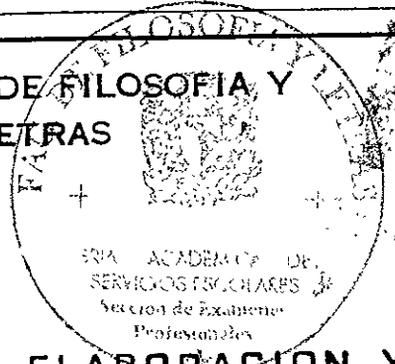




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

6  
29m

FACULTAD DE FILOSOFIA Y  
LETRAS



PROPUESTA DE ELABORACION Y  
ADECUACION DE EJERCICIOS PARA LA  
ASIGNATURA DE INGLES I DEL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNAM

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN LENGUA Y  
LITERATURAS MODERNAS  
(LETRAS INGLESA)

P R E S E N T A  
BEATRIZ RAMIREZ RUBIO

ASESORAS:

DRA. GLORIA SCHÖN GRITZEWSKY  
LIC. FRANCA BIZZONI

MEXICO, D. F.

1999



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

277693



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.

A la memoria de mi padre y de mi madre.  
Primeros maestros de mi vida.

A Donaciano,  
por su apoyo y comprensión.

A mi hijo y a mi hija: Israel y Mónica Edith,  
por contagiarme su entusiasmo por la vida.

A mis hermanos: Lino, Martha, Arnulfo y José,  
por el afecto que siempre me han dado.

A todos ellos por lo que son en mi vida ...

A la UNAM,  
a mis maestros y maestras,  
a mis alumnos  
con mi afecto y agradecimiento

A mi asesora, Dra. Gloria Schön Gritzewsky,  
por su estímulo y confianza  
a la maestra Franca Bizzoni,  
por su paciencia y comprensión,  
a mis sinodales, Lic. Angélica Prieto,  
Lic. Liduska Cisarova,  
Lic. María Elena Guerra Treviño  
mi reconocimiento por su ayuda y apoyo.

A quienes contribuyeron a la realización de una quimera.

# ÍNDICE

## CAPÍTULO I

Introducción .....	1
1.1 El Plan de Estudios Actualizado .....	2
1.2 La Asignatura de Inglés en el Plan de Estudios Actualizado .....	3
1.3 Estructura y Contenidos de los Programas de Inglés I a IV .....	4
Notas	

## CAPÍTULO 2

Planteamiento Teórico del Programa	
2.1 Modelos del Proceso de la Lectura .....	9
2.2 El Modelo Psicolingüístico .....	10
2.3 El Modelo Interactivo .....	12
2.4 Modelos Lineales .....	13
2.5 Modelo Interactivo de Procesamiento Paralelo .....	14
2.6 Modelo Interactivo Compensatorio .....	16
2.7 La Teoría de los Esquemas .....	16
Notas	

## CAPÍTULO 3

1.1 Criterios para la Elaboración y Adecuación de Ejercicios de Comprensión De Lectura de la Asignatura Inglés I del CCH .....	20
1.2 Motivación .....	21
1.3 La Selección y Organización de Actividades .....	23
1.4 Integración del Material Didáctico y Actividades .....	30
Conclusiones .....	39
Sugerencias	
Notas	

Bibliografía

Anexos

## INTRODUCCIÓN

El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, desde su creación en 1971, insertó en su Plan de Estudios la asignatura de inglés, con orientación a la Comprensión de Lectura, debido a la necesidad del estudiante de bachillerato de leer textos en inglés cuando inicie sus estudios en el ámbito profesional.

Como profesora de la Asignatura de Inglés en esta institución desde 1992 a la fecha, he observado las diversas limitaciones que tienen los alumnos, como depender del uso constante del diccionario o querer saber el significado de todas las palabras para lograr la comprensión de lectura de un texto escrito en inglés. Asimismo, debido a la actualización del Plan de Estudios, he observado que se requiere contar con un material didáctico que cubra los contenidos del nuevo programa de la Asignatura de Inglés I, y que simultáneamente, tenga relación con el enfoque didáctico de la materia y el perfil del alumno del colegio.

Por los motivos señalados, decidí realizar esta tesina que presenta una *Propuesta de Elaboración y Adecuación de Ejercicios para la Asignatura de Inglés I*. Para elaborar la propuesta, considero que se deben observar el enfoque didáctico que el plan de estudios propone y los contenidos del programa de la materia, además de conocer los intereses e inquietudes de los alumnos. Para este efecto, apliqué una encuesta con el propósito de tomar en cuenta las opiniones y sugerencias de los alumnos, en la medida que se considere pertinente.

Después de analizar los resultados de la encuesta, decidí que los aspectos sobre los que habrá que insistirse para lograr de manera más satisfactoria el objetivo del programa de Inglés I son: la motivación, además de la selección y organización de actividades.

De acuerdo con lo anterior, en esta tesina se presenta una propuesta de elaboración y adecuación de ejercicios para la asignatura de Inglés I.

La estructura de esta tesina es la siguiente:

En el capítulo 1 se describen el Plan de Estudios Actualizado así como la estructura y los contenidos del programa de la Asignatura de Inglés.

El capítulo 2 se refiere al planteamiento teórico del programa, que se relaciona con los modelos del proceso de lectura, tales como el psicolingüístico y el interactivo. Además, se hace referencia a otros modelos de procesamiento como son los modelos lineales, el modelo interactivo de procesamiento paralelo, el interactivo compensatorio y la teoría de los esquemas.

En el capítulo 3 se describen los criterios que se han aplicado. Estos criterios tienen relación con los aspectos que se derivaron de las observaciones a los resultados del análisis de la encuesta. Finalmente, se explica la propuesta misma.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

El Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, es el resultado del proceso de revisión de los planes y programas de estudio que se inicia y concluye en 1996. La Dirección del CCH decidió hacer una revisión de su Plan de Estudios debido a la situación de constantes cambios en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, cambios que influyen en la vida social y cultural de este país y del mundo, como es el de "las comunicaciones, las cuales afectan profundamente el conocimiento en todas las ramas de la ciencia, la economía y los modos de vida."<sup>1</sup>

Desde esta perspectiva, el proyecto de actualización se inició con los cinco Principios de Revisión Curricular que propone la Dra. María Ybarrola y que son:

1º. Dar prioridad a la experiencia y a la historia institucionales.

2º. *Centrar el proceso de revisión en las estructuras curriculares y no sólo en los contenidos del plan de estudio.*

3º. Lograr la mayor participación de los profesores en todo el proceso.

4º. Proponer las transformaciones en una serie de aproximaciones sucesivas sometidas a la discusión comunitaria.

5º. Tener como meta un proyecto curricular básico e integral.<sup>2</sup>

En 1992, el Departamento de Inglés de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato nombró a la Comisión de Revisión Curricular. Las integrantes de esta comisión elaboraron las propuestas de las cinco etapas que se realizaron de acuerdo con los cinco principios señalados. Estas etapas fueron: de aproximación, propuesta, modificación, reestructuración y elaboración final. El Plan de Estudios Actualizado y los nuevos Programas para las Asignaturas de Inglés I a Inglés IV, fueron el resultado de todo este proceso.

### 1.2 LA ASIGNATURA DE INGLÉS EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

Las modificaciones que se proponen en 1996 en el Plan de Estudios Actualizado, para la Asignatura de Inglés, con el propósito de lograr una preparación mejor de los egresados del CCH, son las siguientes: la asignatura cambia su carácter de requisito a

materia curricular; no así su orientación, que continúa siendo la comprensión de lectura. Asimismo, el curso que se impartía durante dos semestres con tres horas semanales, con un total de 90 horas, se organiza actualmente en cuatro semestres; las clases son dos veces por semana en sesiones de dos horas, con 64 horas por semestre las que dan un total de 256 horas. El enfoque didáctico de la materia es otra de las modificaciones: en el plan original el enfoque se sustentaba en el modelo psicolingüístico, en el Plan de Estudios Actualizado se sustenta tanto en el modelo mencionado como en el interactivo. En cuanto a la forma de acreditación, ésta se modifica de acreditado/no acreditado a la asignación de una calificación numérica que se incluye en el promedio final del alumno.

A continuación se exponen la estructura y los contenidos del programa de la Asignatura de Inglés.

### 1.3 ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE INGLÉS I A IV

Dada la orientación de la materia, que es la Comprensión de Lectura, el Objetivo General de los programas para las asignaturas Inglés I a IV señala que:

Al concluir los cuatro semestres de instrucción el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de dos cuartillas o más páginas de extensión, de tema familiar o académico no especializado y estar redactado con un porcentaje alto de palabras de raíz sajona.<sup>4</sup>

Para lograr el objetivo señalado, el programa se apoya principalmente en tres aspectos: los procesos descendentes de lectura, los aspectos discursivos y los aspectos lingüísticos.

En cada uno de los programas de Inglés I a Inglés IV (anexo1) se propone un objetivo general; los contenidos se dividen en tres unidades programáticas. Los que corresponden a Inglés I e Inglés II se organizan en los siguientes rubros:

Procesos descendentes de lectura

Tipos de lectura

Estrategias de vocabulario

Aspectos lingüísticos

Aspectos discursivos

Indicadores tipográficos, para Inglés I; para Inglés II, uso del diccionario bilingüe

Estrategias de aprendizaje

Los que corresponden a Inglés III e Inglés IV se organizan en:

Tipos de lectura

Aspectos lingüísticos

Aspectos discursivos

Habilidades académicas

Estrategias de aprendizaje

A continuación se presenta la información que el Plan de Estudios Actualizado proporciona en relación con los rubros señalados. En los "Procesos descendentes de lectura", se ejercita al alumno en la utilización del conocimiento previo del mundo y de la predicción de contenido. Con relación a este punto los programas señalan que:

El lector en su primer contacto con el material predice o anticipa mentalmente (...) su posible contenido, lenguaje y estructura; en una etapa siguiente el lector busca en el *texto confirmar o descartar lo que previamente había supuesto* con lo cual cierra un círculo e inicia otro con nuevas predicciones. Debido a este juego continuo de anticipaciones e hipótesis con frecuencia se ha llamado a la lectura "un juego de adivinanzas".<sup>5</sup>

En el rubro relacionado con los Tipos de lectura, se practican en Inglés I y II, la lectura de ojeada (*skimming*), selectiva (*scanning*) y de búsqueda (*search reading*). En Inglés I y IV se agregan las formas de lectura detallada (*receptive reading*) y la lectura crítica.

La lectura de ojeada o *skimming*, es utilizada por el lector para obtener una impresión general del texto y, en particular de su contenido y organización. La lectura selectiva o *scanning*, es utilizada por el lector para obtener datos específicos (por ejemplo, una fecha, un nombre, etc.). La lectura de búsqueda, *search reading*, es similar a la anterior en que el lector intenta localizar datos específicos pero, difiere de la lectura selectiva en que aquel no sabe exactamente la manera en que dichos datos o tema pueden aparecer. La lectura detallada, *receptive reading*, es frecuentemente utilizada para estudiar y el lector la practica cuando desea seguir paso a paso lo dicho por el autor. Finalmente, existe una forma de leer que va acompañada de la reflexión y de la evaluación esta lectura se califica como crítica.<sup>6</sup>

Los términos que se utilizan para diferenciar los tipos de lectura señalados previamente corresponden a A. K. Pugh, quien propone, en *Silent Reading*, cinco estilos de lectura: *scanning*, *search reading*, *skimming*, *receptive reading* y *responsive reading*.<sup>7</sup> Sin embargo, deseo comentar que los tipos de lectura como maneras que el lector tiene para enfrentarse a un texto de acuerdo con un propósito determinado se diferencian de las estrategias de lectura que suelen denominarse con esta misma terminología. Considero que las estrategias de lectura son las herramientas que el lector va aprendiendo a usar mediante los ejercicios de comprensión de la lectura. Mi comentario es en el sentido de que no es lo mismo leer un texto con un determinado propósito que ejercitar al alumno para que sea capaz de leer. Así, los términos: lectura para obtener una impresión general del texto o *skimming*, lectura para obtener información específica o *scanning* y lectura de búsqueda o *search reading*, desde mi punto de vista, pueden considerarse tanto estrategias como tipos de lectura, mientras que, en lo que se refiere a la lectura detallada (*receptive reading*) y a la lectura crítica, éstas deberían tratarse más como formas de la lectura que como estrategias.

Las estrategias de vocabulario se relacionan con la identificación de palabras que se parecen al español (cognados) y tienen un significado similar en los dos idiomas; y con los que se parecen al español pero tienen un significado distinto (falsos cognados). En este apartado, también se reconocen los afijos y la redundancia léxica.

En los aspectos lingüísticos se ejercitan los contenidos gramaticales

(...) que atienden formas recurrentes como son las frases nominales con varios sustantivos y/o adjetivos, los tiempos verbales, los modalizadores para los primeros semestres, dejando formas más complejas para los últimos semestres.

En los aspectos discursivos se desarrollan los componentes del proceso de la comunicación, la coherencia y la cohesión. "La cohesión se apoya en la referencia anafórica como parte importante, debido a su funcionamiento basado en asociaciones tanto morfosintácticas como semánticas."<sup>9</sup>

Para el desarrollo de las habilidades académicas el programa propone la elaboración de cuadros, diagramas, índices, esquemas, síntesis; y para las estrategias

de aprendizaje, propone la tolerancia a la incertidumbre, la sistematización del lenguaje y la evaluación del propio aprendizaje.

Las habilidades académicas y las estrategias de aprendizaje también organizan los contenidos del programa porque éste se concibe como una organización sistémica que involucra la disciplina (inglés), su orientación (la comprensión de lectura) su alcance (delimitación de la comprensión de lectura relacionada con la lengua, en su dimensión del discurso), el papel del maestro y del alumno como actores del proceso enseñanza aprendizaje.

La presentación de los diversos rubros que conforman la estructura de los programas de Inglés I a Inglés IV, se hizo en términos generales, en el sentido de que no se especificaron las listas de los aspectos lingüísticos, de los aspectos discursivos, y demás que corresponden a cada rubro. Esto se debe a que en la tesina sólo se trabajará detalladamente con el contenido de la unidad 1 del programa de Inglés I, que se analizará en el capítulo 3. Sin embargo, se puede anticipar que la cantidad de aspectos lingüísticos que se tratan en el primer semestre es mayor que en los tres subsecuentes.

Por lo tanto, de acuerdo con la orientación de la materia que es la comprensión de lectura y dado que la enseñanza - aprendizaje de los aspectos lingüísticos se supeditan a la lectura, considero que el material didáctico que se diseñe para el primer semestre es fundamental en dos sentidos: primero, porque tendrá que dotar al alumno de la competencia lingüística necesaria para obtener significado de un texto escrito en Inglés, y segundo, porque el aprendizaje que el alumno adquiera será fundamental para el avance progresivo en los siguientes semestres. Desde esta perspectiva, iniciaré el siguiente capítulo, el cual se relaciona con los enfoques psicolingüístico e interactivo.

NOTAS

CAPÍTULO 1

1. CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Cuadernillo Número 70, 12 de enero de 1996. p 15
2. *Ibid.* p. 105
3. DEPARTAMENTO DE IDIOMAS, *Programas de Estudio para las Asignaturas Inglés I a Inglés IV*, p 11
4. *Ibid.* p. 6
5. *Ibid.* p. 12
6. A K. Pugh, *Silent Reading*, pp. 53-55
7. DEPARTAMENTO DE IDIOMAS, *op. cit.* p. 11
8. *Ibid.* p. 12
9. *Idem*

## CAPÍTULO 2

### PLANTEAMIENTO TEÓRICO DEL PROGRAMA

#### 2.1 MODELOS DEL PROCESO DE LA LECTURA

Los modelos que los investigadores han propuesto en las últimas tres décadas provienen de la psicología conductista y de la psicología cognitiva. El enfoque conductista prevaleció en la enseñanza durante la década de 1960. En este enfoque los conceptos de imitación y formación de hábitos se consideran de suma importancia. En relación con el aprendizaje del lenguaje la teoría conductista lo explica en términos de *conducta verbal*. Marion Williams y Robert L. Burden en *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*<sup>1</sup> señalan que cuando la conducta verbal se aplica a la enseñanza del lenguaje, éste se considera como una conducta a enseñar. Así, el papel del profesor es desarrollar en los estudiantes los buenos hábitos del lenguaje, principalmente a través de modelos de ejercicios, memorización de diálogos o repetición en coro de los modelos estructurales.

En el proceso del aprendizaje, a diferencia de la psicología conductista, la psicología cognitiva se interesa por los procesos mentales. Desde el punto de vista cognitivo, el aprendiente se considera como un participante activo que hace uso de varias estrategias mentales, con el propósito de clasificar el sistema de la lengua que aprende. De acuerdo con los autores citados<sup>2</sup>, en la realización de los ejercicios se requiere que los aprendientes usen sus mentes para observar, pensar, categorizar e hipotetizar y, de esta manera, practicar gradualmente como funciona el lenguaje. Asimismo, desde la perspectiva de la lingüística y con la influencia de la teoría de Noam Chomsky la cual supone una capacidad innata en los individuos que les permite adquirir el sistema estructural del lenguaje, el enfoque conductista ha sido cuestionado. William Littlewood, en *Foreign and Second Language Learning*<sup>3</sup> dice que el lenguaje no es simplemente una conducta verbal; el autor señala que subyacente a la conducta real que

observamos, existe un sistema complejo de reglas. El conocimiento de estas reglas es nuestra competencia lingüística, diferente de la actuación, la cual realmente podemos observar.

En estos términos, la psicología cognitiva así como la lingüística después de Chomsky sirven de base a la investigación de la adquisición del lenguaje desde la perspectiva de los procesos mentales, es decir de los procesos internos de la mente. Mientras que la psicología conductista se basa en hechos observables y externos al individuo.

De las teorías expuestas se conformaron los diversos modelos del proceso de la lectura. S. J. Samuels y Michael L. Kamil en "Models of the Reading Process" <sup>4</sup> señalan que los modelos que describen el proceso completo de la lectura desde el momento en que el ojo se encuentra con la página hasta que el lector experimenta la comprensión, tienen una historia de poco más de 30 años. Uno de éstos es el modelo de Kenneth S. Goodman, el cual presenta una descripción de los procesos lingüísticos y cognitivos de la lectura. En el modelo de Goodman se considera más importante para comprender la lectura, el conocimiento que el lector tiene del mundo que la información gráfica.

En contraste con el modelo de Goodman, Gough propone otro modelo que describe el proceso de la lectura como una secuencia letra por letra que al final lleva al lector al reconocimiento de palabras. De acuerdo con Samuels y Kamil, el modelo de Gough es un modelo *unidireccional* cuya secuencia es "*from letters to sounds to meaning*"<sup>5</sup>, es decir, de las letras, al sonido, al significado, esto implica que el reconocimiento de la información gráfica es más importante. Tanto el modelo de Goodman como el modelo de Gough se consideran, de acuerdo con Samuels y Kamil, modelos lineales porque el proceso de la información sólo ocurre en una dirección. Es decir, en el modelo de Goodman el proceso de la información es descendente (*top-down*,) mientras que en el modelo de Gough el proceso de la información es ascendente (*bottom-up*)<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva de las teorías conductista y cognitiva del lenguaje así como de los modelos de proceso de la lectura descritos, considero que es necesario explicar por separado el modelo psicolingüístico, debido a que este es el modelo propuesto en el Plan de Estudios Actualizado del CCH. Por otro lado, en lo que se refiere a los modelos interactivos, éstos no se señalan explícitamente en el programa; sin embargo, desde mi punto de vista, los que se deben considerar son el modelo de procesamiento paralelo de William Grabe, el modelo compensatorio de K. E. Stanovich y el modelo interactivo de David E. Rumelhart. A continuación se describen estos modelos.

## 2.2 EL MODELO PSICOLINGÜÍSTICO

El planteamiento teórico del Plan de Estudios Actualizado del CCH se sustenta en una complementación de los diversos modelos del proceso de lectura que han surgido en las últimas dos décadas (1970-1990). Estos modelos son, principalmente, el psicolingüístico y el interactivo.

Kenneth Goodman propone uno de los primeros modelos considerados propiamente como psicolingüísticos. Introduce la idea de que la lectura es un proceso activo en el que existe una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Goodman, en *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*<sup>7</sup>, señala que la lectura es un proceso selectivo y ésta implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Esta concepción de la lectura influenció a los investigadores del área: Charles Cooper y Anthony Petrosky (1975), Frank Smith (1971), Mark A. Clarke y Sandra Silverstein (1979), entre los más importantes.

Cooper y Petrosky<sup>8</sup> señalan que la psicología cognoscitiva explora los procesos de la mente humana y que la lingüística explora la naturaleza del lenguaje, por lo que llaman a este modelo, psicolingüístico. Asimismo, señalan que la psicología cognitiva considera al aprendizaje como un proceso activo y selectivo.

La relación entre la psicología cognitiva y la lectura es en el sentido de que la lectura, de acuerdo con el modelo psicolingüístico, también se considera como un proceso activo y selectivo. Sin embargo, previo al modelo psicolingüístico y en contraste con el mismo, la lectura, debido a la influencia del conductismo era un proceso en el que el lector describe y percibe detalladamente el estímulo impreso. De acuerdo con Frank Smith y Kenneth Goodman esta concepción de la lectura es errónea.

Smith considera que la lectura es un proceso más complejo en el que intervienen elementos del sistema visual importantes para la lectura. Este autor, en *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*,<sup>9</sup> señala que el cerebro no ve todo lo que está frente a los ojos, ni ve todo lo que está frente a los ojos inmediatamente y que el cerebro no recibe información de los ojos continuamente. Las implicaciones que estos aspectos del sistema visual tienen en la lectura son que ésta debe ser rápida, selectiva y que depende de la información no visual.

En lo que se refiere a la lectura rápida, Smith señala que “la lectura lenta interfiere en la comprensión y el aprendizaje porque sobrecarga al sistema visual y a la memoria.”<sup>10</sup> Asimismo, la lectura debe ser selectiva debido a que el cerebro carece de tiempo para atender toda la información impresa. Así, el lector eficiente sólo extrae una muestra significativa del texto.

La lectura depende de la información no visual que, en contraste con la información visual, no está impresa. Smith señala que las dos fuentes de información, la visual y la no visual, son esenciales para la comprensión de la lectura. La información visual implica la identificación del lenguaje escrito, pero no necesariamente la obtención de significado. Este autor no propone un modelo, sino que, realiza una descripción de los procesos cognoscitivo y lingüístico de la lectura.

Goodman, a diferencia de Smith, propone un modelo y una definición de la lectura; este autor señala que la lectura es un proceso selectivo que

involucra el uso parcial de un mínimo de pistas del lenguaje; éstas se seleccionan de la entrada perceptual y sobre esta selección se basan las expectativas del lector. Goodman señala que: "As this partial information is processed tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progresses".<sup>11</sup>

En lo que se refiere a la elaboración de un modelo de lectura, Goodman expone en *The Reading Process*<sup>12</sup> un modelo simplificado que se basa en cinco puntos: reconocimiento, predicción, confirmación de hipótesis, corrección y terminación. Estos puntos se relacionan con el uso de estrategias que permiten al lector tener más confianza en su conocimiento previo del mundo y del lenguaje que en la información gráfica para la obtención de significado.

El modelo de Goodman se puede considerar como un modelo general *top-down* de lectura. Gloria Schön, en *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera*, señala que "el modelo propuesto por Goodman concentra su atención en las estrategias generales *top-down* de lectura."<sup>13</sup>

En lo que se refiere al término *top-down*, cabe señalar que éste se relaciona con el proceso de lectura conceptualmente dirigido. Es decir, el lector inicia la lectura basándose en sus predicciones y haciendo hipótesis sobre el posible contenido del texto. En otras palabras, el término *top-down* señala que el proceso de lectura ocurre de los conceptos hacia las unidades lingüísticas, de arriba hacia abajo, por lo que también se le conoce como proceso descendente.

Finalmente, es preciso añadir que el modelo que propone Goodman no está dirigido a lectores de lengua extranjera. Si bien el proceso de lectura es similar, en la lengua materna y en la lengua extranjera el obstáculo al que se enfrenta el lector de lengua extranjera es la falta de conocimiento del código lingüístico, falta que es observable en los alumnos del CCH.

### 2.3 EL MODELO INTERACTIVO

Como se mencionó en la descripción del modelo psicolingüístico, la influencia que ejerció el modelo de Goodman ocasionó que los enfoques para la comprensión de lectura tuvieran una tendencia prioritaria en el diseño de ejercicios de estrategias que corresponden al proceso descendente, tales como el conocimiento previo y la predicción, y dejaban de lado los ejercicios de estrategias lingüísticas, las cuales corresponden al proceso ascendente.

En cambio, algunos investigadores como Jay Samuels y Michael L. Kamil, William Grabe y Patricia Carrel, entre otros, señalan que para lograr una lectura eficiente se deben considerar tanto las estrategias del proceso descendente como las estrategias del proceso ascendente, es decir, proponen el modelo interactivo.

## 2.4 MODELOS LINEALES

Los enfoques para la enseñanza de la comprensión de lectura quedaron divididos en dos tipos de procesamiento: descendente y ascendente, los cuales se conocen como modelos lineales debido a que el procesamiento ocurre en una sola dirección. S. Jay Samuels y Michael L. Kamil en "Models of the Reading Process" presentan los conceptos de modelo descendente (*top-down*) y modelo ascendente (*bottom-up*). Ellos señalan que:

One way to look at the difference between top-down and bottom-up models is that bottom-up models start with the printed stimuli and work their way up to the higher-level stages, whereas the top down models start with hypothesis and predictions and an attempt to verify them by working down to the printed stimuli.<sup>14</sup>

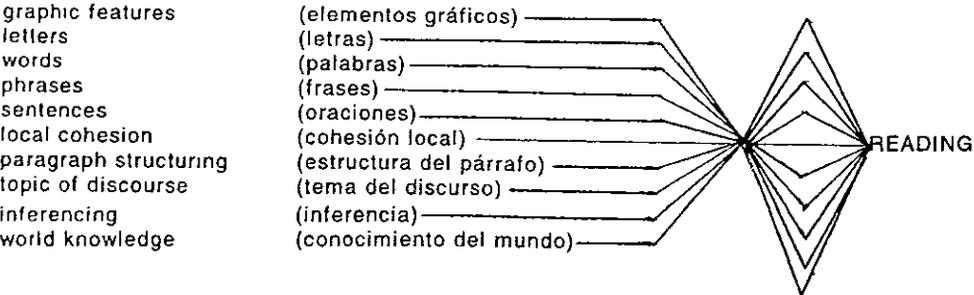
Con lo señalado previamente, se hace notar que los modelos que permiten el proceso de comprensión en una sola dirección presentan varias deficiencias. Mis observaciones personales con estos modelos se relacionan con la comprensión de lectura de un texto escrito en inglés, con los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Durante la práctica docente he observado que cuando la instrucción tiene un enfoque de acuerdo con el modelo

descendente, los estudiantes adquieren más capacidad para hacer hipótesis, predicciones y hacer uso del contexto. Sin embargo, sus respuestas no siempre son acertadas debido a las limitaciones de su conocimiento de vocabulario, sintáctico y semántico, principalmente. Por otro lado, cuando la instrucción tiene un enfoque de acuerdo con el modelo ascendente, los estudiantes ejercitan su capacidad en el reconocimiento de palabras, frases, oraciones o unidades sintácticas más extensas, y sus limitaciones se relacionan entonces con la elaboración de hipótesis, de predicciones, de hacer uso del contexto para obtener el significado de las palabras, entre otras.

Los modelos señalados entonces presentan limitaciones que derivan de la falta de la interacción entre las estrategias descendentes y las estrategias ascendentes. En el modelo ascendente se supone que el estudiante de inglés como lengua extranjera sabe leer en su lengua materna y que transfiere sus habilidades de lectura a la lectura en lengua extranjera. En el modelo descendente se asume una capacidad lingüística que el estudiante no posee. De aquí la necesidad de un modelo que solucione las limitaciones señaladas.

2.5 MODELO INTERACTIVO DE PROCESAMIENTO PARALELO

Los modelos interactivos proponen un modelo de lectura en el que el lector utiliza simultáneamente todos los niveles de procesamiento, en los cuales interactúan todas las fuentes de información para obtener significado. William Grabe en *Reassessing the Term Interactive* <sup>15</sup> propone el siguiente modelo interactivo de procesamiento paralelo:



El modelo de Grabe describe a la izquierda los diversos niveles de procesamiento de las estrategias de lectura, a la derecha describe al proceso de la lectura. Asimismo, si se observa la organización de las fuentes de información, es decir, de los "elementos gráficos" a "conocimiento del mundo", de arriba hacia abajo se puede hablar, hasta cierto punto, en términos de estrategias ascendentes de lectura *bottom-up*; de otro modo, si se observa de abajo hacia arriba se puede hablar en términos de estrategias descendentes de lectura *top - down*.

El modelo de procesamiento paralelo se apoya en el reconocimiento de la palabra, el cual se deriva de la teoría del *Logogen*. Esta teoría, de acuerdo con William Grabe, supone que por cada palabra que uno es capaz de reconocer, existe una unidad de respuesta que es sensible a una serie de elementos visuales, auditivos y semánticos asociados con esa palabra. Cuando el número de elementos generalmente activos excede el límite del *logogen*, esta unidad es automáticamente activada y todos ellos se ponen a disposición del aparato cognitivo porque la activación del *logogen* es automática y no requiere atención.<sup>16</sup>

De acuerdo con lo anterior, considero que el modelo que propone William Grabe incluye las estrategias ascendentes y descendentes de lectura que básicamente debe practicar todo estudiante en un curso de comprensión de la lectura en Inglés; la práctica de estas estrategias implica el uso del conocimiento del mundo, el empleo de las estructuras sintácticas y el reconocimiento de las palabras entre otros.

Por otro lado, he observado que algunos alumnos tienen la tendencia a transcribir las respuestas del texto casi literalmente sin tomar en cuenta el contexto. Por lo tanto, sus respuestas revelan una deficiencia en la comprensión de la información. El modelo interactivo compensatorio de K. E.

Stanovich explica como pueden superarse las deficiencias que tienen algunos lectores principiantes.

## 2.6 MODELO INTERACTIVO COMPENSATORIO

El Modelo interactivo de K. E. Stanovich es compensatorio porque supone que un proceso a cualquier nivel puede compensar las deficiencias de otro nivel. Es decir, si un lector principiante no es hábil para descodificar una palabra que no conoce, puede hacer uso del contexto oracional o del conocimiento del mundo, en otros términos, del procesamiento *top-down*. Por otro lado, si el lector es hábil para reconocer palabras y no sabe mucho acerca del tema del texto, es más fácil hacer uso del procesamiento *bottom-up*. De acuerdo con Samuels y Kamil *"if there is a deficiency at an early print-analysis stage, higher order will attempt to compensate."*<sup>17</sup> Desde esta perspectiva, la contribución de Stanovich es en el sentido de que en ciertas condiciones, los lectores poco hábiles son más susceptibles en cuanto a las limitaciones contextuales que los buenos lectores. Señala también que la razón por la cual los lectores eficientes utilizan mejor el contexto se debe a que estos lectores utilizan las fuentes de conocimiento para el proceso de los niveles inferiores de manera convincente.

De acuerdo con lo anterior, considero que los ejercicios de estrategias que se relacionan con la práctica del reconocimiento de las palabras no deben soslayarse. A continuación se explica la teoría de los esquemas (Schemata), otro modelo interactivo, que también considera a la lectura como un proceso que se realiza mediante la interacción de las estrategias ascendentes y descendentes.

## 2.7 LA TEORÍA DE LOS ESQUEMAS

Patricia L. Carrel y Joan C. Eisterhold señalan en "Schema theory and ESL reading pedagogy" que el papel del conocimiento del mundo en la comprensión del lenguaje, ha sido formalizado como la teoría de los

esquemas por D. E. Rumelhart. Las autoras también señalan que uno de los principios básicos de esta teoría es que un texto, hablado o escrito, no tiene significado en sí mismo, sino que son los hablantes o los lectores quienes dan el significado al texto. De acuerdo con la teoría de los esquemas, los lectores construyen el significado mediante el conocimiento previamente adquirido, al cual se le llama conocimiento del mundo; a las estructuras de datos del conocimiento previamente adquirido se les llama esquemas, "the previously acquired knowledge structures are called schemata."<sup>18</sup>

Patricia L. Carrell y Joan C. Eisterhold utilizan un mini-texto con el cual describen los efectos del conocimiento previo, de la interpretación esquemática y de la simultaneidad de los procesamientos ascendente y descendente. El mini-texto es el siguiente:

*The policeman held up his hand and stopped the car.*<sup>19</sup>  
(El agente de tránsito levantó la mano y detuvo el carro.)

Las investigadoras señalan que una interpretación, en términos generales, de esta información es que un agente de tránsito levantó la mano para señalar al chofer de un carro que se detuviera. Sin embargo, en términos más específicos, en la interpretación del mini-texto se activan una serie de conceptos relacionados con la información. El lector piensa que en el carro hay un chofer, que el agente de tránsito logra que el carro se detenga mediante la señal al chofer, quien entonces pone los frenos del carro. En esta interpretación, la causa próxima de la detención del carro es la acción con los frenos del mismo. Lo que la mano levantada del agente de tránsito significa es la señal para que el chofer se detenga. Esta información no está indicada ni en el texto ni tampoco está presente en la percepción visual directa del lector, pero existe en su conocimiento cultural previo sobre la manera en que un agente de tránsito se comunica con los conductores de vehículos.

Carrell propone una modificación a la información del mini-texto con el propósito de explicar la diferencia entre la activación de un esquema y otro. Sugiere que en lugar de un agente de tránsito sea *Superman* quien realice la acción. Los cambios que ocurren en los esquemas son los siguientes: en el primer esquema levantar la mano se interpreta como una señal; en el segundo, levantar la mano es un mecanismo físico para detener el carro. En esta segunda interpretación, la mano realmente tiene contacto físico con el carro y su proximidad física causa la detención del mismo. Los frenos en este esquema no desempeñan ningún papel. Posteriormente, Carrell propone dos preguntas en términos de comprensión de lectura y hace notar que las respuestas serán diametralmente opuestas dependiendo de cual de los dos esquemas se active en la mente del lector:

QUESTIONS	ANSWERS	
	Traffic cop schema	Superman schema
a) Did the policeman's hand touch the car?	NO	YES
b) Were the car's brakes applied?	YES	NO <sup>30</sup>

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	Agente de tránsito	Superman
a) ¿La mano del agente de tránsito tocó el carro?	NO	SÍ
b) ¿Se accionaron los frenos del carro?	SÍ	NO

En lo que se refiere al conocimiento cultural previo, señalado a propósito del primer ejemplo, cabe señalar que éste difiere del conocimiento previo

esquemático, ya que el esquemático se refiere a las estructuras del conocimiento previamente formadas.

Desde el punto de vista *bottom-up*, es decir de las estrategias ascendentes, el mini-texto señalado consta de una oración simple con un predicado compuesto. El sujeto de la oración es "El agente de tránsito"; el predicado tiene dos verbos: "levantó" y "detuvo"; la frase "la mano" corresponde al objeto directo de "levantó"; la frase "el carro" es el objeto directo de "detuvo".

Resumiendo, ya que el modelo de Goodman "concentra su atención en las estrategias (*top-down*) de lectura",<sup>21</sup> se puede decir que cuando se habla de un modelo interactivo, se incluyen también las características del modelo psicolingüístico.

Desde esta perspectiva, considero que los modelos más apropiados para lograr el Objetivo General del Programa de Inglés I del CCH el modelo interactivo de procesamiento paralelo, el modelo interactivo compensatorio y la teoría de los esquemas, ya que éstos permiten que el material didáctico que se diseñe pueda aplicarse en ambas direcciones. Es decir, en el sentido ascendente, el material capacita a los alumnos en el reconocimiento de vocabulario, así como en el conocimiento sintáctico y morfológico; en el sentido descendente, en la práctica de su conocimiento previo, en la elaboración de predicciones y en la realización de hipótesis. Todo esto, necesario para que el alumno adquiriera una competencia lingüística que le permita utilizar su conocimiento previo del mundo y pueda obtener significado de la lectura de un texto escrito en inglés. Los criterios para la elaboración de ejercicios se exponen en el siguiente capítulo.

## NOTAS

### CAPÍTULO 2

1. Marion Williams y Robert L. Burden *Psychology for Language Teachers: A social Constructive Approach*. p. 10
2. *Ibid.* p. 13
3. William Littlewood, *Foreign and Second Language Learning*. p. 5
4. S. J. Samuels y Michael L. Kamil, "Models of the Reading Process" , en *Interactive Approaches to Second Language Reading*, eds. Patricia Carrel *et. al.*, p. 22
5. *Ibid.* p. 24
6. Los términos *top – down* y *bottom – up* así como los modelos del procesamiento de la información se explicarán detalladamente más adelante en este mismo capítulo.
7. Kenneth Goodman, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game" p. 2
8. Charles Cooper and Anthony Petrosky, *A Psycholinguistic View of the Fluent Reader Process: Theory, Reader, Strategies and Classroom*. p.1
9. Frank Smith, *Comprensión de lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. p 36
10. *Ibid.* p 51
11. Kenneth Goodman *op. cit.* p. 2  
"Mientras la información se procesa, el lector hace hipótesis o suposiciones que busca confirmar, rechazar o pulir mientras que la lectura progresa". (Traducción mía)
12. Kenneth Goodman , "The Reading Process", en Patricia Carrel *et. al.*, *op. cit.* p. 16
13. Gloria Schòn, *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera*. p 23
14. S. Jay Samuels y L. Kamil, *op. cit.* p. 31  
"La diferencia entre los modelos descendentes y ascendentes es que los modelos ascendentes *bottom – up* inician el proceso del estímulo impreso a la decodificación, mientras que los modelos descendentes procesan la información mediante la elaboración de hipótesis y predicciones sobre el posible contenido del texto". (Traducción mía)
15. William Grabe, "Reassessing the Term Interactive", en Patricia Carrel *et. al.*, *op. cit.* p. 59
16. *Ibid.* p. 60
17. S. Jay Samuels y L. Kamil, *op. cit.* p. 32  
"Si hay una deficiencia en la primera etapa del análisis impreso, las estructuras de conocimiento de orden mayor intentarán compensarla". (Traducción mía)
18. Patricia L. Carrell y Joan C. Eisterhold, "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy", en Patricia Carrel *et. al.*, *op. cit.* p. 76

19. *Ibid.* p. 77

20. *Ibid.* p. 78

21. Gloria Schön, *op. cit.* p. 23

## CAPÍTULO 3

### 3.1 CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN Y ADECUACIÓN DE EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE LA ASIGNATURA INGLÉS I DEL CCH.

En este capítulo se exponen los criterios que se tomaron en cuenta en la elaboración y adecuación de ejercicios de comprensión de lectura para la asignatura Inglés I. Después de revisar la estructura y los contenidos de los programas de Inglés I a IV y los planteamientos teóricos de especialistas en comprensión de lectura (Capítulos 1 y 2 de esta tesina), para poder conocer los intereses y las inquietudes de los alumnos del CCH, recurrí a los datos del perfil de ingreso que proporciona la institución (anexo 2) y a los datos de la encuesta que apliqué al inicio del ciclo escolar 1997-1998. Para la aplicación de la encuesta, recurrí al formato que la Comisión de Revisión Curricular del Programa de Inglés aplicó en 1994. La información que se obtuvo de la encuesta aplicada por la comisión mencionada aportó datos que se relacionan con los procedimientos de enseñanza de lectura, actividades, tipos de textos y contenidos temáticos. Debido a que estos datos fueron solicitados a los alumnos inscritos en 1994 en el cuarto semestre correspondiente al antiguo plan de estudios, decidí aplicar al inicio del ciclo escolar 1997-1998, una forma simplificada de la misma encuesta con el propósito de conocer los intereses y las inquietudes de los alumnos actuales y tomar en cuenta la información relativa a los problemas que tienen los alumnos al leer un texto escrito en inglés.

La forma simplificada de la encuesta que apliqué, consiste en la omisión de las preguntas que no tienen relación con el Plan de Estudios Actualizado. La encuesta se realizó en el ciclo escolar 1997-1998 a dos grupos de alumnos del CCH del plantel Vallejo inscritos en el curso de Inglés III, es decir, a alumnos que ya habían cursado Inglés I e Inglés II. Cabe mencionar que los grupos de Inglés III se conformaron con alumnos que habían cursado Inglés II con diferentes profesores. Los datos obtenidos

proviene de un total de 77 alumnos. El cuestionario consta de 26 preguntas. La encuesta y la descripción del análisis de los resultados, se incluyen en esta tesina en los anexos 3 y 4 respectivamente.

A la luz del análisis de los resultados de la encuesta, considero que los aspectos más importantes y sobre los que habrá que insistirse para lograr de manera más satisfactoria el objetivo de la asignatura de Inglés son: la motivación y la selección y organización de actividades.

## MOTIVACIÓN

La motivación y la selección y organización de actividades son aspectos que interactúan en el salón de clase, es decir, la motivación crea en el alumno el interés de aprender, la selección y organización de actividades son los recursos para el aprendizaje en el salón de clases y el profesor es el que integra los dos aspectos.

En lo que corresponde a la motivación del aprendizaje, Luis A. Mattos en *Compendio de didáctica general*, señala que:

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores de contenido en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de estudiarla y la satisfacción de cumplir las tareas que exige.<sup>1</sup>

Mattos<sup>2</sup> señala que para lograr la motivación en los alumnos se deben considerar la personalidad del profesor, el material didáctico utilizado en las clases, el método o las modalidades prácticas de trabajo empleados por el profesor y la misma materia de enseñanza.

Los factores señalados son importantes para la motivación de cualquier área del aprendizaje y por lo tanto, también deben observarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, en éste intervienen otros factores no precisamente lingüísticos.

William Littlewood en *Foreign and Second Language Learning* señala tres factores no lingüísticos que influyen en el aprendizaje: "motivation for learning, opportunities for learning, or ability for learning."<sup>3</sup> En cuanto a la

motivación, ésta depende en gran medida de la necesidad comunicativa que tenga el individuo. Littlewood<sup>4</sup> menciona dos tipos de motivación: la integrativa (*integrative motivation*) y la instrumental (*instrumental motivation*). Este autor señala que la motivación integrativa implica que el aprendiente tiene un verdadero interés en aprender la lengua de la comunidad en la cual vive. La motivación instrumental implica que el aprendiente se interesa en aprender una lengua adicional a la materna, para lograr la preparación necesaria que le permita mejorar sus perspectivas de empleo. La distinción entre estos tipos de motivación es semejante a la motivación intrínseca y extrínseca, propuestas por Marion Williams y Robert L. Burden en *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*:

When the only reason for performing an act is to gain something outside the activity itself, such as passing an exam, or obtaining financial rewards, the motivation is likely to be extrinsic. When the experience of doing something generates interest and enjoyment, and the reason for performing the activity lies within the activity itself, then the motivation is likely to be intrinsic.<sup>5</sup>

En relación con las oportunidades de aprendizaje, Littlewood señala que en una comunidad bilingüe, la proximidad con el otro lenguaje crea simultáneamente en el aprendiente la necesidad y la oportunidad de aprenderlo mediante la práctica. Sin embargo, en el caso específico de los alumnos del CCH el contacto con la lengua extranjera no se realiza de manera oral sino por medio de la lectura, por lo que, la motivación debe orientarse en el sentido de crear la necesidad de comunicar en español la información leída en inglés. Es necesario entonces que los factores motivantes se desarrollen en el salón de clases: en este caso el profesor y los materiales que él proponga, se vuelven mayores fuentes de motivación.

Para motivar a los alumnos y evitar que se frustren con la lectura es necesario que ellos posean un vocabulario adecuado que les permita obtener información del texto, y por lo tanto la selección de textos "leíbles" y adecuados a su conocimiento del léxico es muy importante.

Desde mi punto de vista considero, además, motivante para los alumnos del CCH, el uso de textos de acuerdo con los criterios de selección que Christine Nuttall<sup>6</sup> señala en *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, los cuales son: que el texto sea leíble (*readability*), es decir, poner atención al grado de dificultad del vocabulario y de la estructura sintáctica; que el contenido del texto sea apropiado (*suitability of content*) y que propicie el interés de los alumnos para leerlo; que el texto sea aprovechable (*exploitability*), es decir, que pueda usarse con un propósito que facilite el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, considero que la motivación debe tomarse en cuenta, ya que los efectos que de ella se deriven darán como resultado un aprendizaje significativo y libre de ansiedad.

### 3.3 LA SELECCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES.

Los términos de selección y organización de actividades de aprendizaje provienen de la propuesta que hace Hilda Taba en *Elaboración del Currículo*. Taba señala que para la planeación del currículo deben considerarse:

- Paso 1: Diagnóstico de necesidades
- Paso 2: Formulación de objetivos
- Paso 3: Selección de contenidos
- Paso 4: Organización de contenidos
- Paso 5: Selección de actividades de aprendizaje
- Paso 6: Organización de actividades de aprendizaje
- Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de maneras y medios para hacerlo.<sup>7</sup>

En esta parte de la tesina, se enfocarán específicamente la selección y la organización de actividades de aprendizaje para la Unidad 1 de la Asignatura de Inglés I del CCH.

Ésta es la etapa en la que se instrumentan los contenidos del programa y para eso es necesario observar: la orientación de la asignatura de Inglés,

el objetivo general, el planteamiento teórico y los contenidos del programa de Inglés I.

La orientación de la Asignatura de Inglés es la comprensión de la lectura y el Objetivo General del Programa de Inglés I es como sigue:

Al concluir este semestre el alumno será capaz de captar el tema general y el valor comunicativo (función) de un material de lectura auténtico breve que contenga información familiar para él, abundancia de cognados, vocabulario conocido, y una estructura sencilla. Igualmente el alumno podrá extraer datos específicos importantes (es decir, hacer una lectura selectiva o *scanning*), localizar la parte o partes donde se encuentra un tema en particular y extraer información sobre éste.<sup>8</sup>

En cuanto al planteamiento teórico, ya expuesto en el Capítulo 2, se puede recurrir a la necesidad de considerar tanto las estrategias de lectura del proceso ascendente como las estrategias del proceso descendente para lograr una lectura eficiente.

En cuanto al término estrategia, William Littlewood observa que para algunos autores este término se refiere al esfuerzo consciente de interiorizar el lenguaje en contraste con los procesos subconscientes de aprendizaje. Sin embargo, para otros autores una estrategia de aprendizaje puede ser consciente o inconsciente.<sup>9</sup> Dada la ambigüedad de determinar el momento en que un lector está utilizando una estrategia consciente o inconscientemente, en este trabajo se usará la palabra estrategia para referirse a la capacidad o destreza que utiliza un lector para realizar una lectura dada, o más propiamente, como la define Gloria Schön (1995). La estrategia en la comprensión de la lectura: "Es en su sentido de pericia, destreza; de arte para lograr un objetivo deseado."<sup>10</sup>

Como se señaló antes, el modelo interactivo utiliza dos tipos de estrategias: estrategias que llevan al lector de lo general a lo específico (*top – down*) y estrategias que llevan al lector de lo específico a lo general (*bottom – up*).

Schön clasifica las estrategias señaladas dividiéndolas en cinco categorías:

## TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

(Schön: 1991)

- I. **Desarrollar sensibilidad hacia el texto.**  
El lector
  - a) Se hace consciente del tipo de texto e intenta comprender un fragmento o todo.
  - b) Hace referencia a las ilustraciones, diagramas títulos o tipografía especial.
  - c) Selecciona el propósito y el tipo de lectura.
  
- II. **Emplear conocimientos previos.**  
El lector:
  - a) Formula hipótesis sobre el texto.
  - b) Hace predicciones sobre el contenido.
  - c) Utiliza los conocimientos previos acerca del tema.
  - d) Emplea la información de los pasajes anteriores a lo largo de la lectura.
  
- III. **Establecer lazos léxicos.**  
El lector:
  - a) Identifica palabras claves.
  - b) Ignora palabras desconocidas.
  - c) Tolera en ciertos casos, la comprensión aproximada de una palabra.
  - d) Emplea cognados entre L1 y L2 para comprender el léxico.
  - e) Reconoce los cognados falsos.
  - f) Emplea la morfología (afijos) de las palabras; infiere el significado de las palabras por el contexto.
  - g) Emplea el diccionario con eficiencia para resolver sus problemas de vocabulario clave.
  - h) Reconoce el valor polisémico de las palabras, identifica el significado de palabras por el contexto.
  - i) Identifica expresiones idiomáticas.
  - j) Identifica las frases nominales, verbales, adverbiales, subordinadas, etcétera.
  - k) Examina las palabras técnicas y sus definiciones.
  
- IV. **Reconocer cohesión dentro del texto.**  
El lector:
  - a) Relee el texto para mayor comprensión, para aclarar dudas.
  - b) Hace paráfrasis del texto para mayor comprensión.
  - c) Traduce una palabra o una frase a L1.
  - d) Usa el contexto para interpretar una palabra o una frase.
  - e) Percibe la estructura superficial del texto.
  - f) Reconoce los conectores.
  
- V. **Reconocer la coherencia del texto.**  
El Lector:
  - a) Se adelanta en el texto para formarse una idea general.
  - b) Confirma o rechaza las inferencias.
  - c) Hace una lectura general del texto (*skimming*).
  - d) Hace una lectura específica de palabras o frases (*scanning*).
  - e) Hace una lectura de búsqueda (*search reading*).
  - f) Reconoce las relaciones semánticas del vocabulario.<sup>11</sup>

Asimismo, Schön señala que “los puntos I, II, y V son estrategias globales que llevan al lector de lo general a lo específico *top - down*. Los puntos III y IV son estrategias específicas *bottom - up*.”<sup>12</sup>

Esta clasificación, desde mi punto de vista, incluye los aspectos que se observan en los contenidos del programa de Inglés I. Es decir, tiene la ventaja de ajustarse a los procesos descendentes de lectura, a los aspectos discursivos y a los aspectos lingüísticos señalados en los contenidos del programa de Inglés I. A continuación se reproduce a la izquierda una copia que corresponde a los contenidos de la Unidad 1 del Programa de Inglés I; a la derecha se ilustra el modelo de Plan de Clase que propone el Departamento de Idiomas en *Programas de Estudio para las Asignaturas: Inglés I y II* (julio 1996).

## UNIDAD 1

1. Procesos descendentes de lectura
  - .Conocimientos del mundo
  - .Predicción de contenido
2. Tipos de lectura
  - Lectura de ojeada
  - .Lectura selectiva
3. Estrategias de vocabulario
  - .Cognados/falsos cognados
  - .Redundancia léxica
  - .Sufijos de sustantivos: *ty, tion, ness, ship, ist,er/or, ing*
4. Aspectos lingüísticos
  - .Verbo *to be* presente, pasado futuro
  - .Verbo *to have* presente, pasado y futuro
  - .El presente simple + advs. y ex. advs. de tiempo
  - .El pasado simple + advs. y ex. advs. de tiempo
  - .El futuro simple + advs. y ex. de advs. de tiempo
  - .Los pronombres personales:  
*I, you, he ...*
  - . Los adjetivos posesivos:  
*my, your ...*
  - . Vocabulario básico:  
60 palabras
5. Aspectos discursivos
  - .Los componentes del proceso de comunicación
  - Coherencia
  - Valor comunicativo
  - .Cohesión
  - Referencia anáforica
  - Conectores de adición:  
*and, besides, also, as well as*
  - Conectores de contraste:  
*but, yet, however, nevertheless on the one hand, on the other hand*
  - Conectores de alternativa:  
*or*
6. Indicadores tipográficos
  - .Valor comunicativo del tipo y tamaño de letra
7. Signos de puntuación
  - .coma, punto, dos puntos, signo de int. signo de adm.

## MODELO DE PLAN DE CLASE

1. Prelectura: ejercicios de preparación para la lectura
  - Identificación del tipo de texto (anuncio, artículo...)su origen (revista, periódico, etc.), autor, público al que se destina, etc.
  - Ojeada al texto para identificar su tema y la del material.
  - Predicción de la información y del lenguaje.
  - Reactivación de conocimientos sobre el contenido.
  - Trabajo con vocabulario importante
2. Lectura
  - Extraer información específica, o bien, leer detalladamente, o elaborar un resumen, o extraer las ideas más importantes. Discutir las respuestas del ejercicio.
3. Ejercicios de lengua
  - De gramática/ estrategias de vocabulario/cohesión.
4. Relectura
5. Estrategias de aprendizaje <sup>13</sup>

El modelo de Plan de Clase considera como primer paso la "Prelectura", es decir, los procesos descendentes de lectura. En lo que se refiere a la clasificación Schön, tiene relación con los puntos I, II y V, es decir, como primer paso, en este modelo, se inicia con las unidades más grandes.

El número 2 del modelo considera la "Lectura", durante la cual el lector practica las estrategias descendentes de lectura, correspondientes a los Tipos de lectura de los contenidos del programa y en la clasificación propuesta, a los puntos I, II y V.

En el número 3 se observan los Ejercicios de lengua. En este punto se consideran los ejercicios gramaticales, los de estrategias de vocabulario y los de cohesión. En relación con los contenidos del programa, los ejercicios gramaticales corresponden al rubro de Aspectos lingüísticos; las estrategias de vocabulario, tienen su propio rubro y en cuanto a la cohesión, ésta se ubica en el rubro de Aspectos discursivos. En relación con la clasificación previa, estos aspectos corresponden a los puntos III y IV.

Los números 4 y 5 del modelo de Plan de clase corresponden a la metodología por lo que no tienen relación directa ni con los contenidos del programa ni con la taxonomía Schön.

Una vez expuesto el modelo de Plan de Clase y la manera en que la taxonomía de estrategias de lectura Schön puede ajustarse a éste, considero también necesario mencionar lo que el Departamento de Idiomas en *Programas de Estudio para las Asignaturas: Inglés I y II*, en lo que corresponde a la concepción de la lectura y al enfoque teórico y didáctico de la materia en cuestión, señala:

Primeramente, en este trabajo se parte de la concepción de la **lectura como un proceso** por medio del cual el lector reconstruye - es decir, vuelve a reconstruir o recrea - el texto en su mente. En segundo término, **se considera la lectura como una forma de comunicación** en la que interviene un emisor (autor), un código (el sistema lingüístico) un canal (periódico, revista, libro, etcétera) y un contexto temporal o geográfico. Esta forma de comunicación es esencialmente visual y por lo común silenciosa (...). Este procesamiento silencioso (...) constituye un ciclo en cuya etapa inicial el lector en su primer contacto con el material predice o anticipa

mentalmente - hace suposiciones, hipótesis - su posible contenido, lenguaje y estructura; en una etapa siguiente el lector busca en el texto confirmar, o descartar, lo que previamente había supuesto, con lo cual cierra un círculo e inicia otro con nuevas predicciones. Debido a este juego continuo de anticipaciones e hipótesis con frecuencia se ha llamado a la lectura "un juego de adivinanzas".<sup>14</sup>

Como se observa, la concepción de la lectura se sustenta en el enfoque psicolingüístico. En lo que se refiere al enfoque didáctico de la materia el programa señala que:

El alcanzar la capacidad de leer en una lengua extranjera con fluidez y precisión requiere de un contacto abundante con textos auténticos en L2 acompañado de tareas o actividades, como se mencionó con anterioridad, que conduzcan al alumno a extraer el contenido de la lectura. Por ello, este programa debe ser enmarcado en un tipo de curso en el que se ubique al alumno ante una sucesión de textos con los cuales ejercite la comprensión al mismo tiempo que va adquiriendo los conocimientos del inglés (de su léxico, sintaxis y manifestaciones discursivas), las estrategias y habilidades fundamentales que le permitan en el futuro leer materiales auténticos autónomamente. (...). Para comprender, como se dijo en páginas anteriores, el alumno hace uso más o menos simultáneamente de conocimientos sobre el contenido de la lectura, sus estrategias, sus conocimientos de la lengua extranjera y del lenguaje en general, de la inferencia, etcétera.<sup>15</sup>

El enfoque didáctico de la materia entonces propone una interacción de las estrategias descendentes y ascendentes de lectura, en el sentido de exponer al alumno a una sucesión de textos que le permita ejercitar simultáneamente tanto la comprensión de la lectura como el conocimiento del inglés (de su léxico, sintaxis y manifestaciones discursivas). En estos términos, podemos hablar de enfoque interactivo para la instrumentación del material didáctico.

La selección y la organización de actividades que proponen los materiales didácticos que se han elaborado en el CCH para la comprensión de lectura siguen, por lo general, el orden propuesto por el modelo de Plan de Clase desde la primera lección, es decir, se observa en ellos primero, la práctica de las estrategias descendentes y después la práctica de las estrategias ascendentes. Sin embargo, la secuencia o progresión de los contenidos del programa, generalmente, dependen de los aspectos

lingüísticos Desde mi punto de vista, esta progresión da como resultado la *ausencia de reciclaje* de los elementos señalados. Por lo tanto, es necesario complementar este tipo de ejercicios con otras actividades que permitan al alumno, además del reciclaje, un aprendizaje más satisfactorio de los contenidos del programa.

Sobre este punto, los alumnos han comentado, que además de trabajar con el libro de texto, les gustaría realizar diferentes actividades didácticas como: leer cuentos o historias cortas en inglés, así como noticias en el periódico y hacer ejercicios con canciones, entre otras. Estos comentarios tienen relación con la selección de materiales, ya que como señala Sandra J. Savignon en "Selection of Materials" en *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, "There is no such a thing as an ideal textbook".<sup>16</sup> Del mismo modo, Savignon señala que son los profesores quienes hacen que los materiales funcionen y que el libro de texto sólo es un material de apoyo. En el caso específico que nos ocupa el depender de un libro de texto, ya sea que esté diseñado por los profesores del CCH o usar uno de los llamados libros "comerciales", implicaría la falta de motivación de los alumnos, ya que los ejercicios que se proponen en este tipo de material didáctico generalmente siguen una secuencia sistemática que volvería monótona la clase. Por lo tanto, para evitar la dependencia del libro de texto se deben proponer actividades diversas en las que tanto el profesor como los alumnos tengan una participación equilibrada.

### 3.4 INTEGRACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO Y ACTIVIDADES

En esta etapa de la tesina, explico la manera en que integré el material de apoyo didáctico que elaboré para la propuesta de elaboración y adecuación de ejercicios. Los materiales que utilicé para la integración del material fueron una selección de textos con los que elaboré ejercicios y propuse actividades que en esta tesina se incluyen en el anexo 5. Otro de los materiales utilizados, *Inglés I. Textos de apoyo didáctico*<sup>17</sup> es uno de los

libros de texto elaborados por profesores del CCH. Esta elección se debe a la conveniencia de utilizar un material didáctico diseñado de acuerdo con los contenidos y el objetivo general del programa de la Asignatura de Inglés I del CCH. En *Textos de apoyo didáctico* se incluyen ejercicios para las Unidades del programa 1, 2 y 3.

La Unidad 1 incluye 7 lecciones; en las tres primeras, se ejercita a los alumnos en la práctica de las estrategias descendentes de lectura, es decir, en el uso de su conocimiento previo, en la identificación del tema, así como en las *diversas funciones del texto*. Es en la lección 4 donde se inician los ejercicios sobre los aspectos lingüísticos, y a partir de esta lección, la 5, 6 y 7 presentan una organización de acuerdo con el modelo de Plan de Clase propuesto por el programa, es decir, ejercicios de prelectura, de lectura, de lengua y la relectura, en este orden. Como se observa, de acuerdo con el modelo de plan de clase, los ejercicios de lengua se proponen después de los ejercicios de prelectura y de lectura, por lo que, en cierta medida, los alumnos dedican más tiempo a los ejercicios de lectura. Además, también en el libro de texto, se observa la tendencia de poner más atención a la práctica de las estrategias descendentes de lectura.

La Unidad 2 presenta cinco lecciones organizadas de acuerdo con el modelo del plan de clase, aunque en esta unidad se puede observar que los ejercicios en relación con los aspectos lingüísticos son más extensos.

La Unidad 3 está formada por 6 lecciones y una de evaluación. En esta unidad se continúa con los ejercicios de estrategias de vocabulario, además de los contenidos que corresponden a los aspectos *lingüísticos* y *discursivos* como son el tiempo presente perfecto, frases nominales, conectores de concesión y ejemplificación.

La selección de textos con los ejercicios y actividades que elaboré se integran con los ejercicios y actividades que el libro de texto, previamente descrito, propone para la Unidad 1 de la Asignatura de Inglés. Esta

integración tiene el propósito de establecer un vínculo entre el profesor los alumnos y la lección.

Para los contenidos de la Unidad 1 se asignan 24 horas, las cuales se imparten en 12 sesiones de 2 horas cada una. La clase se divide en dos secciones. En la primera hora se ubica al alumno en el tema a tratar, normalmente se inicia con la revisión de tareas, explicación de algunos ejercicios en el pizarrón y aclaración de dudas. Después, los alumnos participan con la exposición de un texto, en equipos de tres a cuatro integrantes. Cada uno de ellos debe exponer en cinco o seis minutos la parte del texto que le corresponde. En la exposición del tema los integrantes deben considerar el contenido del texto, los componentes del proceso de la comunicación, como son los datos del autor, la función del texto, y a qué tipo de lector se dirige. Además, deben tratar un aspecto lingüístico. En la segunda hora, se presenta el siguiente texto, el cual puede derivar del libro de texto del CCH o del material didáctico complementario que previamente elaboré. Se dan instrucciones para los ejercicios de lectura propuestos. En lo que se refiere a los ejercicios sobre aspectos lingüísticos, éstos primero los resuelven los alumnos y después de la revisión se aclaran las dudas y se explica de manera formal el aspecto estudiado en el pizarrón. Finalmente, se acuerda que texto y que equipo expondrá la siguiente sesión. Esta actividad extra – clase tiene como propósito que los alumnos practiquen la lectura en silencio, a su propio ritmo y ejerciten las estrategias de lectura que han aprendido. Aunque la actividad se presenta en equipo, cada uno de los integrantes debe leer el texto individualmente para que después comenten entre ellos de que manera van a organizar su exposición. Los textos para esta actividad tienen una extensión aproximada de una cuartilla, con abundantes cognados y una estructura sintáctica no muy compleja. En cuanto al aspecto lingüístico, éste se relaciona con vocabulario o con la estructura sintáctica que previamente se explicó en la clase. Asimismo, la parte del grupo que no expone también debe leer el texto, además de escribir

dos o tres preguntas en relación con la información del texto. Al final de la exposición se pide a cuatro o cinco alumnos que hagan a otros compañeros las preguntas que escribieron con el fin de evaluar a quienes participaron tanto en la clase como en la actividad extra – clase. Esta manera de organizar cada sesión permite la flexibilidad necesaria para la interacción entre el profesor y los alumnos, ya que el papel del profesor es variable. Es decir, hay la relación profesor – grupo, cuando expone su clase y da instrucciones; la de profesor – alumno, cuando se dirige a un alumno en particular; alumno – profesor, cuando los alumnos exponen o expresan sus comentarios y alumno – alumno, cuando el profesor es observador.

Desde mi punto de vista, que el papel del profesor sea variable en el salón de clase, motiva a los alumnos, ya que propicia la participación del grupo. Por otro lado, para que los alumnos se interesen en la información de los textos es necesario que el profesor conozca con amplitud el tema e incluso que los alumnos lo escuchen hacer un comentario breve que se relacione con la información del texto. Esto, con frecuencia, motiva a los alumnos a leer, incluso, más allá de la tarea solicitada.

El material didáctico utilizado en las 12 sesiones que corresponden a la Unidad 1 se organiza de la siguiente manera.

#### Sesión 1

La primera sesión se cubre con las lecciones 1 y 3 del texto *Inglés I Textos de apoyo didáctico*. Se prefiere integrar las lecciones 1 y 3 en una sola sesión, debido a su brevedad y a que las dos tratan un mismo aspecto, es decir, presentan ejercicios para determinar el tema del texto a partir del título, y también se proponen actividades para sensibilizar y concientizar a los alumnos en la práctica de las estrategias descendentes de lectura.

#### Sesión 2

En esta sesión se presenta la lección 2 del texto de apoyo. Debido a la brevedad de la lección y a la falta de ejercicios lingüísticos, elaboré el primer material didáctico, (anexo 5, números 1.2.1 que corresponden al número de

la unidad, al de la sesión y al texto con sus ejercicios, respectivamente) con el cual se intenta que los alumnos practiquen las estrategias ascendentes y descendentes de lectura. La sesión termina con la asignación del texto para exponer en la siguiente clase (anexo 5, números 1.2.2). En el texto para la exposición no se proponen ejercicios, sólo se proporciona un cuestionario que sirve de guía para los alumnos que exponen. Por otro lado, cabe señalar que, de acuerdo con la Taxonomía Schön, las estrategias descendentes de lectura que se practicarán con más frecuencia a lo largo de la Unidad 1 son: "I. Desarrollar sensibilidad hacia el texto, II. Emplear conocimientos previos y V. Reconocer la coherencia del texto." En cuanto a las estrategias ascendentes de lectura que los alumnos practicarán con más frecuencia en los ejercicios de la Unidad 1 son: "III. Establecer lazos léxicos y IV. Reconocer cohesión dentro del texto."<sup>18</sup>

### Sesión 3

La sesión 3 se inicia con un repaso breve de la clase anterior. Los alumnos presentan su exposición, la cual concluye después de las participaciones de los alumnos y el profesor. En la siguiente actividad (anexo 5, números 1.3.3) se utilizan 4 textos breves que se tomaron del *Oxford Bookworms Catalogue* y presentan el tema de 4 libros distintos. La selección de estos textos tiene el objetivo de que los alumnos practiquen el reconocimiento de las formas del verbo *to be*, así como propiciar la lectura extensiva. En la actividad se propone que los alumnos elijan 3 de los 4 libros, en sus versiones simplificadas, para leerlos y exponerlos al finalizar cada una de las unidades del programa. Es decir, leerán y expondrán un libro por cada unidad. Para terminar la clase se menciona a los alumnos que texto deben leer para la exposición de la sesión 4 (anexo 5, números 1.4.4).

### Sesión 4

Como en las sesiones previas, se hace un repaso de la clase anterior y se concluye con la aclaración de dudas. Después, los alumnos presentan la información del texto *How Brains Develop*, (anexo 5, números 1.4.4) con el

cual se refuerza la actividad relacionada con las formas del verbo *to be*. Posteriormente se realiza la lección 4 de *Inglés I Texto de apoyo didáctico*. En esta lección se presentan ejercicios con verbos en tiempo presente, sin embargo, debido a la brevedad de la lección, elaboré un ejercicio complementario (1.4.5) con material del mismo texto. El texto para la siguiente exposición, y su cuestionario correspondiente (1.5.6), está escrito en tiempo presente simple, contiene demasiados cognados, expresiones con el verbo *to have* y la expresión de tiempo *now*.

#### Sesión 5

Breve repaso de la clase anterior y aclaración de dudas. Exposición del texto (1.5.6) *Baby's Brain: Important Findings*. Al finalizar esta actividad, los alumnos resolverán el ejercicio complementario (1.5.7) que corresponde al texto que se expuso. Continuamos con la lección 5 de *Texto de apoyo didáctico*. En esta lección los alumnos realizan ejercicios para reconocer si las palabras que terminan en *-ing* son sustantivos, adjetivos o verbos. En la siguiente sesión, que será la 6, en lugar de exponer un texto, los alumnos escucharán la canción *Lemon tree* (1.6.8), y la completarán al mismo tiempo, con el objetivo de reconocer que las palabras que terminan en *-ing* no siempre tienen el mismo significado y que éste varía dependiendo del contexto en que se encuentren. Al finalizar la actividad, volverán a escuchar la canción.

#### Sesión 6

Breve repaso de la clase anterior, que se refuerza y concluye con la canción *Lemon Tree* (1.6.8). Se continúa con la lección 6 de *Inglés I Texto de apoyo didáctico*. El texto de esta lección presenta un tema que se relaciona con la música. En cuanto a los aspectos lingüísticos, la lección propone ejercicios para reconocer los verbos regulares e irregulares en tiempo pasado, y en relación con los aspectos discursivos, se proponen ejercicios para identificar los nombres de personas, de objetos o de conceptos a que hacen referencia los pronombres. Para concluir la sesión se asignan dos

actividades extra – clase, las cuales se relacionan con los verbos regulares e irregulares. El texto que corresponde a los verbos regulares (1.6.9) lo expondrá el equipo en turno. Los integrantes del equipo presentarán la información y solicitarán la participación de los alumnos para la dar respuesta al ejercicio previsto en el texto. En cuanto a los verbos irregulares, se pedirá, de tarea, que localicen en un texto de un periódico que se publique en Inglés al menos cinco verbos irregulares y que copien en su cuaderno las ideas en las que participa dicho verbo. Esta actividad se realizará en equipos de tres a cuatro alumnos.

### Sesión 7

Exposición y revisión del ejercicio de los verbos regulares en tiempo pasado. Revisión en el pizarrón de la tarea con los verbos irregulares en tiempo pasado. Después de revisar las ideas escritas en el pizarrón, se hace notar a los alumnos que estos verbos se pueden agrupar de acuerdo con las características que tengan en común. La actividad final es observar la lista de verbos irregulares (1.7.10), en orden alfabético, y agruparlos según la característica que compartan. Para terminar la sesión, se solicita a los alumnos traer el libro *White Death* de Tim Vicary, en versión simplificada, y un comentario escrito sobre el personaje que más les haya gustado.

### Sesión 8

Esta sesión se relaciona con la presentación de los comentarios de los alumnos acerca del personaje que más les haya gustado de la lectura de *White Death*, y que se les pidió que trajeran por escrito la clase anterior. Para concluir, se indica al equipo que le corresponde exponer la siguiente clase, que en lugar de exposición, deberá preparar un cuestionario con 10 preguntas y sus respectivas respuestas que se relacionen con la lectura del libro citado.

### Sesión 9

Presentación del cuestionario, por parte de cada uno de los integrantes del equipo, quien hará las preguntas que le correspondan. La respuesta la dará

el alumno del grupo que determine el equipo. La corrección, en caso necesario, se hará después de cada respuesta. Después de esta actividad, se realiza la lección 7 de *Textos de apoyo didáctico*. En esta lección se presentan ejercicios para el reconocimiento de los adjetivos posesivos y el tiempo futuro con la forma *will*. Asimismo, la lección incluye un cuadro que presenta los pronombres personales y los conectores de adición, contraste, alternativa, concesión y ejemplificación. Sin embargo, no se proponen ejercicios, sino que se pide al alumno localizar los conectores en el texto de la lección y clasificarlos de acuerdo con la función señalada en el cuadro. Para concluir la clase, se pide a los alumnos traer información sobre las partículas atómicas.

#### Sesión 10

Esta sesión inicia con la información que se pidió a los alumnos que trajeran sobre las partículas atómicas, ya que el texto que se trabajará se relaciona con el átomo (1.10.12). Después de los ejercicios de predicción y vocabulario, los alumnos realizarán una lectura selectiva (*scanning*), contestando los ejercicios del I. al IV. A continuación, se presentan ejercicios de conectores de adición y contraste con el propósito de que los alumnos reconozcan que hay palabras o frases que funcionan como conectores y que no sólo pueden unir palabras, sino también ideas y párrafos. Antes de finalizar la clase, se iniciará el repaso de la Unidad 1.

#### Sesión 11

En esta sesión se explica a los alumnos que los ejercicios y actividades que realizaron en las sesiones previas tuvieron el propósito de que adquirieran las estrategias de lectura necesarias para llevar a cabo los objetivos específicos, (anexo 5, números 1.11.13) correspondientes a la Unidad 1 de la Asignatura de Inglés. Después de explicar a los alumnos lo que se espera hayan aprendido, se les pide que observen la hoja del programa que presenta los contenidos de la Unidad 1, (anexo 5, números 1.11.14) con el

fin de realizar un repaso y aclarar las dudas. De este modo, los alumnos sabrán que estudiar para presentar su primer examen parcial.

## Sesión 12

Los alumnos resolverán un examen. Luis Angel Blanco Felip, en *La evaluación educativa, más proceso que producto*, define el examen como “la prueba que se hace para conocer la suficiencia de un candidato”,<sup>19</sup> es decir, para demostrar el aprovechamiento en cualquier tipo de enseñanza. Asimismo, define la evaluación como:

La actividad sistemática integrada dentro del proceso educativo con el fin de mejorarlo para ayudar y orientar al alumno, criticar y revisar los planes, programas, métodos y recursos<sup>20</sup>

El examen parcial sólo es parte de la evaluación de los alumnos, ya que en la calificación se incluyen la asistencia, la participación en clase y extra – clase, así como la exposición en español de la información de un texto, escrito en inglés, en equipo.

En la elaboración de este examen se consideraron los criterios de David P. Harris<sup>21</sup>, quien señala, en *Testing English as a Second Language*, que el tema para un examen no debería contener información conocida universalmente, ya que el alumno podría dar una respuesta correcta sin poner atención a la lectura. Así, un texto cuyo contenido sea de tema general o universalmente conocido sería un material poco confiable para un examen de comprensión de lectura. Del mismo modo, Harris señala que la extensión apropiada de un texto para un examen, en relación con los reactivos, debe contener entre 100 y 250 palabras e incluir un número de seis a siete reactivos.

En el examen que me ocupa, se consideraron la extensión del texto, la estructura léxica y sintáctica, la coherencia, así como el tema de la lectura. Se trata de un texto de una cuartilla con aproximadamente 290 palabras, una estructura sintáctica que presenta oraciones subordinadas, y una estructura léxica con suficientes cognados, con lo cual se equilibra la dificultad de la

lectura. En lo que corresponde a los conectores y a la referencia anafórica, se observa que la palabra *Unlike* presenta cierta dificultad para el alumno, ya que si infiere un significado incorrecto u omite la lectura de la palabra, no podrá comprender la mitad del texto. Por lo tanto, se escribió un glosario con el significado de la palabra *Unlike*, así como el de las palabras *warrior* y *knowledge*, las cuales se consideran importantes para la comprensión del texto. El examen consta de 10 reactivos; los 3 primeros, son de respuesta de opción múltiple y se califica la comprensión; los siguientes, del 4 al 7, son de respuesta abierta y aquí se califica el reconocimiento y la inferencia del significado de las palabras. Los reactivos 8 y 9 también son de respuesta abierta y se califica la comprensión. Finalmente, con el reactivo 10 se califica la referencia anafórica. La calificación de este examen se expresa con número y la escala que se utiliza es del 1 al 10. El total de puntos de este examen parcial es de 10, es decir un punto por cada reactivo.

## CONCLUSIONES

De la investigación realizada, en lo que se refiere a la motivación y a la selección y organización de actividades, concluí que era necesario: primero, no depender de un libro de texto, y por lo tanto, elaborar y adecuar ejercicios que complementen el aprendizaje de los alumnos. Segundo, proponer actividades en clase y extra – clase, diferentes de las que se realizan con el libro de texto. Tales actividades como exponer en equipo la información en español de un texto escrito en inglés, expresar individualmente por escrito o de manera oral opiniones o comentarios sobre los temas de los textos que se leen en la clase, y también llevar a cabo investigaciones breves de biografías de los autores más relevantes de los textos que se leen. Esto con el fin de motivar a los alumnos y evitar la monotonía de la clase.

De manera simultánea, lo expresado previamente, se realiza con el propósito de crear un vínculo entre el profesor, los alumnos y la clase. Un vínculo donde la responsabilidad de la enseñanza – aprendizaje se

comparta, es decir, que el profesor sea responsable de la enseñanza y el alumno sea responsable de su aprendizaje.

Finalmente, concluí que no depender del libro de texto y planear, con anticipación y desde una perspectiva global, las actividades de enseñanza – aprendizaje, en lugar de planearlas cada día de clase, reduce el trabajo. Asimismo, se aumenta el aprovechamiento de los alumnos, se controla mejor la clase y las diversas actividades planeadas por adelantado anulan la monotonía.

## SUGERENCIAS

En relación con la secuencia y progresión de los contenidos del programa de la Asignatura de Inglés, se sugiere, en cuanto a la secuencia, observar qué conexión se puede hacer entre la lectura de un texto y otro, es decir, que actividades propuestas en un texto pueden conectarse con el siguiente. La conexión puede realizarse con el primer texto dado. Por ejemplo, si un primer texto es un anuncio y el siguiente también, pero con diferente mensaje y diferente objetivo lingüístico, la conexión se hace mediante el tipo de texto. Si este segundo texto promueve los servicios de un centro cultural con eventos musicales y el tercer texto se relaciona con la música, entonces la conexión se realiza a través del tema. En otras palabras, evitar, en lo posible, que las actividades de un texto a otro queden aisladas.

En cuanto a la progresión, se sugiere como actividad extra - clase la lectura extensiva y graduada. Esto permite al alumno leer a su propio ritmo, así como poner en práctica las estrategias de lectura ejercitadas en clase.

Finalmente, se sugiere asegurarse de que las instrucciones que los alumnos leen en sus libros de texto o las que se les da oralmente sean comprensibles para ellos. Es decir, que éstas sean claras y precisas con el fin de que los alumnos puedan realizar precisamente lo que se les indica.

## NOTAS

1. Luiz A. Mattos, *Compendio de didáctica general*. p. 144
2. *Ibid.* p. 147
3. William Littlewood, *Foreign an Second Language Learning*. p. 5
4. *Ibid.* p. 57  
"La motivación, las oportunidades y la habilidad para aprender". (Traducción mía)
5. Marion Williams y Robert L. Burden, *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. P. 123  
"Cuando la razón para realizar una acción es para obtener algo fuera de la actividad por sí misma, tal como pasar un examen u obtener recompensas económicas, se puede considerar que la motivación es extrínseca. Cuando la experiencia de hacer algo genera interés y diversión, y la razón para realizar la actividad está en la actividad misma entonces la motivación se puede considerar como intrínseca". (Traducción mía)
6. Christine Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. p. 25
7. Hilda Taba, *Elaboración del currículo*. p. 26
8. DEPARTAMENTO DE IDIOMAS, *Programas de Estudio para las Asignaturas: Inglés I y II*. p. 14
9. William Littlewood, *Foreign and second language learning*, p. 3
10. Gloria Schon, *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera*. p. 33
11. *Ibid.* pp. 42-44
12. *Ibid* p.41
13. DEPARTAMENTO DE IDIOMAS, *op. cit.* p. 8
14. *Ibid.* p. 5
15. *Ibid.* p. 7
16. Sandra J. Savignon, "Selection of Materials", en *Communicative Competence: Theory and Classrrrom Practice*. p. 138  
"No existe el libro de texto ideal" (Traducción mía).
17. Albarrán, Elisa *et. al.* *Inglés I. Textos de apoyo didáctico*.
18. Gloria Schön, *op. cit.* P. 33
19. Luis Angel Blanco Felip, *La evaluación educativa, más proceso que producto*. p. 74
20. *Ibid.* p. 77
21. David P. Harris, "Testing Reading Comprehension", en *Testing English as a Second Language*. p. 61
22. Luis Angel Blanco Felip, *op. cit.* P. 77

## BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO FELIP, Luis Angel, *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Universitat de Lleida, Lleida. 1996.
- CARREL, Patricia y Joan Eisterhold, "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy", en Patricia CARREL *et. al.*, eds., *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press, Cambridge. 1993.
- DE MATTOS, Luiz A., *Compendio de didáctica general*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. 1990.
- DIAZ Barriga, Ángel, *Didáctica y curriculum*. Eds. Nuevomar, México. 1990.
- DEPARTAMENTO DE IDIOMAS, *Programas de estudio para las asignaturas: Inglés I y II*. CCH UNAM, México. 1996.
- GACETA CCH, *Plan de Estudios Actualizado*. Cuadernillo Número 70, 12 de enero de 1996.
- GACETA UNAM, Tercera Época. *Número Extraordinario*, 1º de febrero de 1971.
- GRABE, William, "Reassessing the Term Interactive", en Patricia CARREL *et. al.*, eds., *op. cit.* Cambridge University Press, Cambridge. 1993.
- GOODMAN, Kenneth, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", en SINGER, Harry y Robert B. RUDELL eds., *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Newark, Delaware. 1976.
- "The Reading Process" en Patricia CARREL *et. al.*, eds., *op. cit.* Cambridge University Press, Cambridge. 1993.
- HARRIS, David P., *Testing English as a Second Language*. Ed. McGraw - Hill, Nueva York. 1969.
- LITTLEWOD, William, *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge. 1995.
- NUNAN, David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 1995.
- NUTTALL, Christine, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann, Londres. 1989.
- PUGH, A. K., *Silent Reading*. Heinemann, Londres 1978.
- SAMUELS, S. J. Y Michael L. Kamil, "Models of the reading Process", en Patricia CARREL *et. al.*, *op. cit.* Cambridge University Press, Cambridge. 1995.
- SAVIGNON, Sandra J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison - Wesley Publishing Company, Inc. Menlo Park, California.
- SCHÖN Gritzewsky, Gloria, *El léxico y las estrategias de lectura en lengua extranjera. Tesis de Doctorado en Letras*. Facultad de Filosofía y Letras UNAM. 1995.

- SMITH, Frank, *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas, México. 1989.
- TABA, Hilda, *Elaboración del Currículo*. Ediciones Troquel, Buenos Aires. 1974.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. Burden, *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, Cambridge. 1997.

## Anexo 1

1.11.13  
CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

PRIMER SEMESTRE: Estrategias básicas	
UNIDAD 1	UNIDAD 2
<p><b>1. Procesos descendientes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> </ul> <p><b>2. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ojeada</li> <li>• Lectura selectiva</li> </ul> <p><b>3. Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognados / ítems cognados</li> <li>• Redundancia léxica</li> </ul> <p><b>4. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sufijos de derivados: <i>ly, latin, nass, ship, ist, er/or, ing</i></li> <li>• Cognados / ítems cognados</li> </ul> <p><b>5. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los adverbios posesivos: <i>my, your, ...</i></li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>6. Indicaciones tipográficas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor comunicativo del tipo y tamaño de letras</li> </ul> <p><b>7. Signos de puntuación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coma, punto, dos puntos, signo de interrogación, de admiración...</li> </ul>	<p><b>1. Procesos descendientes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> </ul> <p><b>2. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ojeada selectiva</li> <li>• Lectura de búsqueda</li> </ul> <p><b>3. Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sufijos de adjetivos: <i>ful, out, ish</i></li> <li>• Prefijos: <i>un, in, dis, mis</i></li> <li>• Cognados / ítems cognados</li> </ul> <p><b>4. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos modales: <i>may, can, must, ought to, have to</i></li> <li>• Frases nominales sustantivo + 1 o 2 adjetivos</li> <li>• Pronombres demostrativos: <i>this, that, these, those</i></li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>5. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• La cohesión</li> <li>• Referencia anafórica</li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• Conectores de adición <i>and, besides, also, as well as</i></li> <li>• Conectores de contraste <i>but, yet, however, nevertheless, on the one hand, on the other hand</i></li> <li>• Conectores de afirmativa <i>or</i></li> </ul> <p><b>6. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención dirigida</li> </ul>
<p><b>1. Procesos descendientes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> </ul> <p><b>2. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ojeada selectiva</li> <li>• Lectura de búsqueda</li> </ul> <p><b>3. Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras desconocidas</li> <li>• Palabras compuestas</li> </ul> <p><b>4. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes del discurso: <i>adverbios</i></li> <li>• Adverbios y expresiones adverbiales</li> <li>• Frases nominales sustantivo + 2 o más adjetivos</li> <li>• Polisemia</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>5. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia: el valor comunicativo del texto</li> <li>• Valor comunicativo</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia anafórica</li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• Conectores de concesión <i>though, although</i></li> <li>• Conectores de ejemplificación <i>for example, such ... as, like</i></li> </ul> <p><b>6. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención dirigida</li> </ul>	<p><b>1. Procesos descendientes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> </ul> <p><b>2. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ojeada selectiva de búsqueda</li> </ul> <p><b>3. Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras desconocidas</li> <li>• Palabras compuestas</li> </ul> <p><b>4. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes del discurso: <i>adverbios</i></li> <li>• Adverbios y expresiones adverbiales</li> <li>• Frases nominales sustantivo + 2 o más adjetivos</li> <li>• Polisemia</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>5. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia: el valor comunicativo del texto</li> <li>• Valor comunicativo</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia anafórica</li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• Conectores de concesión <i>though, although</i></li> <li>• Conectores de ejemplificación <i>for example, such ... as, like</i></li> </ul> <p><b>6. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención dirigida</li> </ul>

# CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

<b>SEGUNDO SEMESTRE: Organización del texto</b>	
<b>UNIDAD 1</b>	<b>UNIDAD 2</b>
<p>El alumno será capaz de copiar el tema general de materias de lectura auténticas de carácter no especializado que contengan información familiar para él abundancia de cognados y una estructura sencilla. Asimismo el alumno identificará la manera en que está organizado el texto y podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos así como hacer una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo.</p>	<p>El alumno será capaz de copiar el tema general de materias de lectura auténticas de carácter no especializado que contengan información familiar para él abundancia de cognados y una estructura sencilla. Asimismo el alumno identificará la manera en que está organizado el texto y podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos así como hacer una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo.</p>
<p><b>1. Procesos descendientes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> <li>• Predicción de lenguaje</li> </ul> <p><b>2. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda</li> </ul> <p><b>3. Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sufijos de suf. <i>er, e, e, s, s</i></li> <li>• Sufijos de verbos <i>ly, writ(e)s</i></li> <li>• Falsos cognados</li> </ul> <p><b>4. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oraciones subordinadas relativas: <b>that, which, when, where</b></li> <li>• Frases nominales con varios componentes + un sustantivo</li> <li>• El posesivo anglosajón</li> <li>• Los pasados simple y perfecto (?)</li> <li>• Verb mod en pas <b>could, might, should, would, ought, to</b></li> <li>• Modismos y giros fraseológicos</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>5. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Organización cronológica</li> <li>• Organización idea principal / ideas secundarias</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia anafórica pronombres personales, posesivos y demostrativos.</li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• Indicadores de secuencia cronológica <b>in the beginning, then, later, finally, in the end, after, before, first(y), second(y), third(y).</b></li> </ul> <p><b>6. Uso del diccionario bilingüe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras con varios equivalentes</li> </ul> <p><b>7. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencia de palabras nuevas</li> </ul>	<p><b>1. Procesos descendientes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> <li>• Predicción de lenguaje</li> </ul> <p><b>2. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda</li> </ul> <p><b>3. Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sufijos de verbos <i>ing, ed, sust, ance, ence, ancy, ency.</i></li> <li>• Prefijos de sust <i>ab, a</i></li> <li>• Falsos cognados</li> </ul> <p><b>4. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oraciones subordinadas relativas: <b>that, which, when, where</b></li> <li>• Tiempos continuos: <b>presente / pasado</b></li> <li>• Verbos con preparaciones</li> <li>• Voz pasiva</li> <li>• Modismos y giros fraseológicos</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>5. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Organización: <b>intr. / desarr. / conclusión.</b></li> <li>• Introducción / desarrollo / conclusión</li> <li>• Idea principal / ideas secundarias</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia anafórica <b>pron. pers. poses. y demostr.</b></li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• Indicadores de org textual <b>in the beginning, to begin with, in the end, to end up, to sum up, to conclude, in conclusion.</b></li> <li>• Conectores que agregan: <b>also, moreover, furthermore, in addition.</b></li> </ul> <p><b>6. Uso del diccionario bilingüe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palabras con varios equivalentes</li> </ul> <p><b>7. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencia de palabras nuevas</li> </ul>

**CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA:**

<p><b>TERCER SEMESTRE: Lectura detallada</b></p>		
<p><b>UNIDAD 1</b></p>	<p><b>UNIDAD 2</b></p>	<p><b>UNIDAD 3</b></p>
<p><b>1. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ejecuta, selectiva, de búsqueda</li> <li>• Lectura detallada</li> </ul> <p><b>2. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz pasiva presente, pasado, futuro e infinitivo</li> <li>• Estructuras con comparativos</li> <li>• <i>a de igualdad as ... as</i></li> <li>• <i>a de superlativos, as ... than, more ... than</i></li> <li>• <i>a de inferiores, as ... than, less ... than</i></li> <li>• Estructuras con superlativos <i>the ... est, the most</i></li> <li>• Agrupamientos léxicos</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>3. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Organización: orden principal / ideas secundarias</li> <li>• Organización inductiva</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia gramática: Repaso</li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• <i>a connects de comparación, like, similarly</i></li> <li>• <i>a connects de adición in addition, besides, moreover, furthermore</i></li> <li>• <i>a connects de causa / consec therefore, hence, so, thus</i></li> </ul> <p><b>4. Habilidades académicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadros, diagramas, índices</li> </ul> <p><b>5. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia a la incertidumbre</li> </ul>	<p><b>1. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ejecuta, selectiva, de búsqueda</li> <li>• Lectura detallada</li> </ul> <p><b>2. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz pasiva pres, pas perfectos, o infinitivo con modals: <i>can, may, must, should, could</i></li> <li>• Estructuras con comparativos</li> <li>• <i>a de igualdad not so ... as</i></li> <li>• <i>a de superlativos</i> <i>Terms irregulars</i></li> <li>• <i>a de inferiores con superlativos, the ... est, the most</i></li> <li>• <i>a de superlativos, best, worst, furthest, furthest</i></li> <li>• <i>a de inferiores con condicional if</i></li> <li>• Agrupamientos léxicos</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>3. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Organización: idea princ / sec, deduct, inductiva</li> <li>• La negación del párrafo</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia gramática: <i>here / there</i></li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• <i>a connects de ejempl, such as, for instance, including, e g</i></li> <li>• <i>a connects de reformulación that is, that is to say, to put it in another way, in other words, i e</i></li> <li>• <i>a connects de causa, not only ..., but also, either ... or, neither ... nor, whether ... or</i></li> <li>• <i>a connects de incluye, this shows, hence, thus, so</i></li> </ul> <p><b>4. Habilidades académicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro <i>presentaciones similares índices (temático y sistemático), tablas de contenidos</i></li> <li>• El texto académico: <i>tablas, diagramas y gráficos</i></li> </ul> <p><b>5. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización del lenguaje</li> </ul>	<p><b>1. Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ejecuta, selectiva, de búsqueda</li> <li>• Lectura detallada</li> </ul> <p><b>2. Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras con condicionales:</li> <li>• Agrupamientos léxicos</li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul> <p><b>3. Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Organización: inductiva e inductiva</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia gramática: <i>here / there</i></li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• <i>a connects de aduce a induc, consequently, as a result, hence</i></li> <li>• <i>a connects de suma o resultado: altogether, in short, therefore, then, as a result, consequently</i></li> </ul> <p><b>4. Habilidades académicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquemas</li> </ul> <p><b>5. Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización del lenguaje</li> </ul>

**TERCER SEMESTRE: Lectura detallada**

El alumno podrá variar de tipo de lectura de acuerdo con sus propósitos. Utilizará la lectura de ejecuta para reconocer el tema general del texto e identificar su organización; empleará la lectura selectiva para extraer datos específicos y utilizará la lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo. Igualmente el alumno podrá realizar la lectura detallada de un texto de carácter cotidiano o académico (de nivel bachillerato), breve y de organización sencilla, siguiendo paso a paso lo dicho por el autor con pocos errores. Asimismo el alumno habrá adquirido habilidades académicas como comprender tablas, diagramas y gráficos, y utilizar los índices y tablas de contenidos, así como la de poder resumir / hacer el esquema de un texto.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA:

CUARTO SEMESTRE: Lectura crítica		
UNIDAD 1	UNIDAD 2	UNIDAD 3
<p>1. Tipos de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura detallada</li> <li>• Lectura crítica</li> </ul> <p>2. Aspectos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras sintácticas diversas: Repaso</li> <li>• Agrupamientos léxicos</li> <li>• Vocabulario básico de palabras</li> </ul> <p>3. Aspectos discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Intención subyacente</li> <li>• Canal</li> <li>• Coherencia</li> </ul> <p>a Organización del texto: intención</p> <p>a Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión: del párrafo al texto</li> </ul> <p>• Conectores de contraste: <b>conversely, on the one hand, oppositely</b></p> <p>• Conectores de <del>repetición</del> <b>equally, similarly, likewise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinónimos y antónimos textuales</li> </ul> <p>4. Habilidades académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del diccionario monolingüe</li> <li>• Búsqueda de sinónimos / antónimos</li> <li>• Lectura/síntesis por medio de cuadros</li> <li>• Lectura/síntesis por medio de gráficas</li> </ul> <p>5. Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del propio aprendizaje</li> </ul>	<p>1. Tipos de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura variada</li> <li>• Lectura crítica</li> </ul> <p>2. Aspectos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras sintácticas diversas: Repaso</li> <li>• Agrupamientos léxicos</li> <li>• Vocabulario básico de palabras</li> </ul> <p>3. Aspectos discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Intención subyacente</li> <li>• Canal</li> <li>• Coherencia</li> </ul> <p>a Organización del texto desde el punto de vista del autor:</p> <p>a Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La cohesión del párrafo al texto</li> </ul> <p>• Conectores de sustitución: <b>rather, rather, alternatively, in other words</b></p> <p>• Conectores de similitud: <b>equally, similarly, likewise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinónimos y antónimos textuales</li> </ul> <p>4. Habilidades académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del diccionario monolingüe</li> <li>• Búsqueda de sinónimos / antónimos</li> <li>• Esquema</li> </ul> <p>5. Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del propio aprendizaje</li> </ul>	<p>1. Tipos de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura variada</li> <li>• Lectura crítica</li> </ul> <p>2. Aspectos lingüísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuras sintácticas diversas: Repaso</li> <li>• Agrupamientos léxicos</li> <li>• Vocabulario básico de palabras</li> </ul> <p>3. Aspectos discursivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Intención subyacente</li> <li>• Canal</li> <li>• Coherencia</li> </ul> <p>a Organización del texto desde el punto de vista del autor:</p> <p>a Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión del párrafo al texto</li> </ul> <p>• Conectores de similitud</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinónimos y antónimos textuales</li> </ul> <p>4. Habilidades académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del diccionario monolingüe</li> <li>• Búsqueda de sinónimos / antónimos</li> <li>• Resumen</li> </ul> <p>5. Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del propio aprendizaje</li> </ul>

## Anexo 2

## INTRODUCCIÓN

---

El presente capítulo se refiere a los fundamentos de la propuesta de actualización del Plan y de los Programas de Estudios, la cual, según se indicó someramente en la **Presentación**, ofrece como justificación de los cambios previstos tres grandes conjuntos de hechos y razones los cuales presentan elementos abundantes de diagnóstico de los problemas del Colegio: el primero se refiere al perfil real del alumno del Bachillerato del Colegio; el segundo, a rasgos de la cultura contemporánea surgidos o acentuados después de la fundación del Colegio, y el tercero, a características del ejercicio docente real.

### 1.1. PERFIL REAL DEL ALUMNO DEL BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El Plan de Estudios vigente atribuye la misma importancia, para la formación de los alumnos en cultura básica, al trabajo en grupo escolar y al trabajo autónomo del alumno.

Ahora bien, datos abundantes relativos a las características de la población actual del Bachillerato del Colegio hacen improbable el cumplimiento de la condición de asunción del trabajo autónomo, sin la cual el comparativamente reducido número de horas semanales del Plan de Estudios vigente (17 en los dos primeros semestres; 20 en el tercero y cuarto, si se cursa en ellos la lengua extranjera, y 21 en el quinto y sexto) resulta francamente insuficiente.

Para dar sustento a esta perspectiva, de la que se deriva la necesidad de ofrecer a los alumnos, a través de un mayor número de horas de atención en grupo escolar, la formación en cultura básica propia del Bachillerato del Colegio, se consigna a continuación un amplio inventario de datos que describen las características de la población escolar y tienden en su conjunto, y no cada uno de ellos por separado, a

conformar la imagen de un alumno más joven y menos maduro, con abundantes carencias culturales que dificultan su asimilación de la cultura universitaria. Se incluyen, asimismo, datos socioeconómicos que ofrecen el marco en el cual se insertan otros que más directamente atañen a la vida escolar y académica.

Para facilitar la comprensión de estos hechos, los datos se presentan en tres grandes apartados relativos al ingreso del alumno y a su condición cultural y social; a su desempeño académico en el ciclo de Bachillerato y a su comportamiento en los estudios de licenciatura.

### 1.1.1. INGRESO Y CONDICIONES CULTURALES Y SOCIALES DE LOS ALUMNOS

- a) Una proporción creciente de alumnos de nuevo ingreso (95% en 1994 y en 1995, en comparación con el 81% en 1988) se sitúa entre los 15 y los 18 años de edad. Un 76.28% de los alumnos que ingresaron al Colegio en 1994, tenía 15 años o menos y un 86%, en 1995.
- b) De manera semejante, la población femenina ha pasado del 27% en 1971, al 36% en 1978, al 45.1% en 1993, al 50.32% en 1994 y al 50.46% en 1995.
- c) Por otra parte, han disminuido los alumnos que afirman trabajar. Sin consideración de la formalidad de este compromiso, en 1988, el número de quienes decían trabajar al menos 6 horas diarias, alcanzaba sólo el 5.5% frente a un 24.9% en 1976. En 1993, 5.96% declaraba trabajar permanentemente entre 16 y 32 horas semanales y 3.93%, más de 32 horas.
- d) Estos fenómenos han hecho crecer la proporción de alumnos regulares en sus estudios previos, solteros y económicamente dependientes, la cual alcanza el 90% de la población total.

Ahora bien, la mayor parte de los datos consignados entre a) y d) contribuyen a delinear un alumno del Colegio más joven que en el pasado, más dependiente y, presumiblemente, también menos preparado para asumir responsabilidades de autonomía en el estudio, lo que demanda una intervención institucional que remedie estas nuevas limitaciones.

- e) Más del 63% de los alumnos sobresalientes del Colegio pertenece a **familias de ingresos comprendidos entre 1 y 4 salarios mínimos mensuales y 25%, a familias de 2 salarios mínimos o menos.** Según los datos del conjunto de la generación 1992, 67% de las familias del total de los alumnos percibían mensualmente hasta \$ 1,500.00, como máximo.
- f) En 1992, poco más del 40% de las familias de los alumnos constaba de 4 o 5 miembros, dependientes de quien sostenía los estudios del alumno, y un 20%, de 6 o más.

Los datos recogidos en e) y f) hacen evidente la dificultad de que los alumnos encuentren en casa espacio suficiente y ambiente propicio para el estudio que deberían desarrollar por su cuenta. Si bien los planteles, por otra parte, cuentan con bibliotecas excepcionales para el nivel y tipo de institución, los lugares disponibles en ellas no pueden ofrecer en este aspecto soluciones generales.

- g) El 39.63% de los padres y el 56.96% de las madres de los alumnos de la generación 1993 tenían una escolaridad máxima de primaria, mientras que la licenciatura o posgrado era el nivel más alto alcanzado por el 11.49% de los padres y el 3.21% de las madres.

Tal condición escolar dificulta a los padres poder prestar a sus hijos orientación y apoyo en sus estudios, lo que acrecienta la responsabilidad que incumbe a la institución, en ausencia de otros que eventualmente pudieran asumirla.

- h) Según los datos obtenidos en 1988, el 62.2% de las familias de alumnos del Colegio tenía a su disposición únicamente hasta 100 libros, entre los cuales, con toda probabilidad, dados la composición y los ingresos familiares, los libros escolares ocupaban un lugar destacado.
- i) La casi totalidad de los alumnos del Colegio provienen de secundarias públicas. En la generación 1992, únicamente 1.48% de los alumnos procedían de escuelas privadas.

El conjunto de estos datos traza el perfil de una población de alumnos del Bachillerato del Colegio insuficientemente provista en lo económico y en lo cultural, y necesitada, por consiguiente, de una atención institucional que colme progresivamente la distancia entre la cultura de su medio y la cultura universitaria a la que aspira, poniendo a su disposición recursos académicos adecuados, entre los cuales destaca el trabajo en grupo escolar.

## Anexo 3



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
Departamento de Inglés

ENCUESTA (Forma simplificada en 1997)

La información que se obtenga de las siguientes preguntas servirá para conocer las inquietudes e intereses de los estudiantes inscritos en la asignatura Inglés III, por lo que agradecemos respuestas sinceras.

Sexo: a) masculino \_\_\_\_\_ b) femenino \_\_\_\_\_

Marca las respuestas con una "X" y completa la información cuando sea necesario.

1. Edad:

a) Menos de 15 años b) 15-17 años c) 18-20 años d) 21 o más años

2. ¿Qué aspectos relativos al conocimiento de una lengua extranjera consideras que te ayudarán más en tu formación académica? numera los siguientes del 1 al 4, según el orden de importancia que tienen para ti.

- a) Expresión oral (hablar)
- b) Expresión escrita (escribir)
- c) Comprensión auditiva (escuchar)
- d) Comprensión escrita (leer)

3. ¿Por qué consideras que el aspecto que elegiste con el número 1 es el que más te ayudará en tu formación académica?

\_\_\_\_\_

4. ¿Consideras que la comprensión de lectura de un idioma extranjero es necesaria para tu formación académica?

- a) Sí
- b) No

5. ¿Consideras que los semestres de inglés I e Inglés II respondieron a tus expectativas?

- a) Mucho
- b) Suficiente
- c) Poco
- d) Muy poco
- e) Casi nada

6. De la información que se te presenta en un texto en inglés, comprendes:

- a) Mucho
- b) Suficiente
- c) Poco
- d) Muy poco
- e) Casi nada

7. Entiendes las explicaciones gramaticales del profesor:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

8. Entiendes las instrucciones del profesor:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

9. Entiendes las explicaciones del profesor para llegar a la comprensión del texto:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

10. Durante las clases el profesor usa material didáctico extra: (grabadora, revistas, filminas, etc.)

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

11. Como actividad extra clase, el profesor les pide que lean textos en inglés de revistas, periódicos, etc.

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

12. El profesor aclara los puntos más difíciles de la lectura:

- a) Siempre
- b) A veces
- c) Rara vez
- d) Nunca

13. El profesor considera que para que tú comprendas el contenido de los textos es importante que: (escoge la frecuencia según sea el caso)

	Estudies las estructuras gramaticales. ( )
a) Siempre	Consultes el diccionario, para comprender las palabras que no entiendo. ( )
b) A veces	Memorices vocabulario (palabras de uso frecuente, verbos, etc.) ( )
c) Rara vez	Traduzcas palabra por palabra de un texto. ( )
d) Nunca	Expreses con tus propias palabras la información del texto. ( )

14. Consideras que el curso de inglés es: (escoge sólo una opción)

- a) Interesante \_\_\_\_\_ (pasa a la siguiente pregunta)
- b) Motivante \_\_\_\_\_ (pasa a la pregunta 16)
- c) Aburrido \_\_\_\_\_ (pasa a la pregunta 17)
- d) Otro (específica) \_\_\_\_\_ (pasa a la pregunta 18)

15. El curso de inglés te parece interesante porque: (puedes escoger más de una opción)
- a) Puedes intercambiar puntos de vista con tus compañeros sobre el contenido de los textos.
  - b) Los textos te permiten ampliar tus conocimientos acerca de lo que tu ya conocías con respecto a los temas.
  - c) Porque lo que aprendes en tu clase de Inglés te permite ampliar tus conocimientos de las otras materias.
  - d) Los textos te permiten conocer la cultura y costumbres de las personas que hablan Inglés
  - e) Otro (especifica) \_\_\_\_\_

16. El curso de inglés te parece motivante porque: (puedes escoger más de una opción)
- a) Gracias a la información de los textos puedo encontrar soluciones a algunos de mis problemas cotidianos.
  - b) El profesor no nos limita a que leamos los libros de texto solamente, sino que en ocasiones incluye textos extras.
  - c) Durante el curso hemos realizado diferentes actividades (como juegos, trabajo en equipo, análisis de canciones, etc.).
  - d) Porque el profesor explica la gramática de manera sencilla, y esto me ayuda a comprender el contenido de los textos.
  - e) Otro (Especifica) \_\_\_\_\_

17. El curso de inglés te parece aburrido porque: (puedes escoger más de una opción)

- a) En la clase nos limitamos sólo a leer los textos del libro.
- b) No entiendo las explicaciones gramaticales.
- c) No me gustan los temas de los textos.
- d) Las explicaciones gramaticales son densas y no se relacionan entre sí, este hecho no me permite comprender el contenido de los textos.
- e) Otro (Especifica) \_\_\_\_\_

18. Los temas de los textos en inglés:

- a) Deberían estar directamente relacionados con los temas de las demás materias.
- b) No deberían tener ninguna relación con las demás materias.
- c) Deberían contener información acerca de: \_\_\_\_\_

19. Te gustaría que en el curso de inglés se incluyeran textos: (puedes escoger más de una opción)

- a) De cultura general
- b) De música
- c) De deportes
- d) Científicos
- e) Otro (Especifica) \_\_\_\_\_

20. En la clase de inglés prefieres trabajar:

- a) En equipo \_\_\_\_\_ (pasa a la siguiente pregunta)
- b) De manera individual \_\_\_\_\_ (pasa a la pregunta 22)
- c) Con todo el grupo \_\_\_\_\_ (pasa a la pregunta 23)

21. Prefieres trabajar en equipo porque:

- a) Es un espacio donde puedes expresar tus opiniones.
- b) Aprendes de tus demás compañeros.
- c) En equipo puedes elegir la mejor opción para resolver la tarea asignada.
- d) Otro. (Especifica) \_\_\_\_\_

22. Prefieres trabajar de manera individual porque: (puedes elegir más de una opción)

- a) Para ti es difícil trabajar en equipo.
- b) Pierdes tiempo al intentar ponerte de acuerdo con los demás.
- c) Otro. (Especifica) \_\_\_\_\_

23. Selecciona la frecuencia ( Siempre, A veces, Rara vez, Nunca) con que aplicas las siguientes estrategias en tu clase de inglés.

- |             |     |  |
|-------------|-----|--|
| a) Siempre  | ( ) | Puedes hacer uso de lo que conoces de un tema, para comprender mejor un texto en Inglés.                     |
| b) A veces  | ( ) | Puedes predecir el tema de un texto en Inglés con el apoyo de las gráficas, fotografías, pie de página, etc. |
| c) Rara vez | ( ) | Puedes encontrar con facilidad información específica.   |
| d) Nunca    | ( ) | Usas el diccionario para entender el contenido de los textos. ( )  |
|             | ( ) | Puedes aplicar las explicaciones gramaticales para comprender el contenido de los textos. ( )                |

24. ¿Has necesitado leer textos en inglés para satisfacer alguna inquietud personal o académica?

- a) Siempre     b) A veces     c) Rara vez     d) Nunca

25. ¿Lees en español en tu tiempo libre? indica la frecuencia.

- a) Siempre     b) A veces     c) Rara vez     d) Nunca

26. ¿Qué tipo de textos lees? indica tus preferencias numerándolas del 1 al 6.

- a) Científicos \_\_\_\_\_
- b) Culturales \_\_\_\_\_
- c) Ciencia Ficción \_\_\_\_\_
- d) De entretenimiento general \_\_\_\_\_
- e) Deportes \_\_\_\_\_
- f) Otro. (Especifica) \_\_\_\_\_

Puedes agregar algún comentario si así lo deseas.

---

---

---

---

## Anexo 4

### 3.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Población dominante: Sexo femenino 59.7% Sexo masculino 40.2%

#### 1. Edad promedio de la población del tercer semestre del CCH.

15 a 17 años	Menos de 15 años	18 a 20 años
83.3%	5.1%	6.4%

#### 2. ¿Qué aspectos relativos al conocimiento de una lengua extranjera consideras que te ayudarán más en tu formación académica? Numera los siguientes del 1 al 4 según el orden de importancia que tienen para ti.

Los resultados son los siguientes:

1ª opción Comprensión auditiva (escuchar)	2ª opción Expresión oral (hablar)	3ª opción Expresión escrita (escribir)	4ª opción Comprensión escrita (leer)
33.7%	29.8%	22.07%	14.2%

#### 3. ¿Por qué consideras que el aspecto que elegiste con el número 1 es el que más te ayudará en tu formación académica?

Los motivos que exponen son , que si aprenden a escuchar, será más fácil desarrollar los otros aspectos. En general, los alumnos que eligieron esta opción, piensan que si escuchan, aprenderán con más facilidad los otros aspectos de la lengua como son hablar leer y escribir.

Expresión oral (hablar). Los alumnos consideran que hablar es el aspecto que más se utiliza, que es necesario hablar para poder expresarse y comunicar sus ideas. Piensan que si pueden hablar, podrán identificar mejor las palabras y de esa manera mejorar la escritura y la lectura.

Expresión escrita (escribir). En este aspecto los alumnos señalan que si aprenden a escribir en Inglés, será más fácil aprender el significado de las palabras. Consideran que escribir es más fácil que escuchar o leer . Además que así practican más y que cuando leen, reconocen con más facilidad las palabras.

Comprensión escrita (leer). Los alumnos consideran que leer es importante, ya que como estudiantes la necesidad de leer textos en Inglés se les presenta en cualquier momento. Piensan que si leen, aprenden más vocabulario y aprenden mejor el lenguaje. Señalan también, que la comprensión escrita es fácil y que pueden obtener información de lo escrito en Inglés.

4. ¿Consideras que la comprensión de lectura de un idioma extranjero es necesaria para tu formación académica?

El 96% de los alumnos considera que la comprensión de lectura en una lengua extranjera es necesaria para su formación académica.

5. ¿Consideras que los semestres de Inglés I e Inglés II respondieron a tus expectativas?

Mucho	Suficiente	Poco	Muy poco	Casi nada	Nada
12.9%	42.8%	32.4%	5.1%	5.1%	1.2%

El porcentaje más alto corresponde a la variante *Suficiente* por lo que se puede decir que las expectativas del alumno con relación a su curso de Inglés se cubrieron en un grado aceptable.

6-12 Valoración de los procedimientos y actividades en clase.

6. De la información que se me presenta en u texto en inglés comprendo:

Mucho	Suficiente	Poco	Muy poco	Casi nada
2.5%	46.7%	40.2%	3.8%	6.4%

Como se observa, el porcentaje más alto es el 46.7%, el cual corresponde a los alumnos que dicen comprender *Suficiente*. Sin embargo, el 40.2%, el de

los alumnos que dicen comprender Poco, también es un porcentaje alto, por lo tanto, se puede decir que los resultados en cuanto al nivel de comprensión de los textos en inglés de los alumnos, es más o menos satisfactorio.

7. ¿Entiendes las explicaciones gramaticales del profesor? Resultados:

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
22%	72%	3.8%	1.2%

El 22% de los alumnos dicen entender Siempre las explicaciones gramaticales del profesor, aunado al 72% que corresponde a los alumnos que dicen entender A veces, permite decir que más del 50% de los encuestados entienden las explicaciones gramaticales del profesor.

8. ¿Entiendes las instrucciones del profesor? Resultados:

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
54.5%	41.5%	1.2%	2.5%

Los porcentajes indican que más del 50% entienden las instrucciones del profesor. Sin embargo, el 41.5% que muestra la variante A veces también es un porcentaje alto por lo que se debe considerar este punto.

9. ¿Entiendes las explicaciones del profesor para llegar a la comprensión del texto? Resultados.

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
33.7%	58.4%	3.8%	3.8%

El porcentaje más alto, el 58.4%, se refiere a la variante A veces, lo cual implica que un 33.7% de los alumnos son capaces de llegar a la comprensión de la información del texto con las explicaciones del profesor.

10. Durante las clases el profesor usa material didáctico extra: grabadoras, revistas filminas, etc.  
Resultados:

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
15.5%	42.8%	23.3%	18.1%

Con base en estos porcentajes se puede decir que el profesor *A veces* utiliza material didáctico extra.

11. Como actividad extra clase, el profesor les pide que lean textos en inglés de revistas, periódicos, etc.

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
3.8%	38.9%	23.3%	32.4%

De acuerdo con estos resultados se puede decir que los alumnos *a veces* realizan actividades de lectura extra clase.

12. El profesor aclara los puntos más difíciles de la lectura:

siempre	A veces	Rara vez	Nunca
67.5%	28.5%	—	3.8%

De acuerdo con estos resultados se puede decir que el profesor casi *Siempre* aclara los puntos más difíciles de la lectura.

13. El profesor considera que para que tú comprendas el contenido de los textos es importante que:

Siempre	Expresen con sus propias palabras la información del texto.
A veces	Estudien las estructuras gramaticales.
Rara vez	Memoricen vocabulario.
Nunca	Traduzcan palabra por palabra un texto.

Motivación. Preguntas 14 a 17.

14. Consideras que el curso de inglés es: (escoge sólo una opción)

- a) interesante (pasa a la siguiente pregunta)
- b) motivante (pasa a la pregunta 16)
- c) aburrido (pasa a la pregunta 17)
- d) otro (especifica) (pasa a la pregunta 18)

Resultados:

Interesante	Motivante	Aburrido	Otro
64.9%	16.8%	11.6%	6.3%

15. El curso de inglés te parece interesante porque:

- a) Porque puedes intercambiar puntos de vista con tus compañeros sobre el contenido de los textos (25.5%).
- b) Porque los textos te permiten ampliar tus conocimientos acerca de lo que tu ya conocías con respecto a los temas (32.4%).
- c) Porque lo que aprendes en tu clase de inglés te permite ampliar tus conocimientos de las otras materias (19.4%).
- d) Porque los textos te permiten conocer la cultura y costumbres de las personas que hablan inglés (31.1%).

16. El curso de inglés te parece motivante porque:

- a) Porque debido a la información de los textos puedo encontrar soluciones a algunos de mis problemas cotidianos (3.8%).
- b) El profesor no nos limita a que sólo leamos en los libros de texto sino que en ocasiones incluye material extra (6.4%).
- c) Porque durante el curso hemos realizado diferentes actividades (2.5%).
- c) Porque el profesor explica la gramática de manera sencilla y esto me ayuda a comprender el contenido de los textos (10.3%).

17. El curso de inglés te parece aburrido porque:

Resultados.

En general, los alumnos que dicen que el curso es aburrido es porque no les gusta trabajar con fotocopias ya que a veces las olvidan o las pierden.

18. Los temas de los textos en inglés:

- a) Deberían estar relacionados con los temas de las demás materias
- b) No deberían estar relacionados con las demás materias
- c) Deberían de contener información acerca de:

El porcentaje para el inciso a) es de 54.3%. El que corresponde al inciso b) es de 45.7%. En lo que se refiere al inciso c), sus respuestas fueron que los textos deberían tener información acerca de temas que se relacionen con las situaciones y conflictos que viven; con temas que contengan aspectos como la medicina, el arte, la literatura. También señalan que deberían tratarse temas que estén relacionados con sus otras materias pero que estos deberían ser opcionales.

19. Te gustaría que en el curso de inglés se incluyeran textos: (Puedes escoger más de una opción)

De cultura general	De música	De deportes	Científicos	Otros
41.5%	67%	49%	41%	28%

En lo que se refiere a qué otros textos les gustaría leer a los alumnos. Sus respuestas son que se incluyan comics, textos sobre ovnis y fenómenos paranormales, de cine y de revistas para jóvenes.

20. En la clase de inglés prefieres trabajar:

En equipo	De manera individual	Con todo el grupo
71.4%	6.9%	15.7%

21. Prefieres trabajar en equipo porque:

Las razones que dicen tener los alumnos para trabajar en equipo, son que de esa manera pueden llegar a una conclusión de sus puntos de vista, porque es un espacio donde pueden expresar sus opiniones; porque aprenden de sus demás compañeros, aunque sólo un alumno dijo que los demás trabajan y que él no hace nada.

22. Prefieres trabajar de manera individual porque:

Las razones que los alumnos exponen para trabajar de manera individual son, que trabajando en equipo pierden el tiempo para ponerse de acuerdo con los demás.

23. Selecciona la frecuencia: a) Siempre, b) A veces, c) Rara vez, d) Nunca, con que aplicas las siguientes estrategias en tu clase de inglés.

- a) Puedes hacer uso de lo que conoces de un tema para comprender mejor un texto en inglés.
- b) Puedes predecir el tema de un texto en inglés con el apoyo de las gráficas, fotografías, pie de página, etc.
- c) Puedes encontrar con facilidad información específica.
- d) Usas el diccionario para entender el contenido de los textos.
- e) Puedes aplicar las explicaciones gramaticales para comprender el contenido de los textos.

a	b	c	d	e
Siempre 37.7%	Siempre 31%	Siempre 9%	Siempre 50%	Siempre 22%
A veces 33.7%	A veces 37.7%	A veces 42.8%	A veces 34%	A veces 35%
Rara vez 28.6%	Rara vez 31%	Rara vez 19%	Rara vez 15%	Rara vez 33.3%
Nunca _____	Nunca _____	Nunca 29.2%	Nunca 1%	Nunca 8.7%

De acuerdo con los resultados del inciso a) se puede decir que más de la tercera parte de los alumnos hace uso de lo que conoce para comprender un texto en inglés. Los porcentajes del inciso b) indican que la tercera parte de los alumnos puede predecir un tema con el apoyo de los elementos ya señalados. En relación con el inciso c) aproximadamente la mitad de los encuestados

puede encontrar información específica. En lo que corresponde al uso del diccionario, este punto lo contestaron sólo 58 de los encuestados por lo que el porcentaje se calcula sobre este número. Los resultados indican que la mitad de los alumnos utilizan el diccionario para comprender el contenido de los textos. Finalmente, los resultados del inciso e) indican que aproximadamente la tercera parte de los alumnos pueden aplicar las explicaciones gramaticales para comprender el contenido de los textos.

24. ¿Has necesitado leer textos en inglés para satisfacer alguna inquietud personal o académica?

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
5.1%	33.7%	37.6%	23.3%

El porcentaje mayor es el de los alumnos que rara vez han necesitado leer textos en inglés.

25. ¿Lees en español en tu tiempo libre? Indica la frecuencia.

Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
10.3%	46.7%	31.1%	11.6%

De acuerdo con estos resultados se puede decir que menos de la mitad de los encuestados a veces leen en su tiempo libre.

26. ¿Qué tipo de textos lees? Indica tus preferencias numerándolas del 1 al 4.

- a) Científicos
- b) Culturales y de deportes
- c) De ciencia ficción
- d) De entretenimiento general
- e) Otros (específica)

Resultados.

Primera opción. Revistas de entretenimiento general.

Segunda opción. Textos culturales y de deportes.

Tercera opción. Textos científicos.

Cuarta opción. Textos de ciencia ficción.

Los temas señalados, de acuerdo con el inciso e) fueron los siguientes:

Textos de superación personal.

Textos de literatura.

Historias de suspenso.

Novelas y obras de teatro.

Textos históricos.

Biografías de escritores.

Finalmente se invita al alumno a escribir un comentario. Los comentarios más frecuentes son, que los profesores utilicen diferentes tipos de material didáctico; que les pasen reportajes y videos además de realizar algunos juegos y canciones.

Anexo 5

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

1. 2. 1

Central Coast

**ESCAPE TO THE LAND OF ENCHANTMENT**



**HEARST CASTLE**

**3 DAY / 2 NIGHT VACATION**

**ONLY \$ 83 \* PER PERE DBL OCC**

**VACATION PACKAGE INCLUDES:**

SUITE-STYLE ROOMS • HEARST CASTLE TICKET

CONTINENTAL BREAKFAST • COMPLIMENTARY

CHEESE & CRACKER TRAY with CHAMPAGNE

DINNER at the famous HARBOR HUT RESTAURANT

FREE HARBOR CRUISE WHEN AVAILABLE

**HARBOR HOUSE INN**

1095 MAIN STREET MORRO BAY, CA 93442

805-772-2711 (US) or TOLL-FREE 800-247-6078 (CA)

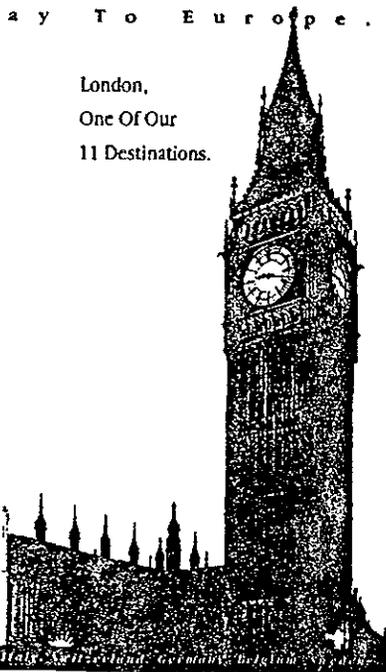
\* RESTRICTIONS APPLY

A

Every Day To Europe.

American Airlines is the only airline in Mexico that offers daily service to 11 cities in nine countries in Europe. And on our European flights you can enjoy our newly enhanced International Business Class, offering you increased space between seat rows and personal video units for self-paced viewing. So to give your business travel a good start and a good finish, fly the airline that's been serving Mexico for over 50 years. American Airlines.

London,  
One Of Our  
11 Destinations.



**American Airlines**  
*Something special in the air.*

Members of the AddressWise® travel rewards program can earn valuable miles toward award travel in more than 350 cities worldwide.

Overseas

Call your travel Agent or American Airlines in Mexico City at 209-400 or toll free at 1(800)90-466.

\* American Airlines and American Eagle® are American Airlines, American Eagle and Eaglewing are registered trademarks of American Airlines, Inc. American Eagle is American's registered service mark. American Airlines reserves the right to change MileagePlus program rules, regulations, award awards and qualify for any time without notice, and to end the MileagePlus program with all rewards miles. All change award rules, mileage accrual and spend rules subject to government regulations.



**A HISTORICAL SETTING SEASONED BY TIME**

At La Casa De Las Srenas you will drink the Flavor of Mexico. Visit us and enjoy the delights of fine Mexican Cuisine in a unique 16th and 17th century architectural environment. Located just a few meters from the Templo Mayor, behind the Cathedral in the heart of Centro Histórico.

**BREAKFAST • LUNCH • DINNER**

Mov/Sat 8 a.m. to 11 p.m. Sun 8 a.m. to 5 p.m.  
Guatemala 32, Centro Histórico,  
Ciudad de México Tels. 704-3345 and 7043225

C

B

**Learn, Live, & Love Spanish at The Center For Bilingual Multicultural Studies Cuernavaca - México**

AFFILIATED TO UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MORELOS

- INTENSIVE SPANISH PROGRAM. GROUP 5 SYSTEM.
- HISPANIC AMERICAN CULTURAL STUDIES.
- EXECUTIVE SPANISH PROGRAM ONE-ON-ONE BASIS
- US UNIVERSITY CREDITS.
- SPECIALIZED PROGRAMS FOR TEACHERS, NURSES, TRAVEL AGENTS AND PROFESSIONALS
- ADVANCED SPANISH PROGRAM.
- SEMESTER PROGRAM FOR UNIVERSITY STUDENTS.
- INTERNSHIPS AND VOLUNTEER WORK.
- HOME STAYS WITH FRIENDLY MEXICAN FAMILY OR STUDENT RESIDENCE OR HOTEL.
- EXCURSIONS AND CULTURAL ACTIVITIES.
- CLASSES ALL YEAR ROUND.

FOR MORE INFORMATION

CALL TOLL FREE: 1-800-9322-068  
Street address: San Jerónimo 304, Cuernavaca Mor. 62170 México.  
Mailing Address: Apartado postal 1520, Cuernavaca, Mor. 62000 México.  
Phones: (52-73) 13 04 02, 17 10 87 17 24 88. Fax: (52-73) 17 05 33  
E-MAIL: fespinoza@spin.com.mx  
<http://www.inf.uaem.mx/~legolas/cele>

D

PROPUESTA DE ELABORACIÓN Y ADECUACIÓN DE EJERCICIOS PARA  
LA ASIGNATURA DE INGLÉS I DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES UNAM

**Advertisements**

Conocimiento del Mundo y Predicción

Un texto no tiene significado en sí mismo, sino que es el lector quien da el significado al texto. El lector obtiene el significado mediante el conocimiento previamente adquirido, al cual se le llama conocimiento del mundo.

Predicción, en el proceso de la lectura, es la facultad de anticipar la información que sigue conforme se avanza en la lectura, haciendo uso de pistas lógicas, gramaticales o culturales.

I. Observa los textos. Contesta la pregunta.

1. ¿Cuál es la característica que tienen en común los cuatro textos?

---

II. Dale una ojeada a los textos. Escribe en el paréntesis la letra que indique a qué se refiere cada uno.

1. ( ) a una aereolínea en México
2. ( ) a un restaurante
3. ( ) a un centro de estudios bilingüe
4. ( ) a una agencia de viajes en California

Cognados

Algunas palabras que tienen el mismo significado en los dos idiomas son muy parecidas en su forma. A estas palabras se les llaman cognados. Algunas son muy parecidas o iguales mientras que otras varían en su terminación o cambian una o dos letras. Existen también los cognados falsos, es decir, que aunque se parecen en la forma escrita, no significan lo mismo en español.

Ejemplos:

cognados simples  
vacation / vacación  
service / servicio  
internacional / internacional

cognados idénticos  
central / central  
escape / escape  
personal / personal

cognados falsos  
actually / realmente  
parents / padres  
relatives / parientes



V. Lee los textos. Contesta las preguntas.

TEXTO A

1. ¿Cuánto cuesta el paquete de vacaciones? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué incluye este paquete?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Adónde puedes llamar para mayor información?  
\_\_\_\_\_

TEXTO B

1. ¿Qué servicios ofrece diariamente *American Airlines*?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Qué pueden disfrutar los pasajeros durante los viajes?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles son los países europeos a los que *American Airlines* vuela diariamente?  
\_\_\_\_\_

TEXTO C

1. ¿Qué clase de comida ofrece este restaurante?  
\_\_\_\_\_
2. ¿A qué siglos corresponde el ambiente arquitectónico que se disfruta en la *Casa de las Sirenas*?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuál es el horario de servicio? \_\_\_\_\_
4. ¿Dónde se localiza este lugar? \_\_\_\_\_

Adjetivo calificativo

Las palabras que sirven para describir las cualidades o características de un objeto, persona, situación o concepto, se llaman adjetivos. El adjetivo cuando modifica al sustantivo se coloca antes de éste. Para reconocer un sustantivo puedes anteponer los artículos el, los, las, un, una.

Ejemplos:

Continental breakfast	desayuno continental	American Airlines	Aerolíneas americanas
Mexican cuisine	cocina mexicana	specialized programs	programas especializados

VII. Escribe sobre las líneas los servicios que ofrece el Centro de Estudios Multiculturales Bilingües de Cuernavaca.

- a) \_\_\_\_\_ g) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_ h) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_ i) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_ j) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_ k) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_

VIII. Relee los textos. Contesta las preguntas.

1 ¿Que artículos o servicios se ofrecen?

Texto A \_\_\_\_\_

Texto B \_\_\_\_\_

Texto C \_\_\_\_\_

Texto D \_\_\_\_\_

2 ¿Quiénes ofrecen los artículos o servicios de la información anterior?

A \_\_\_\_\_ B \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_ D \_\_\_\_\_

3 ¿Cuál es la función de los textos que leíste?

a) divertir

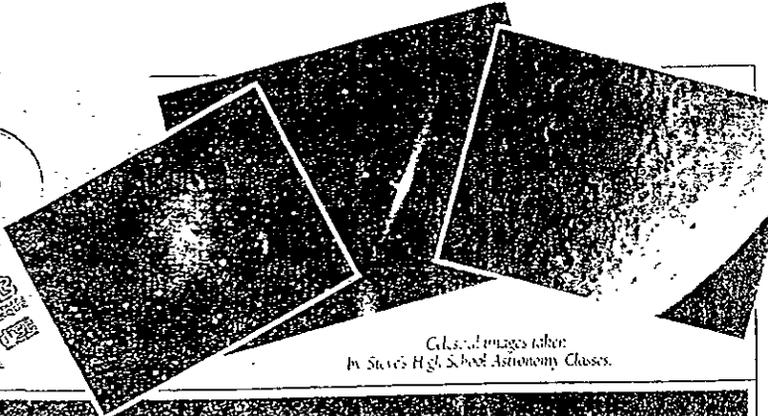
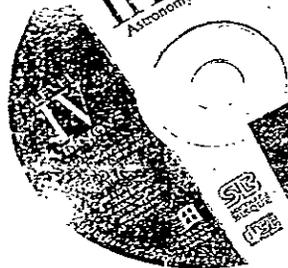
b) enseñar

c) promover

d) prevenir

1.2.2

**THE SKY**  
Astronomy Software



Celestial images taken  
by Steve's High School Astronomy Classes.

**W**ith TheSky, an individual student can discover the stars, teachers can explore the heavens with their junior high class of thirty-five, or join 120 other schools and link up to Mt. Wilson and run rings around Ursa Major.

Ask teacher Steve Lantz. He chose TheSky Astronomy Software to engage, energize, and extend his students at Cherry Creek High School in Colorado.

Using TheSky, they look to Mount Wilson's 24-inch telescope and gather their own astronomical data to do real science. It's all part of creating a dynamic classroom learning experience.

#### Why TheSky?

For starters, TheSky Level II offers an incredible collection of celestial images and deep-space data including the gateway to the Digitized Sky Survey. All the things you expect are here—ease-of-use, star charts, telescope control, Guide Star Catalog, the Hipparcos and Tycho Catalogs, as well as comets and minor planets.



Wait, there's more.

TheSky Level IV goes light-years beyond typical deep-space and planetarium-style software with options for CCD camera control, image processing, sub-arc second astrometry, telescope pointing and error correction, even preprogrammable scripting and remote Internet operation.

Only TheSky offers you so many choices. Need more?

Then drop by Steve's class sometime. His students—they'll tell you all about it.



Astronomy Software  
1.800.843.7599



[www.bisque.com](http://www.bisque.com)

Software Bisque  
912 Tenth Street, Suite A  
Golden, Colorado 80401  
Fax: 303 673 2618 Phone: 303 673 4478

**In a class by itself.**

## ***The Sky***

### Cuestionario 1.3.2

1. ¿Qué tipo de texto es?
2. ¿Qué artículo promueve?
3. ¿Para qué sirve este artículo?
4. ¿Quiénes lo usan?
5. ¿Quién promueve el artículo?
6. ¿Qué palabras utilizaron para obtener la información?

### The Secret Garden

Frances Hodgson Burnett  
(Retold by Clare West)

Mary Lennox is a bad-tempered, disagreeable child. When her parents die in India, she is sent back to England to live with her uncle in a big, lonely, old house.

There is nothing to do all day, except walk in the gardens – and watch the robin flying over the high walls of the secret garden ... which has been locked for ten years. And no one has the key.

0 19 422721 9

a



### Wuthering Heights

Emily Brontë (Retold by Clare West)

The wind is strong on the Yorkshire Moors. There are few trees, and fewer houses, to block its path. There is one house, however, that does not hide from the wind. It is called Wuthering Heights. When Mr Earnshaw brings a strange, small, dark child back there, it seems that he has opened his doors to trouble.

0 19 422686 7

b



### I, Robot

Isaac Asimov (Retold by Rozema Akunyemi)

A human being is a soft, weak creature. A robot is made of metal. It is stronger, more efficient – and sometimes more human than a human being.

In these short stories Asimov gives us an unforgettable and terrifying vision of the future.

0 19 422685 9

c



### White Death

Tim Vicary

Nineteen-year old Sarah Harland is in prison, charged with drug smuggling. Customs officers found heroin in her bag at the airport. If the court decides she is guilty, then she will die. Sarah says that she did not put the heroin there. But if she did not, then who did? Only her mother and an old boyfriend can help her. Can they work together to save Sarah? Can they find the real criminal before it is too late?

0 19 421646 2

d



*Oxford Bookworms*

1.3.3

I. Observa los títulos de los textos señalados con las letras a, b, c y d. Relaciona la columna de la izquierda con la de la derecha y anota la letra que corresponda al significado correcto en la línea indicada.

- |                        |     |                      |
|------------------------|-----|----------------------|
| 1. El Jardín secreto   | ___ | a) White Death       |
| 2. Cumbres Borrascosas | ___ | b) I, Robot          |
| 3. Yo, Robot           | ___ | c) Wuthering Heights |
| 4. Muerte inocente     | ___ | d) The Secret Garden |

II. Con base en la lectura del título y de la primera oración escribe el tema de cada uno de los textos.

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

III. Localiza y subraya en los cuatro textos las expresiones que tengan las formas *is*, *are*. Escribe en español el significado de las expresiones que subrayaste.

1. The Secret Garden
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_
2. Wuthering Heights
  - a) \_\_\_\_\_
  - b) \_\_\_\_\_
  - c) \_\_\_\_\_

3. I, Robot

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

4. White Death

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

En inglés el verbo *to be* tiene las siguientes formas en tiempo presente.

I am	(I'm)	He is	(he's)
You are	(you're)	She is	(she's)
We are	(we're)	It is	(it's)
They are	(they're)		

IV. Lee los textos y contesta las siguientes preguntas.

The Secret Garden

1. ¿Cómo es Mary Lennox? \_\_\_\_\_

2. ¿Dónde mueren los padres de Mary? \_\_\_\_\_

3. ¿Con quién va a vivir Mary? \_\_\_\_\_

4. ¿Qué actividades tiene Mary? \_\_\_\_\_

Wuthering Heights

1. ¿Cómo es viento en Yorkshire Moors? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué hay en Yorkshire Moors? \_\_\_\_\_

3. ¿Cómo se llama la casa que no teme al viento?

4. ¿Cómo es el niño que Mr. Earnshaw trae a Wuthering Heights?

I, Robot

1. ¿Quién es frágil y débil? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué características tiene el robot? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuál es el tema de las historias de Asimov? \_\_\_\_\_

White Death

1. ¿Cuántos años tiene Sarah Harland? \_\_\_\_\_
2. ¿Dónde está Sarah? \_\_\_\_\_
3. ¿De qué la acusan? \_\_\_\_\_
4. ¿Quiénes pueden ayudarla? \_\_\_\_\_

V. Relee los textos y escribe con tus propias palabras de qué trata cada uno.

The Secret Garden \_\_\_\_\_

Wuthering Heights \_\_\_\_\_

I, Robot \_\_\_\_\_

White Death \_\_\_\_\_

# PERSONAL FUTURES

1.5.6  
Tools for building your future

## ■ Baby's Brain: Important Findings

- I The most critical learning phase in a person's life comes long before starting school, neuroscientists now agree.
- II Brain researchers recognize that babies' very first experiences have dramatic impacts on the architecture of their brains—and on the extent of their adult capacities. Babies' brains develop far more neural synapses than they will end up using, so those that are stimulated early in life are more likely to be retained. That is why "early experiences—positive or negative—have a decisive impact on how the brain is wired," writes Rima Shore, author of *Rethinking the Brain*, a new study by the Families and Work Institute.
- III New research tools, such as brain-imaging technologies, have increased scientists' understanding of critical learning phases during the first three years of life. The findings are yielding new insights about early development and offer clues to what parents, pediatricians, and policy

makers can do to help children grow and mature:

IV "First, do no harm," says Shore. "Policies or practices that prevent parents from forming strong, secure attachments with their infants in the first months of life need urgent attention and reform. At the same time, parents need more information about how the kind of care they provide affects their children's capacities."

V *Editor's comment:* Parents may be expected to intensify their efforts to educate their preschoolers. Mothers may become less willing to entrust their babies to sitters. Products and services that will entertain and educate infants and toddlers will be in strong demand. Concern will grow concerning parents who fail to provide a stimulating environment, now that it is known lifetime cognitive development will be affected.

Source: *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development* by Rima Shore. Families and Work Institute, 330 Seventh Avenue, New York, New York 10001. Telephone 1-212-465-2044; fax 1-212-465-8637;

Web site [www.familiesandwork.org](http://www.familiesandwork.org). 1997. 92 pages. Paperback. \$25.

## ■ Job Hunting via the Web

Networking has become a key job-hunting skill, and the Internet is becoming the mother of all networking tools.

Not only can you market yourself electronically (personal Web pages, electronic résumés), but you can find—or create—openings in companies you never knew existed, or create your own company and find new customers and clients via the Web.

In *How to Get Your Dream Job Using the Web*, career consultants Shannon Karl and Arthur Karl offer lucid guidance through the world of hyperlinks and newsgroups. For "newbies"—those who are not yet fluent in the language and protocols of cyberspace—the authors provide an "Internet Crash Course" covering all the basics of using e-mail and mailing lists and navigating the Web, with an emphasis on linking up with job-related sites.

A good place for job seekers to start might be the home pages of major companies, many of which devote a page for listing employment opportunities and application procedures. Also, many major newspapers such as *The Washington Post* and *The Chicago Tribune* have electronic versions of their help-wanted ads.

But beyond passively searching for openings, electronic job hunters can create their own opportunities by learning the art of networking on the networks, or "schmoozing online." The authors suggest targeting newsgroups related to a desired industry and paying attention to the rules accepted by those groups: Etiquette is a universal virtue for job hunters, even in cyberspace.

Source: *How to Get Your Dream Job Using the Web* by Shannon Karl and Arthur Karl. Coriolis Group Books, 14455 North Hayden, Suite 220, Scottsdale, Arizona 85260. Telephone 1-800-410-0192 or 1-602-483-0192; Web site [www.coriolis.com](http://www.coriolis.com). 1997. 420 pages. Paperback, with CD-ROM. □

1.4.4

## “ How Brains Develop

The notion of "wiring" or "circuitry" is often used to describe the brain's complex network. . . The building blocks of this network are brain cells (neurons) and the connections (synapses) they form to other brain cells. These synapses are vital to healthy development and learning: they link up to form neural pathways. As an individual interacts with the environment—reacting to stimuli, taking in information, processing it, or storing it—new signals race along these neural pathways. In neuroscientists' terms, the synapses and the pathways they form are "activated."

It is during the first three years

of life that the vast majority of synapses is produced. The number of synapses increases with astonishing rapidity until about age three and then holds steady throughout the first decade of life. A child's brain becomes superdense, with twice as many synapses as it will eventually need. Brain development is, then, a process of pruning.

This is why early experience is so crucial: those synapses that have been activated many times by virtue of repeated early experience tend to become permanent; the synapses that are not used often enough tend to be eliminated. ”

From *Rethinking the Brain*.

## ***How Brains Develop***

### Cuestionario 1.4.4.

1. ¿En qué revista aparece el artículo?
2. ¿Cuándo se publicó?
3. ¿Qué son las neuronas?
4. ¿Qué son las sinapsis?
5. ¿Qué tendencia tienen las sinapsis que no se usan con suficiente frecuencia?
6. ¿Qué pasa con las sinapsis en los primeros años de vida?

**BANKAMERICARD**

1.4.5

Ejercicio complementario para la lección 4 de Inglés I  
Textos de Apoyo Didáctico

I. Localiza en el texto los verbos que se enlistan a continuación. Después relaciona correctamente los verbos de la columna derecha con su significado correcto de la columna izquierda. Escribe en la línea la letra que le corresponda.

- |             |     |              |
|-------------|-----|--------------|
| 1. says     | ___ | a) hace      |
| 2. asks     | ___ | b) obtiene   |
| 3. remember | ___ | c) necesitas |
| 4. need     | ___ | d) dice      |
| 5. get      | ___ | e) pide      |
| 6. does     | ___ | f) recuerdas |
| 7. choose   | ___ | e) elijas    |
| 8. carry    | ___ | f) llevan    |

Las palabras que relacionaste tienen una característica común y una diferencia. Comenta con tu compañero qué es lo que comparten y qué las hace diferentes.

Característica común \_\_\_\_\_

Diferencia \_\_\_\_\_

II. Lee el texto y contesta las preguntas.

1. ¿Qué dice un cajero? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué sucede con los bancos el fin de semana? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles son las ventajas de usar la tarjeta *Americard*?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Por qué Dennise Weaver y otros americanos usan *Americard*?  
\_\_\_\_\_
5. ¿Por qué se dice en el texto que *Americard* "it's more than money"? \_\_\_\_\_

## ***Baby's Brain: Important Findings***

### Cuestionario 1.5.6

1. ¿En qué están de acuerdo los neurocientíficos ahora?
2. ¿Que es lo que reconocen los investigadores del cerebro?
3. ¿Qué sucede con los cerebros de los niños que se estimulan más en los primeros años de edad?
4. ¿Cuál es el comentario del editor acerca de los padres?
5. ¿Cuál es su comentario acerca de las madres?
6. ¿Qué opina el editor acerca de los productos y servicios para educar a los niños?
7. ¿Quién es el autor del texto?
8. ¿En qué revista aparece?
9. ¿Cuándo se publicó?

## Baby's Brain: Important Findings

1.5.7

Ejercicio complementario del texto que se utilizó en la exposición.

I. Localiza y subraya en el texto las palabras que se te presentan a continuación. Después, de acuerdo con el contexto, relaciona la columna de la izquierda con el significado en español de la columna de la derecha. Anota en la línea la letra que le corresponda.

- |                               |     |                          |
|-------------------------------|-----|--------------------------|
| 1. will end up                | ___ | a) divertirán y educarán |
| 2. will entertain and educate | ___ | b) terminarán            |
| 3. will be                    | ___ | c) aumentará             |
| 4. will grow                  | ___ | d) tendrán               |

La palabra *will* sirve para indicar el tiempo futuro en inglés.

II. Lee las líneas del texto donde aparece la palabra *will* y contesta, tomando en cuenta el contexto, las siguientes preguntas.

1. ¿Qué es lo que los niños desarrollan más de lo que usan?

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué productos y servicios tendrán más demanda?

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué ocurrirá, en lo que se refiere a los padres que fracasan para proporcionar un medio ambiente estimulante a sus hijos?

\_\_\_\_\_

III. Vuelve a leer el párrafo V y escribe un comentario acerca de los productos y servicios que divierten y educan a los niños.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lemon Tree

168

I'm \_\_\_\_\_ here in a \_\_\_\_\_ room  
It's just another rainy Sunday afternoon  
I'm \_\_\_\_\_ my time, I've got \_\_\_\_\_ to do  
I'm \_\_\_\_\_ around and I'm \_\_\_\_\_ for you  
But \_\_\_\_\_ ever happens and I wonder.

I'm \_\_\_\_\_ around in my car  
I'm \_\_\_\_\_ too fast, I'm \_\_\_\_\_ too far  
I'd like to change my point of view  
I feel so lonely, I'm \_\_\_\_\_ for you  
But \_\_\_\_\_ ever happens and I wonder.

I wonder how, I wonder why  
Yesterday you told me about the blue, blue sky  
And all that I can see  
Is just a yellow lemon tree.

I'm \_\_\_\_\_ my head up and down  
And turning \_\_\_\_\_, turning, \_\_\_\_\_, turning around  
And all that I can see  
Is just a another lemon tree.

I'm \_\_\_\_\_ here I miss the pawn  
I'd like to go out \_\_\_\_\_ a show  
But there's a heavy glow inside my head  
I feel so tired put myself into bed  
Well \_\_\_\_\_ ever happens and I wonder.

Isolation is not good for me  
Isolation I don't want to sit on a lemon tree.

I'm \_\_\_\_\_ around in the desert of joy  
Maybe anyhow I'll get another toy  
And \_\_\_\_\_ will happen and you wonder

I wonder how ...

TENSE means TIME

the past and the past participle of regular verbs are formed by adding d or ed to the simple form.

Example:	PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
	LAUGH	LAUGHED	LAUGHED
	DIVE	DIVED	DIVED

If a regular verb ends in a single consonant which is preceded by a vowel, the ending consonant must be doubled before ed is added.

Example:	PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
	BEG	BEGGED	BEGGED
	STOP	STOPPED	STOPPED

If a regular verb ends in y preceded by a consonant, change the y to i before adding ed.

Example:	PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
	CARRY	CARRIED	CARRIED
	STUDY	STUDIED	STUDIED

PRONUNCIATION of the ending ed of regular verbs:

- A.- "Ed" is pronounced as a separate syllable after d or t.  
Examples: attended, needed, added, counted, dated, dictated, started, etc
- B.- "Ed" is pronounced like t after a voiceless consonant: that is after c, ch, f, k, p, s, sh, x, or their sounds. Examples: danced, lunched, sniffed, laughed, liked, tipped, dressed, washed, mixed.
- C.- "Ed" is pronounced like d in all other cases: that is, after all voice letters ( except d). These are:
  - 1.) The vowels: a, e, i, o, u, w, and y.  
Example: played, freed, tired, echoed, glued, allowed, obeyed.
  - 2.) The consonants: b, g, th ( generally ), l, m, n, r, v, z, or their sounds.  
Example: robbed, begged, bathed, called, warmed, learned, ordered, loved, baptized, closed, etc.

WRITE BESIDE EACH REGULAR VERB ITS PAST AND THE PRONUNCIATION (ed/t/or d/ MEANING VERB PAST PRONUNCIATION MEANING VERB PAST

arrestar	arrest	_____	llegar	arrive	_____
preguntar	ask	_____	contestar	answer	_____
aburrir	bore	_____	prestar	borrow	_____
llamar	call	_____	capturar	capture	_____
acampar	camp	_____	esculpir	carve	_____
limpiar	clean	_____	escalar	climb	_____
cerrar	close	_____	cambiar	change	_____
perseguir	chase	_____	peinar	comb	_____
construir	construct	_____	continuar	continue	_____
cocinar	cook	_____	cruzar	cross	_____
bailar	dance	_____	diseñar	design	_____
descubrir	discover	_____	morir	die	_____
describir	describe	_____	desaparecer	disappear	_____
distinguir	distinguish	_____	secar	dry	_____
teñir	dye	_____	ganar \$\$	earn	_____
elegir	elect	_____	emigrar	emigrate	_____
emplear	employ	_____	escapar	escape	_____
expandir	expand	_____	explorar	explore	_____

MA. EUGENIA C. OCHOA GASCA

explicar	explain	exportar	export
archivar	file	llenar	fill
terminar	finish	componer	fix
seguir	follow	fundar	found
ayudar	help	rentar/contratar	hire
cazar	hunt	presentar	introduce
invitar	invite	imaginar	imagine
mejorar	improve	unir	join
importar	import	inventar	invent
brincar	jump	matar	kill
tejer	knit	reír	laugh
gustar	like	vivir	live
chocar	crash	aprender	learn
escuchar	listen	mirar	look
necesitar	need	ofrecer	offer
abrir	open	adeudar	owe
remar	paddle	pintar	paint
telefonear	phone	jugar/tocar	inst. play
plantar	plant	practicar	practice
preferir	prefer	prometer	promise
promover	promote	jalar, tirar	pull
relajarse	relax	retroceder	retreat
regresar	return	rentar	rent
coser	sew	fumar	smoke
quedarse	stay	estudiar	study
platicar/hablar	talk	viajar	travel
entrenar	train	escribir/maq.	type
probar/tratar	try	usar	use
visitar	visit	esperar	wait
querer	want	caminar	walk
observar	watch	lavar	wash
cargar	carry	trabajar	work

MA. EUGENIA C. OCHOA G.

## Verbos Irregulares de Uso Frecuente

Infinitivo	Pasado	Participio Pasado
be, <i>ser, estar</i>	was, were	been
become, <i>llegar a ser, convertirse</i>	became	become
begin, <i>empezar</i>	began	begun
bite, <i>morder</i>	bit	bitten
bleed, <i>sangrar</i>	bled	bled
blow, <i>soplar</i>	blew	blown
break, <i>romper</i>	broke	broken
bring, <i>traer</i>	brought	brought
build, <i>construir</i>	built	built
burn, <i>quemar</i>	burnt, burned	burnt, burned
buy, <i>comprar</i>	bought	bought
catch, <i>atrapar</i>	caught	caught
choose, <i>elegir, seleccionar</i>	chose	chosen
come, <i>venir, llegar</i>	came	come
cost, <i>costar</i>	cost	cost
cut, <i>cortar</i>	cut	cut
deal, <i>tratar</i>	dealt	dealt
do, <i>hacer</i>	did	done
draw, <i>dibujar, sacar</i>	drew	drawn
dream, <i>soñar</i>	dreamt, dreamed	dreamt, dreamed
drink, <i>beber</i>	drank	drunk
drive, <i>manejar</i>	drove	driven
eat, <i>comer</i>	ate	eaten
fall, <i>caer</i>	fell	fallen
feed, <i>alimentar(se)</i>	fed	fed
feel, <i>sentir</i>	felt	felt
fight, <i>pelear</i>	fought	fought
find, <i>encontrar</i>	found	found
fly, <i>volar</i>	flew	flown

rise, <i>levantar(se), elevar</i>	rose	risen
run, <i>correr</i>	ran	run
say, <i>decir</i>	said	said
see, <i>ver</i>	saw	seen
seek, <i>buscar</i>	sought	sought
sell, <i>vender</i>	sold	sold
send, <i>enviar</i>	sent	sent
set, <i>poner</i>	set	set
shine, <i>brillar</i>	shone	shone
shoot, <i>disparar</i>	shot	shot
show, <i>mostrar</i>	showed	shown
shut, <i>cerrar</i>	shut	shut
sing, <i>cantar</i>	sang	sung
sink, <i>hundir</i>	sank	sunk
sit, <i>sentarse</i>	sat	sat
sleep, <i>dormir</i>	slept	slept
speak, <i>hablar</i>	spoke	spoken
spend, <i>pasar</i>	spent	spent
spread, <i>difundir(se), propagar(se)</i>	spread	spread
steal, <i>robar</i>	stole	stolen
strike, <i>golpear</i>	struck	struck
swim, <i>nadar</i>	swam	swum
take, <i>tomar, llevar</i>	took	taken
teach, <i>enseñar</i>	taught	taught
tell, <i>decir</i>	told	told
think, <i>pensar, creer</i>	thought	thought
throw, <i>arrojar, lanzar</i>	threw	thrown
understand, <i>entender</i>	understood	understood
wake, <i>despertar</i>	woke	waken
wear, <i>usar</i>	wore	worn
win, <i>ganar</i>	won	won
write, <i>escribir</i>	wrote	written

forbid, <i>prohibir</i>	forbade	forbidden
forget, <i>olvidar</i>	forgot	forgotten
forgive, <i>perdonar</i>	forgave	forgiven
freeze, <i>congelar</i>	froze	frozen
get, <i>obtener</i>	got	got, gotten
give, <i>dar</i>	gave	given
go, <i>ir</i>	went	gone
grow, <i>crecer</i>	grew	grown
hang, <i>colgar</i>	hung	hung
have, <i>tener, haber</i>	had	had
hear, <i>oír</i>	heard	heard
hide, <i>esconder(se)</i>	hid	hidden
hit, <i>golpear</i>	hit	hit
hold, <i>sostener</i>	held	held
hurt, <i>lastimar, herir</i>	hurt	hurt
keep, <i>guardar, mantener</i>	kept	kept
know, <i>saber, conocer</i>	knew	known
lay, <i>colocar</i>	laid	laid
lead, <i>guiar, dirigir</i>	led	led
learn, <i>aprender</i>	learnt, learned	learnt, learned
leave, <i>irse, dejar, partir</i>	left	left
lend, <i>prestar</i>	lent	lent
let, <i>dejar, permitir</i>	let	let
lie, <i>yacer</i>	lay	lain
light, <i>encender</i>	lit, lighted	lit, lighted
lose, <i>perder</i>	lost	lost
make, <i>hacer</i>	made	made
mean, <i>significar</i>	meant	meant
meet, <i>encontrar(se)</i>	met	met
overcome, <i>superar</i>	overcame	overcome
quit, <i>renunciar, abandonar</i>	quit	quit
pay, <i>pagar</i>	paid	paid
put, <i>poner, colocar</i>	put	put
read, <i>leer</i>	read	read

The last, that is, entirely new wonder metal. There is reason to think, however, that the older metals (and some non-metals, too) can be made far more "wonderful" than they are now.

In Oliver Wendell Holmes's poem "The Deacon's Master-piece" the story is told of a one-hoss shay which was carefully made in such a way as to have no weakest point. In the end, the shay went all at once—decomposing into a powder. But it had lasted a hundred years.

The atomic structure of crystalline solids, both metal and nonmetal, is rather like a one-hoss shay situation. A metal's crystals are riddled with sub-microscopic clefts and scratches. Under pressure, a fracture will start at one of these weak points and spread through the crystal. If, like the deacon's wonderful one-hoss shay, a crystal could be built with no weak points, it would have great strength.

Such no-weak-point crystals do form as tiny fibers called "whiskers" on the surface of crystals. Tensile strengths of carbon whiskers have been found to run as high as 1,400 tons per square inch, which is from 15 to 70 times the tensile strength of steel. If methods could be designed for manufacturing defect-free metal in quantity, we would find ourselves with old metals that were newly-wonderful indeed.

1.10.12

## Chapter 6: THE PARTICLES

### THE NUCLEAR ATOM

I As I pointed out in the preceding chapter, it was known by 1900 that the atom was not a simple, indivisible particle but contained at least one subatomic particle—the electron, identified by J. J. Thomson. Thomson suggested that electrons were struck like raisins in the positively-charged main body of the atom.

II But very shortly it developed that there were also other sub-particles within the atom. When Becquerel discovered radioactivity, he identified some of the radiation emitted by radioactive substances as consisting of electrons, but other emissions were discovered as well. The Curies in France and Ernest Rutherford in England found one which was less penetrating than the electron stream. Rutherford called this radiation "alpha rays," or alpha particles, and gave the electron emission the name "beta rays," or beta particles. Meanwhile the French chemist P. Villard discovered a third form of radioactive emission which was named "gamma rays." The gamma rays were quickly identified as radiation resembling X rays, but with shorter wavelength.

III Rutherford learned by experiment that a magnetic field deflected alpha particles much less than it did beta particles. Furthermore, they were deflected in the opposite direction, which meant that the alpha particle had a positive charge, as opposed to the electron's negative one. From the amount of deflection, it could be calculated that the alpha particle must have at least twice the mass of the hydrogen ion, which possessed the smallest known positive charge. The amount of deflection would be affected both by the particle's mass and by its charge. If the alpha particle's positive charge was equal to that of the hydrogen ion, its mass would be two times that of the hydrogen ion; if its charge was double that, it would be four times as massive as the hydrogen ion, and so on.

Chapter 6: The Particles

*The Nuclear Atom*

I. De acuerdo con tu conocimiento del mundo, ¿qué palabras relacionadas con el átomo conoces? Escríbelas en las siguientes líneas.

---

---

II. Observa el texto y contesta las preguntas.

1. ¿Cuál es el título del texto? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es el subtítulo? \_\_\_\_\_
3. De acuerdo con el título y el subtítulo, escribe en el espacio señalado de qué crees que va a tratar el texto.

---

III. Localiza y subraya en el texto las siguientes frases. Escribe en las líneas su significado en español

- 1 indivisible particle \_\_\_\_\_
2. radioactive substances \_\_\_\_\_
3. alpha rays \_\_\_\_\_
4. radioactive emission \_\_\_\_\_
5. X rays \_\_\_\_\_

IV. Lee el texto. Contesta las preguntas.

- 1 ¿Qué identificó J. J. Thomson? \_\_\_\_\_
2. ¿Qué descubrió Becquerel? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué descubrió P. Villard? \_\_\_\_\_
4. ¿Cuántas formas de emisión radioactiva menciona el texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿Cuáles son las formas de emisión radioactiva?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

V. Localiza y subraya en el texto las frases que se enlistan. Después, de acuerdo con el contexto, realiza lo que se te indica. En la columna de la derecha se te da el significado en español de la palabra subrayada en la columna de la izquierda. Escribe en la línea la letra que corresponda al significado correcto de la palabra subrayada.

- |                           |       |              |
|---------------------------|-------|--------------|
| 1. were <u>struck</u>     | _____ | a) carga     |
| 2. electron <u>stream</u> | _____ | b) campo     |
| 3. a <u>third</u> form    | _____ | c) corriente |
| 4. magnetic <u>field</u>  | _____ | d) tercera   |
| 5. positive <u>charge</u> | _____ | e) pegados   |

VI. Vuelve a leer el texto. Contesta las preguntas.

1. ¿Según Thomson, ¿dónde estaban los electrones? \_\_\_\_\_
2. ¿Cómo se llamó a la tercera forma de emisión radioactiva? \_\_\_\_\_
3. ¿Qué aprendió Rutherford con el experimento? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué carga tenían las partículas alfa? \_\_\_\_\_

VII. Localiza y subraya en el texto los siguientes conectores: **but** (párrafo I, línea 2), **but** (párrafo II, línea 4), **but** (párrafo II, línea 12), **Furthermore** (párrafo III, línea 1). Completa en las siguientes líneas las ideas que unen los conectores señalados.

1. Para 1900 se sabía que el átomo no era una partícula simple e indivisible, sino que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Becquerel identificó algunas de las radiaciones emitidas por las sustancias radioactivas como constituyentes de los electrones pero, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Los rayos gamma fueron identificados rápidamente como una radiación semejante a la de los rayos X pero, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Rutherford aprendió con el experimento que un campo magnético desviaba muchas menos partículas alfa que partículas beta.  
Además \_\_\_\_\_

VIII. Localiza y subraya en el texto las palabras que se enlistan a continuación. Escribe en las líneas a qué o a quién sustituyen.

1. he (párrafo II, línea 3) \_\_\_\_\_

2. they (párrafo III, línea 3) \_\_\_\_\_

3. its charge (párrafo III, línea 10) \_\_\_\_\_

1.11.13  
CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA:

PRIMER SEMESTRE: Estrategias básicas	
Al concluir este semestre el alumno será capaz de captar el tema general y el valor comunicativo (función) de un material de lectura autentico breve que contenga información familiar para él, abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla (temática, léxicamente), el alumno podrá extraer datos específicos importantes (es decir, hacer una lectura selectiva o scanning), localizar la parte o partes donde se encuentra un tema en particular y extraer información sobre este	UNIDAD 3
<b>UNIDAD 1</b>	<b>UNIDAD 2</b>
<p>1. <b>Procesos descendentes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> </ul> <p>2. <b>Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ejada</li> <li>• Lectura selectiva</li> </ul> <p>3. <b>Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cognados / falsos cognados</li> <li>• Redundancia léxica</li> <li>• Suícos de sufijos: <i>ly, lion, ness, ship, ist, er/or, ing.</i></li> </ul> <p>4. <b>Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo <b>to be</b> presente, pasado y futuro</li> <li>• Verbo <b>to have</b> presente, pasado y futuro</li> <li>• El presente simple + <i>adv.</i> y <i>ex. adv.</i> de tiempo</li> <li>• El pasado simple + <i>adv.</i> y <i>ex. adv.</i> de tiempo</li> <li>• El futuro simple + <i>adv.</i> y <i>ex. adv.</i> de tiempo</li> <li>• Los pronombres personales: <i>I, you, he...</i></li> <li>• Los adjetivos posesivos: <i>my, your...</i></li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul>	<p>1. <b>Procesos descendentes de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos del mundo</li> <li>• Predicción de contenido</li> </ul> <p>2. <b>Tipos de lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de ejada selectiva</li> <li>• Lectura de búsqueda</li> </ul> <p>3. <b>Estrategias de vocabulario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suícos de adjetivos: <i>ful, out, ish</i></li> <li>• Prefijos: <i>un, in, dis, mis</i></li> <li>• Cognados / falsos cognados</li> </ul> <p>4. <b>Aspectos lingüísticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos modales: <i>may, can, must, ought to, have to</i></li> <li>• Frases nominales sustantivo + 1 o 2 adjetivos</li> <li>• Pronombres demostrativos: <i>this, that, these, those</i></li> <li>• Vocabulario básico: 60 palabras</li> </ul>
<p>5. <b>Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Valor comunicativo</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia analítica</li> </ul> <p>6. <b>Indicadores tipográficos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor comunicativo del tipo y tamaño de letras</li> </ul> <p>7. <b>Signos de puntuación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• como, punto, dos puntos, signo de inter. de adm</li> </ul>	<p>5. <b>Aspectos discursivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los componentes del proceso de comunicación</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Valor comunicativo</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Referencia analítica</li> <li>• Redundancia léxica</li> </ul> <p>6. <b>Estrategias de aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención dirigida</li> </ul>
<p>• conectores de acción: <i>and, besides, also, as well as...</i></p> <p>• conectores de contraste: <i>but, yet, however, nevertheless, on the one hand, on the other hand.</i></p> <p>• conectores de alternativa: <i>or</i></p> <p>• conectores de ejemplificación: <i>for example, such ..., as, like.</i></p>	<p>• conectores de concesión: <i>though, although</i></p> <p>• conectores de ejemplificación: <i>for example, such ..., as, like.</i></p>

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- aplicar sus conocimientos previos, al igual que estrategias de lectura de la lengua materna
- manejar tres tipos de lectura: lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda de acuerdo a propósitos de lectura específicos
- empezar a desarrollar las estrategias de vocabulario identificar cognados, así como falsos cognados; identificar algunos de los sufijos y prefijos más comunes ingleses; inferir el significado de palabras desconocidas, basándose en el contexto y / o haciendo uso de la redundancia lingüística
- emprender el desarrollo de las estrategias básicas de lectura: predecir, hacer hipótesis y verificarlas / descartarlas
- destacar la importancia significativa de variantes tipográficas, signos de puntuación e imágenes en su relación dentro del texto
- adquirir o activar conocimientos sobre aspectos lingüísticos: vocabulario, estructuras sintácticas más frecuentes
- iniciar el reconocimiento de la cohesión textual: reconocer los conectores más comunes
- reconocer la función comunicativa del texto y los componentes del acto de comunicación
- identificar estrategias de aprendizaje que facilitan la comprensión de lectura

## THE OAXACA REGION

*The Zapotecas*

I Like most of the great classical centers, Monte Albán began to disintegrate about 800 A. D. Construction of large buildings ceased, and the remnant of Zapotecas that continued to inhabit this ceremonial center built only houses with stone walls and straw roofs, in a sort of suburban development. The capital was moved to Zaachila, where Zapoteca lords continued to rule until the Spanish Conquest in 1521.

II The theocratic type of social organization gradually changed into one of a militaristic nature, with the warrior caste becoming dominant due to the need for defense against the constant aggressions of a new group, the Mixtecas—who moved down into the valleys from the surrounding mountains—and later, attacks from the Aztecs, who periodically warred against both the Zapotecas and the Mixtecas.

III Unlike the Aztecs, whose entire energies, from art to religion, were directed toward the single goal of territorial conquest, the Zapotecas continued to be strongly tied to a complicated set of local magic and religious customs. Divination of the future through oracles was a common practice, as were penitence and confession. Their religious festivals were characterized by dances, and by music produced on flutes, whistles, horns, conch shells, drums, and turtle carapaces.

IV As a corollary to their magic beliefs, they developed a true herbal medicine, acquiring extensive knowledge of the properties of plants. They were experts in the use of hallucinogenic agents, including the so-called "magic" mushrooms, and the seeds of certain varieties of morning-glory that produce a trance-like state. So deep-rooted were these practices; they have survived to the present day.

Glosario

Examen parcial para la asignatura de Inglés I correspondiente a la unidad 1.

*Oaxaca Region*

I. Lee el texto. Encierra en un círculo el inciso que indique la información correcta, de acuerdo con lo que el autor menciona en *Oaxaca Region*.

1. Los Zapotecas que se quedaron en Monte Albán después del año 800

- a) habitaron los centros ceremoniales
- b) vivieron en chozas
- c) edificaron palacios
- d) construyeron casas de muros de piedra

2. Los Mixtecas

- a) dominaron a los Zapotecas
- b) atacaban con frecuencia a los Zapotecas
- c) necesitaban defenderse de los Zapotecas
- d) huían de los Zapotecas

3. Las danzas y la música producida por las flautas y otros instrumentos fueron características de los festivales religiosos

- a) de los Zapotecas
- b) de los Mixtecas
- c) de los Aztecas
- d) de los tres pueblos mencionados

3 pts.

II. Lee los siguientes enunciados tomados del texto. Escribe en español el significado de las palabra subrayada en la línea indicada.

1. Monte Alban began to desintegrate about 800 A. D. \_\_\_\_\_

2. The theocratic type of social organization gradually changed into one of a militaristic nature. \_\_\_\_\_

2 pts.

III. Escribe el equivalente al español de las siguientes frases tomadas del texto.

1. constant aggressions \_\_\_\_\_

2. new groups \_\_\_\_\_

2 pts.

IV. Lee el texto. Contesta las preguntas.

1. ¿Qué le ocurrió al primer tipo de organización social de los Zapotecas?
- 

2. ¿Sobre qué aspectos los Zapotecas adquirieron un amplio conocimiento?
- 

2 pts.

V. Localiza la palabra **they** del párrafo IV, línea 8. Subraya el inciso que indique a qué o a quiénes sustituye la palabra indicada.

- a) a las creencias   b) a las prácticas   c) a los Zapotecas

1 pto.

TOTAL 10 pts.

## BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO 5

- ASIMOV, Isaac, *I Robot*. Oxford University Press, Nueva York. 1994.
- \_\_\_\_\_, "The Nuclear Atom", en *Physical Science*. Oxford University Press. Nueva York. 1990.
- BRONTË, Emily, *Wuthering Heighths*. Oxford University Press, Nueva York. 1995.
- HODGSON, Frances, *The Secret Garden*. Oxford University Press. Nueva York. 1995.
- OCHOA GASCA, María Eugenia, "Tense means time". [material inédito]
- PIÑA CHAN, Román, "Oaxaca Region", en *A guide to Mexican Archeology*. Ed. Minutiae Mexicana, México. 1971.
- VICARY, Tim, *White Death*. Oxford University Press, Nueva York. 1993.

## HEMEROGRAFÍA

- THE FUTURIST, "Baby's Brain: Important Findings", Nueva York. Noviembre – diciembre, 1997.
- \_\_\_\_\_, "How Brains Develop", Nueva York. Noviembre – diciembre, 1997.
- NEWSWEEK, "Everyday to Europe", Nueva York. Julio, 1996.
- SUNSET, "Harbor House Inn", Menlo Park, California, 1988.
- VOICES OF MEXICO, "The Center for Bilingual Multicultural Studies". CISAN, UNAM. México. Octubre – noviembre, 1996.
- \_\_\_\_\_, "La Casa de las Sirenas". CISAN, UNAM. México. Octubre – noviembre, 1996.

## OTROS MATERIALES

- FREUDENTHALER, Hinkel, "Lemon Tree". Interpretate Fool's Garden, en *Now That's What I call Music* Vol. 3 pista 6. Emi Record, Ltd. Miami, Florida. 1995.