



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA LOCALIZACIÓN DE LA ORACIÓN
TÓPICO PARA EL TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL CENLEX-
ZACATENCO**

**S E M I N A R I O C U R R I C U L A R
Q U E P A R A O B T E N E R E L T Í T U L O D E
L I C E N C I A D A E N E N S E Ñ A N Z A D E
I N G L É S C O M O L E N G U A E X T R A N J E R A
P R E S E N T A
M A B E L T O R A L P A R E D E S**

ASESORA: DRA. RAQUEL GUADALUPE GARCÍA JURADO VELARDE

MAYO 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, pues su amor es la roca en la que siempre he podido sostenerme.

A mi padre, pues su espíritu guerrero late en mi corazón.

A mis amigos y compañeros de Cenlex-Zacatenco por compartir el pan y la sal, especialmente...

A Silvi D por mostrarme un camino nuevo y por creer en mí.

A Bere y a Paty por su amistad y su colaboración en este trabajo.

A Soni, Magda, Claudia, Ale, Silvi G, Barbie y Jaquie, por su amistad en las buenas y en las malas.

A la UNAM y a mis profesores de la LICELE, por compartir generosamente conocimientos y experiencias.

A mis compañeros de la LICELE, en particular a Cristi P, por su amistad y apoyo.

A la Dra. Lucila, por su apoyo en la elaboración del anteproyecto.

A la Dra. Raquel Guadalupe, por su invaluable guía, tiempo y dedicación en la realización de este proyecto.

DEDICATORIA

Este esfuerzo se lo dedico con todo mi amor a mi familia, especialmente a Raúl, Jean Paul, Elisa, Maritere y Héctor.

TABLA DE CONTENIDOS.....	PAGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1. Contextualización.....	3
1.1. Cenlex-Zacatenco.....	3
1.2. Problemática	3
1.3. Justificación	5
1.4. Objetivos	6
CAPÍTULO II	8
2. Fundamentos de la enseñanza de la comprensión de lectura	8
2.1. Modelos de lectura	9
2.1.1. Características de los modelos de lectura	9
2.1.2. Tipos de modelos de lectura	10
2.1.2.1 Modelos ascendentes.....	11
2.1.2.2. Modelos descendentes	12
2.1.2.3. Modelos interactivos	12
2.2. Componentes de la lectura	20
2.2.1. Lector	21
2.2.2. El Texto.....	22
2.2.3. Contexto	25
2.2.4. Tipos de lectura	25
2.2.4.1 Lectura de familiarización	25
2.2.4.2. Lectura de estudio	28
2.2.4.3. Lectura de búsqueda	29
2.3. Estrategias de lectura.....	30
2.3.1. Estrategias de bajo nivel	30
2.3.2. Estrategias de alto nivel	31
CAPÍTULO III.	33
3. Componentes para la localización de la oración tópico en textos expositivos en el taller de lectura del Cenlex-Zacatenco	33
3.1. Lector, texto y contexto en el taller de lectura del Cenlex- Zacatenco	33
3.2. Texto Expositivo.....	37
3.3. Oración tópico	41
CAPÍTULO IV	46

4. Unidad Didáctica y Evaluación	46
4.1. Selección de textos	47
4.2. Modelo instruccional para la localización de la oración tópico	47
4.3. Material para el alumno.....	52
4.4. Guía del profesor y Clave de respuestas de los ejercicios para el alumno	72
4.5. Evaluación	84
 CONCLUSIONES.....	 93
 BIBLIOGRAFÍA	 98

Índice de Tablas

Tabla 1.1 Resultados de tres bimestres del taller de comprensión de lectura impartidos en el Cenlex	4
Tabla 2.1 Las dos fases del modelo CI	18
Tabla 2.2 Componentes del conocimiento previo	21
Tabla 2.3 Estrategias de lectura	30
Tabla 3.1 Encuesta sobre conocimientos del inglés aplicada a estudiantes del Taller de Lectura	35
Tabla 3.2 Tipos de superestructuras del texto expositivo	38
Tabla 3.3 Descripción e ilustración de las diferentes posiciones de la oración tópico en el párrafo	42
Tabla 3.4 Tres tipos de enseñanza de la concientización de la estructura del discurso subyacente del texto.....	44
Tabla 4.1 Modelo instruccional para la enseñanza de la localización de la oración tópico en textos expositivos en el taller de lectura del Cenlex-Zacatenco	51

Índice de Figuras

Figura 2.1 Modelo de Rumelhart	14
Figura 2.2 Modelo de estrategias de lectura de familiarización	27
Figura 2.3 Modelo de estrategias de lectura de estudio	29
Figuras 3.1 – 3.5 Organizadores textuales de las cinco superestructuras del texto expositivo	39

INTRODUCCIÓN

La labor de apoyo a los alumnos del Instituto Politécnico Nacional aspirantes a maestría o doctorado que acuden al Centro de Lenguas Extranjeras (Cenlex) plantel Zacatenco para su preparación al examen de lectura de requisito es un reto constante. A pesar de contar con material didáctico reunido y diseñado en los últimos años, en el taller de lectura se ha detectado un punto fundamental que no ha sido utilizado en la instrucción del proceso de comprensión de lectura: la localización de la oración tópico, diferenciándola de los detalles de apoyo.

De esta necesidad surge el interés por diseñar una unidad didáctica para la localización de la oración tópico en el tipo de texto más utilizado en los exámenes de requisito y que sirve de gran apoyo en la vida académica: el texto expositivo.

Este trabajo de titulación se desarrolla de la siguiente manera; en el primer capítulo se hace una breve descripción del contexto y problemática del taller de lectura en el Cenlex-Zacatenco. Se desarrolla la razón para realizar el trabajo, el objetivo general y los objetivos específicos.

El segundo capítulo contiene el marco conceptual de este proyecto. Primero se identifican los aportes de los modelos de lectura para la descripción de los componentes de la lectura, para luego hacer una revisión de los tres modelos psicolingüísticos más conocidos que se profundiza en el modelo de lectura elegido para la elaboración de la unidad didáctica. La intención de esa sección fue explorar estos modelos como orientaciones para el reconocimiento de las habilidades, procesos y

estrategias inmersos en la lectura, además de describir las características básicas del modelo de lectura a utilizar en este proyecto. En segundo lugar se hace una revisión de los componentes esenciales de la lectura que tipifican al lector, al texto y al contexto como componentes que aportan sus características al proceso de lectura. Para cerrar el capítulo se describen las estrategias de lectura y la clasificación utilizada en el presente trabajo.

El tercer capítulo contiene el marco conceptual de la unidad didáctica. Aquí se revisa el perfil del lector y la identificación del texto y contexto dentro del taller de lectura del Cenlex Zacatenco, describiendo los elementos de los que se parte para elaborar la presente propuesta. Después, se realiza una breve revisión del texto expositivo y la descripción de la oración tópico, con el propósito de tener las bases para construir el modelo instruccional para la localización de la oración tópico.

Todo lo anterior nos proporciona bases y lineamientos para el desarrollo de la unidad didáctica presentada en el cuarto capítulo. Primero encontraremos la descripción del modelo instruccional elaborado, posteriormente los ejercicios de práctica, la clave de respuestas y breves explicaciones para auxiliar la labor del docente, concluyendo con una evaluación para la estrategia propuesta.

En la sección de conclusiones se hace una reflexión de lo realizado en este proyecto mencionando los aportes a la enseñanza de la localización de la oración tópico como una estrategia poderosa para la comprensión de información.

Esta unidad didáctica aporta una estrategia de lectura eficaz para que el alumno del taller de lectura del Cenlex-Zacatenco pueda realizar una lectura eficiente de textos en inglés que apoyen sus estudios y lo preparen para enfrentarse con éxito a los retos de su vida profesional.

Capítulo I

1. Contextualización

1.1. Cenlex-Zacatenco

En los últimos nueve años de mi práctica docente he trabajado en distintas ocasiones con alumnos del Instituto Politécnico Nacional (IPN) quienes necesitan aprobar el examen de requisito de lectura en inglés para su maestría o doctorado. En diferentes periodos, no siempre continuos, he aplicado, calificado y diseñado exámenes, además de impartir el taller de lectura presencial ofrecido por el Centro de Lenguas Extranjeras (Cenlex) plantel Zacatenco. A partir de esta experiencia, he observado que un grupo de estos alumnos se ha preparado con tiempo para ese examen y ha tomado cursos de inglés que incluyen las cuatro habilidades al menos hasta un nivel intermedio. En esos casos, los alumnos no tienen mayor problema para cumplir con el requisito.

1.2. Problemática

También existe un grupo de estudiantes quienes por diversas razones, que van desde la falta de tiempo a causa del trabajo hasta una aversión por el idioma, no se han

preparado adecuadamente para presentar este examen y por ende tienen un muy bajo índice de aprobación, aún tomando cursos de preparación.

A pesar de que los datos personales de los alumnos y las estadísticas de los exámenes de requisito se consideran confidenciales, podemos apoyar esta afirmación a través de los datos obtenidos en los tres periodos del taller de lectura presentados en la siguiente tabla.

Tabla 1.1 Resultados de tres bimestres del taller de comprensión de lectura impartidos en el Cenlex.

Bimestre	Alumnos inscritos	Alumnos desertores	Alumnos regulares	Examen de práctica final (resultado no oficial para el IPN)	
				Alumnos aprobados	Alumnos reprobados
3er-2009	22	9	13	4	9
4to-2009	6	2	4	2	2
1ro-2010	18	7	11	6	5

Por medio de un cuestionario, un examen diagnóstico y el trabajo a lo largo del taller, se sabe que la mayoría de los alumnos que se inscriben al taller tienen un nivel de dominio del inglés deficiente y poseen escasas o nulas estrategias de lectura. Estos alumnos son generalmente profesionistas con poco tiempo disponible, aspecto que influye tanto en el nivel de deserción como en el de reprobación.

Sin embargo, para los alumnos regulares quienes realizan una inversión de tiempo y esfuerzo en el cumplimiento de su meta, es vital mejorar la calidad de la instrucción. Estos estudiantes presentan un buen nivel en su área académica pero

carecen de formación en la lectura en inglés; por este motivo el presente proyecto se enfocó en las necesidades de esta población.

Dicha situación me ha hecho consciente de la necesidad de realizar una cuidadosa planeación de los diversos factores que intervienen en la enseñanza de la comprensión de lectura. El punto de partida de este proyecto es el reconocimiento de las estrategias como un factor clave para el proceso de una comprensión de lectura eficiente.

1.3. Justificación

El objetivo del Taller de Lectura del Cenlex-Zacatenco es ofrecer un apoyo para los alumnos del IPN que necesitan presentar el examen de requisito de lectura en inglés para el ingreso a la maestría o al doctorado, el cual se ubica en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia. Su duración es de un bimestre, los alumnos asisten a dos sesiones a la semana (martes y jueves), cada sesión tiene una duración de dos horas y el bimestre consta de 10 semanas, por lo que se cuenta con 40 horas de clase por periodo. El Departamento de Inglés cuenta con un curso en línea constituido por una serie de ejercicios tipo examen y un conjunto de exámenes de práctica que pueden también utilizarse en el taller presencial de lectura.

En mi opinión, dicho curso no brinda el apoyo necesario a quienes no han desarrollado las estrategias de lectura requeridas para aprobar el examen. Los diferentes profesores que lo han impartido han hecho uso de una diversidad de materiales para complementar el taller de lectura. El presente trabajo es una aportación para solucionar esta problemática.

En los tres periodos del taller de lectura que abarcan del tercer bimestre del 2009 al primer bimestre del 2010, seleccioné y adapté textos y ejercicios de manera personal tomados de varios libros y sitios de internet con el tema de comprensión de lectura a un nivel intermedio. Los temas previamente trabajados por los alumnos del taller se han identificado como estrategias de la lectura de familiarización con orientación en elementos no verbales, elementos léxicos y elementos estructurales.

Al documentarme sobre el tema he identificado una estrategia clave que no se ha abordado en este taller: la localización de la oración tópico, que es necesaria para lograr la identificación de las ideas principales y la idea central del texto; por tal motivo, este trabajo se enfoca en el empleo de esta estrategia.

Para llevar a cabo el desarrollo de esta unidad didáctica sobre la localización de la oración tópico para el taller de lectura, es necesario cumplir con los siguientes objetivos.

1.4. Objetivos

Objetivo general:

- Diseñar una unidad didáctica que permita a los estudiantes del taller de lectura del Cenlex-Zacatenco aprender a localizar las oraciones tópico en textos expositivos en inglés.

Para alcanzar el objetivo general será necesario cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- Llevar a cabo un marco conceptual que proporcione el sustento teórico de este proyecto.

- Construir el modelo instruccional para los estudiantes que los guiará en la localización de las oraciones tópico.
- Seleccionar los textos expositivos para elaborar la unidad didáctica.
- Elaborar los ejercicios de práctica y evaluación de la unidad didáctica.

En este apartado se explicaron los motivos por los que se realizó este proyecto, se describió brevemente la población a la que va dirigido, se presentaron datos estadísticos sobre los niveles de deserción y reprobación de los estudiantes inscritos en el taller de lectura y se comentó la necesidad de buscar una estrategia didáctica que coadyuvara a resolver dicha problemática, para lo cual se elaboraron los objetivos ya presentados.

En el siguiente capítulo haremos una breve revisión de las teorías y conceptos que se utilizaron como sustento teórico para la elaboración de una unidad didáctica que fuera eficiente y al mismo tiempo motivara a los estudiantes a aprender y practicar lo aprendido.

Capítulo II

2. Fundamentos de la enseñanza de la comprensión de lectura

En los trabajos de investigación de los últimos años, incluyendo los artículos más recientes del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, sobre el tema de la comprensión de lectura, ésta se describe como un proceso constructivo, cognitivo, interactivo y estratégico.

Para caracterizarlo, podemos partir del planteamiento constructivo donde la esencia del proceso de lectura es la actividad de construcción de significado y sentido, producto de la interacción entre lector, texto y situación; la lectura se torna un proceso estratégico determinado por los objetivos del lector quien deberá poner en juego procesos de orden cognitivo, así como recurrir a estrategias de orden metacognitivo para obtener los mejores resultados (López, 1997, en Castillo y Santiago, 2006).

Tenemos aquí un primer acercamiento, producto de la convergencia de varias disciplinas y años de investigación. Sin embargo, la lectura es un proceso complejo del cual es difícil hacer una síntesis comprensible que enlace todos los elementos involucrados, es decir, crear un modelo que conjunte y describa todos los componentes esenciales de esta habilidad.

2.1. Modelos de lectura

Fruto de la cooperación entre ciencias como la educación, la psicología, la psicología cognitiva, la psicología de la educación, la sociología, las neurociencias y la lingüística, entre otras, podemos encontrar una diversidad de modelos de lectura.

2.1.1. Características de los modelos de lectura

Una teoría es la explicación hipotética del funcionamiento de un fenómeno, mientras que un modelo es una representación que explica dicha teoría, caracterizándose por contener descripciones gráficas.

Los modelos de lectura organizan un conjunto de resultados obtenidos por los investigadores y apoyan explicaciones coherentes sobre una teoría o parte de ella. Por lo tanto tienen propiedades explicativas y predictivas, es decir, dan fundamento para exploraciones de investigación adicional y contienen implicaciones de enseñanza – aprendizaje para los profesores. Se puede decir que los modelos se convierten en herramientas pedagógicas que permiten explicar algunas de las complejidades de la lectura en forma sistemática. Es cierto también que algunos modelos son más útiles que otros.

La dificultad de incluir todos los componentes y aspectos del proceso de lectura en una sola teoría o modelo ha provocado que la meta del investigador sea más bien enfocarse en un componente o aspecto particular. Otra consecuencia es la consideración de las diferentes perspectivas como complementarias, para en conjunto darnos una mejor imagen del proceso de lectura.

En el aspecto instruccional, la importancia de las teorías y modelos emerge del lazo evidente entre las teorías del profesor y su comportamiento para lograr un trabajo óptimo en el aula.

Es entonces significativo que el profesor de comprensión de lectura conozca los modelos más representativos que le permitan tomar decisiones para regular o complementar su práctica docente. Las perspectivas conductuales, constructivas, cognitivas y motivacionales pueden coexistir y complementarse a lo largo de la práctica docente.

En contraste, el investigador o diseñador de materiales didácticos elegirá como guía el modelo de lectura que le apoye a cumplir con sus objetivos de enseñanza. En el caso de la presente propuesta, el Modelo de Stanovich¹ (1980, en Izaham 2008) se consideró el más pertinente.

2.1.2. Tipos de modelos de lectura

En este marco teórico, consideraremos sólo la distinción entre modelos metafóricos y modelos específicos de lectura pues no es nuestra intención realizar una clasificación exhaustiva de los diversos tipos de modelos.

Los modelos metafóricos son abstracciones globales, en otras palabras, generalizaciones que reflejan suposiciones básicas sobre el procesamiento de información para su comprensión. Son útiles a grandes rasgos para dar fundamento a

¹ Keith E. Stanovich es profesor del Departamento de Humanidades y Psicología Aplicada de la Universidad de Toronto, autor de más de 200 artículos científicos y seis libros, ha recibido importantes distinciones, entre ellas el premio Grawemeyer en Educación 2010. Publicó su modelo en el artículo "Hacia un modelo interactivo-compensatorio de diferencias individuales en el desarrollo de la fluidez en la lectura" en la revista *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
<http://web.mac.com/kstanovich/Site/Home.htm>

conceptos esenciales, pero no para hacer distinciones críticas. Son la manera más común de abordar el estudio de la comprensión de lectura e incluyen los modelos ascendentes, descendentes e interactivos.

Con el deseo de acercarse a una descripción más detallada y basados en evidencia empírica concreta, los investigadores han creado modelos específicos de lectura que suelen seguir alguna de las líneas generales antes mencionadas, es decir, considerarse un modelo de tipo ascendente, descendente o interactivo.

2.1.2.1 Modelos ascendentes

De acuerdo a VanDuzer, este modelo se dio a conocer en los años cincuentas y sesentas del siglo pasado, se basa en la unidad más pequeña de sonido con significado o fonema. Los lectores decodifican los símbolos gráficos de manera lineal y ascendente (letra por letra, palabra por palabra, oración por oración) hasta lograr la reconstrucción del significado del texto en la mente del lector. El reconocimiento rápido de palabras es importante, lo cual enfatiza la visualización de palabras aisladamente. Cuando el reconocimiento de palabras se vuelve automático, el lector no es consciente del proceso (Gough, 1972, en VanDuzer, 2000). La lectura es vista como un proceso mecánico y en relación al aporte del lector al procesamiento de la información, no toma en cuenta su conocimiento previo ni el empleo de estrategias de lectura.

Este tipo de modelos es útil cuando la atención se centra en la comprensión de párrafos; no obstante, presenta ineficiencia al minimizar la contribución del lector a la comprensión. Algunas investigaciones se han enfocado en el papel que juega en el proceso de lectura este componente descontextualizado de la habilidad de la lectura (Oakhill, Beard, & Vincent, 1995, en VanDuzer, 2000).

Entre los numerosos modelos ascendentes que existen, destaca el de Halliday, basado los aspectos cohesivos de un texto y el desarrollo del lenguaje oral en los niños bajo una perspectiva funcional-interaccional. García-Jurado (2003, en Fonseca, 2006) comenta que para Halliday, la lectura es un proceso social y cultural basado en tres aspectos: el significado, la sintaxis, los sonidos y la escritura.

2.1.2.2. Modelos descendentes

VanDuzer nos dice que estos modelos se basan en el “enfoque psicolingüístico de la lectura”, el cual se convirtió en el enfoque dominante a finales de los sesentas y en los setentas. En estos modelos el significado tiene prioridad sobre la estructura. Los lectores privilegian el conocimiento previo y el empleo de estrategias como la inferencia para comprender el texto más que utilizar la correspondencia letra-sonido y el conocimiento sintáctico (Goodman, 1967; Smith, 1971 en VanDuzer, 2000).

Dentro de este tipo de modelos, uno de los más influyentes es el llamado “Juego Psicolingüístico de Predicción” de Goodman. Carrell acota sus características distintivas: en este modelo el “lector reconstruye... un mensaje codificado por el escritor en un arreglo gráfico” (Goodman, 1971, en Carrel, 1998). Además, el lector no necesita utilizar todas las pistas textuales, de hecho, un lector eficiente no lo hace. Entre mejores predicciones realiza el lector, menos necesita confirmar por medio del código (Goodman, 1973, en Carrel, 1998). Es un modelo eficiente dentro del contexto para el que fue creado: la lectura en lengua materna.

2.1.2.3. Modelos interactivos

Los “esquemas”, conceptos pre-existentes acerca del mundo y del texto a leer, son una parte importante de la teoría que respalda a estos modelos. En este marco, el lector acomoda lo que encuentra en el pasaje de texto. Si la información textual no se

acomoda a los esquemas del lector, el lector malinterpreta el material nuevo, lo ignora o revisa los esquemas para empatar los hechos dentro del pasaje. Los esquemas se clasifican en dos tipos: de contenido y formales. Los esquemas de contenido son los conocimientos previos sobre aspectos culturales o del tema del texto, mientras que los esquemas formales, son las expectativas del lector sobre la organización de la información dentro de un determinado tipo de texto (Barnett, 1988).

VanDuzer (2000) señala que los esquemas respaldan una de las vertientes de los modelos interactivos, mientras que la otra vertiente consiste en la visión del proceso de lectura como la interacción entre las habilidades ascendentes y descendentes.

En esta vertiente, el presupuesto básico es la posibilidad de tomar los elementos útiles de las perspectivas ascendentes y descendentes y combinarlos en un conjunto de procesos interactivos. Se toman en cuenta las estrategias de reconocimiento de palabras y análisis sintáctico para una comprensión rápida y automática del código escrito, y a la vez el conocimiento previo del lector y su capacidad de realizar inferencias para aumentar las posibilidades de comprender el texto.

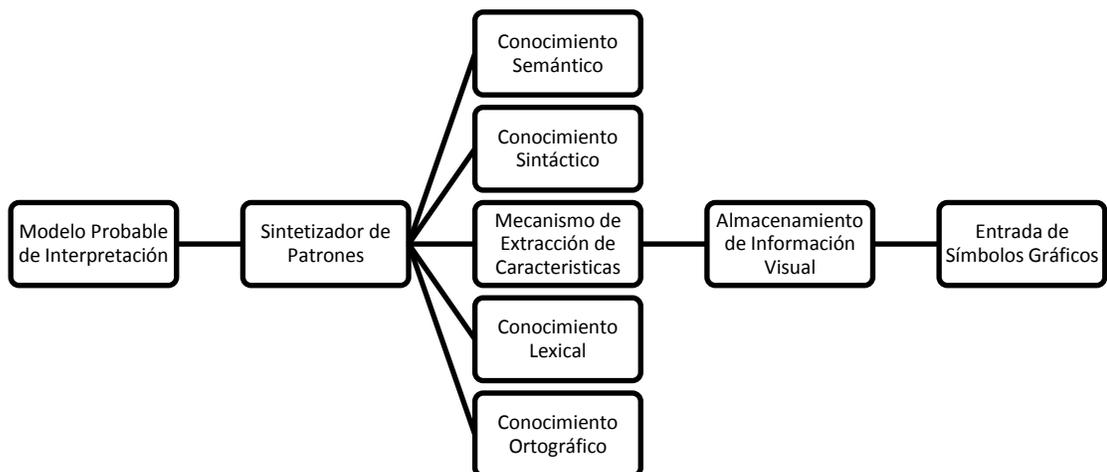
Podemos aseverar que los modelos interactivos consideran igualmente importantes la aportación del texto y la del lector, por lo que se dice que es necesario que el lector tome en cuenta tanto su dominio de la lengua como su conocimiento de contenido del texto, obtenido por medio de repetidas inspecciones (Fonseca, 2006).

A continuación se presentan algunos de los modelos específicos más distintivos de este grupo, con el objetivo de permitir una mejor valoración de las posibilidades que los modelos de lectura interactivos nos brindan para caracterizar algún aspecto del proceso de comprensión de textos que sea de interés para el profesor o diseñador.

El modelo de Rumelhart (1977, en Izaham, 2008) parte de los siguientes principios:

- La lectura exitosa es un proceso tanto cognitivo como perceptivo.
- El “Mecanismo de Extracción de Características” selecciona las características importantes de la entrada gráfica.
- La influencia de varias fuentes en el procesamiento del texto y la interpretación del lector son enfatizadas; a saber, los conocimientos ortográficos, léxicos, sintácticos y semánticos.
- El mecanismo llamado “Sintetizador de Patrones” toma información del “Mecanismo de Extracción de Características” junto con los diferentes tipos de conocimiento y crea un “Modelo probable de interpretación”.
- Este mecanismo permite a las fuentes de conocimiento interactuar unas con otras y de ese modo habilitar el procesamiento de alto nivel para influenciar el procesamiento de bajo nivel.
- El proceso de lectura es el resultado de la aplicación en paralelo de fuentes de información sensorial y no-sensorial.

Figura 2.1 Modelo de Rumelhart tomado de Izaham (2008)



En este modelo, una vez que el “Mecanismo de Extracción de Características” ha operado sobre el “Almacenamiento de Información Visual”, pasa los datos al “Sintetizador de Patrones” el cual recibe información del Conocimiento Sintáctico, Semántico, Lexical y Ortográfico, todos operando en el mismo punto.

Por otra parte, los diferentes modelos interactivos elaborados primero en colaboración por van Dijk y Kintsch y posteriormente por Kintsch realizan grandes aportaciones al campo de la comprensión de textos y a la representación del conocimiento.

Estos modelos parten de estudios hechos bajo la perspectiva de la comprensión del discurso. La información de entrada al modelo, descrita por Kintsch y van Dijk (1983, en Matéus, 2007), es un conjunto de proposiciones las cuales representan la estructura superficial semántica de las oraciones explícitas en el texto. Esta estructura semántica se caracteriza en dos diferentes niveles:

- *Micro-estructuras*: significados locales, expresados en cada oración del texto.
- *Macro-estructuras*: significados globales, establece relaciones entre proposiciones.

Además de estas dos estructuras, el texto está regido por macrorreglas que son las reglas semánticas que organizan las proposiciones en los niveles apropiados. Para que un texto sea coherente, las proposiciones textuales deben interconectarse y apoyar el nivel macroestructural (García Jurado, 2009a).

En este modelo, Kintsch y van Dijk (1978, en Tijero, 2009) reconocen dos niveles de representación mental de información construida a partir del procesamiento de textos:

- *Código de superficie*: forma explícita de los términos y la sintaxis de las oraciones utilizadas en el texto.
- *Texto Base*: parte del establecimiento de proposiciones y sus relaciones.

Los esquemas del lector permitirían determinar qué proposiciones son relevantes para obtener un significado global del texto. De manera que se describe un proceso con una tendencia descendente, donde el conocimiento previo permite inferir la información no presente en el texto y prescindir de lo irrelevante. Sin embargo, este modelo presenta, entre otras cuestiones, limitaciones para adaptarse a un contexto determinado, lo que impulsó a los autores a modificar su modelo.

El siguiente modelo de van Dijk y Kintsch (1983, en Tijero, 2009) presenta tres niveles de representación mental de la información construida a partir del procesamiento de textos:

- *Código de superficie*: aspecto perceptual y verbal del lenguaje. Incluye identificación de palabras y el reconocimiento de relaciones sintácticas y semánticas entre ellas.
- *Texto Base*: aspecto semántico representado por proposiciones. Su importancia se debe a que la representación del significado de frases se independiza de la forma.
- *Modelo de la situación*: ocurrencias particulares (caso concreto) de un tipo de esquema particular. Contempla variaciones contextuales de la misma situación.

En este modelo podemos contrastar el concepto de esquema como una representación mental de una situación estereotipada, con el del modelo de la situación, dónde el lector construye una representación de una situación específica a partir de la información en el texto y de su conocimiento previo. Los autores afirman que el modelo de la situación es básico para la interpretación textual.

A pesar del gran impacto de su propuesta, Kintsch critica fuertemente la importancia que se le da al conocimiento previo de los lectores en detrimento de la información textual explícita. En su modelo de Construcción Integración (CI), Kintsch (1988, en Tijero, 2009) retoma los tres niveles de representación y otorga igual importancia a la información textual explícita y al conocimiento previo.

En cuanto a la representación del conocimiento, Kintsch adopta una postura conexionista al plantear redes asociativas donde los nodos representan proposiciones. A su vez, presenta el proceso de comprensión de la información del texto como resultado de la combinación de dos fases.

Se describe un procesamiento en ciclos cuyo resultado no es la suma de elementos, sino la creación de una red enriquecida a medida que la actividad cognitiva transcurre. La investigación demuestra que el aprendizaje a partir del texto –leer para aprender– surge de modelos de la situación fuertemente integrados y recuperables de la memoria a largo plazo.

El modelo presupone que este proceso cíclico de interpretación de proposiciones y almacenamiento de información es automático, lo cual demanda poca capacidad de memoria, aunque reconoce algunas proposiciones difíciles de procesar (García Jurado, 2009b).

Tabla 2.1 Las dos fases del Modelo CI

	Representación del conocimiento	Proceso	Representación textual
<p><i>FASE DE CONSTRUCCIÓN</i></p> <p>(procesamiento ascendente)</p>	El lector activa los nodos de las redes conceptuales, representando todas las proposiciones, aún cuando sean contradictorias.	Por medio del reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y la formación de proposiciones, el lector genera un <i>MODELO DEL TEXTO</i> .	Basándose en sus elementos explícitos, el <i>TEXTO BASE</i> representa el nivel superficial del significado y estructura del texto.
<p><i>FASE DE INTEGRACIÓN</i></p> <p>(procesamiento descendente)</p>	Depuración de significados irrelevantes, el conocimiento previo permite decidir qué nodos desactivar de la base-textual anterior.	A través de un proceso de integración, el lector parte del modelo del texto para crear una presentación coherente individual, es decir, un <i>MODELO DE LA SITUACIÓN</i> .	Partiendo de la información del texto, el conocimiento previo y de dominio del lector y su capacidad para realizar inferencias, el <i>MODELO SITUACIONAL</i> es un nivel profundo de representación.

Tijero (2009) realiza dos señalamientos importantes al respecto. El primero enfatiza la importancia de uno de los puntos fuertes del modelo CI, la inferencia; el segundo relaciona el conocimiento previo del idioma del texto como un requisito para la fase de construcción de la comprensión textual.

Según Kintsch (Kintsch, 1998, en Tijero 2009), si se quiere investigar la comprensión textual, el foco de estudio no puede ser la decodificación sino más bien las relaciones semánticas y la estructura conceptual. Siendo el texto una unidad de sentido tan compleja, resulta adecuado distinguir un nivel del texto más cercano a la comprensión literal, como sería el texto base; y otro nivel más cercano a una comprensión inferencial, el Modelo de la Situación. El texto-base es la representación mental de los significados de las oraciones del texto (cadenas proposicionales) y para su construcción es necesario poseer un conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de la lengua del

texto. De manera que podemos considerar que el modelo CI no es una buena elección cuando los alumnos se encuentran en un nivel inicial del proceso de aprendizaje de la lengua del texto, como es nuestro caso.

Al considerar los modelos interactivos la mejor propuesta, y por la razón antes mencionada, el modelo elegido para este trabajo es el “Modelo interactivo compensatorio” de Stanovich (1980, en Izaham, 2008) en él:

- Los lectores se apoyan simultánea y alternativamente tanto en el procesamiento ascendente como en el descendente, dependiendo del propósito de la lectura, la motivación, sus esquemas y conocimiento del tema.
- Establece que si uno de los procesadores (ortográfico, lexical, sintáctico y semántico) falla, otro procesador facilitará la comprensión.
- Incorpora el “Modo compensatorio” con la interacción entre el procesamiento ascendente y descendente.
- El “Modo Compensatorio” permite que, ante la existencia de una deficiencia en una etapa temprana de análisis gráfico (procesamiento ascendente), las estructuras de pensamiento de orden superior (procesamiento descendente) intenten compensarla.
- En cualquier nivel, permite al lector compensar sus deficiencias de cualquier otro nivel.
- Permite a los investigadores teorizar sobre cómo los buenos y malos lectores se acercan al texto.

- Para el lector con problemas de inexactitud y lentitud en el reconocimiento de palabras --pero con conocimiento del tema del texto-- el procesamiento descendente permite la compensación de estas dificultades.

García-Jurado (2003) comenta que el Modelo de Stanovich es uno de los más eficientes en virtud de permitir al lector sostenerse en su conocimiento previo y estrategias adecuadas para extraer información. La autora también afirma que al elaborar materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura apoyados en este modelo, se puede llevar al alumno de forma gradual a la adquisición tanto del código como de las estrategias, apoyándose en el vocabulario y estructuras conocidas cuando se pretende enseñar una estrategia de lectura, y viceversa, utilizando estrategias de lectura ya aprendidas cuando el objetivo es enseñar una estructura de la lengua.

2.2. Componentes de la lectura

Desde la perspectiva interactiva, la lectura es un proceso dialéctico establecido entre el lector y el texto, lo que implica una negociación entre la interpretación del lector y las características particulares del texto, así como las condiciones mismas en las que el lector realiza el ejercicio. Se considera entonces que el sujeto, el texto y el contexto son los componentes de la lectura y cada uno aporta una serie de elementos al proceso de comprensión de lectura. (Castillo, Santiago y Morales, 2007).

Cada uno de estos elementos aportados por alguno de los componentes (lector, texto o contexto), puede ser considerado una variable digna de estudio por algún investigador para así analizar la comprensión de lectura introduciendo una característica específica. De esta manera pueden examinarse las diferencias entre leer

con la instrucción de hallar errores o leer sin consigna alguna, o la influencia del tema en la evaluación y regulación de textos.

En el aspecto instruccional, el reto es encontrar qué atributos tienen una mayor influencia y la manera de modificarlos para maximizar el potencial de la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Para el presente marco sólo se hará una breve revisión de los elementos de influencia más reconocidos de cada componente.

2.2.1. Lector

Considerado uno de los elementos centrales que el lector aporta a la construcción de su propia interpretación del texto, encontramos el conocimiento previo, definido en este trabajo de la siguiente manera.

Tabla 2.2 Componentes del conocimiento previo

Conocimiento previo					
El saber enciclopédico o conocimiento del mundo adquirido a través de la experiencia, puede explicarse por medio de “esquemas mentales” e incluye:					
Conocimiento Lingüístico	Conocimiento del Dominio	Conocimiento de Género textual	Conocimiento Metalingüístico	Metacognición	Conocimiento Cultural
Sobre el lenguaje y sus convenciones lingüísticas.	Sobre el tema o área particular del contenido del texto.	Relacionado al tipo de texto: organización de la información, señalamientos y marcadores.	De la conciencia y capacidad de reflexión sobre el lenguaje. Su estructura y uso, y su contexto cultural.	El conocimiento sobre el propio funcionamiento cognoscitivo y su mecanismo de regulación.	Relacionado con el grupo al que pertenece y demás aspectos relacionados, como su nivel socio-cultural, lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera.

Durante la lectura, el lector despliega capacidades cognitivas tales como la atención, la visualización, la memoria, la habilidad crítica-analítica y la habilidad para llevar a cabo inferencias.

La motivación ejerce una gran influencia sobre la eficiencia de la tarea a realizar, aquí podemos encontrar los objetivos del lector (informarse, entretenerse, interactuar, juzgar, disfrutar, aprender o aprobar un examen), su interés en el contenido del texto e incluso conceptos como la autoeficacia. Algunas investigaciones afirman que la motivación intrínseca, es decir, de origen interno o autogenerada por el lector produce mejores efectos que la extrínseca.

Todos estos atributos ciertamente varían entre lectores, en otras palabras, encontramos diferencias *interindividuales*. Pero también es cierto que estos atributos pueden variar para un mismo lector en función del texto en particular a trabajar, la actividad específica a realizar e incluso el estado emocional en el momento. Por lo que también hay que tomar en cuenta estas diferencias llamadas *intraindividuales*.

El último elemento que consideraremos en esta breve revisión es la actividad misma de la lectura, pues ejerce un efecto sobre el lector provocando cambios en su conocimiento y capacidades, de manera que un lector principiante pueda convertirse en experto.

2.2.2. El Texto

El texto debe ser concebido como una jerarquía de contenidos, en la que hechos y declaraciones se interrelacionan estableciendo conexiones que se supra y subordinan, unas con otras, para comunicar y enseñar un contenido instruccional (Castañeda, 2001, en García Jurado, 2009b).

El texto ofrece básicamente tres tipos de información: lingüística, textual y discursiva. El límite de la información lingüística se encuentra en la oración, de manera que la encontramos a nivel intraoracional, podemos decir que se refiere al léxico y la

microestructura. La información textual corresponde a las relaciones intraoracionales, es decir, la manera en que las oraciones se integran: la macroestructura, coherencia y cohesión del texto. Mientras que la información discursiva o pragmática se relaciona con la situación comunicativa, el tipo de discurso y las relaciones entre texto y contexto (Tardif, 1997, en Castillo, 2007).

En cuanto a la variabilidad de los elementos del texto presentamos dos afirmaciones básicas. Es claro que la falta de coherencia y la mala sintaxis disminuye la comprensión, así como la sencillez en las estructuras sintácticas disminuye la carga de procesamiento simplificando a su vez la comprensión. Al respecto, García Jurado (2009a) comenta que actualmente los textos en general presentan una mayor diversidad de contenidos, niveles de dificultad y género, además de nuevas opciones como la multimedia. Por lo que es necesario prestar atención a los siguientes elementos:

- Género del discurso (narración, descripción, exposición y persuasión)
- Estructura del discurso (composición retórica y coherencia)
- Formas mediáticas (libros de texto, multimedia, anuncios, hipertextos)

La autora también señala, en cuanto a la representación del texto, la distinción de los siguientes niveles:

- El código de superficie (se compone de la dificultad del vocabulario y complejidad sintáctica)
- La base proposicional del texto (esto es, el significado explícito del contenido)

- El modelo mental (el contenido conceptual profundo)
- La comunicación pragmática (el intercambio entre el lector y el escritor)

Los textos pueden clasificarse por su constitución. A continuación presentamos las características principales de los tipos de texto descritos por García-Jurado (2009a).

- Narrativos. Presentan pasajes y descripciones de sucesos en un periodo determinado de tiempo (novelas, cuentos, fábulas, entre otros similares).
- Expositivos. Describen relaciones lógicas y/o abstractas entre ciertos acontecimientos y objetos, sin referencia a un tiempo determinado (libros científicos, filosóficos, tecnológicos e históricos explicativos). Están especializados en disciplinas que tienen estructuras propias a sus corpus de conocimiento, entonces requieren estrategias de procesamiento específicas y es necesario atender a ambas estructuras subyacentes para su comprensión. También está demostrado que si son demasiado técnicos o difíciles lexicalmente, además de necesitar de la recuperación de esquemas pertinentes durante la lectura, requieren de procesos automatizados de bajo nivel, necesarios para apoyar la comprensión total de lo leído.
- Descriptivos. Describen objetos, lugares o situaciones que guían nuestro punto focal; no requieren procesos automatizados de bajo nivel.

La mayoría de los textos presenta una combinación de tipos de textos, aún así, esta clasificación puede utilizarse de manera práctica pues alguno de estos tipos suele predominar sobre los demás.

2.2.3. Contexto

Este componente involucra una multiplicidad de elementos pues se trata de todas las situaciones que rodean la interacción entre texto y lector, propiciando o interfiriendo en el proceso de comprensión de lectura. Es posible considerar la situación específica, es decir, el marco espacial-temporal y las condiciones de lectura; así como el tipo de contexto de recuperación y el tipo de tarea de comprensión asignada o autoasignada.

2.2.4. Tipos de lectura

En un primer momento podemos diferenciar entre la lectura estética, la cual consiste del disfrute de una obra de arte, y la lectura eferente. Esta última se describe como la búsqueda de la información y la reconstrucción de la intención comunicativa del autor del texto.

Partiendo del aspecto instruccional, utilizaremos la división y caracterización de los tipos de lectura presentados en el curso de lectura en inglés de la UNAM nivel 2 (Barba y García, 2009a) y nivel 3 (Barba y García, 2009b). A continuación se hará una breve revisión de cada uno de estos tipos; consideraremos a la lectura de estudio como la más importante por contener entre sus componentes la oración tópico, tema de este proyecto.

2.2.4.1 Lectura de familiarización

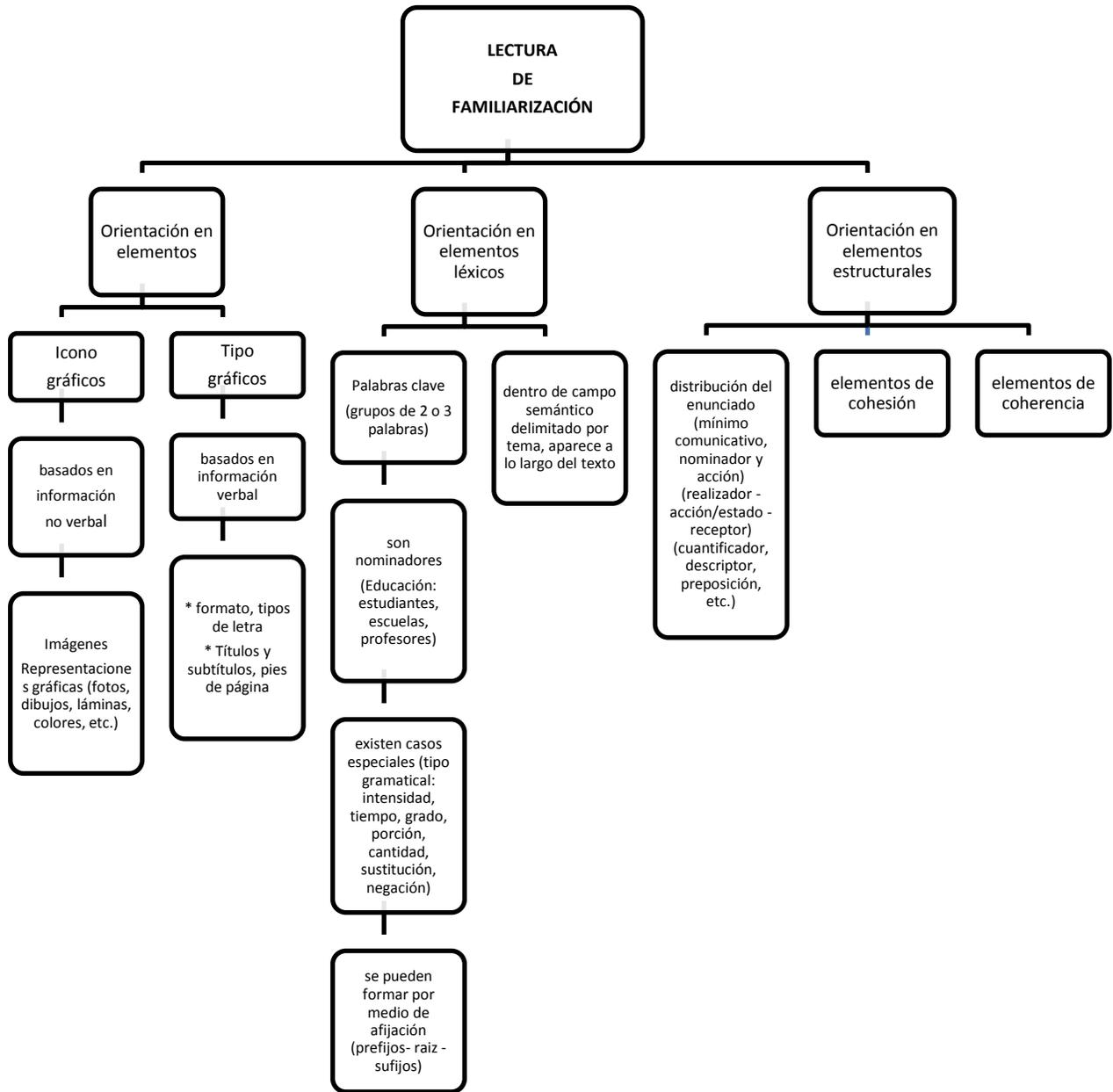
Permite conocer el contenido de un texto ágilmente con dos posibles propósitos:

- Encontrar el tema general.
- Saber si el texto nos es útil y vale la pena realizar una lectura más profunda del material.

Este tipo de lectura requiere de la orientación proporcionada por los elementos gráficos e iconográficos, además de la orientación en elementos léxicos y estructurales del texto. Cuando leemos para familiarizarnos con un texto, utilizamos todos estos elementos de manera conjunta.

En un breve desglose de las estrategias utilizadas durante la lectura de familiarización, se puede mencionar primeramente la orientación en los elementos tipográficos e iconográficos presentes en el texto, es decir, las imágenes, títulos, subtítulos, etc. que permiten hacer inferencias sobre la procedencia del artículo, quién lo escribe, cuándo y dónde. Se delimita el tema gracias a las palabras clave que ayudan a ubicarse en el contenido del texto. Se presta atención al tiempo en que sucede la acción, los formantes de palabras y los sustitutos ofrecen apoyo para no perder la secuencia de los acontecimientos. Durante la inferencia de vocabulario desconocido, se utiliza la información contenida en el texto para construir la parte que no comprendemos, de manera similar a armar un rompecabezas. Además de las estrategias ya mencionadas, para construir inferencias se recurre al uso de cognados, la distribución oracional, la afijación y el contexto. La orientación en elementos de cohesión permite comprender la conexión que existe entre las partes de los enunciados. Por último, la orientación en elementos de coherencia permite relacionar los conceptos entre párrafos y bloques de información.

Figura 2.2 Modelo de estrategias de lectura de familiarización elaborado por Dra. Raquel G. García-Jurado Velarde (Barba y García, 2009a).

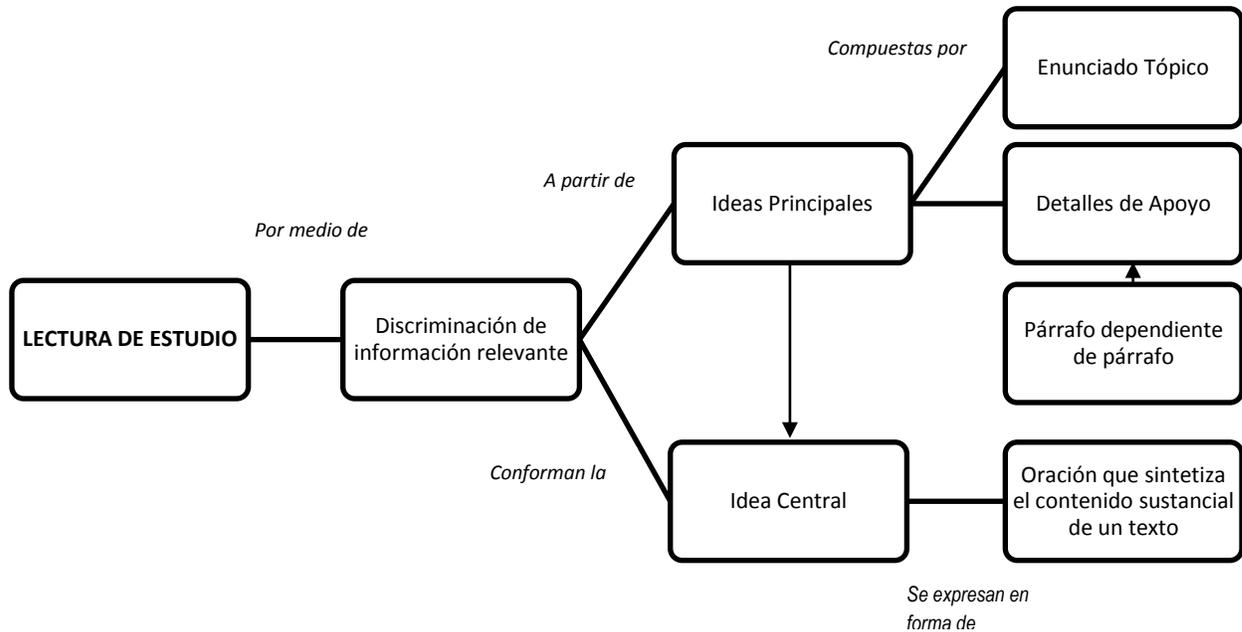


2.2.4.2. Lectura de estudio

Permite explorar el texto con profundidad; examinar la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus relaciones, con el fin de comprender e interpretar la información presentada en el escrito.

Esto no quiere decir que examinaremos cada palabra, sino que debe existir un mayor control sobre la lectura, aplicando todas las estrategias posibles, sin perder la información relevante y eliminando lo restante. Se inicia con el reconocimiento de las palabras clave por medio de su posición (función dentro de la oración), el primer componente de la lectura de estudio es el reconocimiento del concepto eje (oración tópico) diferenciándolo de los detalles de apoyo (información que amplía, desarrolla, o ejemplifica). Los detalles de apoyo que tienen más de un párrafo forman un bloque, y toda la información se resume en una sola idea principal. A partir de las ideas principales y por medio de la discriminación de información relevante, se conforma la idea central. Finalmente, la idea central se expresa en forma de una oración, o si es necesario un párrafo, que sintetiza el contenido sustancial del texto.

Figura 2.3 Modelo de estrategias de lectura de estudio elaborado por Dra. Raquel G. García-Jurado Velarde. (Barba y García, 2009a)



2.2.4.3. Lectura de búsqueda

Permite localizar información que necesitamos para cumplir con algún objetivo; éste puede ser investigar para elaborar algún trabajo, complementar información para prepararnos para algún examen, recabar información para hacer una exposición, entre otros.

Este tipo de lectura requiere el uso de las estrategias implicadas en la lectura de familiarización y en la de estudio. Puede ser tan simple o compleja como el objetivo a alcanzar. Cuando se localiza la información requerida (o parte de ella), se utiliza la lectura de estudio para extraer la información de interés.

2.3. Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura se orientan a la comprensión del material lingüístico del texto y a la comprensión de los conceptos vertidos en el mismo. La siguiente tabla presenta las estrategias de lectura utilizadas en el análisis cognitivo de la tarea de comprender textos en la propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés que se toma como referencia para este trabajo (García Jurado, 2009b).

Tabla 2.3 Estrategias de lectura

Estrategias para la comprensión del léxico	Estrategias para la comprensión de la estructura	Estrategias para la comprensión detallada
Identificación de:	Identificación de:	Identificación de:
Pausación / puntuación	Conectores	Tema general
Elementos tipográficos e iconográficos	Oración simple	Ideas principales
Mínimo comunicativo	Oración compleja	Idea central
Sistema verbal	Oración tópico	Hipótesis-predicción-inferencia
Referentes	Detalles de apoyo	Ordenamiento-clasificación- jerarquización
Formantes	Bloques de información	Información relevante
Palabras clave		Información factual
Inferencia léxica		

De igual manera, tomamos en cuenta la clasificación de estrategias de lectura de García Jurado (1998, en García Jurado, 2009a).

2.3.1. Estrategias de bajo nivel

Son aquellas que tienen que ver con el proceso operativo de la lectura, como sería:

- Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito
- Reconocer patrones de acentuación y entonación
- Identificar elementos morfológicos

- Reconocer y comprender los componentes del enunciado
- Identificar elementos de cohesión
- Identificar elementos de coherencia
- Identificar la oración tópico y los detalles de apoyo

2.3.2. Estrategias de alto nivel

Las estrategias de alto nivel son aquellas que tienen que ver con el procesamiento cognitivo y se refieren a tareas como:

- Inferir el significado de las palabras
- Reconocer ideas principales
- Llevar a cabo inferencias sobre el contenido del texto
- Hacer generalizaciones e hipótesis
- Identificar el argumento y seguir su secuencia
- Comparar y contrastar información
- Identificar relaciones causales
- Discriminar la información factual de la opinión
- Diferenciar la información principal de la secundaria
- Sintetizar la información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales)
- Interpretar textos no continuos

De lo anterior, podemos identificar que para la creación del modelo instruccional del presente proyecto nos interesa la lectura de estudio y las estrategias de bajo nivel, donde encontramos la localización de la oración tópico. Asimismo, podemos observar la

importancia que tiene la localización de la oración tópico como componente esencial de la lectura de estudio y de las estrategias para la comprensión detallada como son la identificación de las ideas principales y la idea central.

El marco conceptual ya presentado nos permitió identificar los conceptos fundamentales que sirvieron de base para apoyar la unidad didáctica. En el siguiente capítulo se relacionarán estos conceptos con el contexto del Cenlex, lo que permitirá adecuar la propuesta a las necesidades de la institución.

Capítulo III.

3. Componentes para la localización de la oración tópico en textos expositivos en el taller de lectura del Cenlex-Zacatenco

El estudiante que ingresa al taller de lectura del Cenlex-Zacatenco tiene como requisito ingresar o estar cursando alguna de las maestrías o doctorados ofrecidos por el Instituto Politécnico Nacional. La tabla en la siguiente página expone los datos obtenidos el primer y segundo día de clases del taller de lectura en el cuarto bimestre del 2009 y en el primer bimestre del 2010. Estos datos son representativos de los alumnos del taller, aún tomando en cuenta que en el transcurso de las primeras semanas de clase se incorporan más alumnos al mismo.

3.1. Lector, texto y contexto en el taller de lectura del Cenlex-Zacatenco

De estos datos y las observaciones realizadas en clase, podemos comentar que las edades de la mayoría de los alumnos fluctúan entre los 22 y 32 años, con un pequeño grupo de alumnos aproximadamente entre 45 y 55. Esto sitúa a nuestro grupo arriba de los adultos jóvenes –entre los 17 y 23 años– que son mayoría en los cursos de cuatro habilidades, en otras palabras, nuestro grupo meta se encuentra en el nivel de adultos.

Es claro que las escuelas de procedencia son muy diversas, no existe uniformidad en cuanto a la variedad de textos que se leen en español o inglés, ni tampoco en la frecuencia de lectura de textos en inglés. Por consiguiente podemos decir que nuestro grupo meta es heterogéneo en lo que respecta a hábitos de lectura en ambos idiomas y en sus áreas de especialidad.

En esta pequeña muestra aleatoria de 18 alumnos, contamos con 10 alumnos cuyo último nivel de inglés cursado fue básico, 6 alumnos de nivel intermedio y 2 de nivel avanzado. De manera que sabemos que estos alumnos poseen al menos un nivel básico del idioma, aproximadamente equivalente al rango entre el nivel A1 y A2 según lo señala el MCER¹, pero la variabilidad de sus conocimientos y habilidades en el idioma inglés es muy amplia.

Típicamente, los alumnos del taller poseen un bagaje cultural relacionado con su experiencia de estudios y profesional, de manera que son grandes conocedores de áreas como los sistemas eléctricos, la programación y el comercio internacional, entre otras. No obstante, sus conocimientos sobre el lenguaje, convenciones lingüísticas y tipos de textos, son escasos y datan de su época de primaria y secundaria. Tampoco han tenido experiencias de reflexión sobre el lenguaje, su estructura y su uso en diferentes contextos.

¹ Marco Común Europeo de Referencia.

Tabla 3.1 Encuesta sobre conocimientos del inglés aplicada a estudiantes del Taller de Lectura²

Bimestre	E d a d	Escuela del IPN	Área	Lee una variedad de tipos de texto en español	Último nivel de inglés cursado	Lee una variedad de tipos de texto en inglés de su área	Frecuencia de lectura en inglés
4to 2009	23	No contestó	No contestó	Si	Básico	Sólo científicos	2/3 veces al mes
4to 2009	29	ESIA Tecamachalco	Estructuras (Arquitectura)	Si	Avanzado	Si	2/3 veces al año
4to 2009	32	ESE	Comercio Internacional	Si	Básico	Si	Diario
4to 2009	47	ESIME Zacatenco	Tele-comunicacion es GPS	Sólo científicos y técnicos	Avanzado	Si	2/3 veces a la semana
4to 2009	52	ESIA Ticomán	Ciencias de la tierra	Si	Intermedio	Si	2/3 veces a la semana
1ro 2010	22	ESIA Zacatenco	Arquitectura	Sólo técnicos	Intermedio	Sólo técnicos	2/3 veces a la semana
1ro 2010	25	ESIME Zacatenco	Sistemas eléctricos	Si	Básico	Si	2/3 veces al mes
1ro 2010	25	ESIME Zacatenco	Potencia	Si	Básico	Si	2/3 veces al año
1ro 2010	25	CIC	Ingeniería en Computación	Si	Intermedio	Si	2/3 veces al mes
1ro 2010	25	UPIICSA	Analista programador	Sólo técnicos	Básico	Sólo manuales de programación	2/3 veces al año
1ro 2010	28	ESIA Zacatenco	Ingeniería civil	Si	Básico	Si	2/3 veces al mes
1ro 2010	29	ESIME Zacatenco	Uso eficiente de la energía	Si	Básico	Si	2/3 veces a la semana
1ro 2010	29	CINVESTAV	Electrónica de potencia	Sólo técnicos	Intermedio	Si	2/3 veces a la semana
1ro 2010	32	ESIME Zacatenco	Tecnología y desarrollo	Si	Básico	Sólo técnicos	Nunca
1ro 2010	35	ESIA Zacatenco	Proyectos de radio-bases	Si	Intermedio	Si	2/3 veces al mes
1ro 2010	39	UPIICSA	Ciencias de la informática	Si	Básico	Sólo folletos e instructivos	2/3 veces al año
1ro 2010	41	CICATA Legaria	Física	Si	Intermedio	Si	Diario
1ro 2010	44	ESIA Zacatenco	Ingeniería civil analista	Sólo técnicos	Básico	No	Nunca

A partir de los comentarios expresados por alumnos en el transcurso de la clase, podemos decir que los estudiantes poseen una motivación extrínseca, pues a pesar de reconocer la gran utilidad del idioma inglés en sus vidas profesionales, cursan el taller

². Datos obtenidos del 29 octubre del 2009 al 4 febrero del 2010 por Mabel Toral Paredes como profesora del Taller de Lectura en el Cenlex-Zacatenco Turno Matutino.

por la necesidad de aprobar el examen de requisito y se sienten muy ansiosos al respecto. A pesar de ello, son alumnos con un buen nivel de disciplina, acostumbrados a realizar esfuerzos intelectuales constantemente.

Existe una variación considerable en las características interindividuales de los alumnos del taller de lectura, tanto en sus áreas de especialidad, como en el tiempo y esfuerzo que están dispuestos a invertir en el logro de su meta. Encontramos un alto nivel de deserción y ausentismo a lo largo del curso, así como alumnos perseverantes quienes incluso piden más material de trabajo para estudiar en casa.

Para la impartición del taller, se cuenta con un aula con cupo para 30 personas con equipo de audio y vídeo, además de una sala de autoacceso con 20 computadoras con conexión a internet donde puede hacerse uso individual tanto de material digital diverso, como de los ejercicios y exámenes de práctica suministrados por el Departamento de Inglés.

Los textos utilizados en los exámenes de requisito para el ingreso a la maestría y al doctorado del IPN son artículos breves de revistas culturales y de divulgación científica, por lo tanto encontramos temas diversos sobre cultura y ciencia con contenido, lenguaje y estilo accesibles para todo público. Poseen un tamaño estándar de 600 a 950 palabras, por lo que contienen entre 6 y 9 párrafos.

Aunque es cierto que teóricamente los textos pueden clasificarse en varios tipos, en la práctica suele dominar uno de ellos. En este caso el tipo de texto dominante es el expositivo.

3.2. Texto Expositivo

Los textos expositivos son continuamente usados en distintas disciplinas, incluyendo las ciencias naturales y sociales, siendo el tipo de texto predominante desde la educación básica hasta la universitaria. Además, en sus diferentes géneros (reporte, monografía, ensayo), los textos científicos son en esencia expositivos (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002) los textos expositivos constan de cinco superestructuras, y cada una de ellas puede dividirse en tres niveles principales:

- *Nivel tópico.* La idea principal que suele encontrarse explícitamente al inicio del texto y sólo en ocasiones en forma sugerida o implícita.
- *Ideas principales.* La relación retórica –el tipo específico de relación estructural y los marcadores de discurso de apoyo– encontrada en el desarrollo del texto.
- *Información de detalle.* Los detalles que amplían o extienden la información retórica, también los encontramos en el desarrollo del texto.

También podemos encontrar la conclusión, que es el cierre del texto, aunque no en todos los textos, especialmente si son breves. Otro nivel importante es el título, el cual debe ser claro pertinente e informativo, especialmente para textos educativos.

En la siguiente tabla se sintetiza la descripción de los cinco tipos de superestructuras del texto expositivo, de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2002).

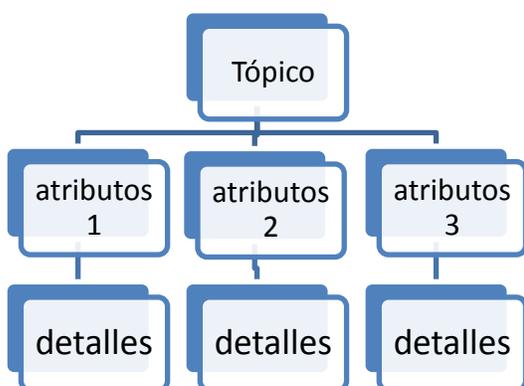
Tabla 3.2 Tipos de superestructuras del texto expositivo

		Relación retórica	
Tipo de Superestructura	Relación estructural		Marcadores del discurso
DESCRIPTIVO	Organización asociativa alrededor de un tema específico, articula ordenadamente sus atributos.	<i>Tipo simple:</i> atributos en forma de mera asociación.	Además, aparte, incluso.
		<i>Tipo enumerativo:</i> atributos enumerados, presentados claramente en forma de lista.	En primer término, En segundo lugar, Por último.
		<i>Tipo colección o agrupación:</i> atributos agrupados en categorías o clases.	Hay varios...que, Una primera clase, Un segundo tipo.
SECUENCIA	Se organiza por orden cronológico. Es un vínculo estrictamente temporal, no intercambiable.		Primero, segundo, acto seguido, posteriormente, después, por último.
COMPARATIVO	Comparación de semejanzas y diferencias entre dos o más temáticas. Puede organizarse: Punto por punto de cada tema, primero las similitudes y luego las diferencias, una mezcla de las anteriores.	<i>Comparativo alternativo:</i> contrasta equitativamente similitudes y diferencias.	A semejanza/diferencia de, desde un/otro punto de vista, se asemejan, se distinguen, es similar/diferente a, sin embargo, en cambio, por el contrario.
		<i>Comparativo adversativo:</i> contrasta con la firme intención de mostrar la superioridad de una cuestión sobre otra.	
COVARIACIÓN	Define una relación entre causa y efecto.	Puede presentar: <ul style="list-style-type: none"> ▲ Una causa con una serie de explicaciones que la vinculen a un efecto. ▲ Varias causas que de forma secuencial o interactiva provoquen un efecto. ▲ Una causa vinculada a varios efectos. 	La causa principal es, Por esta razón, La consecuencia es, Un efecto es, Otro efecto es, Por tanto, En consecuencia
PROBLEMA-SOLUCIÓN	Presenta uno o varios problemas y plantea posibles soluciones.	Puede presentar: <ul style="list-style-type: none"> ▲ Un vínculo causal roto, restaurado por la solución. ▲ La solución implica el bloqueo de la causa del problema 	El problema es, La pregunta central es, La(s) solución(es), La(s) respuesta(s), Una dificultad.

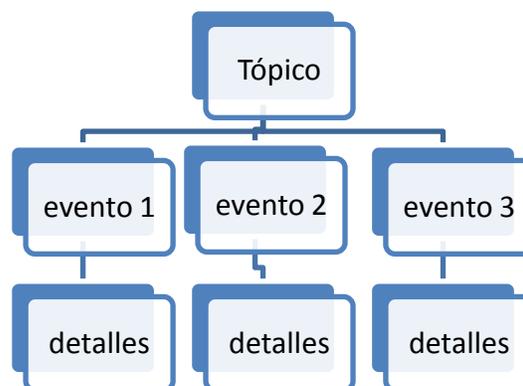
De los mismos autores, se presentan los organizadores textuales que representan cada tipo de superestructura, para una mejor visualización de sus características.

Figuras 3.1, 3.2, 3.3, 3. 1 y 3.5 Organizadores textuales de las cinco superestructuras del texto expositivo

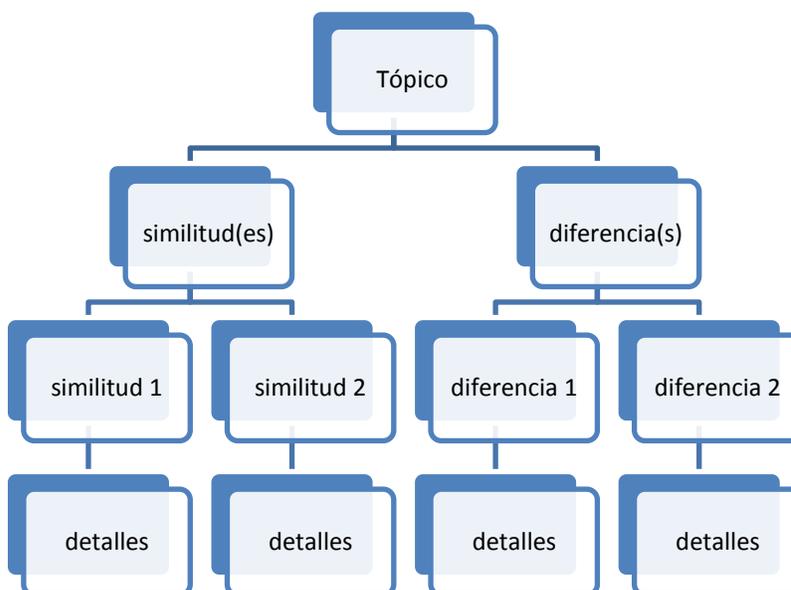
3.1 Organizador textual tipo DESCRIPTIVO (colección)



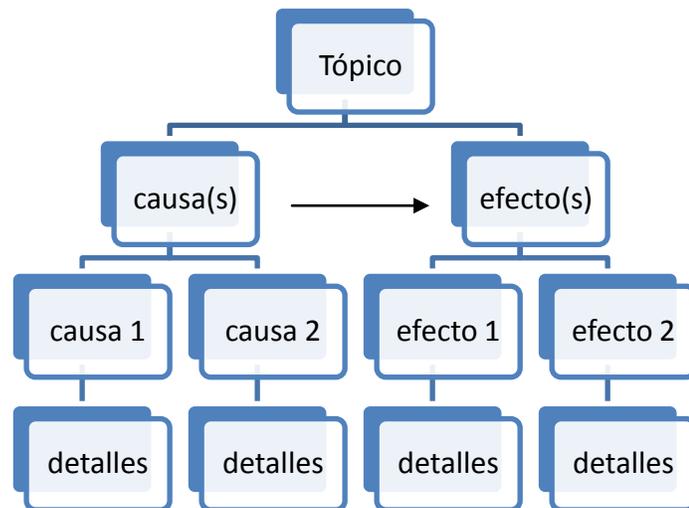
3.2 Organizador textual tipo SECUENCIA



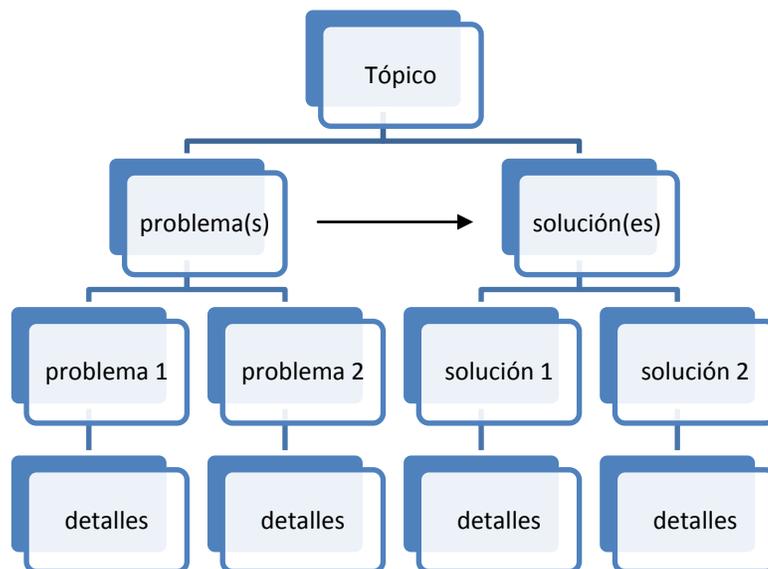
3.3 Organizador textual tipo COMPARATIVO



3.4 Organizador textual tipo COVARIACIÓN



3.5 Organizador textual tipo PROBLEMA-SOLUCIÓN



Estas superestructuras se presentan en los textos desde el nivel párrafo, sección o capítulo. En los textos comunes suelen encontrarse algunas veces en sus formas puras o ideales; pero en la mayoría de las ocasiones se encuentran implícitas, encubiertas o mezcladas.

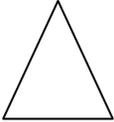
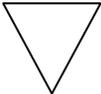
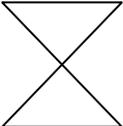
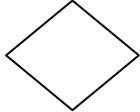
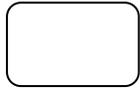
3.3. Oración tópico

Se dice que cada capítulo, artículo, pasaje, párrafo y oración contiene un mensaje esencial, también llamado asunto, tópico, tema o idea principal. Barba y García-Jurado (2009a) indican que cuando hablamos de la oración tópico, ésta se describe como el eje conceptual del párrafo, y en ese mismo párrafo encontramos los enunciados que dan los detalles de apoyo en forma de ejemplos, explicaciones y desarrollo de conceptos.

Cuando el desarrollo del eje conceptual es amplio o complicado puede necesitar más de un párrafo de apoyo y es entonces que encontramos párrafos dependientes del párrafo con la oración tópico. En otros casos, podemos encontrar un párrafo con un solo enunciado, esto puede suceder al tratarse del resumen de un artículo o capítulo, y también en el caso de una introducción o conclusión, en cuyo caso no habrá detalles de apoyo.

Lo común es encontrar la oración tópico al inicio del párrafo, pero esto no es una regla, existen otras posibles posiciones. De Barba y García-Jurado (2009a) y dos adiciones a las ilustraciones, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 3.3 Descripción e ilustración de las diferentes posiciones de la oración tópico en el párrafo

Posición	Descripción	Ilustración
INICIAL	El lector inicia con una visión general del contenido, por lo tanto tiene una organización deductiva, después encontramos los detalles de apoyo (concreción) los cuales desarrollan, explican o amplían la información.	
FINAL	Primero encontramos la concreción y luego la generalización, es decir, tenemos una organización inductiva.	
INTERMEDIA	En los primeros enunciados observamos un breve antecedente que nos guía hacia una generalización –la oración tópico– los enunciados posteriores explican, amplían o desarrollan la información. Tenemos una organización inductiva-deductiva.	
PRINCIPIO Y FINAL	Presenta la oración tópico en dos ocasiones. La primera para presentar el tema, al final reitera o recapitula a manera de conclusión. Presenta una organización deductiva-inductiva.	
ÚNICA	Párrafo sin detalles de apoyo. Puede ser un resumen, introducción o conclusión.	
PÁRRAFO DEPENDIENTE POSTERIOR	La oración tópico se encuentra en el párrafo anterior o en uno de los párrafos anteriores, es un párrafo dependiente con organización deductiva.	
PÁRRAFO DEPENDIENTE ANTERIOR	La oración tópico se encuentra en el párrafo posterior o en uno de los párrafos posteriores, es un párrafo dependiente con organización inductiva. Es poco común.	

Si los textos no tuvieran un eje conceptual, sólo tendríamos un entramado de ideas sin unidad ni coherencia. La oración tópico explícita permite a los lectores usar una representación de la estructura de los tópicos del texto para guiarse en la comprensión y el mejor recuerdo de los temas del texto, según los resultados de Lorch y Lorch (1985). Randall (1987) asevera que las oraciones tópico son una característica distintiva de los artículos académicos, tanto así que cuando los autores no la escriben

directamente, si utilizan mecanismos de organización con propósitos similares, tales como el uso de subtítulos.

Conocemos la importancia de la localización de la oración tópico por ser uno de los componentes esenciales de la lectura de estudio y, dentro del contexto de este trabajo, el puente que nos permite lograr la comprensión detallada del texto. Su trascendencia se ratifica gracias a diversas investigaciones que demuestran que la instrucción diseñada para reconocer la estructura subyacente del texto mejora la comprensión (Williams, 2007, en Grabe, 2009), lo que por supuesto incluye la organización de la oración tópico en un texto expositivo. Grabe (2009) distingue tres líneas principales de investigación sobre la enseñanza de la concientización de la estructura del discurso. Cada una de ellas es respaldada por una fuerte evidencia de su efectividad instruccional y es descrita en la siguiente tabla.

Tabla 3.4 Tres tipos de enseñanza de la concientización de la estructura del discurso subyacente del texto

Tipo de enseñanza	Descripción	Técnicas/Entrenamiento
Señalamiento directo de la estructura del discurso	<p>Instrucción directa que explícitamente crea conciencia de una estructura específica del texto al:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ Explicar los diferentes tipos de estructuras del discurso ▲ Enseñar la identificación de la organización de alto nivel y ▲ Reflexionar sobre la información que aportan los diferentes tipos de señales y marcas del discurso 	<p>Ordenamiento de oraciones en un párrafo, ordenamiento de párrafos en un texto, determinar qué oración no pertenece al párrafo o al texto corto, localización de pausas efectivas en un párrafo, creación de subtítulos para las sub-secciones de un texto, identificación de funciones de los diferentes párrafos de un texto.</p>
Uso de organizadores gráficos para mostrar las estructuras retóricas	<p>Uso de varios tipos de representaciones visuales. La desventaja es que existen una gran variedad de tipos de organizaciones gráficas y sólo algunas son apropiadas para un determinado tipo de texto, además del nivel de madurez y competencia del lenguaje.</p>	<p>Mapas semánticos, guías de anticipación, mapas conceptuales, rejillas, diagramas de árbol, resúmenes jerarquizados, organizadores gráficos basados en el discurso.</p>
Estrategias de comprensión que enfatizan la concientización de la estructura del discurso	<p>Los numerosos enfoques al entrenamiento de estrategias incluyen atención a la estructura, la identificación de la idea principal y el desarrollo de habilidades de estudio en apoyo a la construcción de una lectura estratégica y una conciencia de la estructura del texto.</p>	<p>Identificación de ideas principales, establecimiento del propósito del texto, elaboración de resúmenes, predicciones y preguntas sobre secciones de un texto, uso de la "Interrogación Elaborativa" (responder ¿por qué?), conectar información de varias partes del texto.</p>

Asimismo, Grabe aconseja una instrucción consistente y continua para promover la efectividad de cualquiera de los tres tipos de enseñanza. Así también como el uso del texto para otros propósitos, de manera que los estudiantes puedan observar la omnipresencia de la estructura del discurso; por último, desaconseja el uso de textos especiales para mostrar estructuras específicas.

Sabemos que la eficiencia en la comprensión de lectura depende de la acción del lector como un agente que interactúa con el texto de manera estratégica para construir su propia interpretación; sabemos también que para la obtención de ese grado de autonomía las estrategias deben ser enseñadas. Es por ello que las estrategias de comprensión son nuestra opción para la enseñanza de la concientización de la estructura del discurso que nos interesan en este trabajo: la oración tópico en el texto expositivo.

En este apartado se presentó el marco conceptual del que se parte para el diseño de la unidad didáctica del siguiente capítulo, éste se compone de la observación y reflexión del perfil del lector, el texto y contexto del taller de lectura del Cenlex-Zacatenco. También se llevó a cabo una breve descripción de los tipos de texto, y especialmente del texto expositivo, pues es el texto elegido para elaborar la unidad didáctica. El capítulo termina con la revisión de la superestructura del texto expositivo, además de describir las características de la oración tópico y revisar sus casos especiales, sus posibles posiciones y su importancia.

Esta revisión fue fundamental para poder elaborar una unidad didáctica que respondiera a las necesidades específicas de los estudiantes del Cenlex Zacatenco, como se podrá observar al ver el trabajo realizado en el siguiente capítulo, que se presenta a continuación.

Capítulo IV

4. Unidad Didáctica y Evaluación

Basándonos en nuestro marco teórico sobre comprensión de lectura, se han distinguido los elementos que aportan el lector, texto y contexto del taller de lectura del Cenlex-Zacatenco al proceso de comprensión de lectura. Estos elementos, a su vez, permitieron guiar la elección pertinente de un modelo de lectura, una clasificación de estrategias de lectura y un modelo instruccional para la enseñanza de estrategias de lectura.

Gracias a la conjunción de los elementos antes mencionados, es posible presentar una propuesta donde se aplican estas referencias a nuestro caso particular. A continuación se presentan los criterios para la selección de textos expositivos a utilizar, se describe el modelo instruccional para la enseñanza de estrategias de lectura seleccionado y la forma como ha sido aterrizado a la localización de la oración tópico. Después se presenta la unidad didáctica diseñada bajo este modelo.

Dicha unidad contiene ejercicios de familiarización del texto, ejercicios para el modelaje y entrenamiento en la localización de la oración tópico en textos expositivos, una tarjeta con preguntas guía como andamiaje y sugerencias de trabajo que fomentan la reflexión sobre lo aprendido. Lo anterior se divide en las secciones de material para

el alumno, guía del profesor con instrucciones y sugerencias para utilizar el material, se incluyeron las claves de respuesta de los ejercicios, además de dos evaluaciones para verificar el grado de aprendizaje de la estrategia propuesta.

4.1. Selección de textos

Para la selección de los textos expositivos a utilizar en la unidad didáctica se consideró necesario que cumplieran con las mismas características de tema, contenido, lenguaje, estilo y tamaño que los textos utilizados en los exámenes de requisito. A su vez, también se consideró decisivo que los textos fueran interesantes, amenos y con temas de actualidad. Por considerar que cumplen con los requisitos anteriores, y para proporcionar una unión temática a lo largo de la unidad didáctica, se eligieron textos del mismo sitio de internet: National Geographic. De acuerdo a las sugerencias de Grabe (2009), los textos no fueron modificados, fueron elegidos para mostrar una variedad de posiciones de la oración tópico, de acuerdo a la progresión didáctica planeada.

4.2. Modelo instruccional para la localización de la oración tópico

De la tesis de doctorado de García-Jurado (2009a) cuyo objetivo general fue el desarrollar un modelo instruccional basado en ejecución experta para fomentar el empleo de estrategias de lectura y de autorregulación a fin de propiciar la comprensión de lectura eficaz de artículos especializados escritos en inglés; y cuyos resultados reflejaron una diferencia significativa favorable hacia el uso del modelo instruccional propuesto, se toma el “Modelamiento de Ejecución Experta” como una de las premisas centrales para el modelo instruccional del presente trabajo.

El objetivo específico de esta sección es crear un modelo instruccional que guíe a nuestro grupo meta en el aprendizaje de la estrategia de localización de oraciones tópico en textos expositivos, lo cual coincide en pequeña escala con el objetivo del Modelamiento de Ejecución Experta.

El Modelaje de Ejecución Experta como lo presenta García-Jurado (2009a) consiste en representar los procesos mentales de los expertos en la ejecución eficiente del proceso de comprensión de lectura de manera que se muestre a los aprendices la aplicación de los pasos necesarios, esto es, la forma de uso del conocimiento estratégico con el fin de solucionar problemas. Por otra parte, si deseamos crear las condiciones necesarias para el aprendizaje, es necesario ir más allá de un enfoque orientado al producto. Es decir, es esencial prestar atención al proceso de solución y al uso del conocimiento estratégico.

Por lo tanto, el modelaje debe contener especificaciones didácticas seguidas inmediatamente por la ruta correcta del modelo experto; de manera que, ante la presentación del problema paso a paso, el aprendiz podrá anticipar el siguiente paso y con ello facilitar la construcción de auto-explicaciones que pueden corregirse oportunamente gracias a la visualización de la ruta correcta.

A continuación se describen los seis componentes del Modelamiento Experto, no sin antes mencionar que los primeros tres son parte de la labor docente, mientras que los tres restantes son responsabilidad del alumno.

- *Modelaje*. Descripción de la ejecución experta que externaliza los procesos subyacentes de las acciones encaminadas a solucionar un problema. Dicha externalización se conforma de explicaciones que muestran tanto el

conocimiento conceptual como los conocimientos heurísticos, como lo es descomponer el problema en partes.

- *Andamiaje*. Apoyo aportado por el profesor, las herramientas que dirigen la atención del aprendiz hacia los conceptos relevantes del objeto de aprendizaje para cumplir la tarea. Este andamiaje puede consistir en la observación de la ejecución de partes de la tarea, tarjetas guía sobre la ejecución de la tarea, organizadores previos, o cualquier ayuda que muestre la conducta experta a imitar.
- *Entrenamiento*. Sugerencias, corrección de procedimientos o redirección de acciones gracias a la observación del aprendiz en la ejecución de la tarea por parte del profesor.
- *Actuación*. Conjunto de acciones que realiza el alumno para integrar el nuevo conocimiento y guardarlo en la memoria, tales como resumir, predecir, hacer preguntas, formular hipótesis, entre otras.
- *Reflexión*. Evaluación y comparación de la propia ejecución con la de otros compañeros y del profesor, de forma que el aprendiz es capaz de percibir errores de concepción o ambigüedades, modificar la manera de resolver problemas y tomar decisiones.
- *Exploración*. Búsqueda de nuevos objetivos, formulación y puesta a prueba de nuevas hipótesis para fomentar la inferencia y la construcción de nuevo conocimiento.

La segunda premisa a considerar es el Modelo Interactivo Compensatorio de Stanovich puesto que al permitir que los aprendices se apoyen alternativamente en el

vocabulario y estructuras conocidas o en las estrategias de lectura ya aprendidas según sean sus necesidades, es el que mejor se adapta a nuestro lector y contexto entre los modelos de lectura.

Por consiguiente, antes de utilizar los componentes de modelado, andamiaje y entrenamiento del Modelaje de Ejecución Experta para la enseñanza de la localización de la oración tópico, se utilizarán estrategias de lectura conocidas para apoyar la comprensión del léxico y estructura del texto.

Tabla 4.1 Modelo instruccional para la enseñanza de la localización de la oración tópico en textos expositivos en el taller de lectura del Cenlex-Zacatenco

<p><i>Empleo de estrategias de lectura para identificar el tema general del texto y resolver posibles conflictos léxicos o estructurales.</i></p>	<p>Orientación en elementos tipográficos e iconográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociación de imágenes con conocimientos previos • Pronósticos sobre la información del texto a partir de títulos, subtítulos, pies de página, formatos, y tipos de letra. <p>Orientación en elementos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localización y clasificación de palabras de función ▪ Formación de palabras ▪ Uso de inferencia léxica ▪ Uso del diccionario <p>Orientación en elementos estructurales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer y comprender los elementos del enunciado y su distribución ▪ Identificar algunos elementos de cohesión y coherencia
<p><i>Modelaje</i></p>	<p>Descripción de la oración tópico y sus variantes de posición.</p> <p>Reconocimiento guiado de la oración tópico en diversos párrafos de un texto expositivo por medio de preguntas guía.</p>
<p><i>Andamiaje</i></p>	<p>Ilustración de la oración tópico en las diferentes posiciones en las que puede encontrarse en un párrafo.</p> <p>Tarjeta con preguntas guía para distinguir la oración tópico de los detalles de apoyo en textos expositivos.</p>
<p><i>Entrenamiento</i></p>	<p>Resolución de la tarea de identificar la oración tópico en diversos párrafos de varios textos, combinando trabajo individual y trabajo en parejas.</p> <p>Sugerencias, corrección de procedimientos o redirección de acciones durante la ejecución de la tarea.</p>
<p><i>Reflexión</i></p>	<p>Trabajo en parejas con diferentes compañeros para comparar procedimientos y resultados; revisión de resultados primero en equipos y luego por parte del profesor.</p> <p>Discusión sobre preguntas de reflexión sobre la importancia de la oración tópico y la personalización del procedimiento para localizarla, primero en equipos pequeños y posteriormente con el profesor.</p>

4.3. Material para el alumno



Índice

Introducción

Lección 1 FAMILIARIZÁNDONOS CON LA ENERGÍA ALTERNATIVA

Lección 2 LA ORACIÓN TÓPICO. ¿QUÉ ES Y CÓMO LA ENCUENTRO?

Lección 3 MÁS SOBRE ENERGÍA ALTERNATIVA

Lección 4 ¿DÓNDE ESTÁ LA ORACIÓN TÓPICO?



¡Bienvenid@ alumn@ de posgrado del IPN!

Esta unidad está diseñada para ti

Cuando termines las actividades que integran esta unidad serás capaz de:

- ❖ Utilizar estrategias de lectura ya aprendidas para familiarizarte con el texto
- ❖ Identificar párrafos dependientes y párrafos de resumen o conclusión
- ❖ Explicar en tus propias palabras que es una oración tópico y su utilidad
- ❖ Identificar las diferentes posiciones en las que la oración tópico se encuentra en un párrafo
- ❖ Utilizar la tarjeta de andamiaje para apoyarte en la distinción de la oración tópico de los detalles de apoyo
- ❖ Localizar la oración tópico de un párrafo.



Discute brevemente con tus compañer@s.
En tu opinión, ¿Cuál es el mensaje de esta tira cómica?
¿Qué significa *topic*?



"MY TERM PAPER HAS HYPERTEXT LINKS, FULL-SCREEN
VIDEO CLIPS, ANIMATED FONTS, AND AWESOME 3D
SPECIAL EFFECTS. . . NOW ALL I NEED IS A TOPIC."

Lección 1 FAMILIARIZÁNDONOS CON LA ENERGÍA ALTERNATIVA



Vamos a utilizar algunos textos tomados del sitio web *National Geographic*. Antes de leer observa con atención las imágenes y encabezados del sitio y comenta con tu compañer@:
 ¿Conoces este sitio? ¿Qué tipo de temas suele tratar? ¿Qué sabes de estos temas? ¿Qué tipo de información crees que puedes encontrar?

NATIONAL GEOGRAPHIC Inspiring people to care about the planet since 1888 | Learn More »

Subscriptions

Search

HOME PHOTOGRAPHY ANIMALS **ENVIRONMENT** TRAVEL ADVENTURE NATGEOTV KIDS VIDEO SHOP

Environment Home | Energy | Freshwater | Global Warming | Habitats | Natural Disasters | The Ocean | The Green Guide

Energy

The Great Energy Challenge
Learn How You Can Be a Part of the Solution

MORE »

Environment Topics

- Agricultural Landscapes
- Avalanches
- Biofuels

QUICK FIND

Alternative Energy Topics

- Biofuels
- Fuel Cells
- Hydropower
- Solar Energy
- Wind Power
- Geothermal

	<p>Antes de leer</p> <p>¿Cómo se relaciona la imagen de la siguiente página con el título y subtítulo del texto?</p>
---	---

	<p>Primera lectura</p> <p>Vas a leer los primeros párrafos del artículo “Hydropower”. Sin utilizar el diccionario, realiza una lectura rápida del texto. Pon especial atención a las palabras remarcadas y luego contesta los ejercicios.</p>
--	--



Hydropower Going With the Flow



- 1 Hydropower is electricity generated using the energy of moving water. Rain or melted snow, usually originating in hills and mountains, create streams and rivers that eventually **run** to the ocean. The energy of that moving water can be substantial, as anyone who has been **whitewater rafting** knows.
- 2 This energy has been exploited for centuries. Farmers since the ancient Greeks have used water wheels to **grind** wheat into flour. Placed in a river, a water wheel picks up flowing water in buckets located around the wheel. The kinetic energy of the flowing river turns the wheel and is converted into mechanical energy that **runs** the mill.
- 3 In the late 19th century, hydropower became a **source** for generating electricity. The first hydroelectric power plant was built at Niagara Falls in 1879. In 1881, street lamps in the city of Niagara Falls were powered by hydropower. In 1882 the world's first hydroelectric power plant began operating in the United States in Appleton, Wisconsin.
- 4 A typical hydro plant is a system with three parts: an electric plant where the electricity is produced; a **dam** that can be opened or closed to control water flow; and a reservoir where water can be stored. The water behind the dam **flows** through an intake and pushes against blades in a turbine, causing them to turn. The turbine spins a generator to produce electricity. The amount of electricity that can be generated depends on how far the water drops and how much water moves through the system. The electricity can be transported over long-distance electric lines to homes, factories, and businesses.
- 5 Hydroelectric power provides almost one-fifth of the world's electricity. China, Canada, Brazil, the United States, and Russia were the five largest producers of hydropower in 2004. One of the world's largest hydro plants is at Three Gorges on China's Yangtze River. The reservoir for this **facility** started filling in 2003, but the plant is not expected to be fully operational until 2009. The dam is 1.4 miles (2.3 kilometers) wide and 607 feet (185 meters) high.
- 6 The biggest hydro plant in the United States is located at the Grand Coulee Dam on the Columbia River in northern Washington. More than 70 percent of the electricity made in Washington State is produced by hydroelectric facilities.

	<p>Contesta los siguientes ejercicios, luego compara y revisa tus respuestas.</p>	
---	---	---

1) Subraya el significado más adecuado de la palabra o frase de acuerdo al contexto en el que se encuentra.

Streams and rivers eventually **run** to the ocean.

- a) gotean b) corren c) se destiñen

The energy of that moving water can be substantial, as anyone who has been **whitewater rafting** knows.

- a) piragüismo en aguas rápidas b) balsa para río c) corriente de agua blanca

Greeks have used water wheels to **grind** wheat into flour.

- a) pulir b) moler c) rechinar

The kinetic energy of the flowing river turns the wheel and is converted into mechanical energy that **runs** the mill.

- a) corre b) extiende c) hace funcionar

Hydropower became a **source** for generating electricity.

- a) nacimiento b) fuente c) raíz

A **dam** can be opened or closed to control water flow.

- a) embalse b) construcción c) presa

The water behind the dam **flows** through an intake.

- a) fluye b) se deriva c) cae

The reservoir for this **facility** started filling in 2003.

- a) facilidad b) prestación c) instalación

2) Escribe la letra V si el enunciado es verdadero y la F si es falso.

La energía proveniente del agua es considerable. _____

Los granjeros han usado molinos de agua para producir trigo. _____

La iluminación pública en las cataratas del Niágara provenía de energía hidroeléctrica. _____

El agua hace girar las paletas de las turbinas. _____

La cantidad de energía depende de la velocidad del agua. _____

Lección 2 LA ORACIÓN TÓPICO. ¿QUÉ ES Y CÓMO LA ENCUENTRO?

Cada pasaje de texto contiene un mensaje esencial o concepto eje, también llamado tema o tópico. En un párrafo encontramos ese mensaje esencial en la llamada oración tópico, y en ese mismo párrafo encontramos los enunciados que dan los detalles de apoyo en forma de ejemplos, explicaciones y desarrollo de conceptos.

Comúnmente encontramos la oración tópico al inicio del párrafo. Hay ocasiones en que el desarrollo del concepto eje necesita más de un párrafo, entonces el siguiente párrafo se considera dependiente pues está relacionado con la oración tópico del párrafo anterior.

En otros casos, podemos encontrar un párrafo con un solo enunciado. Esto puede suceder al tratarse del resumen de un artículo o capítulo, y también en el caso de una introducción o conclusión, por lo tanto no contienen detalles de apoyo.



Manos a la obra

Vamos a encontrar las oraciones tópico del texto sobre energía hidroeléctrica de la lección anterior.

	<p>Empecemos con el primer párrafo. Trabaja con tu compañer@ y contesten las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál es el tema general que se está describiendo?</p> <p>¿Qué frase te confirma la elección de tu respuesta?</p> <p>¿Qué frases apoyan la elección de dicho tema?</p>
---	--

Hydropower is electricity generated using the energy of moving water. Rain or melted snow, usually originating in hills and mountains, create streams and rivers that eventually run to the ocean. The energy of that moving water can be substantial, as anyone who has been whitewater rafting knows.

Revisemos las respuestas:

¿Cuál es el tema general que se está describiendo?

La energía hidroeléctrica.

¿Qué frase te confirma la elección de tu respuesta?

Hydropower is electricity generated using the energy of moving water.

¿Qué frases apoyan la elección de dicho tema?

Rain or melted snow, usually originating in hills and mountains, create streams and rivers that eventually run to the ocean.

The energy of that moving water can be substantial, as anyone who has been whitewater rafting knows.

Por lo tanto, nuestro **primer** párrafo está organizado de la siguiente manera:

Hydropower is electricity generated using the energy of moving water.	<i>El concepto eje: La definición de la energía hidroeléctrica.</i>	La oración tópico
Rain or melted snow, usually originating in hills and mountains, create streams and rivers that eventually run to the ocean.	<i>El origen de las corrientes y ríos, es decir, del movimiento del agua: la lluvia o nieve derretida que baja de colinas y montañas.</i>	Detalle de apoyo 1: Una causa
The energy of that moving water can be substantial, as anyone who has been whitewater rafting knows.	<i>Una característica: lo sustancial que es la energía del agua que se mueve. Una evidencia: cualquiera que ha navegado en aguas rápidas lo sabe.</i>	Detalle de apoyo 2: Una descripción y una evidencia



Revisemos los siguientes párrafos, veamos si cada uno tiene su oración tópica o encontramos párrafos dependientes, resúmenes, introducciones o conclusiones. Trabaja con tu compañer@ y contesten las preguntas para los siguientes dos párrafos.

2 This energy has been exploited for centuries. Farmers since the ancient Greeks have used water wheels to grind wheat into flour. Placed in a river, a water wheel picks up flowing water in buckets located around the wheel. The kinetic energy of the flowing river turns the wheel and is converted into mechanical energy that runs the mill.

¿Existe en este párrafo un concepto eje sobre el que giren los eventos o descripciones?

¿El concepto eje se encuentra en el párrafo anterior?

¿Existe un evento que marque un inicio del concepto eje?

¿Existen descripciones relacionadas al concepto eje?

3 In the late 19th century, hydropower became a source for generating electricity. The first hydroelectric power plant was built at Niagara Falls in 1879. In 1881, street lamps in the city of Niagara Falls were powered by hydropower. In 1882 the world's first hydroelectric power plant began operating in the United States in Appleton, Wisconsin.

¿Existe un concepto eje sobre el que giren los eventos restantes?

¿El concepto eje se encuentra en el párrafo anterior?

¿Existen eventos relacionados al concepto eje?

Como te podrás dar cuenta, las preguntas te han guiado a distinguir la oración que contiene el mensaje esencial de las oraciones que contienen el apoyo o desarrollo de ese mensaje. Las preguntas cambian un poco pues hay que adaptarlas al tipo de información que contiene el pasaje de texto en particular, pero siguen un patrón general.

Para ayudarte en la labor de localización de la oración tópico en cualquier párrafo, te presentamos la siguiente tarjeta que contiene un esquema con preguntas guía. Para utilizarlo inicia con las preguntas al centro del esquema que te guían hacia la oración tópico, las preguntas que se encuentran alrededor te llevan a los detalles de apoyo y las puedes seleccionar según el tipo de información que contenga el párrafo que estás analizando.

Tarjeta de Andamiaaje
Preguntas Guía para localizar la Oración Tópico





Manos a la obra

Utiliza las preguntas guía para ayudarte a encontrar las oraciones tópicas y los detalles de apoyo de los siguientes párrafos del texto sobre energía hidroeléctrica.

4 A typical hydro plant is a system with three parts: an electric plant where the electricity is produced; a dam that can be opened or closed to control water flow; and a reservoir where water can be stored. The water behind the dam flows through an intake and pushes against blades in a turbine, causing them to turn. The turbine spins a generator to produce electricity. The amount of electricity that can be generated depends on how far the water drops and how much water moves through the system. The electricity can be transported over long-distance electric lines to homes, factories, and businesses.

5 Hydroelectric power provides almost one-fifth of the world's electricity. China, Canada, Brazil, the United States, and Russia were the five largest producers of hydropower in 2004. One of the world's largest hydro plants is at Three Gorges on China's Yangtze River. The reservoir for this facility started filling in 2003, but the plant is not expected to be fully operational until 2009. The dam is 1.4 miles (2.3 kilometers) wide and 607 feet (185 meters) high.

6 The biggest hydro plant in the United States is located at the Grand Coulee Dam on the Columbia River in northern Washington. More than 70 percent of the electricity made in Washington State is produced by hydroelectric facilities.



Trabaja con tus compañer@s y comparen sus resultados.

Antes de terminar la lección, reflexiona con tus compañer@s:

¿Cómo definirían la oración tópica en sus propias palabras?

¿Para qué te puede servir localizar la oración tópica de un párrafo?

¿Cuál es la mejor manera de usar las preguntas guía?



Lección 3 MÁS SOBRE ENERGÍA ALTERNATIVA

Antes de continuar con el tema de la oración tópico, vamos a familiarizarnos con los siguientes pasajes de texto. Están tomados del mismo sitio de internet, <http://www.nationalgeographic.com/>



Antes de leer

¿Cómo se relacionan las imágenes de la siguiente página con los títulos de cada texto?
 ¿Qué tipo de información crees que puedes encontrar?



Primera lectura

Vas a leer algunos párrafos de dos secciones sobre energía alternativa.
 Sin utilizar el diccionario, realiza una lectura rápida del texto. Pon especial atención a las palabras remarcadas y luego contesta los ejercicios.

Biofuels, the Original Car Fuel



1 Biofuels have been around as long as cars have. At the start of the 20th century, Henry Ford planned to **fuel** his Model Ts with ethanol, and early diesel engines were shown to run on peanut oil.

2 But discoveries of huge petroleum deposits **kept** gasoline and diesel cheap for decades, and biofuels were largely forgotten. However, with the recent **rise** in oil prices, along with growing concern about global warming caused by carbon dioxide emissions, biofuels have been regaining popularity.

Wind Power



1 Wind is the movement of air from an area of high pressure to an area of low pressure. In fact, wind exists because the sun **unevenly** heats the surface of the Earth. As hot air rises, cooler air moves in to fill the **void**. As long as the sun shines, the wind will blow. And as long as the wind blows, people will **harness** it to power their lives.

2 Ancient mariners used sails to capture the wind and explore the world. Farmers once used windmills to grind their grains and pump water. Today, more and more people are using wind turbines to **wring** electricity from the breeze. Over the past decade, wind turbine use has increased at more than 25 percent a year. Still, it only provides a small fraction of the world's energy.

...

3 Nevertheless, the wind energy industry is **booming**. Globally, generation more than quadrupled between 2000 and 2006. At the end of last year, global capacity was more than 70,000 megawatts. In the energy-hungry United States, a single megawatt is enough electricity to power about 250 homes. Germany has the most installed wind energy capacity, followed by Spain, the United States, India, and Denmark. Development is also fast growing in France and China.

4 Industry experts predict that if this pace of growth continues, by 2050 the answer to one third of the world's electricity **needs** will be found blowing in the wind.

	<p>Contesta el siguiente ejercicio, luego compara y revisa tus respuestas.</p>	
---	--	---

Subraya el significado más adecuado de la palabra o frase de acuerdo al contexto en el que se encuentra.

Biofuels have been around as long as cars have.

- a) bio-combustiones b) bio-combustibles c) bio-abastecimientos

Henry Ford planned to **fuel** his Model Ts with ethanol.

- a) abastecer b) exacerbar c) avivar

These discoveries **kept** gasoline and diesel cheap for decades,

- a) guardaron b) almacenaron c) mantuvieron

The recent **rise** in oil prices.

- a) subida b) mejora c) cuesta

Wind exists because the sun **unevenly** heats the surface of the Earth.

- a) torcidamente b) irregularmente c) impar

As hot air rises, cooler air moves in to fill the **void**.

- a) desprovisto b) inválido c) vacío

People will **harness** the wind to power their lives.

- a) arnés de seguridad b) aprovechar c) poner el arnés

The wind energy industry is **booming**.

- a) bramar b) tronar c) estar en auge

One third of the world's electricity **needs**.

- a) necesidades b) faltas c) obligaciones

	<p>Habrás notado algunas palabras subrayadas en el texto, ¿recuerdas qué tipo de palabras son y para qué sirven? Comenta con tus compañer@s.</p>
---	--

En unidades anteriores aprendimos a identificar los conectores y su función. En este ejercicio vamos a aplicar lo aprendido utilizando algunas de las palabras o frases de la siguiente lista para sustituir las palabras subrayadas dentro del texto, una de ellas se utiliza dos veces.

while in case even so provided that

Llena el siguiente recuadro.

En el texto	Puede substituirse por
However	
As	
As long as	
Nevertheless	
If	

<p>Comenta con tus compañer@s:</p> <p>¿Qué opinas del uso de la llamada energía alternativa?</p>	
--	---

Lección 4 ¿DÓNDE ESTÁ LA ORACIÓN TÓPICO?

Lo común es encontrar la oración tópico al inicio del párrafo, pero esto no es una regla, existen otras posibles posiciones que se ilustran en la siguiente tabla.



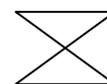
Oración tópico al inicio del párrafo.



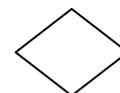
Oración tópico al final del párrafo.



Oración tópico en la parte media.



Oración tópico dividida o repetida, al inicio y al final.



Párrafo sin detalles de apoyo, puede ser un resumen, una introducción o una conclusión.



Oración tópico en un párrafo anterior, es un párrafo dependiente.



Podemos seguir utilizando las preguntas guía para apoyarnos en la localización de la oración tópico de cada párrafo, sólo hay que tener en mente las posibilidades mencionadas.

	<p><i>Manos a la obra</i></p> <p>Utiliza las preguntas guía para ayudarte en tu misión. Subraya las oraciones tópico que encuentres, haz una breve clasificación de los detalles de apoyo e ilustra con el dibujo adecuado según la posición de la oración tópico en el párrafo.</p>
--	---

<p>1 Biofuels have been around as long as cars have. At the start of the 20th century, Henry Ford planned to fuel his Model Ts with ethanol, and early diesel engines were shown to run on peanut oil.</p>	
<p>2 But discoveries of huge petroleum deposits kept gasoline and diesel cheap for decades, and biofuels were largely forgotten. However, with the recent rise in oil prices, along with growing concern about global warming caused by carbon dioxide emissions, biofuels have been regaining popularity.</p>	

<p>1 Wind is the movement of air from an area of high pressure to an area of low pressure. In fact, wind exists because the sun unevenly heats the surface of the Earth. As hot air rises, cooler air moves in to fill the void. As long as the sun shines, the wind will blow. And as long as the wind blows, people will harness it to power their lives.</p>	
<p>2 Ancient mariners used sails to capture the wind and explore the world. Farmers once used windmills to grind their grains and pump water. Today, more and more people are using wind turbines to wring electricity from the breeze. Over the past decade, wind turbine use has increased at more than 25 percent a year. Still, it only provides a small fraction of the world's energy.</p>	
<p>3 Nevertheless, the wind energy industry is booming. Globally, generation more than quadrupled between 2000 and 2006. At the end of last year, global capacity was more than 70,000 megawatts. In the energy-hungry United States, a single megawatt is enough electricity to power about 250 homes. Germany has the most installed wind energy capacity, followed by Spain, the United States, India, and Denmark. Development is also fast growing in France and China.</p>	
<p>4 Industry experts predict that if this pace of growth continues, by 2050 the answer to one third of the world's electricity needs will be found blowing in the wind.</p>	



Trabaja con tu compañer@ y comparen sus resultados.



Antes de terminar la lección, reflexiona con tus compañer@s:

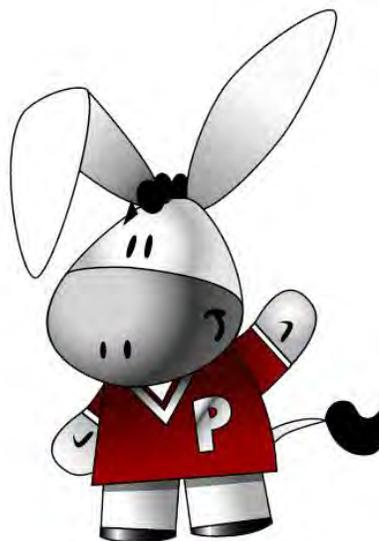
¿Cumplí con los objetivos señalados al inicio de la unidad?

¿Cuál es la mejor manera de usar las preguntas guía?

¿Qué dificultades tuve que vencer para lograr resultados?

¿Qué obstáculos me quedan por superar?

¿Para qué me sirve lo aprendido?



4.4. Guía del profesor y Clave de respuestas de los ejercicios para el alumno



En la primera página se encuentran los objetivos que el alumno podrá alcanzar al término de la unidad. Es una buena idea que los alumnos los lean y regresen a ellos conforme avancen en su trabajo, para verificar su cumplimiento.

El cómic de Glasbergen ayuda a ilustrar que los efectos multimedia en un texto no sirven de nada si no hay un mensaje que transmitir, un tópico. Permite un tiempo razonable para que los alumnos reflexionen sobre el mensaje de la tira cómica y brinda apoyo en su manejo de vocabulario o en su discusión sólo si lo consideras necesario.

Si te parece oportuno, pide a los alumnos que reflexionen sobre la importancia de transmitir un mensaje, la diferencia entre los mensajes transmitidos en los diversos medios de comunicación escrita, incluyendo la multimedia, y los provenientes de textos académicos.



Lección 1 FAMILIARIZÁNDONOS CON LA ENERGÍA ALTERNATIVA

Esta lección brinda la oportunidad de poner en práctica estrategias de lectura para identificar el tema general de los pasajes de texto y resolver posibles conflictos léxicos o estructurales. Esto es necesario pues nuestros alumnos tienen un nivel de dominio del idioma inglés básico, necesitan apoyo para el manejo de textos auténticos y familiarizarse antes de presentar la forma de localizar oraciones tópico.

Utiliza las ilustraciones para fomentar predicciones sobre temas y tipos de contenido y vocabulario. Antes de la resolución de los ejercicios, recuerda a tus alumnos que es importante que hagan un trabajo de inferencia léxica, es decir, aproximarse lo más posible al significado de la palabra desconocida tomando en cuenta las predicciones realizadas anteriormente, el tema general del texto y el contexto de la oración particular. Promueve el trabajo en parejas o equipos pequeños antes de revisar respuestas.

1) Elige el significado más adecuado de la palabra o frase de acuerdo al contexto en el que se encuentra.

Streams and rivers eventually **run** to the ocean.

- a) gotean b) corren c) se destiñen

The energy of that moving water can be substantial, as anyone who has been **whitewater rafting** knows.

- a) piragüismo en aguas rápidas b) balsa para río c) corriente de agua blanca

Greeks have used water wheels to **grind** wheat into flour.

- a) pulir b) moler c) rechinar

The kinetic energy of the flowing river turns the wheel and is converted into mechanical energy that **runs** the mill.

- a) corre b) extiende c) hace funcionar

Hydropower became a **source** for generating electricity.

- a) nacimiento b) fuentes c) raíz

A **dam** can be opened or closed to control water flow.

- a) embalse b) construcción c) presa

The water behind the dam **flows** through an intake.

- a) fluye b) se deriva c) cae

The reservoir for this **facility** started filling in 2003.

- a) facilidad b) prestación c) instalación

2) Escribe la letra V si el enunciado es verdadero y la F si es falso.

- V La energía proveniente del agua es considerable.
- F Los granjeros han usado molinos de agua para producir trigo.
- V La iluminación pública en las cataratas del Niágara provenía de energía hidroeléctrica.
- V El agua hace girar las paletas de las turbinas.
- F La cantidad de energía depende de la velocidad del agua.

Según la fluidez con la que el grupo haya realizado las actividades anteriores, puede ser aconsejable hacer un ejercicio de uso de diccionario. Si es así, pide que trabajen en parejas y busquen de 5 a 10 palabras que les sean nuevas y que sean importantes en el texto, o puede darse una determinada cantidad de tiempo, por ejemplo veinte minutos, para revisar vocabulario nuevo con el diccionario. Haz énfasis en que el trabajo de inferencia léxica sigue siendo necesario, pues permite un mejor uso del diccionario.

Lección 2 LA ORACIÓN TÓPICO

¿QUÉ ES Y CÓMO LA ENCUENTRO?

En esta lección encontramos la descripción de la oración tópico y sus casos especiales: los párrafos dependientes y los párrafos sin detalles de apoyo. A través de las preguntas guía el alumno descubrirá la oración tópico de los pasajes de texto, además de una forma de expresar el contenido y la organización de un párrafo, primero en el modelo ofrecido y luego en los ejercicios guiados.

Promueve el trabajo en parejas o equipos pequeños, tanto para realizar el ejercicio, como para revisarlo.

Muestra la oración tópico subrayada y el tipo de información que contiene el resto del párrafo y el párrafo siguiente en apoyo a la idea central. La forma de expresar la

clasificación de la información puede variar, lo esencial es marcar la diferencia entre la oración tópico y los detalles de apoyo, además de la distinción del párrafo dependiente.

2 This energy has been exploited for centuries.

Farmers since the ancient Greeks have used water wheels to grind wheat into flour. Placed in a river, a water wheel picks up flowing water in buckets located around the wheel. The kinetic energy of the flowing river turns the wheel and is converted into mechanical energy that runs the mill.

Concepto eje→ Oración tópico:

La antigüedad del uso de este tipo de energía.

Detalles de apoyo:

- Evento que marca inicio de uso
- Descripción del funcionamiento de los molinos de agua
- Continuación de la descripción del funcionamiento de los molinos de agua

3 In the late 19th century, hydropower became a source for generating electricity. The first hydroelectric power plant was built at Niagara Falls in 1879. In 1881, street lamps in the city of Niagara Falls were powered by hydropower. In 1882 the world's first hydroelectric power plant began operating in the United States in Appleton, Wisconsin.

Mismo concepto eje, es un párrafo dependiente.

Detalles de apoyo:

- Evento que marca inicio de uso para generar electricidad.
- Evento relacionado, la primera planta hidroeléctrica
- Evento relacionado, iluminación pública producida por planta hidroeléctrica
- Evento relacionado, la primera planta en Estados Unidos

Al terminar la revisión de estos ejercicios, se introduce el papel de las preguntas guía como apoyo en la distinción de la oración tópico de los detalles de apoyo. Los alumnos deben leer con cuidado la tarjeta de andamiaje con preguntas guía, además de las sugerencias antes de utilizarla.

Esta puede ser una buena ocasión para que los alumnos trabajen con diferentes compañeros, puedes realizar alguna dinámica para formar equipos pequeños o simplemente pedirles que trabajen con alguien diferente. Anticipa que tendrán que escribir sus respuestas en el pizarrón, de esta manera los obligas a ponerse de acuerdo y proponer buenas definiciones y explicaciones.

Durante el ejercicio, promueve y apoya el uso de las preguntas guía. Este es el momento para realizar sugerencias, corregir procedimientos o re-direccionar acciones. Cuando veas que varias parejas o equipos han terminado elige algunos para pasar al frente.

Recuerda que la forma de clasificar la información puede variar y lo esencial no es la clasificación sino la distinción entre la oración tópico y los detalles de apoyo, además de la identificación de los párrafos dependientes.

Revisa que sus selecciones sean adecuadas, amplía o reduce sus explicaciones según sea el caso. Puedes pedir a algún voluntari@ que explique ante el grupo cómo resolvió el ejercicio para un párrafo, según lo consideres adecuado, puedes modelar los párrafos restantes o pedir más voluntari@s. Recuerda que lo más importante es el procedimiento para resolver la tarea encomendada; a través del apoyo de la tarjeta guía, el modelaje y el entrenamiento, el alumno adquirirá y personalizará la estrategia de localización de la oración tópico.

4 A typical hydro plant is a system with three parts:

an electric plant where the electricity is produced; a dam that can be opened or closed to control water flow; and a reservoir where water can be stored. The water behind the dam flows through an intake and pushes against blades in a turbine, causing them to turn. The turbine spins a generator to produce electricity. The amount of electricity that can be generated depends on how far the water drops and how much water moves through the system. The electricity can be transported over long-distance electric lines to homes, factories, and businesses.

Concepto eje: las partes que conforman una planta hidroeléctrica.

Detalles de apoyo:

- El propósito de la tres partes que la conforman: la planta eléctrica, la presa y la reserva
- Explicaciones relacionadas: el funcionamiento de las paletas de la turbina, el propósito de la turbina, las razones que hacen variar la cantidad de agua, la transportación de la electricidad

5 Hydroelectric power provides almost one-fifth of the world's electricity.

China, Canada, Brazil, the United States, and Russia were the five largest producers of hydropower in 2004. One of the world's largest hydro plants is at Three Gorges on China's Yangtze River. The reservoir for this facility started filling in 2003, but the plant is not expected to be fully operational until 2009. The dam is 1.4 miles (2.3 kilometers) wide and 607 feet (185 meters) high.

Concepto eje: la capacidad de la energía hidroeléctrica para producir electricidad a nivel mundial.

Detalles de apoyo:

- Mayores países productores
- Ejemplo de una gran planta hidroeléctrica y datos relacionados con esta planta

6 The biggest hydro plant in the United States is located at the Grand Coulee Dam on the Columbia River in northern Washington. More than 70 percent of the electricity made in Washington State is produced by hydroelectric facilities.

Párrafo dependiente, mismo concepto eje que el anterior

Detalles de apoyo:

- Ejemplo de la mayor planta en Estados Unidos
- Ejemplo de la cantidad de electricidad producida de esta manera

Reserva un tiempo al final de la sesión para la reflexión. Es recomendable que la discusión sea, primero en equipos pequeños para posteriormente guiar y moderar las intervenciones de los alumnos en una discusión grupal.

Apoya la discusión de los alumnos, recuerda que la oración tópico es el primer paso hacia la comprensión detallada de la información del texto. Es el inicio de la jerarquización de la información, sirve de apoyo en la identificación de ideas principales, discriminación de información relevante, localización de temas y subtemas y elaboración de resúmenes o síntesis. Es importante la comparación de formas de uso de la tarjeta de andamiaje, los comentarios de los alumnos con mejor desempeño guiarán y motivarán su uso.

Lección 3 MÁS SOBRE ENERGÍA ALTERNATIVA

De nuevo tenemos un trabajo de estrategias de lectura para familiarizarnos con los pasajes de texto antes de seguir trabajando con las oraciones tópico. Estos ejercicios guían el uso de predicciones, inferencia léxica e identificación de elementos de cohesión y coherencia.

Biofuels have been around as long as cars have.

- a) biocombustiones b) biocombustibles ✓ c) bioabastecimientos

Henry Ford planned to **fuel** his Model Ts with ethanol.

- a) abastecer ✓ b) exacerbar c) avivar

These discoveries **kept** gasoline and diesel cheap for decades,

- a) guardaron b) almacenaron c) mantuvieron✓

The recent **rise** in oil prices.

- a) subida✓ b) mejora c) cuesta

Wind exists because the sun **unevenly** heats the surface of the Earth.

- a) torcidamente b) irregularmente✓ c) impar

As hot air rises, cooler air moves in to fill the **void**.

- a) desprovisto b) inválido c) vacio✓

People will **harness** the wind to power their lives.

- a) arnés de seguridad b) aprovechar✓ c) poner el arnés

The wind energy industry is **booming**.

- a) bramar b) tronar c) estar en auge✓

One third of the world's electricity **needs**.

- a) necesidades✓ b) faltas c) obligaciones

Las palabras subrayadas son conectores y sirven para relacionar las ideas del texto.

Conector en el texto	Puede substituirse por
However	Even so
As	While
As long as	Provided that
Nevertheless	Even so
If	In case

Si lo consideras necesario, da un tiempo a los alumnos para que trabajen en equipo y aclaren dudas sobre vocabulario o estructuras. Restringe el uso del diccionario a un número limitado de palabras, privilegia el uso de inferencias.

Lección 4 ¿DÓNDE ESTÁ LA ORACIÓN TÓPICO?

En esta lección encontramos la explicación e ilustraciones de la oración tópico y sus variantes de posición, lo que nos sirve de apoyo durante el entrenamiento del uso de la tarjeta de andamiaje para localizar la oración tópico en varias posiciones en el párrafo.

Es aconsejable turnar el trabajo individual con el trabajo en parejas o equipos pequeños. Tenemos otra oportunidad para realizar sugerencias, corregir procedimientos o re-direccionar acciones. En otras palabras, usar la guía, el modelaje y el entrenamiento para promover la adquisición de la estrategia deseada.

Durante la revisión, tienes la opción de modelar la resolución del ejercicio de localización o utilizar voluntarios.

<p>1 <u>Biofuels have been around as long as cars have.</u> At the start of the 20th century, Henry Ford planned to fuel his Model Ts with ethanol, and early diesel engines were shown to run on peanut oil.</p>	<p>Mensaje esencial: Antigüedad de los biocombustibles </p> <p>Detalles de apoyo: Ejemplo de uso antiguo de biocombustibles</p>
<p>2 But discoveries of huge petroleum deposits kept gasoline and diesel cheap for decades, and biofuels were largely forgotten. However, with the recent rise in oil prices, along with growing concern about global warming caused by carbon dioxide emissions, <u>biofuels have been regaining popularity.</u></p>	<p>Detalles de apoyo: Razón del desuso de los biocombustibles Recientes razones para el uso de biocombustibles </p> <p>Mensaje esencial: Popularidad reciente de los biocombustibles</p>

<p>1 Wind is the movement of air from an area of high pressure to an area of low pressure. In fact, wind exists because the sun unevenly heats the surface of the Earth. As hot air rises, cooler air moves in to fill the void. As long as the sun shines, the wind will blow. And <u>as long as the wind blows, people will harness it to power their lives.</u></p>	<p>Detalles de apoyo: Definición de viento Origen del viento Explicación del movimiento del viento</p> <p>Mensaje esencial: Utilidad del viento para las personas</p> 
<p>2 Ancient mariners used sails to capture the wind and explore the world. Farmers once used windmills to grind their grains and pump water. Today, more and more people are using wind turbines to wring electricity from the breeze. <u>Over the past decade, wind turbine use has increased at more than 25 percent a year.</u> Still, it only provides a small fraction of the world's energy.</p>	<p>Detalles de apoyo: Uso antiguo del viento Uso actual del viento Cantidad de energía que provee al mundo</p> <p>Mensaje esencial: Incremento del uso actual de las turbinas de viento</p> 
<p>3 Nevertheless, <u>the wind energy industry is booming.</u> Globally, generation more than quadrupled between 2000 and 2006. At the end of last year, global capacity was more than 70,000 megawatts. In the energy-hungry United States, a single megawatt is enough electricity to power about 250 homes. Germany has the most installed wind energy capacity, followed by Spain, the United States, India, and Denmark. Development is also fast growing in France and China.</p>	<p>Mensaje esencial: Auge de la industria del uso de la energía del viento</p> <p>Detalles de apoyo: Aumento global en años recientes Aumento el año pasado Ejemplo de uso en Estados Unidos Ejemplos de uso en otros países</p> 
<p>4 <u>Industry experts predict that if this pace of growth continues, by 2050 the answer to one third of the world's electricity needs will be found blowing in the wind.</u></p>	<p>Mensaje esencial y conclusión: Predicción de los expertos sobre el uso de la energía del viento.</p> 

Para cerrar la unidad, es enriquecedor promover la reflexión y conocer en su propia voz las impresiones que los alumnos tienen sobre el avance logrado y su utilidad. Esta información te puede servir para planear ejercicios remediales, hacer ajustes en tus siguientes lecciones, y tomar notas para mejorar tu enseñanza cuando vuelvas a trabajar con este tema. En caso que el tiempo no sea suficiente, puede pedirse a los alumnos que contesten las preguntas por escrito y las entreguen de manera anónima.

Cuentas con dos versiones de examen, puedes aplicar una al terminar la unidad y la otra después de realizar ejercicios remediales u otras actividades.



4.5. Evaluación



Taller de Lectura

Autoevaluación 1

Localización de la oración tópico



Nombre del alumno: _____

Turno: _____

I.- Tienes quince minutos para familiarizarte con el texto. Puedes utilizar tu diccionario.

II.- Subraya las oraciones tópico que encuentres y haz una breve clasificación de los detalles de apoyo. Puedes utilizar la tarjeta con preguntas guía. Llena la siguiente tabla con la información correspondiente a cada párrafo.

Párrafo	Oración Tópico	Detalles de apoyo
1		
2		
3		
4		
5		
6		

Urban Populations on the Rise



Cities have existed for thousands of years and can be traced back to the river valley civilizations of Mesopotamia (present-day Iraq), Egypt, India, and China. At first, these settlements depended largely on agriculture and domestic cattle, but as they grew in size they became centers for merchants and traders.

Urban growth, also known as urbanization, accelerated dramatically with the advent of industrialization some 200 years ago. At that time, large numbers of people moved to cities in search of jobs, mostly in factories. But the most rapid growth has taken place over the past 50 years. While less than one-third of the world's population lived in cities in 1950, about two thirds of humanity is expected to live in urban areas by 2030. Most of that urbanization is taking place in Asia, Africa, and Latin America.

Urban is defined as "that which is characteristic of a city." But what exactly is a city? In the past, walls may have defined a city. But today's city boundaries are often blurred. Are suburbs, which are often called metropolitan areas, part of cities? Depending on the boundaries used, Tokyo can have a population of anywhere between 8 and 40 million people.

Cities make a lot of sense for humans. People are concentrated in a small space rather than being spread out over a large territory. This allows the government and others to provide more service such as water, electricity, and transportation to a larger number of people. Schools and shops are more easily accessible than in rural areas.

Cities have always been at the center of economic growth and technological advances. The promise of jobs and prosperity pulls people to cities. But their rapid growth has also brought with it many negative things: violence, poverty, overcrowding, health problems, and pollution. Many cities in developing countries in particular are growing too rapidly for their own good, with many residents unable to find jobs and forced to live in slums.

Urban expansion is also encroaching on wildlife habitats everywhere. Increasingly people live and work in close proximity to wild animals whose native habitats have been lost or broken up. Many animals—from mice and cockroaches to pigeons and squirrels—have adapted to city life, taking advantage of abundant food and warmer temperatures.

Taller de Lectura

Autoevaluación 1

Localización de la oración tópico

RESPUESTAS

La forma de clasificar la información y de expresar esa clasificación puede variar. La tabla nos ofrece una evidencia del proceso de selección de la oración tópico. Esta información es muy valiosa para ofrecer retroalimentación al alumno.

El taller no da calificaciones a los alumnos, ni en sus fases intermedias ni al final del curso. Sin embargo, si los alumnos desean tener una nota de referencia, puedes darle un 50% del peso del examen a la evidencia del procedimiento de selección, es decir, la tabla. Este porcentaje reflejará qué tan adecuadas son las elecciones y clasificaciones que el alumno puede realizar. El otro 50% será otorgado si el alumno localiza correctamente las oraciones tópico.

Párrafo	Oración Tópico	Detalles de apoyo
 1	Antigüedad de las ciudades	Origen de ciudades Dependencia de recursos propios Inicio de comercio
 2	Definición y origen del crecimiento urbano	Causa del movimiento en esa época Mayor crecimiento reciente Cifras y ejemplos del crecimiento
 3	Definición de urbano	Cuestionamiento sobre la definición de ciudad Cuestionamiento sobre los suburbios Ejemplo de población en Tokio
 4	Reflexión sobre el sentido de las ciudades para las personas	Forma de distribución de las personas en las ciudades Consecuencias de tal distribución Ejemplos de servicios más accesibles
 5	La ciudad como centro económico y tecnológico	Una causa, el empleo Varias desventajas como violencia y pobreza Consecuencia negativa del rápido crecimiento para ciudades en crecimiento
 6	Efectos negativos para la vida silvestre	Una causa, pérdida de hábitat de animales Una consecuencia positiva, algunos animales le han encontrado ventajas

Urban Populations on the Rise



Cities have existed for thousands of years and can be traced back to the river valley civilizations of Mesopotamia (present-day Iraq), Egypt, India, and China. At first, these settlements depended largely on agriculture and domestic cattle, but as they grew in size they became centers for merchants and traders.

Urban growth, also known as urbanization, accelerated dramatically with the advent of industrialization some 200 years ago. At that time, large numbers of people moved to cities in search of jobs, mostly in factories. But the most rapid growth has taken place over the past 50 years. While less than one-third of the world's population lived in cities in 1950, about two thirds of humanity is expected to live in urban areas by 2030. Most of that urbanization is taking place in Asia, Africa, and Latin America.

Urban is defined as "that which is characteristic of a city." But what exactly is a city? In the past, walls may have defined a city. But today's city boundaries are often blurred. Are suburbs, which are often called metropolitan areas, part of cities? Depending on the boundaries used, Tokyo can have a population of anywhere between 8 and 40 million people.

Cities make a lot of sense for humans. People are concentrated in a small space rather than being spread out over a large territory. This allows the government and others to provide more service such as water, electricity, and transportation to a larger number of people. Schools and shops are more easily accessible than in rural areas.

Cities have always been at the center of economic growth and technological advances. The promise of jobs and prosperity pulls people to cities. But their rapid growth has also brought with it many negative things: violence, poverty, overcrowding, health problems, and pollution. Many cities in developing countries in particular are growing too rapidly for their own good, with many residents unable to find jobs and forced to live in slums.

Urban expansion is also encroaching on wildlife habitats everywhere. Increasingly people live and work in close proximity to wild animals whose native habitats have been lost or broken up. Many animals—from mice and cockroaches to pigeons and squirrels—have adapted to city life, taking advantage of abundant food and warmer temperatures.



Taller de Lectura

Autoevaluación 2

Localización de la oración tópico

Nombre del alumno: _____

Turno: _____

I.- Tienes quince minutos para familiarizarte con el texto. Puedes utilizar tu diccionario.

II.- Subraya las oraciones tópico que encuentres y haz una breve clasificación de los detalles de apoyo. Puedes utilizar la tarjeta con preguntas guía. Llena la siguiente tabla con la información correspondiente a cada párrafo.

Párrafo	Oración Tópico	Detalles de apoyo
1		
2		
3		
4		

MIND Reviews: The Secret Life of the Grown-Up Brain

By Nicole Branan

The Secret Life of the Grown-up Brain: The Surprising Talents of the Middle-Aged Mind by Barbara Strauch. Viking, 2010

Brains, like certain French cheeses, get better with age. That's the message of *The Secret Life of the Grown-up Brain*, which takes a detailed look at an avalanche of new research showing that human brains hit their prime when their owners are between their early 40s and late 60s—much later than previously thought. 1

In accessible and entertaining prose, journalist Barbara Strauch explains how and why our brain's performance—as opposed to that of the rest of our body—actually improves as we move through middle age. Sure, we may get a little more forgetful, say when it comes to remembering names or where we left our keys, but the middle-aged brain is unsurpassed in handling the important stuff, Strauch says. A recent study of 118 pilots aged 40 to 69 showed, for example, that the older participants outperformed their younger colleagues when avoiding traffic collisions using simulators. One reason Strauch gives is that we begin to use a larger portion of our brain as we age. 2

For example, studies in which volunteers learned pairs of words revealed that younger adults used only their right frontal lobes when recalling the twosome while older adults used both the left and right side. This is “much like using two arms instead of one to pick up a heavy chair,” Strauch says. The study's results fly in the face of the long-held view that as time goes on people use a smaller portion of their brain. But that's not all. Researchers have also found that the amount of myelin, the fatty substance that insulates nerve fibers, continues to increase well into middle age, boosting brain cells' processing capacity. 3

Strauch's book paints a radically new picture of the brain that goes far beyond making those entering middle age feel better. Instead the newly gained insights into the adult brain should cause us to rethink how we structure our lives, Strauch says. Right now we “tell people to get out of the way at sixty-two—too old to teach, too old to be a doctor, too old to be a lawyer,” even though that's when the brain's performance reaches its peak. So, rather than treating the middle-aged brain as “diminished, declining, and depressed,” we should embrace it for what it actually is: “ripe, ready, and whole.” 4

<http://www.scientificamerican.com>

Taller de Lectura

Autoevaluación 2

Localización de la oración tópico

RESPUESTAS

La forma de clasificar la información y de expresar esa clasificación puede variar. La tabla nos ofrece una evidencia del proceso de selección de la oración tópico. Esta información es muy valiosa para ofrecer retroalimentación al alumno.

El taller no da calificaciones a los alumnos, ni en sus fases intermedias ni al final del curso. Sin embargo, si los alumnos desean tener una nota de referencia, puedes darle un 50% del peso del examen a la evidencia del procedimiento de selección, es decir, la tabla. Este porcentaje reflejará qué tan adecuadas son las elecciones y clasificaciones que el alumno puede realizar. El otro 50% será otorgado si el alumno localiza correctamente las oraciones tópico.

Párrafo	Oración Tópico	Detalles de apoyo
 1	Declaración, los cerebros mejoran con la edad	Origen del mensaje, el libro comentado Evidencia, datos de las nuevas investigaciones
 2	Declaración, la autora explica cómo y porqué de la mejora de la actuación del cerebro	Datos sobre deficiencias gente mayor Declaración, el cerebro maduro es el mejor para manejar asuntos importantes Evidencias de estudios recientes Una razón, se usa una porción mayor del cerebro
 3	Del párrafo anterior	Ejemplo, estudio de memorización Resultado, adultos mayores usan ambos hemisferios Resultados contradicen visión anterior Evidencia, aumento de sustancia química
 4	Efecto principal, cambio de trato despectivo a trato mejorado por nueva visión (incluye reestructuración de vida)	Alcance del libro, más allá de visión optimista Efecto de la nueva visión del cerebro adulto, reflexión sobre como estructuramos nuestras vidas Efectos de visión actual, retiro laboral a los 62

MIND Reviews: The Secret Life of the Grown-Up Brain

By Nicole Branan

The Secret Life of the Grown-up Brain: The Surprising Talents of the Middle-Aged Mind by Barbara Strauch. Viking, 2010

Brains, like certain French cheeses, get better with age. That's the message of *The Secret Life of the Grown-up Brain*, which takes a detailed look at an avalanche of new research showing that human brains hit their prime when their owners are between their early 40s and late 60s—much later than previously thought.

1

In accessible and entertaining prose, journalist Barbara Strauch explains how and why our brain's performance—as opposed to that of the rest of our body—actually improves as we move through middle age. Sure, we may get a little more forgetful, say when it comes to remembering names or where we left our keys, but the middle-aged brain is unsurpassed in handling the important stuff, Strauch says. A recent study of 118 pilots aged 40 to 69 showed, for example, that the older participants outperformed their younger colleagues when avoiding traffic collisions using simulators. One reason Strauch gives is that we begin to use a larger portion of our brain as we age.

2

For example, studies in which volunteers learned pairs of words revealed that younger adults used only their right frontal lobes when recalling the twosome while older adults used both the left and right side. This is “much like using two arms instead of one to pick up a heavy chair,” Strauch says. The study's results fly in the face of the long-held view that as time goes on people use a smaller portion of their brain. But that's not all. Researchers have also found that the amount of myelin, the fatty substance that insulates nerve fibers, continues to increase well into middle age, boosting brain cells' processing capacity.

3

Strauch's book paints a radically new picture of the brain that goes far beyond making those entering middle age feel better. Instead the newly gained insights into the adult brain should cause us to rethink how we structure our lives, Strauch says. Right now we “tell people to get out of the way at sixty-two—too old to teach, too old to be a doctor, too old to be a lawyer,” even though that's when the brain's performance reaches its peak. So, rather than treating the middle-aged brain as “diminished, declining, and depressed,” we should embrace it for what it actually is: “ripe, ready, and whole.

4

CONCLUSIÓN DE LA UNIDAD

¿Cuánto aprendí?

Esperamos que hayas encontrado interesante y fructífera la unidad de la localización de la oración tópico, pues como seguramente pudiste observar, te facilitará la tarea de comprender textos escritos en inglés.

Este es el momento ideal para que reflexiones en lo que aprendiste; para ello, puedes llenar el siguiente formato que te ayudará a valorar tu nivel de aprendizaje.

¿Qué conozco?	¿Qué quiero aprender?
¿Qué aprendí?	¿Cómo puedo aprender más?

CONCLUSIONES

El material didáctico con el que se cuenta para el taller de lectura en el Cenlex-Zacatenco es útil para los alumnos quienes tienen un nivel de dominio del idioma inglés en el rango descrito por el nivel B1 del MCEF y sólo necesitan familiarizarse con el formato del examen de requisito. El punto de partida de este trabajo fue la creación de un material didáctico que apoyara el desarrollo de estrategias de lectura en los alumnos con un nivel inferior de dominio del idioma y carentes de las estrategias de lectura necesarias para vencer el reto del examen de requisito de posgrado. Ésta es la diferencia principal entre este nuevo material y el ofrecido por la institución, el reconocimiento de la lectura como un proceso estratégico además de la identificación del perfil de un sector importante de alumnos del taller.

El estudio de los tipos de lectura y de los modelos de estrategias de lectura elaborados por la Dra. Raquel G. García Jurado Velarde abrieron el panorama de la comprensión de lectura y proporcionaron un sistema donde categorizar sus estrategias. Gracias a ello, fue posible ubicar el trabajo de estrategias de lectura ya realizado dentro del taller y posteriormente identificar el siguiente peldaño a alcanzar: la estrategia de localización de la oración tópico. Más adelante, en el aspecto instruccional, estos

elementos fueron un parte aguas para sistematizar el manejo didáctico de dicha estrategia.

La localización de la oración tópico es una de las estrategias fundamentales para la comprensión de lectura, pues es la base sobre la que se identifican las ideas principales y se conforma la idea central de un texto. Por este motivo es vital que los lectores sean capaces de reconocerla y utilizarla como eje conceptual para la comprensión de la información que están leyendo.

Es por este motivo que la presente investigación se enfocó en el diseño de una unidad didáctica que proveyera a los estudiantes de los conocimientos necesarios para aprender dicha estrategia y utilizarla de manera eficiente en la lectura de sus textos académicos.

Con el fin de alcanzar el objetivo general planteado al inicio de esta investigación, fue necesario llevar a cabo una revisión de los modelos de lectura para conformar el marco conceptual que proporciona el sustento teórico de este proyecto. Con la intención de elegir el modelo más adecuado que funcionara como herramienta pedagógica para alcanzar la meta deseada, en un principio se pensó en utilizar el modelo de Construcción Integración de Kintsch, por ser uno de los más influyentes y actuales. Sin embargo, durante la investigación se descubrió que el conocimiento previo del idioma del texto es un requisito para la fase de construcción de la comprensión textual, haciendo este modelo inadecuado para nuestros alumnos quienes se encuentran en un nivel inicial del proceso de aprendizaje de la lengua. El más adecuado a nuestro caso resultó ser el Modelo Interactivo Compensatorio de Stanovich por considerar la interacción entre el procesamiento ascendente y descendente de manera compensatoria, permitiendo a nuestros lectores del taller compensar sus

deficiencias en el conocimiento de la lengua del texto apoyándose en su conocimiento previo del tema del texto así como de las estrategias de la lectura de familiarización previamente trabajadas.

Otra de las columnas sobre las que se sostiene esta propuesta es el Modelamiento de ejecución experta, éste permite incorporar tanto el conocimiento declarativo como el conocimiento procedimental del lector experto de manera que se pueda seguir de manera sencilla y guiada la ruta crítica hacia una lectura eficiente. Además de estos elementos de modelaje y andamiaje, incluye la práctica, la orientación y la reflexión necesaria para fomentar en el estudiante un sentido de autocrítica e independencia.

La unidad didáctica “Localización de la oración tópico” fue piloteada en el cuarto bimestre del 2010 por la profesora Berenice García Hernández quién proporcionó los siguientes comentarios. La reacción del grupo ante el material didáctico fue positiva, les agradó el uso del cómic y las ilustraciones, las instrucciones y explicaciones les parecieron claras y las actividades les parecieron sencillas de realizar. Los alumnos obtuvieron una mayoría de respuestas correctas, tanto en las secciones de repaso de estrategias como en el desarrollo de la estrategia meta. Los alumnos consideraron que la tarjeta de andamiaje es sencilla de usar y debería presentarse desde el inicio de la lección 2. Los alumnos consideraron muy útiles y participaron activamente en las secciones de reflexión al término de las lecciones 2 y 4. Se cubrieron las cuatro lecciones en dos sesiones de dos horas cada una, y se aplicó la autoevaluación 1 en una tercera sesión. La revisión de la autoevaluación se realizó en la misma sesión de una manera informal, donde los alumnos reportaron la mayoría de respuestas correctas. Adicionalmente, la profesora comentó que la unidad didáctica se enfocaba en una

estrategia muy importante y que el material didáctico le pareció fácil de usar y muy amigable.

Los resultados del piloteo nos indican que el uso de este material es accesible y adecuado para los alumnos meta, además de que el modelo instruccional fomenta adecuadamente la adquisición de estrategias de lectura. Sin embargo, para mejorar el diseño de esta unidad didáctica se considera necesario pilotear este material en más grupos del taller de lectura así como un reporte formal de los resultados obtenidos, a fin de beneficiar a las próximas generaciones de alumnos.

El trabajo realizado es una aportación para el Cenlex-Zacatenco pues proporciona un sustento teórico a la creación de un modelo instruccional hecho a la medida de los estudiantes del taller de lectura, lo que brinda un valioso soporte al Cenlex-Zacatenco, no sólo en su misión de preparar a los estudiantes de posgrado para el examen de requisito, sino para alcanzar mejores y más profundos niveles de comprensión de textos en inglés que beneficien su carrera profesional y satisfagan necesidades personales.

Es cierto que la estrategia de localización de la oración tópico es un paso intermedio para alcanzar la comprensión detallada de un texto en una lectura de estudio, pero el marco teórico y el modelo instruccional personalizado desarrollados en este proyecto abren el paso a un segundo estudio que fomente la adquisición de otras estrategias de lectura e incluso la posibilidad de proponer la creación de un plan de trabajo más extenso para que el taller de lectura se convierta en un medio verdaderamente eficiente para la transformación del estudiante de posgrado en un lector estratégico e independiente.

Para finalizar, podemos mencionar que la presente investigación puede servir como guía para la creación de talleres de lectura en los diferentes planteles del Instituto Politécnico Nacional donde los aspirantes a posgrado se preparen oportunamente y obtengan las competencias de lectura en textos en inglés necesarias para acceder a las oportunidades que el IPN les ofrece tanto en el país como en el extranjero.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, M.A. y García-Jurado, R. (2009a) *Curso de lectura en inglés nivel 2*. México: Ed. UNAM.
- Barba, M.A. y García-Jurado, R. (2009b) *Curso de lectura en inglés nivel 3*. México: Ed. UNAM.
- Barnett, M.A. (1988). Teaching Reading in a Foreign Language. *ERIC Digest*. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/pre-9211/reading.htm>. Fecha de consulta: 7 mayo 2010.
- Carrel, P., Devine, J. y Eskey, D. (1998) *Interactive approaches to second language Reading*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Castillo, M. C y Santiago, A. W. (2006). Consideraciones sobre la relación entre lectura, metacognición y evaluación. *Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*, número 23, págs: 91-101.
- Castillo, M. C., Santiago, A. W. y Morales, D.L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*, número 26, págs. 27-38.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Fonseca, Genaro. (2006). *Organizadores gráficos para facilitar la identificación de la oración tópico y los detalles de apoyo a los alumnos del cuarto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan*. Tesis de licenciatura inédita en Enseñanza en Inglés. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- García-Jurado, R. G. (2009a). *Modelos de ejecución experta como recursos instruccionales en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés para estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado inédita. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- García-Jurado, R. G. (2009b). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles Educativos*, volumen XXI, número 123, págs. 61-78.
- García-Jurado, R. G. (2003). *Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izaham. (2008). Models of Reading: Interactive-Constructive & New Literacy Approaches. Disponible en: <http://www.slideshare.net/Izaham/lecture-3-models-of-reading-2-2>. Fecha de consulta: 7 mayo 2010.
- Lorch, R. & Lorch, E. (1985). Topic structure representation and text recall. *Journal of Educational Psychology*, volumen 77, número 2, págs. 137-148. Compendio disponible en: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/77/2/137/>. Fecha de consulta: 10 mayo 2010.
- Matéus, G. E. (2007). Psicología de la Comprensión Textual y Control de la Comprensión: Revisión de Conceptos. *Revista de la facultad de humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*, número 26, págs. 39-48.
- Randall, L.P. (1987). A Study of Topic Sentence use in Academic Writing. *SAGE Journals online*, volumen 4, número 2, págs. 209-228. Compendio disponible en: http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/209?ijkey=f2f1014c91e98846a1bfa9147f4193067dba5b80&keytype=tf_ipsecsha. Fecha de consulta: 10 mayo 2010.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein* 19 (1), págs. 11-138. Disponible en: <http://onomazein.net/19/tijero.pdf>. Fecha de consulta: 13 mayo 2010.
- VanDuzer, C. (2000). Reading and the Adult English Language learner. *ERIC Digest*. Disponible en: <http://www.ericdigests.org/2000-2/reading.htm>. Fecha de consulta: 7 mayo 2010.