

5



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**COLEGIO DE LETRAS INGLESAS**

**ANALISIS DEL PAQUETE DIDACTICO DE  
INGLES TECNICO DEL AREA DE  
ELECTROMECHANICA BASADO EN  
NORMAS DE COMPETENCIA**

**INFORME ACADEMICO QUE PRESENTA  
LAURA HERNANDEZ RUIZ  
PARA OPTAR POR LA LICENCIATURA  
EN LETRAS INGLESAS**



279903

**MEXICO. D. F.**

**ABRIL 2000**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## ÍNDICE

	Página
Introducción	iii
Capítulo 1: Antecedentes	1
Capítulo 2: Programa y material didáctico	3
2.1 Objetivos	3
2.2 Desarrollo del material de enseñanza	3
Capítulo 3 Evaluación del proyecto	23
3.1 Elaboración del objetivo general	23
3.2 Selección de textos	26
3.3 Actividades de enseñanza-aprendizaje	34
3.4 Evaluación del desempeño	81
Conclusiones	87
Bibliografía	89

## INTRODUCCIÓN

El presente reporte de trabajo se basa en la planeación, diseño, elaboración y utilización de un paquete didáctico de lectura de comprensión de textos técnicos para la especialidad de electromecánica en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industriales (CBTIs), pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este paquete recibirá en lo sucesivo el nombre de *paquete didáctico de inglés técnico*, el cual incluye el *programa de estudio, libro del maestro y libro del alumno*).

Este *paquete didáctico de inglés técnico* se utiliza -desde febrero de 1996- en el primer módulo de los tres que constituyen el curso de capacitación dirigido a trabajadores en activo que lo necesiten para obtener un ascenso o promoción, así como a desempleados, quienes podrían obtener un empleo después de dicho curso.

En el capítulo 1 se describen los antecedentes del *paquete didáctico de inglés técnico*. Aquí se detallan las necesidades del mercado laboral - de un técnico en electromecánica -; interpretadas por la DGETI (institución que solicitó dicho *paquete*), asimismo se menciona la necesidad de que este tipo de técnicos responda y se adecue a estándares internacionales a través de la capacitación y se explicita lo que son las normas de competencia.

La descripción del Programa, incluyendo los objetivos y el desarrollo del material de enseñanza, es tema del capítulo 2. Aquí se enfatiza, entre otras cosas, que el objetivo y los contenidos del *paquete didáctico de inglés técnico*, como los de las otras materias de la especialidad, fueron definidos por el *sector productivo* (donde se pretende que se incorporen los egresados), respondiendo así a necesidades reales y específicas. Se mencionan las empresas que se eligieron para la investigación de campo de donde surgieron los conocimientos y las tareas ocupacionales o habilidades prácticas que componen el contenido del programa, desglosado en el Cuadro Analítico de Competencias.

En el último capítulo se hace un análisis comparativo entre lo que se propuso (objetivo, programa, ambos libros y curso de formación de profesores) y lo que se logró, incluyendo sugerencias hechas a partir de los resultados obtenidos. Se hacen también algunas consideraciones sobre el objetivo general de un curso de lectura de

comprensión y la selección de los diferentes textos incluidos en el *libro del alumno*. En la parte final se analizan las propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje de varios autores, tales como la creación de una atmósfera adecuada en el salón de clase, la importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de lectura de comprensión.

En el apartado de Conclusiones se evalúa globalmente el *paquete didáctico de inglés técnico*.

## Capítulo 1. Antecedentes

El *paquete didáctico de inglés técnico* para la especialidad de electromecánica en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industriales (el cual forma parte del proyecto de Educación Basada en Normas de Competencia), lo elaboré a petición de la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Los criterios para tal proyecto eran los siguientes:

- La apertura al libre comercio, el cual atraería a muchas empresas que requerirían fuerza de trabajo calificada para manejar maquinaria especializada, traída de otros países
- Un período corto de capacitación a los trabajadores, el cual puede ser de seis meses hasta un año
- Enviar gente realmente calificada para desempeñar las tareas requeridas en el campo laboral<sup>1</sup>

Esta nueva modalidad educativa se creó para:

- Egresados de secundaria
- Egresados de bachillerato
- Trabajadores en activo (con una escolaridad mínima de secundaria)
- Desempleados (los cuales tendrían preferencia en la admisión, en caso de haber sobredemanda)

en donde, en ninguno de los casos, habría límite de edad.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Los exámenes de certificación los realizaría un comité de normalización de competencias, constituido por el *sector productivo*, teniendo como referencia fundamental la normalización de competencias en el área ocupacional.

D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "Enfoque Evaluativo", Propuesta Curricular. Área Ocupacional: Electromecánica, México, D. F., 1995.

<sup>2</sup> D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "Perfil de Entrada", Propuesta Curricular. Área Ocupacional: Electromecánica, México, D. F., 1995.

Cabe señalar que a S.E.P. define las competencias como las habilidades que requiere desarrollar una persona al capacitarse para ejecutar adecuadamente una tarea.

Las competencias pueden ser:

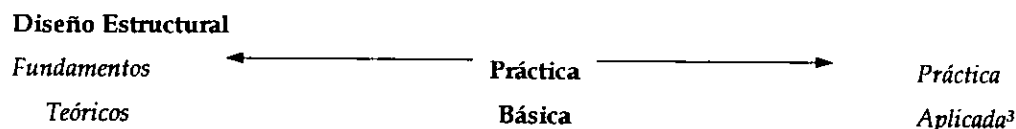
- Técnicas, en cuanto al desarrollo de habilidades y dominio de conocimientos requeridos para llevarlas a cabo.
- Metodológicas, en cuanto al desarrollo de algoritmos o procedimientos que se necesitan para ejecutar una tarea.
- Sociales, relativas a las actitudes que acompañan a las competencias técnicas para que se ejecuten adecuadamente, y
- Participativas, referentes a la relación con el grupo de iguales, que se debe promover en un campo ocupacional.

## Capítulo 2. Programa y material didáctico

Mi participación en este proyecto consistió en elaborar el material de enseñanza de la materia Inglés Técnico en el Área de Electromecánica (*Libro del alumno, libro del maestro* y Programa de la Materia), limitándose al desarrollo de la habilidad de lectura de comprensión. Dicho material se describirá en el punto 2.3. El desarrollo de éste se basó en el objetivo del sistema modular que se describe en el siguiente punto.

### 2.1 Objetivos

Se estableció un sistema modular que respondiera, dentro del campo ocupacional de la electromecánica, a módulos ocupacionales definidos por el sector *productivo*. La estructura curricular de cada *Programa de estudio* se diseñó a través de un eje fundamental de habilidades prácticas (tareas), articulado por dos laterales; uno mínimo-, dedicado a la fundamentación teórica requerida para desarrollar las competencias técnicas (competencias), y el otro, de práctica aplicada, que formara habilidades superiores a partir del dominio de la práctica básica o normal (indicadores de eficiencia), como se indica en el CUADRO ANALÍTICO DE COMPETENCIAS en el punto 2.2.1.3.2.



### 2.2 Desarrollo del material de enseñanza

De acuerdo con los objetivos marcados por la DGETI, se debían elaborar dos materiales del área de Inglés en la especialidad de electromecánica: el *programa de estudio* y *libro del alumno*. A lo anterior se añadió el *libro del maestro* para facilitar la labor del docente y llevarlo paso a paso a través de las unidades de estudio. Por

---

<sup>3</sup> D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "Organización del Contenido", Propuesta Curricular. Área Ocupacional: Electromecánica., México, D. F., 1995.



tal motivo se desarrollaron los siguientes tres materiales: *programa de estudio, libro del alumno y libro del maestro.*

### 2.2.1 Programa de estudio

La guía para la elaboración del *programa de estudio* estaba basada en cinco propuestas fundamentales; a saber:

- 2.2.1.1. Elaboración de una presentación general del programa. El diseño realizado y presentado a la S.E.P. se muestra en el siguiente cuadro:

## Programa de Inglés Técnico

### Módulo Básico

Este programa está integrado por tres partes; a saber:

1. Cuadros.
  - a) Análisis funcional o de tareas ocupacionales, relacionadas con el campo disciplinario de la materia
  - b) Análisis de las competencias o habilidades formativas necesarias para llevar a cabo las tareas
  - c) Los indicadores de desempeño que permiten evidenciar que la(s) tarea(s) se ha(n) cumplido.
2. Programa de estudio.

En esta parte se han organizado las competencias, en forma secuenciada y didáctica, a través de objetivos educativos para ser cumplidos en un tiempo determinado.
3. Cronograma de Actividades.

Este se dividió en dos partes;

  - a) Avance programático de inglés técnico en donde aparecen todos los objetivos por cubrirse, así como el tiempo en que se deben hacer.
  - b) Cronograma de Actividades. Aquí aparece el número de clases, el número de objetivo que se trata (de acuerdo a una numeración basada en la taxonomía de Bloom), el objetivo de referencia y el porcentaje del total del programa que representa cada objetivo. Se incluyen dos espacios para señalar fechas; la primera para señalar la fecha supuesta en que se realizará "x" objetivo y la segunda para registrar la fecha real en que se cumple. Es recomendable tener el Programa de estudio a la mano y consultarlo de vez en cuando para no rebasar los tiempos o abundar más de la cuenta en objetivos que no requieren tanto de nuestra atención (Ver punto 2.2.1.5.).

2.2.1.2. Elaboración de una investigación sobre las tareas, los indicadores de desempeño y las competencias que abordaría el *Programa de estudio* (diagnóstico de necesidades). El desarrollo de este punto debía incluir las siguientes actividades:

- Investigación sobre cuáles son las tareas o acciones concretas que hace un trabajador eficiente de mantenimiento electromecánico relacionadas con la línea de desenvolvimiento correspondiente a la materia.
- Investigación y determinación de las habilidades y conocimientos que requeriría desarrollar o conocer una persona que aspirara a desenvolverse con eficiencia dentro del campo ocupacional de mantenimiento electromecánico.
- Investigación y determinación de las formas de socialización o participación que requiere practicar un trabajador eficiente para hacer sus tareas.
- Establecimiento de los indicadores de eficiencia que se necesitarían demostrar para evidenciar que la(s) tarea(s) se ha(n) realizado conforme a los requerimientos esperados por una empresa.

Este punto se complementó con la investigación de campo. Partiendo de los lineamientos del desglose de contenidos basado en las necesidades reales requeridas por el mercado laboral, en el área de electromecánica concretamente, se realizaron una serie de visitas a distintas empresas para detectar las necesidades específicas respecto a los egresados en el área de comprensión de lectura de Inglés, las cuales posteriormente se tradujeron en competencias, integrándose así al currículum del Técnico Electromecánico.

Se visitaron las siguientes empresas: No Sabe Fallar, S. A. de C. V. (BIC); Industrias Petroquímicas Mexicanas, S. A. de C. V. (Complejo Petroquímico Tula, Hgo.); Echlin Mexicana, S. A. de C. V.; Cervecería Modelo, S. A. de C. V.; Comisión Federal de Electricidad (Tula, Hgo.) y La Cruz Azul (Cementera de Cruz Azul, Hgo.).

La actividad realizada en cada una de estas empresas se organizó de la siguiente manera:

- Entrevistas, las cuales, en el mejor de los casos, se llevaban a cabo con el (o los) Jefe(s) de Departamento de las áreas mecánica y eléctrica, aunque en algunas situaciones, se realizaban con los supervisores o las personas que dirigen a los trabajadores de estas áreas directamente.
- Revisión de catálogos de partes, repuestos o refacciones y manuales técnicos. Incluso en algunos casos se tuvo acceso a los organigramas de la empresa, los cuales permitían conocer la ubicación del puesto del técnico electromecánico dentro de la empresa.
- Recopilación en lo posible de todo este material. No siempre se podía conseguir el material requerido, ya que en algunos casos los mismos ingenieros se repartían los catálogos de partes, repuestos o refacciones de años anteriores para utilizarlos como diccionarios o guías para sus futuras *requisiciones de materiales* (término utilizado en las empresas para designar tanto el procedimiento como el formato de solicitud de material).
- Selección del material obtenido sobre la base de los campos de las áreas de electricidad o mecánica.
- Conclusiones del diagnóstico de necesidades a partir de las entrevistas (considerando lo que se incluiría y lo que no en el desarrollo de los instrumentos):
  - a) La interpretación de mensajes de funcionamiento y/o error de una máquina,
  - b) Toma de decisiones, en cuanto a problemas elementales de funcionamiento de una máquina, dentro de los alcances y limitaciones de un Técnico Electromecánico
  - c) El manejo de catálogos de partes, repuestos o refacciones,
  - d) La interpretación de manuales técnicos.

2.2.1.3. Elaboración de la síntesis de tareas ocupacionales (habilidades prácticas) relacionadas con el campo de conocimiento de la materia. Aquí se debían incluir:

2.2.1.3.1. El título del capítulo en una hoja con recuadro.

2.2.1.3.2. Un cuadro analítico de competencias (habilidades técnicas) a desarrollar en la materia:

## CUADRO ANALÍTICO DE COMPETENCIAS

TAREAS	COMPETENCIAS	INDICADORES DE EFICIENCIA
<p>➤ Interpretar mensajes de funcionamiento y/o error de una máquina.</p>	<p>➤ Reconocimiento y utilización de las convenciones gráficas y símbolos.</p> <p>➤ Discriminación de palabras difíciles.</p> <p>➤ Reconocimiento de cognados.</p> <p>➤ Manejo de información morfológica para diferenciar: un sustantivo de un verbo, un adjetivo de un adverbio, etc.</p> <p>➤ Inferencia de la información a través del contexto.</p> <p>➤ Reconocimiento de palabras genéricas para identificar el grupo al que pertenecen. Por ejemplo: <i>Pliers</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adjustable wrench,</li> <li>• slip-joint pliers,</li> <li>• side-cutting pliers, etc.</li> </ul> <p>➤ Manejo del diccionario.</p> <p>➤ Revisión y análisis del texto incluyendo todas las competencias anteriores.</p> <p>➤ Solución de problemas.</p>	<p>a) Echar a andar una máquina.</p> <p>b) Identificar fallas de una maquinaria dada.</p> <p>c) Análisis de diagramas para detectar fallas.</p> <p>d) Consulta de instructivos y/o manuales y catálogos.</p> <p>e) Manejo del diccionario, vocabulario y el análisis de problemas en la definición y corrección oportuna de fallas.</p> <p>f) Manejar diferentes partes, repuestos o refacciones adecuadamente.</p> <p>g) Solicitar la pieza o parte que se requiera en un momento determinado.</p> <p>h) Llenar adecuadamente las requisiciones de partes, repuestos o refacciones.</p>
<p>➤ Manejar catálogos de partes, repuestos o refacciones.</p>	<p>➤ Reconocimiento y utilización de las convenciones gráficas y símbolos.</p> <p>➤ Localización e interpretación de índices, títulos, subtítulos, ilustraciones, diagramas, etc.</p> <p>➤ Reconocimiento de cognados.</p> <p>➤ Manejo de información morfológica para diferenciar: un sustantivo de un verbo, un adjetivo de un adverbio, etc.</p> <p>➤ Discriminación de palabras difíciles.</p> <p>➤ Inferencia de la información a través del contexto.</p> <p>➤ Reconocimiento de palabras genéricas para identificar el grupo al que pertenecen. Por ejemplo: <i>Pliers</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adjustable wrench,</li> <li>• slip-joint pliers,</li> <li>• side-cutting pliers, etc.</li> </ul> <p>➤ Manejo del diccionario.</p> <p>➤ Revisión y análisis del texto incluyendo todas las competencias anteriores.</p>	

- En la primera columna se tenía que especificar cada una de las tareas implícitas en las funciones que se realizan en el campo ocupacional de electromecánica.
- En la segunda se debían señalar las competencias que requeriría desarrollar una persona que se formara o capacitara para realizar adecuadamente esa tarea, enfatizando que las competencias pueden ser técnicas, metodológicas y sociales.
- En la tercera se especificaba qué tipo de indicadores podían determinar la eficiencia en la realización de la tarea.

2.2.1.4. Elaboración del *programa de estudio* con base en las tareas que los alumnos debían llegar a dominar y en las competencias que se detectaran como necesarias para lograrlo. Aquí se debía incluir:

- El título del capítulo en una hoja con recuadro.
- El objetivo general del módulo básico. (Como se muestra en el siguiente cuadro).

## OBJETIVO DEL MÓDULO BÁSICO

### INGLÉS TÉCNICO

Al término del Módulo, el participante será capaz de aplicar las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas a través del Módulo Básico de Inglés Técnico, en las diversas tareas que ejecutará en los módulos subsiguientes pertenecientes al campo ocupacional de mantenimiento electromecánico industrial

- El objetivo general de la materia (Como se muestra en el siguiente cuadro).

## OBJETIVO GENERAL DE LA MATERIA

### INGLÉS TÉCNICO

Al concluir el curso, el participante será capaz de interpretar mensajes, definir problemas que se presenten, seleccionar y aplicar la información necesaria para la instalación, funcionamiento, mantenimiento preventivo y correctivo de maquinaria perteneciente al área de electromecánica industrial

- Los objetivos correspondientes a cada unidad didáctica.
- El cuadro desglosado de unidades didácticas, que se presenta en la siguiente página, lo desarrollé de acuerdo a la estructura sugerida por la S.E.P. Éste contiene nombre de la materia, número de la unidad didáctica, nombre de la unidad didáctica, objetivo de la unidad didáctica, objetivos específicos, actividades para cumplirlos, evidencias de desempeño y remisión a guías de aprendizaje y a guías pedagógicas.

**CUADRO DESGLOSADO DE UNIDADES DIDÁCTICAS: INGLÉS TÉCNICO**

**WORD-ATTACK SKILLS**

**OBJETIVO:**

To consider different ways of tackling unknown vocabulary that can not to be skipped.

**UNIT TWO**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS Y AUXILIARES	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO	TIEMPO	REMISIÓN G.A. Y G.P.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will be able to identify and handle cognates in different texts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will underline all the cognates they find in a given text.</li> <li>➤ SS. will translate all the cognates found.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discriminate false cognates from cognates.</li> </ul>	1 hr.	43-45 45-47
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will be able to build new words using affixes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will identify affixes.</li> <li>➤ SS. will explain what affixes indicate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identify adjectives and verbs ending in "ing".</li> <li>➤ Identify adjectives and verbs ending in "ed".</li> <li>➤ Identify nouns ending in "er/or" and "tion".</li> </ul>	2 Hrs.	46-48 48-50
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will be able to identify and handle some abbreviations frequently used in books, manuals and catalogues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will write the abbreviations of some words.</li> <li>➤ SS. will match the abbreviations with their correspondent meaning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discriminate the meaning of an abbreviation from some others.</li> </ul>	2 hrs.	49-52 51-54
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will be able to identify grammatical categories; being this the first step on the road to understanding structural clues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will be able to identify grammatical categories; being this the first step on the road to understanding structural clues.</li> <li>➤ SS. will label the parts of speech (subject, verb, noun, etc.).</li> <li>➤ SS. will disentangle different structures.</li> <li>➤ SS. will ask and answer questions based on sentences containing unfamiliar items.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Outstand structural meaning rather than lexical meaning.</li> </ul>	2 hrs.	53-57 55-59
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will be able to infer the meaning of unknown vocabulary through context.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SS. will suggest what range of words could be used to complete given sentences.</li> <li>➤ SS. will choose the substitutes of the non-sense words, that seem most appropriate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Point out that inference is about probabilities not certainties.</li> </ul>	1 hr.	58-61 60-63

- Especificación de la evaluación correspondiente al término de cada unidad didáctica (la cual se describe y muestra en el *libro del alumno*).

2.2.1.5. Elaboración de un cronograma de actividades<sup>4</sup>, con su portada correspondiente el cual, según se explicó anteriormente, se dividió en dos partes. La primera referente al avance programático (desarrollo del programa) y la segunda del cronograma de actividades (es decir, el avance de cada objetivo de acuerdo con el número de horas asignadas); los cuales se pueden analizar en las siguientes dos páginas:

---

<sup>4</sup> D.G.E.T.I S.E.I.T., S.E.P. "Elabore una Presentación General del Programa" y "Realice una Investigación sobre las Tareas, los Indicadores de Desempeño y las Competencias que Abordará su Programa de estudio", Guía para la Elaboración de Programas de Estudios, México, D. F., 1995.



PLANTEL: \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL PROFESOR: \_\_\_\_\_

### AVANCE PROGRAMÁTICO DE INGLÉS TÉCNICO

Turno: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Objetivo	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Evaluación Final
<b>1. Building on Know How</b>						
1.1. Graphic Conventions						
1.1.1. Spacing, Indentation, Layout	X					
1.1.2. Typography	X					
1.1.3. Punctuation	X					
1.1.4. Symbols	X					
1.2. Reference Apparatus						
1.2.1. The Title	X					
1.2.2. The Summary and Table of Contents and Subtitles	X					
1.2.3. Preliminary Material	X					
1.2.4. Non-Verbal Material	X					
1.2.5. Other Reference Apparatus	X					
<b>EVALUATION</b>	X					
<b>2. Word-Attack Skills</b>						
2.1. The Vocabulary Problem						
2.1.1. Cognates		X				
2.1.2. Morphological Information		X				
2.1.3. Abbreviations		X				
2.2. Structural Clues		X				
2.3. Inference from Context		X				
2.4. Learning to Ignore Difficult Words		X				
2.5. What Makes Words Difficult?						
2.5.1. Technical Vocabulary		X				
2.5.2. Superordinates		X				
2.6. Using a Dictionary		X				
<b>Evaluation</b>		X				
3.1.2. Picture & Sentence Relation			X			
3.1.3. Chronological Order			X			
3.2. Paragraphs						
3.2.1. Hypothesis Paragraph by Paragraph			X			
3.2.2. Picture & Paragraph Relation			X			
3.2.3. Chronological Order			X			
3.2.4. Different Reading Styles			X			
3.2.5. Cloze			X			
3.2.6. Experiment: Get a Charge from Static Electricity			X			
<b>Evaluation</b>			X			
<b>4. Integration and Application</b>						
4.1. Integration						
4.1.1. All Techniques Together				X		
4.1.2. Prediction				X		
4.1.3. Where are the Answers?				X		
4.1.4. Experiment: Light your Mini-Lamp				X		
4.2. Application						
4.1.5. Problem Solving					X	
4.1.6. Experiment: Build a Galvanometer					X	
<b>Evaluation</b>						X

### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

No. Classes	Objetivos	Descripción	Fecha	% Avance	Fecha R.	Avance R
1	1	1.1.1. Spacing, indentation, layout		2		
2	2	1.1.2. Typography		6		
3	2	1.1.3. Punctuation		10		
4	2	1.1.4. Symbols		14		
5	1	1.2.1. The title, summary and table of contents		16		
6	1	1.2.2. Subtitles		18		
7	1	1.2.3. Preliminary material: foreword, preface and introduction		20		
8	1	1.2.4. Non-verbal material		22		
9	1	1.2.5. Other reference apparatus		24		
10		EVALUATION				
11	1	2.1.1. Cognates		26		
12	2	2.1.2. Morphological information		30		
13	2	2.1.3. Abbreviations		34		
14	2	2.2.1. Structural clues		38		
15	1	2.3.1. Inference from context		40		
16	1	2.4.1. Learning to ignore difficult words		42		
17	2	2.5.1. Technical vocabulary		46		
18	1	2.5.2. Superordinates		48		
19	1	2.6.1. Using a dictionary		50		
20		EVALUATION				
21	2	3.1.1. Hypothesis sentence by sentence		54		
22	1	3.1.2. Picture & sentence relation		56		
23	2	3.1.3. Chronological order		60		
24	1	3.2.1. Hypothesis paragraph by paragraph		62		
25	1	3.2.2. Picture & paragraph relation		64		
26	1	3.2.3. Chronological order		60		
27	2	3.2.4. Different reading styles		70		
28	2	3.2.5. Cloze				
29	1	3.2.6. Experiment: Get a charge from static electricity		76		
30		EVALUATION				
31	2	4.1.1. All techniques together		80		
32	2	4.1.2. Prediction		84		
33	2	4.1.3. Where are the answers?		88		
34	2	4.1.4. Experiment: Light your mini-lamp		92		
35	2	4.2.1. Problem solving		96		
36	2	4.2.2. Experiment: Build a Galvanometer		100		
37		EVALUATION				

## 2.2.2 Libro del Alumno

La guía para la elaboración del *libro del alumno* se basaba en cuatro propuestas fundamentales; a saber:

- 2.2.2.1. Elaboración de un PREFACIO para el alumno en donde se explica:
- El contenido de la materia
  - Su importancia en la formación de un técnico medio
  - Las competencias o habilidades generales que contribuiría a desarrollar
  - Las partes que integran cada unidad didáctica y para qué sirve cada una de ellas
  - El procedimiento general de aprendizaje para que la materia le fuera más provechosa<sup>5</sup>.
- 2.2.2.2. De las UNIDADES DIDÁCTICAS. De cada una de ellas se debía especificar:
- Número (1,2,...)
  - Nombre
  - El/los objetivo (s) deseado (s)
  - Los materiales complementarios que debía tener a la mano el alumno, para llevar a cabo su aprendizaje (diccionario, antologías, diagramas, etc.), así como los antecedentes inmediatos que necesitaría dominar (Ej. estar familiarizados con ciertas palabras y sus significados, etc.)
  - El desarrollo del tema, exponiendo claramente cada uno de los puntos que contribuirían a la obtención de los objetivos, incluyendo diagramas, ilustraciones, etc.

Un ejemplo de esto se presenta a continuación.

---

<sup>5</sup> D.G.E.T.I. S.E.I.T., S.E.P. "Elabore un PREFACIO para el Alumno", Guía para la Elaboración del Libro del alumno. México, D. F., 1995.

## UNIT ONE

### Lesson One

#### 1.4 Símbolos

Además de los signos de puntuación, hay una gran variedad de símbolos que facilitan la interpretación de los textos. Algunos símbolos tienen una interpretación única, mientras que otros tienen una gran diversidad de funciones. Sacar el mayor provecho posible de los símbolos que se encuentran en el texto simplifica la comprensión de la lectura.

1) Símbolos para indicar nota al pie de página (o en algún otro lado).

Se acostumbra un número, letra, o asterisco pequeño como índice.

2) Símbolos para indicar el orden de algún texto. (→ cambio de página o continuación del artículo, ← indicar que el inicio del artículo está en una página anterior, etc.)

3) El asterisco también se utiliza para indicar un nuevo artículo o término técnico o como indicador de artículos en un listado.

4) Símbolos universalmente establecidos con un significado particular



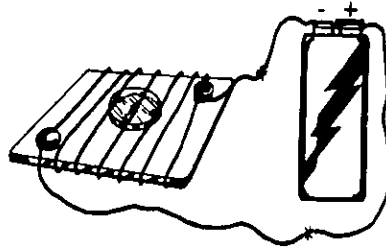
Al término de la exposición del tema se debería incluir: Un resumen, cuestionarios, ejercicios, problemas y/o actividades complementarias, como el que se muestra a continuación:

**UNIT FOUR**  
**Lesson Two**

2.2 Diviértase y aprenda

**What is a Galvanometer?**

It is a device that detects an electrical current. Electrical current is electricity flowing on a path (circuit) of wires or other conducting material.



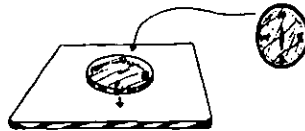
**Make Your Own Galvanometer**

**Material:**

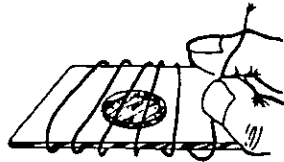
- 1) 1.80 m of insulated wire
- 2) 2 brass paper fasteners
- 3) a piece of cardboard (about 3 × 6 cms.)
- 4) a small compass (less than 3 cms. in diameter)
- 5) a 9-volt battery
- 6) battery clip
- 7) glue
- 8) scissors

**Step by Step Activities**

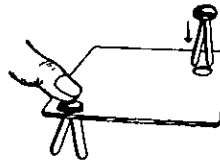
- 1) Glue the compass to the center of the piece of cardboard.



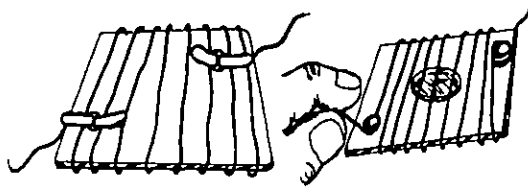
- 2) Measure in 30 cms. from the end of the wire. Begin winding the rest of the wire around the cardboard even over the compass. The wire should not completely hide the compass needle. Leave about 30 cms. of wire uncoiled.



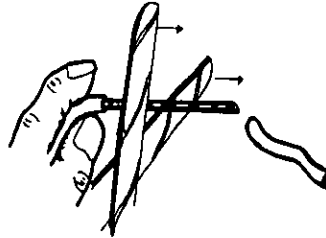
- 3) Punch holes in the diagonal ends of the cardboard. Insert a brass paper fastener in each hole. Spread the fastener open.



Wind each one end of the wire around each fastener. You should have about 30 cms. of free wire at each end of the galvanometer



1) Remove 2.5 cms. of insulation from each end of the wire using a pair of scissors.



2) Turn the galvanometer until the compass needle is parallel to the wound wire. Test the galvanometer by attaching its wires to the 9-volt battery.

Por último, al término de cada UNIDAD DIDÁCTICA, se tendría que exponer una EVALUACION, para que el alumno se la autoaplicara<sup>6</sup>, como la que se muestra a continuación.

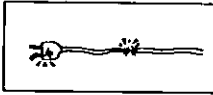

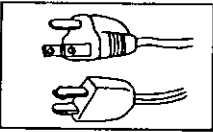
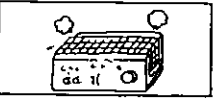
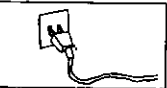

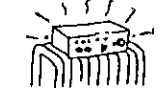
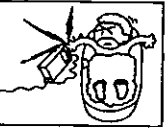


---

<sup>6</sup> D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "De Cada UNIDAD DIDÁCTICA", op.

UNIT THREE  
EVALUATION

Ejercicio 1

Relacione las columnas de las páginas 107 y 108.

- |     |   |  |
|-----|---|--|
| 1.  |    | ( ) Consult qualified service personnel when the appliance does not appear to operate normally or exhibits a marked change in performance.   |
| 2.  |    | ( ) When not in use - Unplug the power cord of the appliance from the outlet when left unused for a long period of time.<br>To disconnect the cord, pull it out by grasping the plug. Never pull the plug out by the cord.   |
| 3.  |    | ( ) Ventilation - Slots and openings in the cabinet and in the back or bottom are provided for necessary ventilation. To ensure reliable and safe operation of the appliance, and to protect it from overheating, these slots and openings must never be blocked or covered. |
| 4.  |    | ( ) AC Receptacle - Check to make sure that the AC receptacle holds the power cord plug firmly and securely. If the power cord plug is loose, contact your electrician to replace the defective and unsafe AC receptacle.  |
| 5.  |  | ( ) - Do not place the appliance on a bed, sofa, rug or other similar surface which may block the slots and openings.  |
| 6.  |  | ( ) Unplug the appliance from the wall outlet and consult qualified service personnel when the power cord or the plug has been damaged.  |
| 7.  |  | ( ) Water and Moisture - Do not install the appliance near water; for example, near a bathtub, washbowl, kitchen sink, laundry tub, in a wet basement, or near a swimming pool.  |
| 8.  |  | ( ) Grounding or polarization - Do not defeat the grounding or polarization feature of the AC power cord. If your AC receptacle will not accept the power cord plug, contact your electrician to install a proper AC receptacle.   |
| 9.  |  | ( ) Do not attempt to service the appliance beyond that described in the operating instructions. For all other servicing refer to qualified service personnel only.  |
| 10. |  | ( ) Heat - Do not install the appliance near sources of heat such as radiators, heat registers, stoves, or other appliances that produces heat.  |

2.2.2.3. Al finalizar el *libro del alumno*, se debían incluir las RESPUESTAS a las EVALUACIONES realizadas y una GUIA por EVALUACIÓN, en donde se debía explicar cual era el procedimiento para designar la calificación.<sup>7</sup> (La inclusión de estos materiales preferí hacerla en el *libro del maestro*, por si el docente deseaba darles un carácter un poco más formal).

2.2.2.4. El libro debía incluir un índice.<sup>8</sup>

## INDICE

	PÁGINA
PREFACIO	III
UNIT ONE	
OBJECTIVE	1
LESSON ONE	
1.1. Espacio, sangría, distribución	2
1.2. Tipografía	5
1.3. Puntuación	9
1.4. Símbolos	14
LESSON TWO	
2.1. El título	18
2.2. El resumen y el índice	21
2.3. Material preliminar: Prólogo, Prefacio, Introducción	26
2.4. Material no verbal	30
2.5. Otros instrumentos de referencia	37
EVALUATION	39
UNIT TWO	
OBJECTIVE	44
LESSON ONE	
1.1. Cognados	45
1.2. Información morfológica	48
1.3. Abreviaturas	51
LESSON TWO	
2.1. Guías estructurales	55
LESSON THREE	
3.1. Inferencia a través del contexto	60
LESSON FOUR	
4.1. Aprendizaje a ignorar palabras difíciles	64
LESSON FIVE	
5.1. Vocabulario técnico	67
5.2. Palabras genéricas	73
LESSON SIX	
6.1. Utilizando el diccionario	79

<sup>7</sup> D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P., *Ibíd.*.

<sup>8</sup> D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P., "*Índice*", *op.*



### 2.2.3 Libro del maestro

Este *libro del maestro* no estaba considerada por la D.G.E.T.I.; sin embargo, quería que se convirtiera en el auxiliar pedagógico número uno del profesor y en una herramienta de transformación en su proceso formativo, con el cual tendría que abandonar su papel central dominante para convertirse en un facilitador del aprendizaje más que en un maestro, tal como lo propone Ray Williams en su artículo *'Top ten' principles for teaching reading*<sup>9</sup>. En esta guía pretendía que encontrarán las respuestas a muchas de las dudas que fueran surgiendo en su quehacer educativo cotidiano; por tal motivo incluí en ella los siguientes puntos:

- El objetivo general de cada unidad, junto con los temas que incluye ésta y las sugerencias generales para el profesor.
- El o los objetivos específicos de cada tema y/o ejercicio, además de las actividades sugeridas en cada presentación. En algunos casos, además de las actividades a realizar, se incluían actividades suplementarias y hasta las respuestas de los diferentes ejercicios y/o evaluaciones.

Esto último tenía dos objetivos fundamentales; primero que nada, de esta forma habría una coherencia entre los alumnos y los maestros de todos los estados de la República donde se estuviera llevando este *Programa de estudio* y, segundo, esto le representaría al docente un ahorro de tiempo en la preparación de la clase, que podría emplear en la elaboración de material didáctico, en la implementación de objetivos, en la búsqueda de materiales adicionales, etc. A continuación se muestra un ejemplo de lo anterior.

---

<sup>9</sup> Williams, Ray. Top ten' principles for teaching reading. ELT Journal Volume 40/1, 1986, Oxford University Press 1986, p. 44.

Ejercicio 2

Bedrizante de diversión. Busca los cognatos en el siguiente cuadro.

i n s t r u m e n t b e b  
 n o y t d s a e k h c v d  
 s i s n i e t l t j d i g  
 t t t e f n e e l a f t j  
 a c e m f e r c m e l a l  
 l i m i e g i t t v g g n  
 l d p r r a a r i i t e y  
 a e q e e t l i u t c n r  
 t r r p n l t c c i e w e  
 i p s x t o v i r s n x t  
 o b s e r v a t i o n s t  
 n s e r i e s y c p o y a  
 t e c h n i q u e s c z b

Activities:

- Read the instructions (be sure students understand them).
- Students look for the cognates.
- Check answers.

Answers:

i	n	s	t	r	u	m	e	n	t	b	e	b
n	o	y	t	d	s	a	e	k	h	c	v	d
s	i	s	n	i	e	t	l	t	j	d	i	g
t	t	t	e	f	n	e	e	l	a	f	t	j
a	c	e	m	f	e	r	c	m	e	l	a	l
l	i	m	i	e	g	i	t	t	v	g	g	n
l	d	p	r	r	a	a	r	i	i	t	e	y
a	e	q	e	e	t	l	i	u	t	c	n	r
t	r	r	p	n	l	t	c	c	i	e	w	e
i	p	s	x	t	o	v	i	r	s	n	x	t
o	b	s	e	r	v	a	t	i	o	n	s	t
n	s	e	r	i	e	s	y	c	p	o	y	a
t	e	c	h	n	i	q	u	e	s	c	z	b

- Se incluyeron en algunos casos las sugerencias o recomendaciones específicas para hacer ciertas actividades, ya que se consideraban importantes para el desarrollo de los objetivos. En éstos se reconoce una mayor participación de los miembros, se propicia la confianza entre ellos; una mayor aprehensión y manejo del tema; la retroalimentación de información, técnicas, problemas y soluciones; culminando finalmente en la adquisición de las competencias.
- Los objetivos, instrucciones y respuestas a las evaluaciones para darles un carácter más formal.

## Capítulo 3. Evaluación del Proyecto

El propósito de esta sección es hacer un análisis de los materiales realizados en el área de Lectura de Comprensión de Textos Técnicos en Inglés en la especialidad de Electromecánica; esto es, se revisarán los aspectos no tratados, o abordados de una manera diferente en estos materiales, según lo que plantean diferentes autores.

### 3.1 *Elaboración del Objetivo General*

Antes de plantear el objetivo general, se tenía que establecer lo que es la lectura de comprensión. La propuesta más satisfactoria encontrada fue la de Grellet, quien declara que "Comprender un texto escrito significa extraer la información requerida de éste tan eficientemente como sea posible."<sup>10</sup>

Además se debían tomar en consideración las razones principales por las cuales se hace una lectura. En este punto Grellet señala dos razones principales:

- La lectura por placer
- La lectura informativa (para encontrar algo o para hacer algo con la información que se obtenga).<sup>11</sup>

También se consideró esencial tener en cuenta la postura de Schessler, quien asienta que enseñar lectura en inglés a estudiantes con conocimientos muy elementales de la lengua extranjera puede ser una tarea muy difícil ya que ellos pueden confundirse por el vocabulario que no conocen y las estructuras desconocidas les pueden causar confusión. Ellos pueden temer incluso que por el hecho de no hablar la lengua, tampoco la puedan leer.<sup>12</sup>

Una vez considerado lo anterior, se podía pensar en la elaboración del objetivo general. Christine Nuttall - en el capítulo "Aims of a reading programme" - propone un objetivo general,

---

<sup>10</sup> Grellet, Françoise, "Reading and reading comprehension", A practical guide to reading comprehension exercises, Cambridge University Press, 1981, p. 3.

<sup>11</sup> Grellet, Françoise, op., p. 4.

<sup>12</sup> Schessler, Eric J.; "Teaching Reading to Beginners " Forum, Volume XXV, Number 3, American Embassy, Washington D. C., July 1987, p. 49.

aparentemente adaptable a cualquier tipo de programa de lectura de comprensión de textos en una segunda lengua: "To enable students to read without help unfamiliar authentic texts, at appropriate speed, silently and with adequate understanding."<sup>13</sup>

Un objetivo como el anterior resultaría por demás ambicioso para un único programa de lectura de comprensión de textos técnicos en la especialidad de electromecánica, como el que se analiza en el presente proyecto. El tiempo, el nivel educativo de los alumnos, sus antecedentes escolares poco sistemáticos y los objetivos - delimitados de alguna manera por la S. E. P. a través de la D. G. E. T. I. -, entre otras cosas, harían poco posible la consecución de un objetivo como el planteado por Nuttall. Veamos:

- El tiempo. En los antecedentes se mencionó que, idealmente hablando, el programa es para 50 sesiones de 50 minutos cada una. Esto es porque en la realidad este número de sesiones se reduce en el calendario de los Bachilleratos Tecnológicos debido a que, en ocasiones, las clases son interrumpidas por homenajes a la bandera, días feriados y / o "puentes", reuniones administrativas y/o de academia, cursos de superación y actualización académica (para los docentes), etc.
- Nivel educativo de los alumnos. La mayoría de los alumnos son egresados de escuelas donde los programas de Inglés tratan de abarcar las cuatro habilidades; en tres sesiones semanales, de 50 minutos cada una, - idealmente hablando - (por las mismas razones arriba expuestas), en donde, en algunos casos, el profesorado no cubre el perfil académico y por ende utiliza métodos inapropiados para el tipo de objetivos que se persiguen, afectando el desempeño y consecución de los objetivos de los alumnos y yendo en detrimento de sus expectativas y motivación.
- Antecedentes escolares. Como se mencionó en los antecedentes, esta nueva modalidad educativa se abriría, entre otros, para trabajadores en activo (con una escolaridad mínima de secundaria) y desempleados (a los cuales se les daría preferencia en la admisión). Como es natural pensar, estas personas no tienen antecedentes escolares sistemáticos lo cual implica que probablemente han pasado varios años sin asistir regularmente a cursos de cualquier tipo antes de ingresar a esta nueva modalidad educativa y esto dificulta la tarea de reforzar sus hábitos de estudio.

---

<sup>13</sup> Nuttall, Christine, "Reading for what Purpose?". Teaching Reading Skills in a Foreign Language (Practical Language Teaching: No. 9), Heinemann Educational Books, Ltd. London 1982; pp. 21-22.

➤ Los objetivos. De alguna manera, la S.E.P. a través de la D.G.E.T.I., fundamentó este proyecto en la "Pedagogía del Éxito" de Bertrand Schwartz; dirigida especialmente a trabajadores en activo, los cuales han abandonado la escuela por diferentes razones y tienen poca motivación para seguir sistemáticamente un *Programa de estudio* impuesto. La Pedagogía de Schwartz considera, como características fundamentales:

1. El contenido del programa se basa en las propuestas de los educandos; o sea, en los intereses derivados de las dificultades concretas y específicas de su actividad en su medio laboral, ya sea el taller o la fábrica.
2. Al abordar y elaborar, sobre la marcha, un programa sobre las necesidades de los educandos, la motivación crea un interés genuino de éstos en todo el proceso educativo, el cual privilegia la práctica sobre la teoría.
3. Si se le otorga confianza a la gente, si se cree en ella, si se le ofrece la posibilidad de aprender por ella misma, entonces puede aprender mucho y rápidamente.
4. Toda persona (hombre y mujer, joven o adulto), encuentra sentido de lo que hace y de lo que vive al crear y se transforma al transformar; puede sentirse más digna si se encuentra en una situación adecuada para poder crear, por poco que sea; es decir, al ser autónomo y responsable.<sup>14</sup>

Todos estos parámetros son los que delinearon el objetivo general del curso de lectura de comprensión de textos técnicos en la especialidad de electromecánica para alumnos de los bachilleratos tecnológicos regidos por la S.E.P. a través de la D.G.E.T.I.

Considerando los puntos anteriores se optó por el siguiente objetivo:

Al término del módulo, el participante será capaz de aplicar las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas a través del módulo básico de inglés técnico en las diversas tareas que ejecutará en los módulos subsiguientes pertenecientes al campo ocupacional de mantenimiento electromecánico industrial.

A tres años de distancia y retomando los factores tiempo, nivel educativo de los alumnos y antecedentes escolares, se hace indispensable resaltar que el objetivo del módulo básico se pudo haber delimitado aún más, explicando que el alumno sería capaz de aplicar solamente las estrategias de lectura selectiva, de búsqueda y/o de peinado al concluir éste primer módulo y

---

<sup>14</sup> Schwartz, Bertrand, *Modernizar sin Excluir*, D.G.E.T.I. - S.E.P., México, 1995, pp. 21 - 35.

haciendo hincapié que esto se vería circunscrito al campo ocupacional de mantenimiento electromecánico industrial, ya que los estudiantes enfocarían su atención principalmente al lenguaje técnico de esta especialidad.

### 3.2 Selección de Textos

Muchos han sido los autores que han abordado el tema de la selección de textos para la lectura de comprensión; por tanto, antes de revisar los materiales seleccionados se tienen que tomar en consideración las propuestas de diferentes investigadores. Cabe resaltar que han sido muchos los autores que han relacionado la selección de textos con la motivación. Por ejemplo, en el capítulo de "Reasons for Reading", en la sección "Why do you read the FL?", Nuttall señala una estrecha relación entre la motivación y el tipo de textos seleccionados para los alumnos cuando dice:

... nothing can replace the motivation supplied by needing to read. If you can, therefore, draw to your students' attention the sort of purposes for which they might conceivably find FL reading useful outside the classroom. And you can try to give them reading materials that reflect the authentic purposes for which people do read. This will help them realize that reading is not just a linguistic exercise but is involved with the getting of meaning out of a text for some purpose.<sup>15</sup>

Por su parte, en su artículo "'Top ten' principles for teaching reading", Ray Williams señala:  
In the absence of interesting texts, very little is possible. Interest is vital, for it increases motivation, which in turn is a significant factor in the development of reading speed and fluency. Interesting to whom? First and foremost to the learner, but preferably interesting also to the teacher.<sup>16</sup>

Como ya se mencionó anteriormente, en la elaboración del objetivo general, hay dos razones principales para hacer una lectura: la lectura por placer y la lectura informativa. Cuando los lectores realizan una lectura informativa inician la tarea con el objetivo de obtener información adicional o de incrementar sus conocimientos; mientras que la lectura por placer da a muchos lectores la oportunidad de relajarse y disfrutar el mundo de los libros. En ambos casos, los lectores esperan entender el material leído y lograr sus objetivos. Si el material que están

---

<sup>15</sup> Nuttall, Christine, Reasons for Reading, Why do you read the FL?, op., p. 4.

<sup>16</sup> Williams, Ray, 'Top ten' principles for teaching reading, ELT Journal Volume 40, Oxford University Press, 1986; p. 42.

leyendo les ayuda a alcanzar estos dos grandes propósitos, ellos estarán más motivados para continuar la tarea.

En cuanto a los postulados de Nuttall y Williams puedo decir que en los centros escolares a los que se dirige este libro en particular, el problema de la motivación no es muy serio, ya que los escolares en su mayoría son adultos, algunos de los cuales ya trabajan o han trabajado y están conscientes del tipo de necesidades que tienen en lo que se refiere al manejo de manuales, folletos y catálogos de su especialidad en otra lengua, lo que nos deja entrever que ahí hay una motivación extrínseca, la cual los ha traído al salón de clase. Luego entonces, puedo decir que la labor del profesor consiste, más bien, en buscar o fomentar la motivación intrínseca<sup>17</sup> en éstos y en los alumnos que no vienen motivados al curso. Lo cual se ilustra en la siguiente página.

Por principio, el tipo de lecturas seleccionadas para los materiales son auténticas en un 95% aproximadamente; aunque el restante 5% se forzó para ilustrar ciertas tendencias en los textos, requerimientos de las empresas en general, o para presentar situaciones en las cuales podrían verse inmersos los alumnos. Esto se ilustra con el material de la página 72 del *libro del alumno*, el cual tiene como objetivo fundamental que los alumnos vean la importancia de conocer los nombres de los diferentes tipos de herramientas que utilizan (o utilizarán) en el área laboral. Éste, junto con los demás textos auténticos expuestos en el libro, refuerzan la motivación del alumno creando la necesidad de explorar materiales auténticos adicionales fuera del salón de clase, tal como lo propone Christine Nuttall.

---

<sup>17</sup> "Extrinsic motivation: Students who decide to go and study a language usually do so because they have some goal which they wish to reach. It has been suggested that there are two main types of goal: a) Integrative motivation: Student is attracted by the culture of the target language community, and in the strong form of integrative motivation wishes to integrate himself into that culture. b) Instrumental motivation: Here the student believes that mastery of the target language will be instrumental in getting him a better job or position."

"Intrinsic motivation: It is strongly related to what happens in the classroom, which will be of vital importance in determining students' attitude to the language, and in supplying motivation. We can consider factors affecting intrinsic motivation under the heading of physical conditions, method, the teacher and success." Harmer, Jeremy, "The Practice of English Language Teaching", Why do people learn languages?, Longman, London, 1983, pp.3 - 6.



Lea con atención y comente.

**UN TRABAJADOR EN SU PRIMER DÍA DE TRABAJO -  
FRENTE A LA VENTANILLA DEL ALMACÉN DE  
REFACCIONES.**



- I want a screwdriver.
- Stubby slotted blade? Slotted cabinet tip blade? Slotted round blade? Slotted square blade? Phillips blade?
- Just the screwdriver, please!
- Hefty plastic handled? Blisterproof vinyl handled? Perfect wood handled? Tri-angle?
- Never mind the screwdriver. Just give me screws!
- Flat head? Round head? Pan head? Binding head? Fillister head? Truss head? Hex head? Oval head? Cheese head?
- I don't know. I forgot. But I need nuts, too.
- Wing nuts? Neck nuts? Double-chamfered nuts? Castellated nuts? Cap nuts? Square nuts? Union nuts?
- Huh? Maybe you'd better give me two pliers!
- Standard style? Heavy duty? Thin nose? Multipurpose? Alligator jaw pump? Rapid-adjustment alligator? Curved jaw? Side cutting? General utility?
- I'm not sure!
- Maybe, you'd better take adjustable wrenches.
- No, I don't think so. We just want to fix a cooling tower.
- Atmospheric tower? Mechanical draft tower? Hybrid draft tower? Spray-filled tower?
- Counterflow tower? Crossflow tower? Field-erected tower? Factory-assembled tower?
- Rectilinear tower? Round mechanical draft tower?
- Just a minute, may be it's not a cooling tower, but a pump or a compressor
- Is it?!
- I'm not sure! What's a pump and what's a compressor?

Un común denominador para la selección de textos es la autenticidad, la cual apoyan diferentes autores como Grellet, quien recomienda la utilización de textos auténticos siempre que sea posible; para lo cual expone diferentes razones:

a) Paradoxically, 'simplifying' a text often results in increased difficulty because the system of references, repetition and redundancy as well as the discourse indicators one relies on when reading are often removed or at least significantly altered. Simplifying a text may mean:

- replacing difficult words or structures by those already familiar to the students
- rewriting the passage in order to make its rhetorical organization more explicit
- giving a 'simplified account', that is to say conveying the information contained in the text in one's own words.

If a text is to be simplified at all, then techniques such as rewriting and simplified account seem to be preferable although they usually imply a change of rhetorical organization.

- b) Getting the students accustomed to reading authentic texts from the very beginning does not necessarily mean a much more difficult task on their part. The difficulty of a reading exercise depends on the activity which is required of the students rather than on the text itself. In other words, one should grade exercises rather than texts.
- c) Authenticity means that nothing of the original text is changed and also that its presentation and layout are retained. The picture, the size of the headline, the use of bold-face type, all contribute to conveying the message to the reader.<sup>18</sup>

Por otra parte, Nuttall también recomienda la autenticidad de los textos seleccionados para la enseñanza de lectura de comprensión y al tipo de aproximación que se debe hacer del texto, según el objetivo de la lectura; esto lo asienta de la siguiente manera:

First, in a reading lesson we need to use texts that have been written not to teach language but for any of the authentic purposes of writing: to inform, to entertain and so on. Even if the language has been modified to suit the level of the learners, the purpose of the text must be first and foremost to convey a message. Second, the procedures have to be different, because the aim of the reading lesson is to develop the student's ability to extract the message the text contains.<sup>19</sup>

Irwin (1991), preocupado también por la motivación, resume el trabajo de Dulin (1978) en el que propone un modelo para incrementar la motivación. El modelo sugiere:

---

<sup>18</sup> Grellet, Françoise, *op.*, pp. 7 - 8.

<sup>19</sup> Nuttall, Christine, "Reading for what Purpose?" *op.*, p. 20.

$$\text{Motivación} = \frac{\text{recompensa esperada}}{\text{esfuerzo esperado}}$$

En donde, Irwin enfatiza que:

motivation can be increased by increasing the expected reward or by decreasing the expected effort. The greatest amount of motivation would result from doing both of these things. <sup>20</sup>

Ella misma da diferentes sugerencias para incrementar la recompensa deseada y disminuir el esfuerzo esperado. (Tabla 1)

**Table 1. Selected sample procedures for increasing motivation<sup>21</sup>**

Increasing expected reward	Decreasing expected effort
Provide regular praise	Provide background information
Provide interesting activities	Give specific purpose
Write fair tests	Preview assignment
Provide high-success tasks	Preview vocabulary
Involve students in purpose setting	Discuss reading strategies
Involve students in questioning	Use high-success materials
Use meaningful reading tasks	Divide long chapters into shorter assignments
Give students choices	

<sup>20</sup> Irwin, J. W. "Teaching Reading Comprehension Processes", 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991, p. 145.

<sup>21</sup> Irwin, J. W., *op.*, p.145.

Las diez sugerencias generales para motivar a los alumnos en tareas específicas propuestas por Irwin y Baker (Tabla 2) -algunas de las cuales están implícitas de alguna manera en el *libro del alumno*- podrían haber enriquecido aún más el libro si se hubiesen explicitado y tratado en el curso preparatorio de los profesores, el cual estaba fuera del proyecto original. Sin embargo, el conocimiento de las mismas fue posterior a la elaboración del libro y del curso mencionado.

**Table 2. General suggestions for motivation on specific assignments<sup>22</sup>**

---

- 1 Never give a reading assignment without thinking about how to motivate students.
  - 2 Never present reading as a chore or a punishment.
  3. As much as possible, increase the reward and decrease the effort (see Table 1)
  4. Give students some control over what and why they read.
  - 5 Follow reading assignments with activities that allow the students to use what they learned while reading.
  - 6 Make all reading assignments relevant, meaningful, and useful by giving the students an interesting purpose for reading.
  - 7 When possible, use reading materials that are related to the students' interests.
  - 8 When possible, show the students how the material might be useful to them in the future.
  9. Show that you are also interested in the material.
  - 10 Make sure that each student has a chance to succeed.
- 

Como se mencionó anteriormente, algunas de estas propuestas estuvieron implícitas en algunos materiales y ejercicios del *libro del alumno*, tal es el caso del siguiente experimento el cual nos muestra claramente cómo incrementar la motivación del alumno a través de los diferentes materiales, aumentando las recompensas y disminuyendo el esfuerzo para conseguir los objetivos, tal como enfatiza Irwin. En este ejercicio, la recompensa se incrementa específicamente gracias a lo interesante de la actividad y lo exitoso de la tarea, la cual involucra al alumno en el análisis del experimento y le da opciones. Al mismo tiempo, se disminuye el esfuerzo dando un propósito específico para la lectura que además incluye un tema ya visto, utilizando materiales accesibles en una actividad corta, que a su vez es parte de una unidad de conocimiento.

---

<sup>22</sup> Irwin, J. W. and Baker, L., "Promoting Active Reading Comprehension Strategies: a Resource Book for Teachers", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989, p. 58.

UNIT THREE  
Lesson Two

Electricity

There are two kinds of electricity: Static and current.

Current electricity is the one that does work for us. It flows through wires to provide energy.

Static electricity cannot move on its own or travel through wires. Actions, such as rubbing two objects together, are needed to bring it out.

Do you want to observe static electricity? Try these activities:

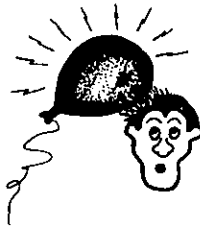
What an experience!

Material:

- a rubber balloon
- a piece of wool cloth
- a friend (who does not like grease on hair)

Step by Step Activities:

- a) Blow up the balloon and tie the end in a knot.
- b) Rub the wool cloth against the balloon several times.
- c) Hold the balloon near your friend's hair. Wow!



It Makes Them Crazy!

Material:

- a comb
- a piece of wool cloth
- small pieces of paper

Step by Step Activities:

- a) Place the pieces of paper on a table.
- b) Rub the comb against the wool cloth several times.
- c) Hold the comb near the pieces of paper. Wow! and double Wow!



**Aim:**

To exploit the devices acquired in order to solve a problem.

**Activity:**

- Students have to study the text and experiment the two "Electrical" activities.

**Suggestions:**

- A total class activity is recommended.
- Discuss about the two experiments.
- Elicit opinions, ideas and/or questions about them.

Por otra parte, el argumento de Widdowson para motivar a los alumnos e involucrarlos en la actividad de la lectura de comprensión se consideró en la elaboración de las actividades y selección de los materiales del libro. Su propuesta es la siguiente:

We should try to encourage learners to relate what they read to their own of knowledge and experience. We can do this, in part, by selecting reading material that is likely to appeal to their interests, but there is no point in doing this unless we also ensure that their interests are actually engaged by allowing them the same latitude of interpretation that we as practised readers permit ourselves.<sup>23</sup>

Las propuestas anteriores sobre motivación aunadas a la de Eskey se utilizaron intuitivamente en la elaboración del material de lectura. En este análisis se citan de una manera formal ya que ahora considero que la selección de materiales y diseño de actividades debe contenerlas como cualidades indispensables. Así, Eskey propone que cualquier tarea es siempre un reto; sin embargo, éste es generalmente manejable por el profesor que conoce los intereses de los estudiantes:

The first concern of any reading teacher is to find, or create, a body of material that his particular students might find interesting to read, and then to do everything in his power to make it as comprehensible to them as he can.<sup>24</sup>

Asimismo Nuttall sugiere, para hacer una selección de textos adecuada, que se revise el material desde tres puntos de vista:

So you will need to supplement, even if not to replace, the material in the set books . . . You will need to look at possible material from three points of view: readability (understood as the combination of structural and lexical - i.e. vocabulary -, difficulty); suitability of content; and exploitability (using the term exploitation to mean facilitation of learning. When you exploit a text, you make use of it to develop your students' competence as readers.).<sup>25</sup>

Abundando en el tema de la motivación, se priorizó el segundo punto propuesto por Nuttall "*suitability of content*", en el que se puede decir que de alguna manera los intereses grupales son homogéneos (o casi lo son) ya que a pesar de las diferencias de edad, sexo, extracto social y aún de experiencia, generalmente los alumnos tienen el mismo enfoque de lo que necesitan o

---

<sup>23</sup> Widdowson, H. G., The Process and Purpose of Reading, First draft, March 23, 1977, p. 9.

<sup>24</sup> Eskey, D. E., "Theoretical foundations". In Dubin, F., Eskey, D. E. and Grabe, W. (eds.), Teaching Second Language Reading for Academic Purposes, pp. 3-23. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986, p. 4.

<sup>25</sup> Nuttall, Christine, Selecting a Text: op. pp. 25 - 31..

necesitarán en el trabajo, por lo cual, incluso en ocasiones ellos mismos proponen el tipo de material que desean trabajar.

### **3.3 Actividades de Enseñanza - Aprendizaje**

En este apartado se describe la forma como se organizó el desarrollo de las diferentes estrategias de lectura de comprensión, así como la selección de los diferentes ejercicios. Cabe resaltar que esta sección inicia enfatizando los siguientes tres puntos: la importancia del establecimiento de una atmósfera adecuada en el salón de clases, el planteamiento de los puntos que hay que tomar en cuenta antes de hacer una selección de los ejercicios y la utilidad de los juegos en el proceso enseñanza - aprendizaje; debido al papel tan importante que juegan en la selección de los ejercicios para desarrollar las diferentes estrategias.

#### **3.3.1 Establecimiento de una Atmósfera Adecuada en el Salón de Clases**

Antes de hacer la selección de ejercicios y el tipo de actividades de enseñanza - aprendizaje que se incluirían en el *libro del alumno*, era preciso tomar en consideración la propuesta de D. E. Eskey, referente a la forma de mantener motivado al alumno por medio de una buena selección de textos (tema tratado en el inciso 3.2) y / o actividades ligadas a sus intereses; y las propuestas de T. Douglas y Jill Hadfield, relacionadas con el establecimiento de una atmósfera adecuada en el salón de clase para lograr una actitud positiva del alumno hacia el aprendizaje.

D. E. Eskey, propone por un lado "reading comprehension is most likely to occur when students are reading what they want to read, or at least what they see some good reason to read".<sup>26</sup>

Por su parte, T. Douglas reconoce la importancia y beneficio de tener grupos exitosos para facilitar el aprendizaje, esto lo sustenta en sus palabras "Successful groups can thus be, an instrument of behavioural or attitudinal change, an instrument of support and maintenance, a pool of resources, and an instrument to facilitate learning".<sup>27</sup>

De la misma manera, Jill Hadfield habla de los grupos exitosos y añade al postulado de T. Douglas que éstos también pueden ser muy divertidos. Ella piensa, a su vez, que una dinámica

---

<sup>26</sup> Eskey, D. E., "Theoretical foundations". In Dubin, F., Eskey, D. E. and Grabe. W. (eds.), Teaching Second Language Reading for Academic Purposes. pp. 3 - 23. Reading, MA: Addison - Wesley, 1986, p. 6.

<sup>27</sup> Douglas, T., Groups: Understanding People Together, London: Tavistock Press, 1983.

grupal exitosa es un elemento vital en el proceso enseñanza - aprendizaje. Y para asentarlos nos dice:

- Firstly, and most obviously, teaching and learning can and should be a joyful experience for both teacher and learner.
- Secondly, in present-day EFL classrooms, it is fundamental to the success of these activities to have support and co-operation from the group and a harmonious relationship between its members.
- Finally, and perhaps most importantly, a cohesive group works more efficiently and productively. A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation, and self-image of its members, and thus significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners.<sup>28</sup>

Más adelante continúa ofreciendo una gran variedad de actividades para desarrollar esas características positivas como la confianza mutua, confianza en sí mismo y en el grupo, empatía con el grupo y la formación de una identidad grupal. También considera que el aspecto afectivo del aprendizaje de la lengua es muy importante para los alumnos, por tanto ofrece una serie de sugerencias prácticas para el profesor para mejorar las relaciones y atmósfera grupal.

Todas estas propuestas de D. E. Eskey, T. Douglas y Jill Hadfield -fundamentadas en los grupos exitosos y resultado de una dinámica e integración grupal adecuada- fueron parcialmente consideradas para la selección y diseño de los diferentes ejercicios y actividades de enseñanza-aprendizaje del *libro del alumno* en cuestión. Esto es porque en algunos casos se dio prioridad a los intereses de los alumnos, dejando la dinámica grupal en manos de los profesores de área, sin más sugerencia que el desarrollo y respuestas de los diferentes ejercicios (Pág. 70 del *libro del maestro*); mientras que en otros casos se agregaron incluso actividades adicionales para reforzar no sólo los conocimientos adquiridos, sino también la atmósfera grupal positiva para crear un grupo exitoso (Pág. 76 del *libro del maestro*). Véanse, ejemplos de los dos casos anteriores en la siguiente página.

---

<sup>28</sup> Douglas, T., *Groups: Understanding People Together*, London: Tavistock Press, 1983., pp. 7-14.



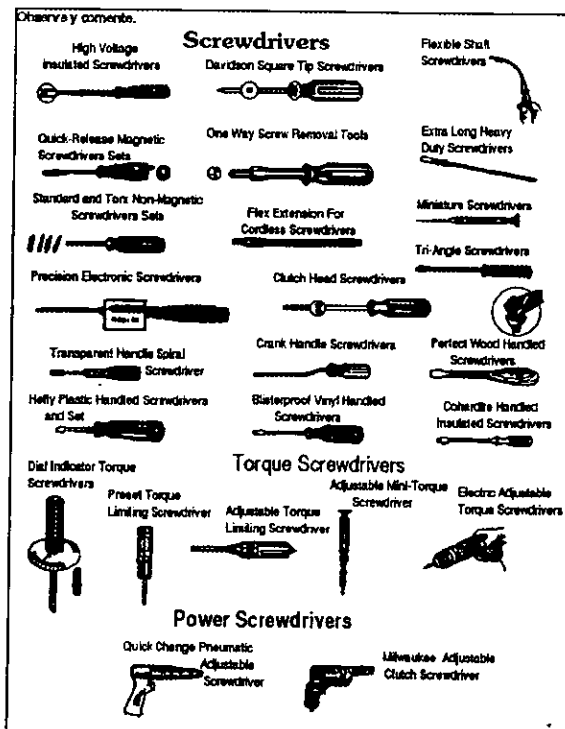
Exercise 1	
Relate one to each column	
1. Psychrometer	( ) The area between adjacent transverse and longitudinal framing berths.
2. Casing	( ) A valve which is mechanically actuated by a float.
3. Blower	( ) A pre-assembled portion or section of a cooling tower cell.
4. Fan Cylinder	( ) An instrument that operates on the principle of differential pressure. Its primary use on a cooling tower is in the measurement of circulating water flow.
5. Nozzle	( ) An instrument incorporating both a dry-bulb and wet-bulb thermometer, by which a simultaneous dry-bulb and wet-bulb temperature readings can be taken.
6. Bay	( ) Blade or passage type assembly installed at the air inlet face of a cooling tower to control water splashout and/or promote uniform air flow through the fill.
7. Fibrol Tube	( ) Refers to the movement of air through a cooling tower purely by natural means.
8. Float Valve	( ) A depressed chamber either below or alongside (but contiguous to) the collection basin, into which the water flows to facilitate pump suction.
9. Module	( ) Exterior enclosing wall of a tower, exclusive of the louvers.
10. Natural Draft	( ) Cylindrical or venturi-shaped structure in which a propeller fan operates.
11. Louvers	( ) A device used for controlled distribution of water in a cooling tower. Nozzles are designed to deliver water in a spray pattern either by pressure or by gravity flow.
12. Bump	( ) A squirrel-cage (centrifugal) type fan; usually applied for operation at higher-than-normal static pressures.

**Activity:**

- Students have to match the technical words with their correspondent meaning.

**Answers:**

- 6
- 8
- 9
- 7
- 11
- 10
- 12
- 2
- 4
- 5
- 3



**Activity:**

- Revise the hyponyms and their correspondent superordinates.
- Allow students a few minutes to discuss about it.
- Elicit opinions, ideas and/or questions about it.

**Supplementary Activity:**

- Students can play "memory" on the board. (Prepare some cards with the names of the different screwdrivers and some other with their pictures). Divide the group in two. Ask a team to open two cards in order to look for a perfect pair; if so, they have an extrachance; if not, the next team continues. The team that wins more pairs is the winner.

Por supuesto, Jill Hadfield también nos presenta los siguientes puntos relevantes que hay que tomar en consideración para no perderse al tratar de lograr el objetivo:

1. I am not suggesting that the only purpose of an EFL class is to have a good time with your group and that a group experience can replace content teaching. On the contrary, if you do this you will sabotage the group atmosphere very quickly: students realize when they are not learning and nothing destroys a group atmosphere more than the feeling of not learning anything.
2. I am not suggesting that groups should be forced into a particular mould or made to conform to a type, though I am suggesting that it is better to have a positive rather than a negative atmosphere. The delight of teaching is the different, spontaneous, and very individual ways in which groups will respond to activities.
3. Choose to do those things which are more likely to have a positive effect on the individuals we are dealing with.<sup>29</sup>

### 3.3.2 Consideraciones para el Diseño de los Ejercicios

Antes de diseñar los ejercicios fue preciso revisar algunas de las consideraciones que hace Françoise Grellet en su libro Developing Reading Skills; entre ellas propone que al diseñar ejercicios de comprensión de lectura siempre es preferible iniciar con la idea general del texto, su función y objetivo, que trabajar con el vocabulario o ideas más específicas. Ella dice que esta forma de abordar la lectura es importante porque:

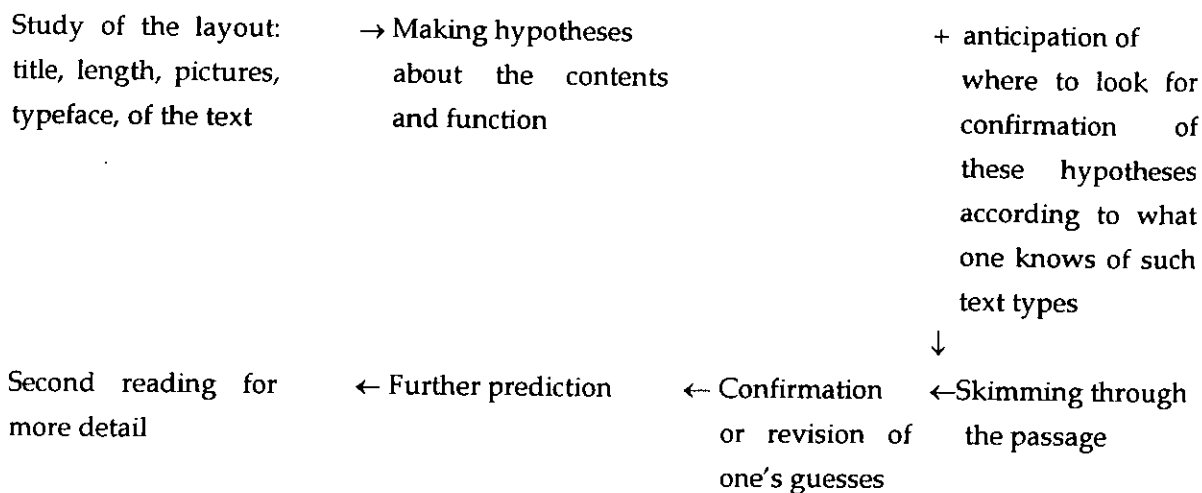
- a) It is a very efficient way of building up the students' confidence when faced with authentic texts that often contain difficult vocabulary or structures. If the activity is global enough (e.g. choosing from a list what function a text fulfils) the students will not feel completely lost. They will feel that at least they understand what the text is about and will subsequently feel less diffident when tackling a new text.
- b) It will develop an awareness of the way texts are organized (e.g. stating the main information and developing it, or giving the chronological sequence of events). It is this awareness of the general structure of a passage that will allow the students to read more efficiently later on.
- c) By starting with longer units and by considering the layout of the text, the accompanying photographs or diagrams, the number of paragraphs, etc., the students can be encouraged to anticipate what they are to find in the text. This is essential in order to develop their skills of inference, anticipation and deduction. Reading is a constant process of guessing,

---

<sup>29</sup> Ibid, pp. 7-14.

and what one brings to the text is often more important than what one finds in it.<sup>30</sup>

Este tipo de aproximación se puede resumir de la siguiente manera:<sup>31</sup>



Tomando en consideración que el *libro del alumno* fue diseñado para un primer nivel (de entre varios niveles) y cuyo objetivo fundamental era iniciar el desarrollo de las diferentes estrategias de lectura de comprensión, el diseño de los ejercicios incluidos en el libro trata de apegarse, lo más posible, a las consideraciones que hace Françoise Grellet. Lo anterior se ilustra con la evaluación incluida al término de la unidad uno (La cual se presenta en la siguiente página). En ésta se puede observar la marcada tendencia hacia lo universal, como hacer referencia a la idea general del texto, el análisis de diagramas, los subtítulos, etc.; análisis esencial para el desarrollo de las estrategias de inferencia, anticipación y deducción.

---

<sup>30</sup> Grellet, Françoise, Developing Reading Skills, Cambridge University Press, Great Britain, 1981, pp. 6 - 7.

<sup>31</sup> Ibid., p. 7.

**UNIT ONE  
EVALUATION**

*Answer:*

Observe el texto de la página 39 y responde y contesta las preguntas.

1. ¿Cuáles es el título del texto? (Escribe las mismas palabras)

\_\_\_\_\_

2. ¿Hay subtítulos? ¿Cuáles? ¿Cuál es uno?

\_\_\_\_\_

3. ¿Cada que el texto parece incompleto? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

4. ¿Hay palabras significativas en el texto? ¿Cuáles? ¿De qué tipo son?

\_\_\_\_\_

5. ¿Qué funciones tiene cada combinación hidráulica?

\_\_\_\_\_

6. ¿De qué de error que fue incluido el texto? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

7. ¿Hay simboles en el texto? En caso afirmativo, ¿qué representan?

\_\_\_\_\_

8. ¿Qué representa los símbolos en el texto? ¿De qué tipo de la página 39?

\_\_\_\_\_

**Aim:**

To compare through an instrument and/ or a sequence of actions, the results of the teaching/ learning process in a given period of time, stating the objectives in advanced.

**Activity:**

• Study the text and answer the questions.

**Answers:**

1. FIVE PRINCIPAL HYDRAULIC DEVICES AND THEIR COMBINATIONS.
2. Sí, dos. "Hydraulic Pump" y "Control Valve".
3. (Respuesta personal. El alumno deberá fundamentar su propuesta).
4. Sí, tres. Tamaño de las letras, mayúscula compacta y negritas.
5. Tamaño de letra -facilitar la localización del título y diferenciar la información del diagrama de la del texto.  
Mayúscula compacta -facilitar la localización del título.  
Negritas -facilitar la localización del título y los subtítulos.
6. (Respuesta personal).

39

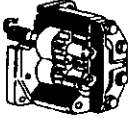
9. ¿Cuál cree que es la función principal del texto que se presenta a continuación?

---

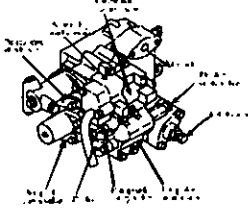
**FIVE PRINCIPAL HYDRAULIC DEVICES AND THEIR COMBINATIONS**

The following five devices are the essentials of hydraulically controlled equipment.

**Hydraulic Pump**  
The hydraulic pump sucks oil from the tank and feeds oil under pressure to hydraulic circuits.  
\* The oil pump continues discharging oil as long as the engine is running.



**Control Valve**  
This device is provided for controlling pressure, flow rate and direction of oil flow to meet the needs of machines. All control valves are classified by purpose: Pressure control valve, flow rate control valve and direction control valve.



6. (Respuesta personal. El alumno deberá fundamentar su propuesta).
7. La estrellita puede ser considerada como un símbolo con la función de un asterisco resaltar una explicación (en este caso particular).
- 8 y 9. (Respuestas personales. El alumno deberá fundamentar sus propuestas).

40

### 3.3.3 Importancia del Juego en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje

Por último, antes de iniciar de lleno con el análisis de las actividades de enseñanza - aprendizaje diseñadas, es importante revisar de manera muy general el papel que ejercen los juegos en éste proceso, ya que en el *libro del alumno* se incluyeron algunas actividades de este tipo. Los juegos representan un receso en la rutina de la clase además de representar una herramienta útil para los profesores, especialmente cuando notan que la atención e interés de los alumnos está disminuyendo. Por supuesto se puede lograr un mayor beneficio si los juegos incluidos, además de graduarse, forman una parte integral del programa en las etapas de práctica de la lengua en el proceso enseñanza - aprendizaje. De esta forma, proveen contextos nuevos e interesantes para practicar la lengua aprendida y para adquirir un poco más de la lengua durante el proceso.

Cabe recordar que hay ciertos lineamientos que hay que tomar en consideración para la selección y realización de juegos en la clase. A continuación se enlistan algunos de los más relevantes, propuestos por Adewui Fawui-Abalo:

- 1 Choose games on the basis of their suitability in terms of the language they put into practice and also with regard to the students themselves (e.g., their age and interests). The size of the class must also be taken into account.
- 2 Prepare the game carefully beforehand; try to predict the language items that may be needed.
- 3 Explain to the students (in the mother tongue if necessary) the purpose of and rules for the game.
- 4 Involve as many students as possible e.g., by dividing the class into two teams and also by letting the students assume responsibility for you if the game permits.
- 5 If the games are played on a team basis, points should be awarded for each correct answer and the scores written on the blackboard. Deductions can be made for grammatical errors (e.g., half a point), but credit should always be given for creative expression.<sup>32</sup>

Estos lineamientos los podemos ver claramente en algunos de los juegos incluidos como actividades complementarias en el *libro del alumno*. Por ejemplo, en la página 52 del *libro del maestro* (el cual se muestra a continuación) se sugiere un juego de memoria utilizando los símbolos empleados en electricidad y su interpretación. En éste podemos resaltar que se incluye justamente el vocabulario que se está estudiando con los alumnos en esta unidad; por otro lado,

---

<sup>32</sup> Fawui-Abalo, Adewui, *The Role of Games in the Learning Process*, Forum, Volume XXV, Number 3, American Embassy, Washington D. C., July 1987, p. 46.

es preciso que el ejercicio y los materiales se preparen con anticipación para poder seguir un ritmo adecuado durante la clase; y por último, se propone involucrar a todos los alumnos en esta actividad, ya que se divide al grupo en dos grandes equipos a competir.

kilogram	kg	kilogramos
liter	l	litro
pound	lb.	libra
liquid petroleum	LP	petróleo líquido
magnetomotive force	mmf	fuerza magnetomotriz
melting point	mp	punto de fusión
outside diameter	O.D	diámetro exterior o máximo
pressure	press	presión
quart	qt	cuarto de galón
radius	rad	radio
revolution	rev	revolución
revolutions per minute	rpm	revoluciones por minuto
revolutions per second	rps	revoluciones por segundo
static pressure	SP	presión estática
specific gravity	sp gr	peso específico
specific heat	sp ht	calor específico
square	sq	cuadrado
standard	std	normal
standard temperature and pressure	S.T.P.	temperatura y presión normales
temperature	temp	temperatura
tensile strength	T.S	fatiga o esfuerzo de tensión
ultra high frequency	UHF	frecuencia ultraalta
velocity	vel	velocidad
very high frequency	VHF	frecuencia muy alta
volume	vol	volumen, cubicaje
weight	wt	peso
yard	yd	yarda (36 pulgadas)

#### Supplementary Activities:

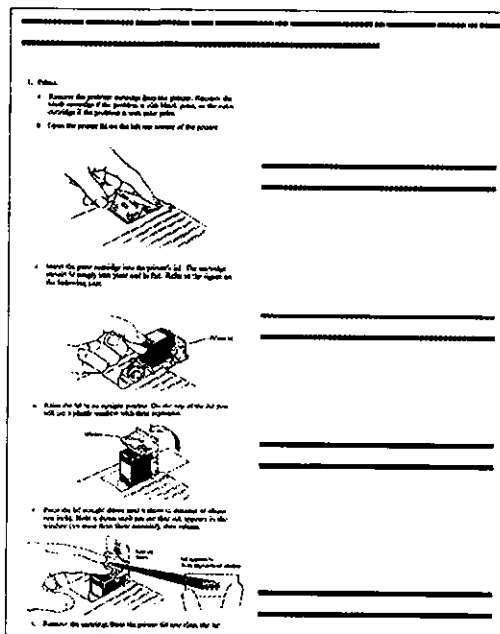
- Students can look for abbreviations in different texts.
- Students can play "memory" on the board.

(Prepare some cards with the abbreviations and some others with their meaning). Divide the group in two.

Ask a team to open two cards in order to look for a perfect pair; if so, they have an extrachance; if not, the next team continues. The team that wins more pairs is the winner.

Otro ejemplo para ilustrar estos lineamientos es el de la página 36 del *libro del maestro* (la cual se muestra a continuación), en el cual se sugieren varias actividades complementarias utilizando los materiales no verbales de diferentes textos y sus descripciones o secuencias. Aquí se busca que el tipo de materiales utilizado sea el adecuado para el tipo de actividad propuesta; por otro lado, es importante y necesario que los materiales se lleven preparados para la clase para no estropear su ritmo; también es preciso explicar a los alumnos el objetivo y tipo de actividad a realizar, para asegurar una mejor ejecución; por otra parte, para no preparar tantos juegos de materiales,

se puede preparar un solo juego y colgar las diferentes tarjetas en las paredes a lo largo del salón de clases, de esta manera los alumnos tienen una actividad distinta en la que pueden abandonar el pupitre por un instante mientras la desarrollan (este tipo de actividad se explicó y realizó con los profesores en el curso de inducción); dicho ejercicio se puede llevar a cabo en forma individual o por equipo, se puede incluir el factor competencia para agregar un poco más de entusiasmo en la participación de los alumnos.



**Activities:**

- Students study the Non-verbal material, individually.
- Elicit descriptions about the material and hypothesis about the kind of information it contains.
- Read the instructions (be sure students understand them).
- Students write the explanation step by step.
- Discuss about it.

**Answers:**

(Respuesta personal. El alumno deberá fundamentar sus propuestas).

**Supplementary Activities:**

- Supply five lists of Non-verbal material taken from the contents pages of five different books. Also supply ten summaries or blurbs of different books, five of which

relate to the books from which the contents page were taken. Students have to choose from ten summaries the one they think is most likely to match each list. You could even omit the summaries and ask the students to predict what the book is likely to be about, and for what readers it is intended; by studying the list of Non-verbal material.

- Supply a text and several Non-verbal materials. Students have to decide which Non-verbal material illustrates the text.
- Supply a Non-verbal material and a set of statements. Students have to decide which statements agree with the diagram.
- Supply Non-verbal materials of a process or sequence and sentences describing the same process or sequence. (Either the Non-verbal materials should be in the correct order, while the sentences are in random order, or viceversa). If the sentences are in random order, arrange them in the correct order, according to the Non-verbal materials, trying to form a continuous text. If the Non-verbal materials are in random order, arrange them in the correct order according to the text.

### 3.3.4 Desarrollo de las Estrategias de Lectura de Comprensión

En la vida cotidiana existe una gran diversidad de propósitos para hacer una lectura, según el tipo de material de que se trate y el tipo de información que se desea extraer del texto. Es evidente pensar que para alcanzar una comprensión aceptable de algún texto se deben desarrollar ciertas estrategias en la lectura. Al respecto, Kenneth S. Goodman dice que leer es buscar significado, que el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto y que aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto, lo cual solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos.<sup>33</sup> A continuación cito sus palabras:

los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo; y se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura y sólo a través de ella<sup>34</sup>

Tomando esto en consideración, es vital que al asignar un determinado texto a los alumnos se precise y elija cuidadosamente el tipo de ejercicios y/o actividades que se realizarán a partir de dicha lectura, ya que una elección inadecuada de éstas podría ir en detrimento del desarrollo y selección de las estrategias de lectura más adecuadas para los diferentes propósitos y tipos de textos. Por ejemplo, el solicitar al alumno una comprensión detallada del "Índice" de un libro, además de resultar una actividad artificial, iría en detrimento de su motivación y mermaría su desarrollo y habilidad para seleccionar las estrategias de lectura más adecuadas para cada caso, creándole una gran confusión.

Por supuesto, antes de involucrarse en el desarrollo de determinadas estrategias, es importante enfatizar que la actividad primordial de la lectura, es la lectura misma y es justamente en esta actividad en la que se debe enfocar el interés de todos los profesores. Tal como lo señala Ray Williams en su artículo "'Top ten' principles for teaching reading":

The primary activity of a reading lesson should be learners reading texts - not listening to the teacher, not reading comprehension questions, not writing answers to comprehension questions, not discussing the content of the text. This is not to say that such activities are unimportant; but it is a

---

<sup>33</sup> S. Goodman, Kenneth, "El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo", Introducción, 1967, p. 27 (Compilación de: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio, 1982. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI).

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 21.



question of balance. Of course, if the objective of a particular lesson is the integration of the reading activity with another skill, then the lesson will justifiably have two equally important activities. But my emphasis on the primacy of learners reading in a single-skill 'reading only' lesson is to stress that the central activity of learners reading must not be allowed to become submerged in a welter of peripheral supportive activities. Learners learn to read by reading: there is no other way.<sup>35</sup>

A pesar de que los alumnos en estos libros de lectura desarrollan únicamente los primeros dos tipos de lectura propuestos por A. K. Pugh (lectura selectiva y lectura de búsqueda), se trató de incluir en lo posible textos en los cuales el alumno tuviera que hacer una actividad dada a partir de la lectura, enfatizando la importancia y utilidad de ésta. Dos ejemplos de lo anterior lo podemos ver en las secciones "Diviértase y Aprenda", incluidas en el libro del alumno, uno de los cuales se muestra a continuación.

#### UNIT FOUR Lesson One

##### 1.4 Diviértase y aprenda

#### MAKE YOUR OWN MINI-LAMP

Currents of electrons flow in circuits.

Probably you have made complete circuits using a battery, wires, and conductors of electricity. A conductor is a material, such as copper, that allows electrons to flow through easily.

A complete circuit makes a path that comes back to where it started. If the path is broken, electricity will not flow.

No More Darkness!

Material:

- 2 30 cms. pieces of insulated wire
- 1 light bulb and socket
- a 9 volt battery
- battery clip

Step By Step Activities:

- a) Make each connection with the battery, light bulb, socket, and wires
- b) Test each connections.
- c) Record the RESULT of each test.

127

Por otra parte, cabe puntualizar que en este reporte se maneja únicamente la palabra "estrategia" y nunca la palabra "habilidad"<sup>36</sup>, debido a la gran diversidad, ambigüedad y/o confusión en el

---

<sup>35</sup> Williams, Ray, " 'Top ten' principles for teaching reading", ELT Journal Volume 40, Oxford University Press, 1986; pp. 42-43.

<sup>36</sup> Ability - An art or technique, especially one requiring use of the hands or body. Microsoft (R), Ability, Encarta (R) 98 Encyclopedia, Microsoft Corporation, U.S.A., 1993-1997.

manejo de las mismas. Un ejemplo de este manejo indistinto de ambos términos lo tenemos con Johns y Davies, quienes en su artículo "Texts as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language." señalan:

Using a text for the purposes of developing reading skills (what Johns and Davies call the TAVI approach -text as vehicle for information-) uses a suitably chosen text for the development of appropriate cognitive strategies which lead to the learner reconstructing the author's original message (which is very different from understanding the elements of language which the author uses to carry that message). Such a use of text has as its objective the development of generalizable, transferable strategies of meaning-reconstruction, which the learner can eventually employ outside the reading lesson without the assistance of the teacher or a course in reading. When our learners reach the stage when they no longer need our help, that is success: as teachers of reading our professional objective is to make ourselves redundant!<sup>37</sup>

Así, a lo largo del trabajo se utiliza la palabra estrategia, la cual es definida por Barnett como:

"The term strategy refers to the mental operations involved when readers purposefully approach a text to make sense of what they read. These may be either conscious techniques controlled by the reader or unconscious processes applied automatically."<sup>38</sup>

Por otro lado Winograd y Hare definen las estrategias como: "deliberate actions that learners select and control to achieve desired goals or objectives"<sup>39</sup> Definición con la que no concuerda completamente Neil J. Anderson, quien opina: "This definition underscores the active role that readers take in strategic reading. Students need to learn how to orchestrate the use of reading strategies to achieve the desired result."<sup>40</sup> A lo cual añade Garner: "a strategy is a sequence of activities, not a single event, and learners may have acquired some of the sequence, but not all."<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> Johns, T. and F. Davies. "Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language." Reading in a Foreign Language, 1983, 1/1:1-19.

<sup>38</sup>Barnett, *More than Meets the Eye*, p. 66.

<sup>39</sup> Winograd, P. and Hare, V. C., "Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation". In Weinstein, C. E., Goetz, E. T. and Alexander, P. A. (eds.), Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation, San Diego, CA: Academic Press, 1988, pp. 121 - 139.

Algunos investigadores se han dedicado a examinar diferentes aspectos del uso de las estrategias de lectura como:

- Descriptions of strategies naturally used by second or foreign language readers
- The transfer of first language strategies to second or foreign language reading
- The actual effectiveness of strategies generally deemed "successful"
- Learners' thoughts about what they do when they read (their metacognitive perception)
- The relationship between readers' metacognition and their comprehension and actual strategy use
- The usefulness of training students to use productive strategies<sup>42</sup>

Y concluyen que uno de los puntos primordiales que hay que tomar en cuenta en la clase de lectura es el uso de las estrategias, y que al enseñar el uso de determinada estrategia los alumnos deben aprender también a determinar si tienen éxito en la aplicación de ésta. Para lograr esto, Winograd y Hare proponen cinco factores que deben incluirse en la enseñanza y aplicación de las estrategias:

- What the strategy is,
- Why the strategy should be learned,
- How to use the strategy
- When and where the strategy is to be learned, and
- How to evaluate the use of the strategy.

aunque añaden: "The reader must also understand how to apply the use of a given strategy."<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Anderson, Neil J., "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". *Modern Language Journal* 75, pp. 460 - 472, A Pedagogical Framework for Integrating Theory and Practice, Developing Active Readers, p. 185.

<sup>41</sup> Garner, R., Macready, G. B. and Wagoner, S. "Reader's acquisition of the components of the text-lookback strategy. Journal of Educational Psychology 76, 1984, pp. 300 - 309.

<sup>42</sup>Barnett, op., p. 70.

<sup>43</sup> Winograd, P. and Hare, V. C., "Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation". In Weinstein, C. E., Goetz, E. T. and Alexander, P. A. (eds.), Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation, San Diego, CA: Academic Press, 1988, pp. 121 - 139.

Lo cuál complementa Anderson diciendo:

...this seems to indicate that strategic reading is not only a matter of knowing what strategy to use, but also the reader must know how to use a strategy successfully and orchestrate its use with other strategies. It is not sufficient to know about strategies; a reader must also be able to apply them strategically .<sup>44</sup>

De estos cinco factores propuestos por Winograd y Hare solamente se manejan los tres primeros en el *libro del alumno* (What the strategy is, why the strategy should be learned and how to use the strategy), dejando los dos últimos para los niveles sucesivos (When and where the strategy is to be learned y how to evaluate the use of the strategy). Aunque, por otro lado, es importante resaltar que en el *libro del alumno* se proponen varios ejercicios donde el alumno recibe, de alguna manera, un entrenamiento en la selección, uso y combinación de estrategias para lograr el objetivo propuesto en un texto dado, según la propuesta de Anderson.

A continuación se citan algunas de las muchas estrategias de lectura citadas por John Munby en su libro Communicative Syllabus Design. En cada caso se hace un análisis sobre su desarrollo u omisión en el *libro del alumno*.<sup>45</sup>

- a) Recognizing the script of a language:  
- understanding punctuation

En cuanto a puntuación se refiere, en el punto 1.3 del *libro del alumno* se incluyen explicaciones del uso de los puntos suspensivos, el guión, las comillas y los dos puntos; y tres ejercicios donde el alumno tiene que identificar los signos de puntuación señalados anteriormente y explicar la razón de su uso. Sin embargo, no se incluye la explicación del uso de la coma, el punto y coma, el punto y seguido, el punto y aparte, los signos de interrogación y admiración; los cuales se utilizan con mayor frecuencia y cuyo uso es probablemente más importante que los tratados en el libro. Esta omisión selectiva se debe a una historia académica mínima común a todos los alumnos.

---

<sup>44</sup> Anderson, Neil J., op., pp. 468-469.

<sup>45</sup> Munby, J., Communicative Syllabus Design (CUP, 1978).

- b) Understanding information not explicitly stated in the text  
- making inferences and predictions

Nuttall hace referencia a lo que llama "juego psicolingüístico de la adivinanza", para sustentar la importancia de la predicción e inferencia que se da durante la lectura de cualquier texto; esto lo explica de la siguiente manera:

I am not suggesting that the reader is conscious of predicting his way through a text like this. Usually he is not, but the skill is so useful that you may wish to make your students aware of it so that they can use it to tackle difficult texts. It does seem to be the case that as we read we make hypotheses about what the writer intends to say; these are immediately modified by what he actually does say, and are replaced by new hypotheses about what will follow. We have all had the experience of believing we were understanding a text until suddenly brought to a halt by some word or phrase that would not fit into the pattern and forced us to reread and readjust our thoughts. Such occurrences lend support to the notion of reading as a constant making and remaking of hypotheses - a 'psycholinguistic guessing game'.<sup>46</sup>

Por otro lado, Goodman nos dice que los textos tienen pautas recurrentes y estructuras, y que las personas construyen esquemas en la medida en que tratan de comprender el orden de las cosas que experimentan; de esta forma, los lectores son capaces de anticipar el texto. Para él también se pueden utilizar estrategias para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra; que los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cual será su significado. Por otra parte, en su modelo del proceso de lectura, se señala que la inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para comprender lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. Estas estrategias son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito. Claro que a veces hacemos predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas o descubrimos que hemos hecho inferencias sin fundamento. Por eso el lector tiene estrategias para

---

<sup>46</sup> Nuttall, Christine, "Teaching Reading Skill in a Foreign Language", Reasons for Reading, Prediction (Practical Language Teaching: No. 9), Heinemann Educational Books, Ltd., London, 1982; p. 12.

confirmar o rechazar sus predicciones previas. Este proceso de autocontrol a través del uso de estrategias y de confirmación es la manera en que el lector muestra su preocupación por la comprensión. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura.<sup>47</sup>

Por otra parte, Williams también fundamenta la importancia de la predicción e inferencia, en su artículo "Top ten' principles for teaching reading, en el cual señala:

Classroom procedure should reflect the purposeful, task-based, interactive nature of real reading. A psycholinguistic model of the reading process holds that the reader is actively engaged in striving to reconstruct the author's message. He or she participates in an internal dialogue in which hypotheses are formed, predictions made, doubts expressed, uncertainties subsequently clarified, new information grafted on to old, old views modified by new, etc. Reading is thus not only active but interactive - just as interactive as audible conversation. How can the interactivity which is an intrinsic part of efficient, real reading be fostered in the reading classroom? Through classroom procedures involving pairwork and groupwork in which inter-learner discussion of the text and associated tasks is not only permitted but required. Purposeful, audible interactivity of this nature (not necessarily in English) replicates the interactivity which is characteristic of the efficient, individual, silent reader."<sup>48</sup>

Al respecto, cabe aclarar que la primera actividad del profesor, a través del *libro del alumno*, es hacerle patente a éste que ya posee y utiliza estas estrategias de predicción e inferencia en la lectura de comprensión de cualquier tipo de texto en su lengua materna y que lo único que necesita hacer es transportarlas y desarrollarlas en la lectura de comprensión de textos en la lengua extranjera. Así, de alguna manera el profesor, a través de los materiales de lectura, incita a los alumnos a practicar este juego psicolingüístico de la adivinanza propuesto por Nuttall, el cual se empieza a trabajar desde la primera clase, ya que se le pide al alumno que haga predicciones sobre el origen del texto (considerando la presentación, distribución del mismo y demás auxiliares que localice) y el tipo de

---

<sup>47</sup> S. Goodman, Kenneth, "El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo", Introducción, 1967, pp. 21-22 (Compilación de: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio, 1982. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI).

<sup>48</sup> Williams, Ray, " 'Top ten' principles for teaching reading", ELT Journal Volume 40, Oxford University Press, 1986; p. 43.

material de que se trata, motivándolo a utilizar una combinación de estrategias para lograr el objetivo deseado. De esta manera, se le pide que haga inferencias del contenido de un texto a partir de los gráficos, de la distribución y/o tipografía utilizada, del título y los subtítulos, etc. También a lo largo del *libro del maestro* se sugiere continuamente que, además de predicciones, se hagan inferencias de los diferentes textos. Todo esto es con el fin de ayudar al alumno en la comprensión de un texto dado en clase y crearle el hábito de hacer predicciones e inferencias (que por supuesto aceptará o rechazará según el caso) a lo largo de la lectura de cualquier texto en la lengua extranjera.

- c) Understanding relations between the parts of a text through lexical cohesion devices.
- repetition
  - hyponymy

Al respecto, McCarthy señala que:

In examining spoken and written discourse, linguists have become increasingly aware of the role of lexis in organizing and creating the regular patterns found in extended stretches of spoken and written language. One type of patterning may be called *lexical cohesion*. In written and spoken discourses, (clause- and sentence-boundaries in writing and, additionally, turn-boundaries in speech). Simple examples would be how, on second occurrences, "car" becomes its superordinate "vehicle" and "gorgeous" becomes its near-synonym "beautiful" in these examples:

1. Police are examining a *car* parked on the hard-shoulder of the M11 between junctions 7 and 8. The *vehicle* appears to have been abandoned.

2. Sarah: Gorgeou weather today!  
Mary: Beautiful, isn't it!

In either case, the initial words ("car" and "gorgeous") might have simply been repeated in identical form, but in fact, in discourses, we regularly find *exact repetition* alternating with this feature of *reiteration* or *relexicalization*. It seems especially true in casual conversation that we do not simply repeat one another's words, but recast them, offering our own equivalents, or using superordinates to refer in a more general way to specific items. All this is part of what is often referred to as the negotiation of *meaning*, namely that meanings become fixed in context by the lexical environment created around them by the different speakers, or by a writer varying lexical choice

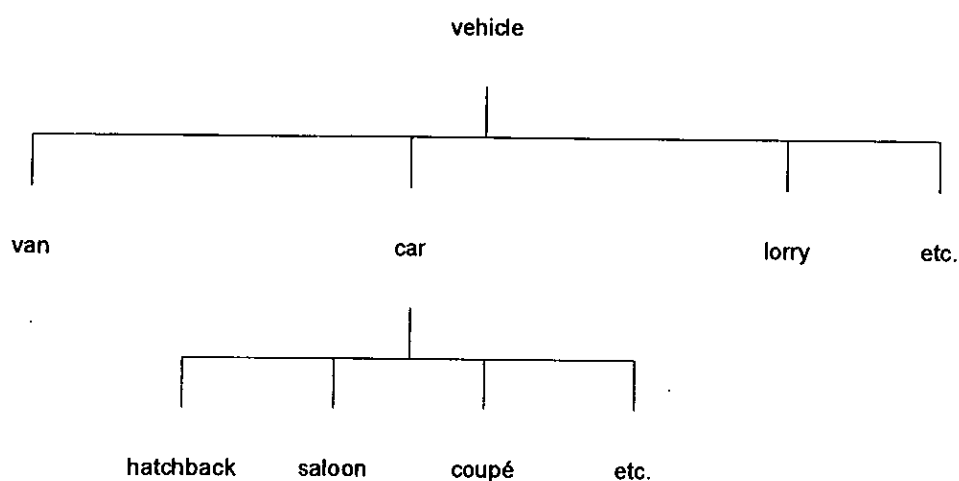
49

---

<sup>49</sup> McCarthy, Michael, *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford 1990, p. 53.

En cuanto a la repetición, desde los primeros capítulos del *libro del alumno* se le pide que busque las palabras repetidas dentro de un texto, de la forma más simple, sin condicionantes como la pronunciación, hacer hipótesis del significado o solicitar el significado mismo de la palabra.

Por otro lado, en cuanto a la hiponimia, Michael McCarthy dice: "Hyponymy, the relationship of inclusion, organizes words into taxonomies, or hierarchical tree-type diagrams. Consider a common word like "car":



"Vehicle" could have been further divided into "motor vehicles" and "horse-drawn vehicles", with "cart", "carriage", and "stagecoach" coming under the latter type. In the hyponymy relation, "car" is said to be a hyponym of "vehicle", While "vehicle" is the *superordinate* term. "Car", "van", and "lorry", on the same level in the taxonomy, are called *co-hyponyms*. The whole list of co-hyponyms ("car", "van", "bus", "motorcycle", etc.) is called a *lexical set*. The largest groupings, such as all the words under the headings of "modes of transport" are usually called *lexical fields* <sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Ibid, pp. 15-19.



La hiponimia se maneja en el *libro del alumno* en varios ejercicios, ilustrando diferentes superordinales, de acuerdo a las diferentes áreas en las que puede incursionar el técnico electromecánico, como diferentes tipos de herramientas, accesorios, torres de enfriamiento, etc. A continuación se muestran ejemplos, tomados del *libro del maestro*, de las actividades relacionadas con la hiponimia; donde se puede ver claramente el objetivo de la unidad, las actividades solicitadas a los alumnos y actividades complementarias sugeridas a partir del tema de la unidad.

**UNIT TWO**  
Lesson Five

5.2 Palabras genéricas

Las palabras genéricas son aquellas que tienen un significado muy general en comparación a las que tienen un significado más específico.

```

graph TD
    A[medio de transporte] --- B[cohetes]
    A --- C[coche]
    A --- D[bicicleta]
    A --- E[avión]
    A --- F[motoциcleta]
    A --- G[helicóptero]
    A --- H[barco]
    
```

El término general y el específico pueden referirse a lo mismo; aunque muchas veces es necesario utilizar el específico, especialmente en su campo laboral.

**Ejercicio 1**

Escriba un modelo de palabras genéricas con sus correspondientes términos específicos.

( a ) Español

( b ) Inglés

**Aim:**

To identify some hyponyms and their correspondent superordinates. You can see that the superordinate (medio de transporte) could replace any of the hyponyms in many contexts. Such words can give difficulty if the reader fails to realize that the general and the specific term may both be referring to the same thing.

**Activity:**

- Students have to write two models of hyponyms and their correspondent superordinates. One in L1 and the other in the L2.

**Answers:**

- May vary from student to student. Discuss about them, if necessary.

Observe y comentate

### Pliers.



Ratchet Adjustable Wrench.



Adjustable Slip Nut Wrench.



Insulated Adjustable Wrenches.



Adjustable Wrench with Measurement Scale.



Combination Slip-Joint Pliers.



Tongue & Groove Pliers.



Side Cutting Heavy Duty Pliers.

### Activity:

- Revise the hyponyms and their correspondent superordinates.
- Allow students a few minutes to discuss about it.
- Elicit opinions, ideas and/ or questions about it.

### Supplementary Activity:

- Students can play "tic tac toe" with the new vocabulary.

- d) Understanding relations between parts of a text through grammatical cohesion
- devices
  - reference (anaphoric and cataphoric)
  - comparison
  - substitution
  - ellipsis
  - time and place relaters
  - logical connectors

La aplicación de estas estrategias ni siquiera la contempla este primer *libro del alumno*, por considerarse un trabajo más minucioso y específico, el cuál necesita bases más sólidas para empezarse a desarrollar.

- e) Interpreting text by going outside it
- 'reading between the lines'
  - integrating data in the text with own experience or knowledge of the world

Después de un exhaustivo estudio, los investigadores de lectura en una lengua extranjera han encontrado que la comprensión y las habilidades de lectura mejoran cuando se activa el conocimiento previo. (Carrell, 1983a, b, 1984; Carrell and Eisterhold, 1983; Clarke and Silberstein, 1979; Coady, 1979; Pritchard, 1990).<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Carrell, P.L., "Background knowledge in second language comprehension." Language Learning and Communication 2, 1983 a, pp. 25-34.

Carrell, P.L., "Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension." Reading in a Foreign Language 1, 1983 b, pp 81-92.

Carrell, P.L., "The effects of rhetorical organization on ESL readers." TESOL Quarterly 18, 1984, pp. 441-469.

Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C., "Schema theory and ESL reading pedagogy", TESOL Quarterly 17, 1983, pp. 553-573.

Clarke, M. A. and Silberstein, S., "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class." In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R. R. (eds.), Reading in a Second Language; Rowley, MA:Newbury House Publishers, 1979, pp. 48-65.

Coady, J., "A psycholinguistic model of the ESL reader." In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R. R. (eds.) Reading in a Second Language; Rowley, MA:Newbury House Publishers, 1979, pp. 5-12.

Pritchard, R., "The effects of cultural schemata on reading processing strategies." Reading Research Quarterly 25, 1990, pp. 273-295.

El conocimiento previo juega un papel muy importante en la selección de textos para la lectura de comprensión; por tanto, antes de revisar los diferentes materiales del *libro del alumno*, es primordial revisar las propuestas de diferentes investigadores.

Ray Williams, por su parte, sustenta la importancia del conocimiento previo en su artículo "Top ten' principles for teaching reading" de la siguiente manera:

A reader contributes meaning to a text. Reading is not simply a matter of taking out (information, opinion, enjoyment, etc.), like shopping at a supermarket; it also involves contributing (attitudes, experience, prior knowledge, etc.). This natural characteristic of real reading must be encouraged and developed in teaching EFL reading. This can be done by including questions or tasks which require readers to combine what is in their heads with what is in the text.<sup>52</sup>

Adams y Collins y Rumelhart describen la lectura como un proceso interactivo entre el texto y el conocimiento previo del lector: "Reading comprehension is an interactive process between the text and the reader's prior knowledge."<sup>53</sup> O, como dijo Immanuel Kant en 1781, "new information, new concepts, new ideas can have meaning only when they can be related to something the individual already knows."<sup>54</sup>

Coady, por su parte, ha elaborado un modelo psicolingüístico en el que sugiere que el conocimiento previo del lector interactúa con las habilidades conceptuales y el desarrollo de las estrategias para lograr la comprensión. A continuación encontramos ilustrado su modelo y la propuesta que hace de él.

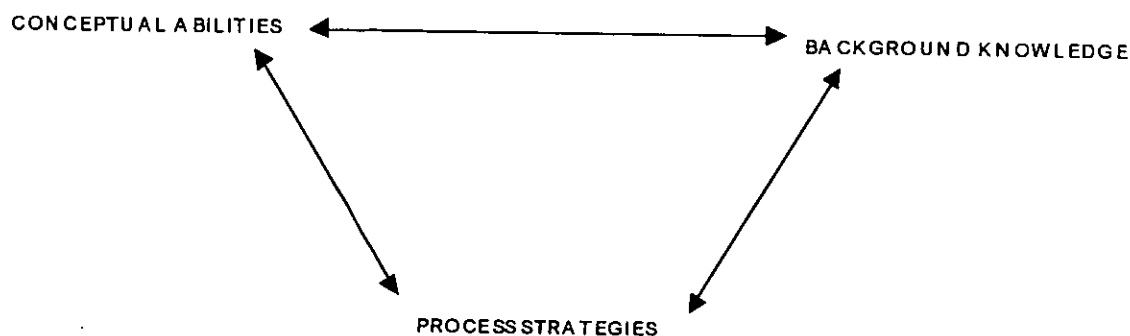
---

<sup>52</sup> Williams, Ray, *op.*, p. 44.

<sup>53</sup> Adams, Marilyn J., and Allan Collins. "A schema-theoretic view of reading." In *New directions in discourse processing*, Roy O. Freedle (Ed.). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1979, 1-22.

Rumelhart, David E. "Schemata: the building blocks of cognition." In *Theoretical issues in reading comprehension*, Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, and William E. Brewer (Eds.), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, 33-58.

<sup>54</sup> Kant, Immanuel, *Critique of pure reason*. (1st ed. 1781, 2nd ed. 1787, N. Kemp Smith, translator.) London: MacMillan Publishing Co., 1963.



By *conceptual ability*, Coady means general intellectual capacity. By *processing strategies*, Coady means various subcomponents of reading ability, including many which are also more general language processing skills which also apply to oral language (e.g., grapheme-morpho-phoneme correspondences, syllable-morpheme information, syntactic information (deep and surface), lexical meaning, and contextual meaning). Coady says little more about the role of *background knowledge*: The subject of reading materials should be of high interest and relate well to the background of the reader, since strong semantic input can help compensate when syntactic control is weak. The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material in spite of its syntactic difficulty.<sup>55</sup>

Bartlett, Adams y Collins y Rumelhart comentan sobre este modelo:

... any text, either spoken or written, does not by itself carry meaning. Rather, according to schema theory, a text only provides directions for listeners or readers as to how they should retrieve or construct meaning from their own, previously acquired knowledge. This previously acquired knowledge is called the reader's *background knowledge*, and the previously acquired knowledge structures are called *schemata*.<sup>56</sup> According to schema

---

<sup>55</sup> Coady, James, "A psycholinguistic model of the ESL reader." In Reading in a second language, Ronald Mackay, Bruce Barkman, and R. R. Jordan (Eds.), Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1979, 5-12.

<sup>56</sup> Bartlett, Frederic C., Remembering: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

Adams and Collins, op., 1979, pp. 1-22.

theory, comprehending a text is an interactive process between the reader's background knowledge and the text. Efficient comprehension requires the ability to relate the textual material to one's own knowledge. Comprehending words, sentences, and entire texts involves more than just relying on one's linguistic knowledge. As the opening quote from Anderson et al. points out, "every act of comprehension involves one's knowledge of the world as well".<sup>57</sup>

According to schema theory, the process of interpretation is guided by the principle that every input is mapped against some existing schema and that all aspects of that schema must be compatible with the input information. This principle results in two basic modes of information processing, called *bottom-up* and *top-down* processing. Bottom-up processing is evoked by the incoming data; the features of the data enter the system through the best fitting, bottom-level schemata. Schemata are hierarchically organized, from most general at the top to most specific at the bottom. As these bottom-level schemata converge into higher level, more general schemata, these too become activated. Bottom-up processing is, therefore, called *data-driven*. Top-down processing, on the other hand, occurs as the system makes general predictions based on higher level, general schemata and then searches the input for information to fit into these partially satisfied, higher order schemata. Top-down processing is, therefore, called *conceptually-driven*. An important aspect of top-down and bottom-up processing is that both should be occurring at all levels simultaneously (Rumelhart 1980). The data that are needed to *instantiate*, or fill out, the schemata become available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated by or consistent with the listener/reader's conceptual expectations. Bottom-up processing ensures that the listeners/readers will be sensitive to information that is novel or that does not fit their ongoing hypotheses about the content or structure of the text; top-down processing helps the listeners/readers to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data.

Por otra parte, para iniciar esta activación del conocimiento previo, en el salón de clases, Mc Neil (1987) propone el establecimiento de objetivos, la formulación de preguntas y la elaboración de predicciones. Y lo sustenta de la siguiente manera:

...efficient readers approach reading tasks in a more active, strategic, and flexible fashion than poor readers. Poor readers' passivity is reflected in

---

Rumelhart, *op.*, 1980, pp. 33-58.

<sup>57</sup> Anderson, Richard C., Ralph E. Reynolds, Diane L. Schallert, and Ernest T. Goetz, Frameworks for comprehending discourse. American Educational Research Journal, 14(4), 1977, pp. 367-381.

their lack of predicting and monitoring activities: They do not pose questions, identify a goal, or check the extent to which answers have been confirmed.<sup>58</sup>

Aunque para determinados casos, en que no hay ningún conocimiento previo que activar, Neil J. Anderson propone:

Some readers may not have prior knowledge to activate. In such cases, it will be necessary for the reading teacher to establish background prior to asking the students to read so that they have sufficient information to understand the text. Several classroom activities can be prepared to facilitate the activation of prior knowledge. First, pre-reading discussions provide an opportunity for readers to see what they know about a topic and what other may know. This discussion can best be directed by the teacher asking questions about the topic.<sup>59</sup>

Dubin y Bycina, por su parte, proponen la forma de dirigir una discusión antes de la lectura, su propuesta dice así:

An idea for managing a pre-reading discussion is suggested by Dubin and Bycina (1991). They recommend the use of what they call "anticipated guides" which contain "a series of statements, often provocative in nature, which are intended to challenge students' knowledge and beliefs about the content of the passage". This is a particularly useful classroom activity because sometimes students may not realize that they have prior knowledge on a particular subject, but as they listen to other students share information, they come to realize that they indeed know something about the reading topic.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> McNeil, J.D., Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice, 2nd edition. Glenview, IL; Scott, Foresman, 1987; p. 49.

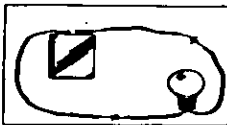
<sup>59</sup> Anderson, Neil J., "A Pedagogical Framework for Integrating Theory and Practice", Individual differences in strategy use in second language reading and testing. Modern Language Journal 75; pp. 178-179.

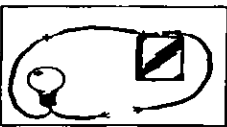
<sup>60</sup> Dubin, F. and Bycina, D., Academic reading and the ESL/EFL teacher. In Celce-Murcia, M. (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language, 2nd edition, New York: Newbury House, 1991, pp. 195-215.


El desarrollo de esta estrategia, en el *libro del alumno*, se centró más bien en la experiencia y/o conocimiento previo que los alumnos tienen de su entorno. Esto se ilustra en diferentes ejercicios en los que el alumno no sólo tiene que traer la información al salón de clase, sino aplicarla también para aprender algo nuevo. Esto permitió el reforzamiento de su experiencia y el crecimiento no sólo personal, sino grupal también, ya que este tipo de actividades favorece la interacción entre los participantes; la cuál además refuerza la motivación hacia el proceso enseñanza/aprendizaje. Aunque por un lado, en ninguno de los ejercicios incluidos en el libro se dio una orientación completa al profesor sobre los pasos que debía seguir en el desarrollo integral de esta estrategia, además el desarrollo de la misma no se enfocó en el proceso interactivo, lo cual impidió una interacción abierta entre los textos y el alumno, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

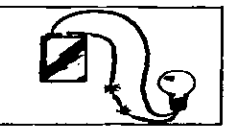
128

**Ejercicio 1**  
 Experimente cada una de las conexiones que se le presentan a continuación. Antes de realizar cada experimento ante la palabra sí o no, junto a la palabra pronóstico, si cree que el foco encenderá. Después experimente cada una de las conexiones y anote los resultados obtenidos.

1.  Pronóstico \_\_\_\_\_  
 Resultado \_\_\_\_\_

2.  Pronóstico \_\_\_\_\_  
 Resultado \_\_\_\_\_

3.  Pronóstico \_\_\_\_\_  
 Resultado \_\_\_\_\_

4.  Pronóstico \_\_\_\_\_  
 Resultado \_\_\_\_\_

Observaciones generales:

---

**Suggestions:**

- A total class activity is recommended.
- Discuss about the four connections.
- Elicit opinions, ideas and/or questions about the,

**Answers:**

**Predictions:**

May vary from student to student.

**Results:**

1. It does.
2. It doesn't.
3. It doesn't.
4. It does.



- f) Distinguishing the main idea from supporting details, by differentiating
- primary from secondary significance
  - the whole from its parts
  - a process from its stages
  - fact from opinion
  - a proposition from its argument
- g) Extracting salient points to summarize
- the whole text
  - a specific idea / topic in the text
  - the underlying idea or point of the text

La aplicación de estas dos estrategias ni siquiera la contempla este primer *libro del alumno*, por considerarse un trabajo más minucioso y específico, que requiere más conocimiento y experiencia del alumno en la lengua extranjera.

- h) Basic reference skills: understanding and use of
- graphic presentation, viz. headings, sub-headings, numbering, indentation,
  - bold print, footnotes
  - table of contents and index

El *libro del alumno*, cuyo reporte nos ocupa, incluye una explicación muy general de lo que representa el título de un texto, e incluye varios ejercicios en los que los alumnos tienen que hacer hipótesis sobre el contenido probable de diferentes títulos, para después relacionarlos con sus textos correspondientes. De esta forma además de desarrollar la estrategia de “Basic reference skills: understanding and use of titles”, desarrollan la de “Understanding information not explicitly stated in the text (making inferences and predictions)”; como se ilustra en el siguiente ejemplo.

**UNIT ONE**  
Lesson Two

2.1 El título

Aunque el título no es siempre un indicador confiable del contenido de un texto, sí es un buen punto de partida para crear expectativas y hacer hipótesis sobre el contenido probable del texto.

*Ejercicio 1*  
Revise los títulos de los tres textos que se le presentan y escriba en el paréntesis el número del título que cree que contenga la información que se requiere.

( )	Medidas de seguridad
( )	Accesorios incluidos
( )	Instrucciones de manejo de una televisión

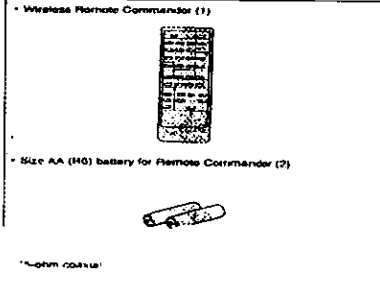
( 1 )

( 2 )

**Supplied Accessories**

Please check that the following accessories are supplied with your VCR.

- Wireless Remote Commander (1)
- Size AA (R6) battery for Remote Commander (2)



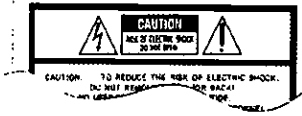
**DUCKY**

**INSTRUCTIONS**

**C-21**  
**COLOR TELEVISION**

( 3 )

**SAFETY PRECAUTION**



**Aim:**  
To exploit the information taken from titles, considering that they are not always reliable indicators of content, but they are reasonable starting points in choosing suitable texts.

- Activities:**
- In pairs, students study the different titles.
  - Elicit hypothesis about the possible contents.
  - Students discuss about them.
  - Students match the titles with their corresponding contents.
  - Check Answers.

El libro del alumno también incluye una explicación muy general sobre el tipo de información que contienen el resumen y el índice de algunas revistas, manuales, artículos e inclusive capítulos de algunos libros. Cuenta además con algunos ejercicios para desarrollar la estrategia de "Basic reference skills: understanding and use of table of contents and index" y la de "Understanding information not explicitly stated in the text (making inferences and predictions)"; lo cual se ilustra en los siguientes dos ejemplos:

**UNIT ONE**  
**Lesson Two**

2.2 El resumen y el índice

Algunas revistas, manuales, artículos e inclusive capítulos de libros están precedidos por un resumen. Es importante no sólo conocer la existencia de esta versión sintetizada del contenido de un capítulo, sino también saber utilizarla para seleccionar ciertos textos con una mayor veracidad y velocidad.

Algunos libros facilitan esta tarea mediante el índice, donde aparecen cada uno de los capítulos, títulos y subtítulos incluidos en la obra.

*Ejercicio 1*

Revise el siguiente resumen de un manual y conteste las preguntas.

1. ¿Cuántos capítulos tiene el manual?

---

2. ¿Hay cambios tipográficos en el texto? ¿Cuántos? ¿De qué tipo?

---

---

3. ¿Qué función tiene cada uno de ellos?

---

---

4. ¿Cree que alguno de los capítulos contenga información sobre como conectar la impresora a una computadora? ¿Cuál? ¿Por qué?

---

---

**Answers:**

1. Seis.
2. Sí, tres. Tamaño de las letras, letras cursivas y negritas.
3. Tamaño de las letras-diferenciar las partes distintas de un texto.  
Letras cursivas-facilitar la localización de nombres y frases que hacen las veces de resúmenes.  
Negritas-facilitar la localización del título, capítulos y los subtítulos.
4. Capítulo dos. "Connecting your Printer to a Computer". (El alumno deberá fundamentar su propuesta).

**Aim:**

To exploit the information taken from summary and the table of contents, considering that they normally contain the purpose of the text, principal features and strong points.

**Activities:**

- In pairs, students, study the summary.
- Elicit hypothesis about the possible contents of different chapters.
- Students discuss about them.
- Read the instructions (be sure students understand them).
- Students answer the questions.
- Check answers.

## How to Use This Manual

The first three chapters of the *TP Bubble Ink Jet User's Guide* contain all the information you should need to connect your printer to a computer and print text and graphics using a software package. The last three chapters contain more detailed programming information for the advanced user. A brief description of the manual's content follows.

<b>Chapter 1</b>	<b>Setting Up and Operating the Printer</b>	tells you how to set up your printer, load print cartridges and paper, and use the front-panel buttons.
<b>Chapter 2</b>	<b>Connecting Your Printer to a Computer</b>	shows you how to set up your printer and computer.
<b>Chapter 3</b>	<b>Troubleshooting</b>	provides step-by-step instructions on how to correct some of the more common problems that might occur in day-to-day operation.
<b>Chapter 4</b>	<b>Using Print Features</b>	tells you how to send escape sequences in order to use or change certain print features such as bold, underlining, color text, etc. <i>If you are using a software package, it should not be necessary to read this chapter unless you want to specify setup strings in your software to control printer format. Refer to it if you would like to know how to access these features directly from a computer.</i>
<b>Chapter 5</b>	<b>Raster Graphics</b>	contains advanced programming information on how to create a font of user-defined characters.
<b>Appendices A-H</b>	The appendices provide additional reference material on symbol sets, print features, interfacing, printer specifications, ordering additional supplies, and using the TP Bubble Ink Jet with your software.	

How to Use This Manual v

## Activities:

- Revise the uses of spacing, indentation, layout and changes in type-style.
- Allow students a few minutes to discuss about them.
- Elicit opinions, ideas and/ or questions about them.
- In pairs, students study the two features.
- Elicit hypothesis about the possible contents of different chapters.
- Students discuss about them.
- Read the instructions (be sure students understand them).
- Students answer the question.
- Check answer (orally).
- Discuss about it.

También se encuentra una explicación muy general del contenido del material preliminar como el prólogo, prefacio e introducción lo cual puede resultar muy útil para los alumnos. Sin embargo, de los dos ejercicios subsecuentes que se supone debieran desarrollar esta estrategia, sólo uno implica el análisis de dos prefacios, lo cual está directamente relacionado con el objetivo del tema; mientras que el segundo ejercicio presenta la introducción de un manual, en la cual se deben buscar las palabras repetidas, actividad que está enfocada al desarrollo de la estrategia "understanding relations between the parts of a text through lexical cohesion devices"

- i) Skimming to obtain
- the gist of the text
  - a general impression of the text

Según A. K. Pugh esta estrategia es, visualmente hablando, similar a la de la "lectura de búsqueda", considerando que los períodos de atención cuidadosa al texto ocurren durante una inspección rápida general. Aquí el lector ya no busca información predeterminada.

"El peinado" (skimming) puede usarse para obtener una impresión superficial o muy general de un texto, así como de los rasgos distintivos del mismo. Esta es una actividad mucho más compleja que la de la "lectura selectiva" o que la "lectura de búsqueda", porque exige que el lector organice y recuerde parte de la información que el autor da, en vez de sólo localizarla.<sup>61</sup>

Debido a que este primer *libro del alumno* se diseñó para principiantes, en él sólo se manejan el desarrollo de la estrategia de lectura selectiva y el de la lectura de búsqueda. Sin embargo, cabe señalar que el Skimming también funciona como organizador previo y dispara la predicción, que de haberse considerado en el diseño del material de lectura, lo habría enriquecido.

- j) Scanning to locate specifically required information on
- a single point, involving a simple search
  - a single point, involving a complex search
  - more than one point, involving a simple search

---

<sup>61</sup>Pugh, A. K., Silent Reading. An Introduction to its Study and Teaching, Chapter 5.

- more than one point, involving a complex search
- a whole topic

Según A. K. Pugh la "lectura selectiva" es aquella en la que el lector sólo echa un vistazo rápido al texto para buscar un símbolo o grupo de símbolos específicos que ya conoce.

En su actividad visual, el lector muestra una mezcla de registros del texto, uno rápido y otro más cuidadoso en forma ocasional. Es razonable pensar que la información procesada para una retención perdurable o siquiera para una comprensión inmediata es limitada, ya que la actividad consiste en encontrar la concordancia entre lo solicitado y lo que hay en el texto.<sup>62</sup>

Un ejemplo de esta lectura selectiva lo podemos ver en la siguiente página.

---

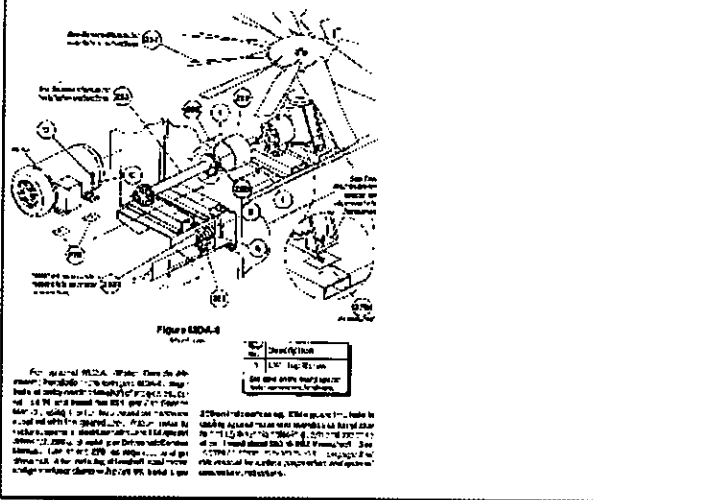
<sup>62</sup>Pugh, A. K., *op.*, chapter 5.

## UNIT TWO EVALUATION

### Ejercicio 1

Busque siete cognados diferentes en el siguiente texto, enfatelos y tradúzcalos al Español.

- |          |          |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ |          |



### Aim:

To compare, through an instrument and/or a sequence of actions, the results of the teaching/learning process in a given period of time, stating the objectives in advanced.

### Activity:

- Students have to underline, copy and translate seven cognates from the text.

### Answers:

service	- servicio
manual	- manual
installation	- instalación
instructions	- instrucciones
motor	- motor
install	- instalar
section	- sección
figure	- figura
description	- descripción
optional	- opcional
(etcetera)	

Por otro lado, Barnett en su artículo "Interviewer Guide for Reading Strategies" incluido en More than Meets the Eye, enlista las estrategias de lectura que ha observado. Para efectos de este reporte, se manejan sólo aquellas estrategias distintas a las citadas por John Munby, en su libro Communicative Syllabus Design; y se hace un análisis sobre su desarrollo u omisión en el *libro del alumno*.<sup>63</sup>

#### k) Uses illustration

El desarrollo de esta estrategia está contemplado en la lección dos de la unidad uno del *libro del alumno*. En ésta se explica al alumno la conveniencia de hacer una rápida inspección del material no verbal, ya que esto puede dar una perspectiva útil del contenido del texto. En esta lección se incluyen diferentes ejercicios en los que se solicita al alumno, primero que nada, hacer una inspección de las ilustraciones, gráficos, diagramas, etc.; después se le pide que haga una descripción del material no verbal; en algunos casos se le pide que haga hipótesis sobre el contenido del texto, a través de este material y por último se le pide que agrupe diferentes textos con los materiales no verbales correspondientes, o viceversa.

#### l) Vocabulary

Debido a la importancia que tiene el manejo del vocabulario y la retención del mismo en los textos técnicos de la especialidad, las primeras estrategias que se tratan son las del manejo del vocabulario, por un lado y retención del mismo por el otro.

Se han hecho un sinnúmero de planteamientos respecto al manejo y a la retención del vocabulario; algunos investigadores han subrayado: "Lack of adequate vocabulary...as one of the obstacles to text comprehension".<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup>Barnett, *op.*, p. 67.

<sup>64</sup> Levine, A. and Reves, T. "Does the method of vocabulary presentation make a difference?" *TESL Canada Journal* 8, 1990, p. 37.



Ray Williams en su artículo "Top ten" principles for teaching reading" señala:  
Growth in language ability is an essential part of the development of reading ability. We must not forget that the best skills and strategies in the world will have little effect unless learners are simultaneously expanding their 'sight' vocabulary, and their recognition knowledge of commonly occurring sentence patterns and rhetorical patterning in text.<sup>65</sup>

Nation, por su parte también señala cuatro razones que sustentan la importancia de enfocar la enseñanza en el vocabulario.

- 1 Research findings suggest a great deal "about what to do about vocabulary and about what vocabulary to focus on".
- 2 A variety of ways are available to classroom teachers for presenting needed vocabulary. Teachers should not ignore explicit vocabulary instruction simply because they do not like one particular method for teaching vocabulary acquisition.
- 3 Researchers and students alike "see vocabulary as being a very important, if not the most important, element in language learning".
- 4 Readability research suggests that vocabulary plays a crucial role in development of reading skills as well as academic achievement.  
"Giving attention to vocabulary is unavoidable" <sup>66</sup>

A continuación se hace un análisis de diferentes estrategias para manejar el vocabulario en diferentes textos.

- 1) *Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items*
  - *affixation*

Antes que nada, cabe aclarar que ésta es una estrategia de inferencia de vocabulario propuesta por John Munby en su libro Communicative Syllabus Design. Aunque los afijos presuponen tanto los prefijos como los sufijos, en el *libro del alumno* se incluye sólo la explicación morfológica de los sufijos y se incluyen un par de ejercicios referentes al tema, uno de los cuales se muestra a continuación.

---

<sup>65</sup> Williams, Ray, " "Top ten" principles for teaching reading", ELT Journal Volume 40, Oxford University Press, 1986; p. 43.

<sup>66</sup> Nation, I. S. P., Teaching and Learning Vocabulary, New York: Newbury House, 1990, p. 1.

## Precision Valve, Closure and Line Monitoring System

The Super Ultra Check is an advanced, simple to use, multifaceted electronic tool that provides detailed production information, machine diagnosis, and overall line analysis.

An independent, completely U.S. designed and manufactured system, the Super Ultra Check incorporates its own integrated microprocessor which automatically acquires data, memorizes it, displays it, processes it, and finally prints or graphs it.

The Super Ultra Check system will:

- Monitor, detect, and reject containers with overfills, underfills, missing caps, and missing labels
- Monitor exploded bottles, filling valve faults, and total downtime
- Monitor product consumption and determine yields
- Analyze production rates, output, and efficiencies
- Perform equipment diagnostics

### Ejercicio 2

Escriba en cada recuadro los sufijos que puede tomar cada una de las palabras.

	ing	ed	er/or	tion
connect				
construct				
follow				
calculate				
light				
remove				
assemble				
wire				
invent				
test				

La premura del tiempo se antepuso a la importancia del reconocimiento y utilización de los prefijos; motivo por el cual no se manejan en el libro, lo que puede ir en detrimento del desarrollo de esta estrategia.

2) *Skips unknown words (guesses contextually).*

La unidad dos del *libro del alumno* tiene como objetivo fundamental el desarrollo de esta estrategia y es en la lección tres de esta unidad donde se introduce al alumno a la inferencia por medio de ejercicios, en los cuales se le pide que infiera el significado de vocabulario desconocido a través del contexto.

Por otra parte, en la lección cuatro de esta misma unidad, se induce al alumno a ignorar vocabulario desconocido, sin que esto vaya en detrimento de la comprensión del texto. Esto se hace al principio de una manera un tanto forzada, ya que se le presentan varios textos incompletos (una variedad de un ejercicio del tipo cloze), de los cuales se le solicita extraer cierta información; actividad que el alumno puede lograr fácilmente, independientemente del vocabulario faltante. Más adelante se le presentan los textos originales, donde ellos pueden comprobar que el vocabulario faltante no impide la comprensión y extracción de cierta información.

3) *Identifies grammatical category of words*

El desarrollo de esta estrategia de manejo de vocabulario sólo se realizó de manera introductoria, ya que no se hizo un análisis concienzudo de la sintaxis en ninguno de los textos incluidos en los materiales. Sin embargo, se maneja algo sobre la clasificación de las palabras, como se muestra en el ejemplo de la página anterior.

4) *Recognizes cognates*

El desarrollo de esta estrategia está contemplado en la lección uno de la unidad dos del *libro del alumno*. En ésta se explica lo que son los cognados o palabras transparentes y lo que son los falsos cognados, se da un ejemplo de ellos y se ofrecen diferentes ejercicios a los alumnos para el desarrollo de esta estrategia.

Por otro lado, tenemos diferentes estrategias para la retención del vocabulario. Por principio de cuentas, no todos los alumnos aprenden el vocabulario de la misma manera. Levine y Reves advierten al profesor: "don't impose any one specific method on the

learner".<sup>67</sup> Ellos piensan que el vocabulario se debe presentar en una gran variedad de técnicas: los métodos deben ser variados y debe presentarse una gran gama de combinaciones, de acuerdo a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. Las palabras que requieren un análisis estructural pueden aprenderse más fácilmente a través de una técnica estructural, mientras que otras palabras pueden ser asimiladas más fácilmente por medio de una palabra clave, a través de la mnemotecnia.

Antes de iniciar con la estrategia de retención de vocabulario se tendría que echar un vistazo a las tres consideraciones teóricas más importantes respecto a la enseñanza de éste, las cuales deben tomarse en cuenta.

- 1 What vocabulary do my learners need to know?
- 2 How will they learn this vocabulary?
- 3 How can I best test to see what they need to know and what they now know?<sup>68</sup>

Por otro lado, para integrar la enseñanza del vocabulario en la enseñanza de la lengua extranjera, Nation recomienda a los profesores primero: "make a distinction between direct and indirect vocabulary learning." Y después enlista cuatro principios: "from most indirect to the most direct way to teach vocabulary":

- 1 Explicit preparation of language learning materials through carefully controlling the vocabulary presented in written texts.
- 2 Unfamiliar vocabulary is discussed as it naturally comes up. Nation indicates that this is perhaps the most common method of vocabulary instruction.
- 3 Vocabulary should be taught in connection with other language activities. For example, Nation suggests that, prior to reading a passage or listening to a text, learners should be provided with essential vocabulary. Vocabulary exercises may also follow language activities. The thrust of Nation's suggestion is that the vocabulary is learned as part of another language activity. As mentioned earlier, this also serves the function of activating the prior knowledge of a reader.
- 4 Vocabulary is taught independent of other language activities. Actual classroom activities that typically fall into this classification of vocabulary instruction include: knowing spelling rules, analysing word

---

<sup>67</sup> Levine, A. and Reves, T., *op. cit.*, p. 45.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 4.

structure, mnemonic techniques, paraphrase activities and vocabulary puzzles.<sup>69</sup>

Por otra parte, Nation (1990) y Cohen señalan métodos muy similares para ayudar a los estudiantes de lengua extranjera a aprender el vocabulario nuevo. A continuación se incluyen sus cuatro técnicas propuestas: rote repetition, use of context, mnemonic approaches, and analysis of word structure.

- 1 Rote repetition suggests that some learners make use of continual repetition of a word and its meaning until they feel the word is learned.
- 2 Guessing words in context is perhaps the most common vocabulary acquisition skill suggested by reading texts and reading teachers. Clarke<sup>70</sup> and Nation<sup>71</sup> outline five specific steps which should be included during explicit instruction of this strategy:

- Step 1 Look at the unknown word and decide its part of speech. Is it a noun, a verb, an adjective, or an adverb?
- Step 2 Look at the clause or sentence containing the unknown word. If the unknown word is a noun, what adjectives describe it? What verb is it near? That is, what does this noun do, and what is done to it? If the unknown word is a verb, what nouns does it go with? Is it modified by an adverb? If it is an adjective, what noun does it go with? If it is an adverb, what verb is it modifying?
- Step 3 Look at the relationship between the clause or sentence containing the unknown word and other sentences or paragraphs. Sometimes this relationship will be signalled by a conjunction like but, because, if, when, or by an adverb like however, as a result. Often there will be no signal. The possible types of relationship include cause and effect, contrast, inclusion, time, exemplification, and summary... Punctuation may also serve as a clue. Semicolons often signal a list of inclusion relationships; dashes may signal

---

<sup>69</sup> Ibid, p. 2.

<sup>70</sup> Clarke, M. A. and Silberstein, S., "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class". In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R. R. (Des), Reading in a Second Language, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1979, pp. 48- 65.

<sup>71</sup> Nation, I. S. P., op., pp. 162 - 163.

restatement. Reference words like this, that, and such also provide useful information.

- Step 4 Use the knowledge you have gained from Steps 1-3 to guess the meaning of the word.
- Step 5 Check that your guess is correct.
- a. See that the part of speech of your guess is the same as the part of speech of the unknown word. If it is not the same, then something is wrong with your guess.
  - b. Replace the unknown word with your guess. If the sentence makes sense, your guess is probably correct.
  - c. Break the unknown word into its prefix, root, suffix, if possible. If the meanings of the prefix and root correspond to your guess, good. If not, look at your guess again, but do not change anything if you feel reasonably certain about your guess using the context.
  - d. Using the dictionary could be (an additional) way of checking.

3. Word structure analysis skills encourage the learner to study prefixes, roots, and suffixes and use this knowledge to learn new vocabulary. Nation (1990) states that in order for learners to make use of word analysis, three skills are needed: (1) Recognizing the parts of a word. This is best accomplished by asking learners to break words into their parts. (2) Learning the meaning of prefixes and roots. Simple memorization of the meanings of key prefixes and roots is recommended. (3) Using prefixes and roots. Learners need to be able to combine prefixes and roots to create words and recognize how the combined meaning create the meaning of a word.

Using mnemonic techniques has proven to be a widely used approach for remembering new vocabulary. This technique involves the learner creating an unusual mental image that links the new word with a similar sounding word from the first language.<sup>72</sup>

En cuanto al vocabulario se refiere, el *libro del alumno* cumple con el objetivo propuesto; ya que centra gran parte de su atención en el uso del vocabulario más frecuente en el área de electromecánica, como se ilustra en las siguientes cuatro páginas, donde se presentan no sólo diferentes ejercicios y juegos para que los alumnos desarrollen esta estrategia de la mejor manera posible, sino también actividades complementarias que el profesor puede adicionar a la clase.

---

<sup>72</sup> Cohen, A.D. , "The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning", Studies in Second Language Acquisition 9, 1987, pp.43 - 62.

**Ejercicio 1**

Relacione las columnas

1. Psychrometer
2. Casing
3. Blower
4. Fan Cylinder
5. Nozzle
6. Bay
7. Pitot Tube
8. Float Valve
9. Module
10. Natural Draft
11. Louvers
12. Sump

- ( ) The area between adjacent transverse and longitudinal framing bents
- ( ) A valve which is mechanically actuated by a float.
- ( ) A preassembled portion or section of a cooling tower cell.
- ( ) An instrument that operates on the principle of differential pressures. Its primary use on a cooling tower is in the measurement of circulating water flow.
- ( ) An instrument incorporating both a dry-bulb and wet-bulb thermometer, by which simultaneous dry-bulb and wet-bulb temperature readings can be taken.
- ( ) Blade or passage type assemblies installed at the air inlet face of a cooling tower to control water splashout and/ or promote uniform air flow through the fill.
- ( ) Refers to the movement of air through a cooling tower purely by natural means.
- ( ) A depressed chamber either below or alongside (but contiguous to) the collection basin, into which the water flows to facilitate pump suction.
- ( ) Exterior enclosing wall of a tower, exclusive of the louvers.
- ( ) Cylindrical or venturi-shaped structure in which a propeller fan operates.
- ( ) A device used for controlled distribution of water in a cooling tower. Nozzles are designed to deliver water in a spray pattern either by pressure or by gravity flow.
- ( ) A squirrel-cage (centrifugal) type fan; usually applied for operation at higher-than-normal static pressures.

**Activity:**

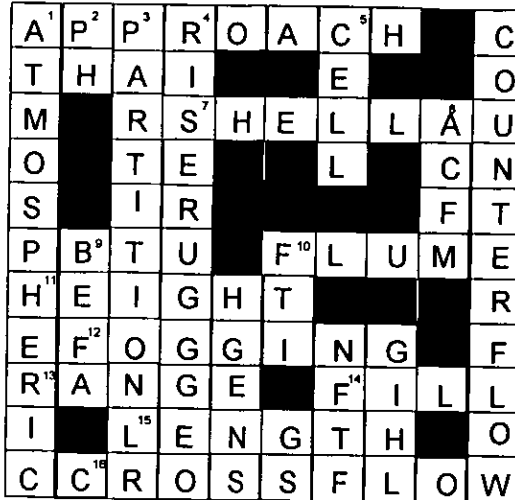
- Students have to match the technical words with their correspondent meaning.

**Answers:**

- 6
- 8
- 9
- 7
- 1
- 11
- 10
- 12
- 2
- 4
- 5
- 3

**Ejercicio 2**

Escriba la definición correspondiente a cada una de las palabras incluidas en el crucigrama.



Vertical	Horizontal
1. _____	1. _____
_____	_____
2. _____	7. _____
_____	_____
_____	_____

**Activity:**

- Students have to write the meaning or explanation of the technical words included in the crossword puzzle.

**Down**

- 1. Atmospheric  
Refers to the movement of air, through a cooling tower purely by natural means, or by the aspirating effect of water flow.
- 2. Ph  
A scale for expressing acidity or alkalinity of the circulating or make-up water.
- 3. Partition  
An interior wall subdividing the tower into cells or into separate fan plenum chambers.

**4. Riser**

Piping which connects the circulating water supply line, from the level of the base of the tower or the supply header, to the tower's distribution system.

**5. Cell**

Smallest tower subdivision which can function as an independent unit with regard to air and water flow; it is bounded by either exterior walls or partition walls.

**6. Counterflow**

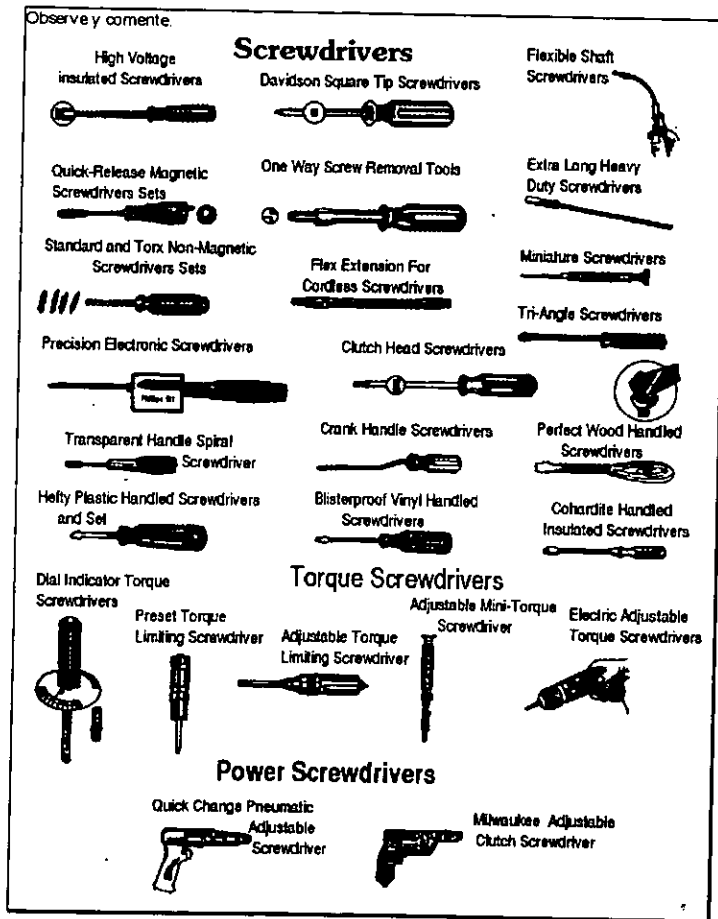
Air flow direction through the fill is countercurrent to that of the falling water.

**8. Acfm**

The actual volumetric flow rate of air-vapor mixture.



Observe y coment.



### Activity:

- Revise the hyponyms and their correspondent superordinates.
- Allow students a few minutes to discuss about it.
- Elicit opinions, ideas and/ or questions about it.

### Supplementary Activity:

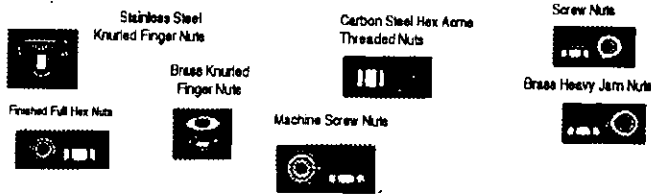
- Students can play "memory" on the board. (Prepare some cards with the names of the different screwdrivers and some other with their pictures). Divide the group in two. Ask a team open the cards in order to look for a perfect pair; if so, they have an extrachance; if not, the next team continues. The team that wins more pairs is the winner.

Observe y comenta.

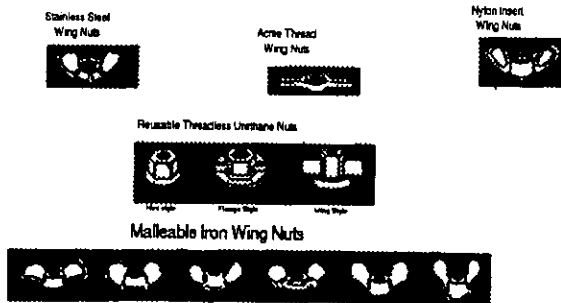
### Machine Screws



### Nuts



### Wing Nuts



### Activity:

- Revise the hyponyms and their correspondent superordinates.
- Allow students a few minutes to discuss about it.
- Elicit opinions, ideas and/ or questions about it.

### Supplementary Activity:

- Students can play "scramble" with the names of the different "Nuts". They have to spell their names correctly.

Por otro lado, también se incluye el manejo de las abreviaturas más usadas en electromecánica como se presenta a continuación.

**Ejercicio 1**  
Forme las palabras que correspondan a cada abreviatura.

1. h p hsööewrpr _____	2. b p blgioni tonpi _____
3. c.f. ctfgeruanil fcoer _____	4. l b pnodu _____
5. m p mtgeinl oipnt _____	6. O.D. soiduet medtiear _____
7. qt uaqrt _____	8. r p m olruteiovnrs erp numtie _____
9. SP tsitca sespurre _____	10. st d dsatrdan _____

**Activity:**

- Students have to spell the meaning of each abbreviation with the letters.

**Answers:**

- horsepower
- 1. boiling point
- 2. centrifugal force
- 3. pound
- 4. melting point
- 5. outside diameter
- 6. quart
- 7. revolutions per minute
- 1. static pressure
- 2. standard

**Ejercicio 2**  
Relacione las columnas.

1. atm	( )	cycles per minute
2. bbl	( )	liquid petroleum
3. cc	( )	pressure
4. cpm	( )	revolutions per second
5. ipm	( )	atmosphere
6. L.P.	( )	cubic centimeter
7. press	( )	radius
8. rad	( )	tensile strength
9. rps	( )	inches per minute
10. T.S	( )	barrels

**Activity:**

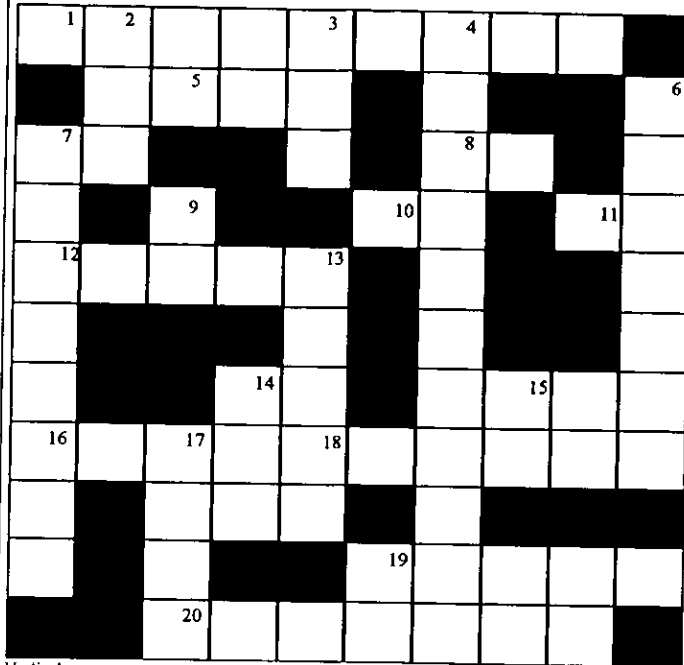
- Students have to match the abbreviations with their correspondent meanings.
- Check answers (orally).

**Answers:**

- 4
- 6
- 7
- 9
- 1
- 3
- 8
- 10
- 5

Ejercicio 3

Complete el siguiente crucigrama con la información que se le da.



Vertical

- 2. atmosphere
- 3. magnetomotive force
- 4. temp
- 6. rad
- 7. kg
- 9. quart
- 13. revolutions per minute
- 14. volume
- 17. velocity
- 18. pound

Horizontal

- 1. bar
- 5. cycles per minute
- 8. melting point
- 10. boiling point
- 11. yard
- 12. l
- 15. cycles per second
- 16. rev
- 19. pressure
- 20. bbl

Activity:

- Students have to complete the crossword puzzle.

Answers:

Across

- 1. barometer
- 5. cpm
- 8. mp
- 10. bp
- 11. yd
- 12. liter
- 15. cps
- 16. revolution
- 19. press
- 20. barrels

Down

- 2. atm
- 3. mmf
- 4. temperature
- 6. radius
- 7. kilogram
- 9. qt
- 13. rpm
- 14. vol
- 17. vel
- 18. lb

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

También se incluyen los símbolos más utilizados en electricidad y electrónica. Por supuesto, el objetivo en todos ellos es que el alumno se vaya familiarizando con el material, no que lo memorice completamente (puesto que en algunos casos es demasiado). Para auxiliarlo en esta tarea, cada uno de los listados viene seguido de ejercicios y en muchos de estos casos, como ya se mencionó anteriormente, en el *libro del maestro* se sugieren actividades adicionales, donde los alumnos tienen opción de manejar un poco más el material, de una manera más libre.

Hasta aquí se han analizado diferentes estrategias para la lectura de comprensión, se ha hablado también del vocabulario y se han sugerido varias técnicas para la memorización del mismo; sin embargo, no se ha hablado del uso del diccionario, el cual juega un papel muy importante en la lectura en una lengua extranjera.

Champeau en su artículo titulado *The Dictionary: Which, When, and How in Advanced Reading* hace varias observaciones sobre el uso del diccionario, primero comenta:

Frequently, the meaning of a word can be deduced from the context in which it is used. The text may actually give a definition, or cite examples, present analogies or synonyms, or describe the circumstances surrounding the use of the word sufficiently for the reader to know what the word means in the particular context. Or, after reading the complete text, the reader may realize that he has understood the important concepts presented without comprehending the exact meaning of every word. In either case, the reader's purpose will have been fulfilled without wasting time with a dictionary.

Continúa diciendo:

The student should study the structure of the specific word. The word may have a cognate in the reader's native language, or it may be a compound word which, when broken down into its component parts, is easily comprehensible." Y finaliza así: "After exhausting possibilities, then the student should refer to the dictionary."<sup>73</sup>

Acorde con este planteamiento, el *libro del alumno* intenta por muchos medios evitar -tanto como sea posible- el uso del diccionario; ya que ofrece diversas herramientas a los alumnos para deducir el significado de las palabras desconocidas, antes de llegar a su utilización. Inicia la Unidad Dos con la explicación e identificación de cognados (págs. 43, 45), continúa con la

---

<sup>73</sup> Champeau de López, Cheryl L., *The Dictionary: Which, When, and How in Advanced Reading*, U.S.A., Forum, Volume XXV, Number 1, January 1987.

información morfológica - sufijos- (págs. 46 - 48), sigue con las abreviaturas más comunes en electricidad y electrónica (págs.49-52), prosigue con la clasificación de las palabras -sintaxis- (págs. 53-54), continúa con ejercicios de inferencia a través del contexto (págs. 58-61), incluye ejercicios de entrenamiento para ignorar palabras redundantes dentro de diferentes textos (págs. 62-64), adiciona listados de vocabulario técnico de la especialidad (págs. 65-67), incluye ejercicios donde los alumnos tienen que buscar las palabras genéricas (65-67) y finalmente, como última opción -según se explica en el *libro del maestro*- se incluye el uso del diccionario.

### **3.4 Evaluación de Desempeño**

Como ya mencioné anteriormente, William S. Gray desempeñó un papel decisivo en el desarrollo de la lectura para principiantes. Uno de sus postulados dice que los tests se convirtieron en un aspecto importante y eventualmente dominante de la tecnología ya que se desarrollaron tests de madurez para predecir el éxito, tests de desempeño para medir el aprovechamiento y tests diagnósticos para determinar deficiencias destinadas a programas remediales.<sup>74</sup>

En este caso, los únicos tres tests incluidos en el *paquete didáctico de inglés técnico* tenían como único objetivo medir el desempeño de los alumnos; ciertamente se incluyó otro tipo de ejercicios que el profesor podía aplicar como tests a los alumnos; sin embargo, estos tenían el mismo fin. Por tanto, debo admitir que no se pensó ni en los tests de madurez, para predecir el éxito y quizá el nivel de los alumnos; ni en los tests diagnósticos, para determinar deficiencias destinadas a programas remediales.

Evidentemente el test de madurez resultaría de gran utilidad para el maestro y favorecería al alumno en cuanto a la consecución de los objetivos desde el inicio del curso; mientras que los tests diagnósticos, aplicados a lo largo del curso, serían de gran utilidad tanto para el maestro como para el alumno, ya que si éste no tiene el vocabulario necesario y la destreza en la lectura se encuentra a sí mismo en desventaja, obteniendo poco o nada del curso.

Un estudio experimental realizado con alumnos de diferentes nacionalidades, desarrollando la lectura de comprensión de textos técnicos en agricultura en una lengua extranjera (inglés) arrojó

---

<sup>74</sup> National Society for the Study of Education, *op. cit.* part I, 1925.

datos muy interesantes. A continuación detallo el estudio, incluyendo los pasos para el diseño y el desarrollo de la evaluación del desempeño:

Los tres pasos para el diseño de la evaluación de desempeño propuestos por Ebe son:

1) *Identifying the Participants*. The participants are nonnative speakers of English who are applying for training at IRRI. They come from countries where English is a second or third language, taught as an optional course in college, or is not used at all. The participants have some knowledge of agriculture, acquired in school or from experience. They will be communicating with lecturers and trainers with different English accents, listening to lectures and seminars, reading handouts and other printed materials, using self-instructional materials such as slides, tapes, and scripts, which are all in English, and doing field work under the supervision of English-speaking trainers.

Para el diseño de las evaluaciones se consideró el perfil de los alumnos (nivel educativo y sus antecedentes escolares poco sistemáticos), el tiempo, el hecho de cursar el inglés como lengua extranjera, que tienen conocimientos de electromecánica adquiridos principalmente en el campo laboral y que tienen que manejar folletos, manuales y todo tipo de material impreso de electromecánica en esta lengua.

2) *Analyzing the Participants' Communicative Needs*. The participants' communicative needs were determined by textual analysis and by interviewing trainers. Lecture handouts used in the training programs, audio-tutorial modules, and some IRRI books were analyzed to determine the vocabulary, the specific skills required to do a complex activity, functions, and linguistic components required of a trainee. Trainers were consulted to determine the English-language skills a trainee must have to perform well in and benefit from the training course.

In the textual analysis, I noted the kinds of passages often found in the reading materials. For example, what does this passage do? Does it define a process, describe steps, compare methods, enumerate advantages, etc.? What linguistic components were used to fulfill those functions? What connectors, within a sentence devices, modal auxiliaries, and other devices were used? The textual analysis showed that the participant will need some basic vocabulary to understand printed materials, and linguistic components and devices that will help him fulfill such functions as defining, identifying, enumerating, describing, explaining, exemplifying, comparing, contrasting, and generalizing. He will also need skills that will help him interpret tables, figures, graphs, etc. Interviews with trainers

revealed that the participant will need English to understand lectures and to comprehend lecture handouts and other reading materials.

Las necesidades comunicativas de los alumnos fueron determinadas, como ya se mencionó anteriormente, principalmente a través de las entrevistas realizadas a los ingenieros en electromecánica; también se revisaron materiales impresos utilizados en algunos otros programas de entrenamiento y literatura del área.

3) *Preparing the Test-Content Specification.* A test-content specification was prepared based on the textual analysis and interviews with trainers.

Por otra parte, Ebe propone siete pasos para el desarrollo de la evaluación:

a) *Writing the Test.* Materials for the test were drawn from lecture handouts, self-instruction modules, and IRRI books. The lexical items chosen were those encountered most in the training materials and in IRRI publications- those used not only in a specific field but across disciplines. Highly technical terms were avoided. Proper sequencing of items was observed. The reading-comprehension test proceeded from understanding lexical items to understanding relations between parts of a sentence, and finally to understanding relations between parts of a text.

Para el diseño de la evaluación se tomaron materiales auténticos de algunos folletos y manuales de electromecánica; por supuesto los términos técnicos demasiado complicados se evitaron al máximo, sin ser suprimidos, y se consideró la secuencia y dificultad progresiva de los diferentes textos.

Para tal efecto, Emerita P. Cervantes sugiere seis tipos de ejercicios distintos para evaluar la lectura de comprensión; tales como el manejo del vocabulario, ordenar oraciones, maze, comprensión de oraciones, comprensión de texto y cloze. De este tipo de ejercicios se utilizaron cuatro en el trabajo; a saber:

- Manejo del vocabulario.
- Ordenar oraciones. En donde las oraciones de un párrafo se han desordenado. El alumno escoge de entre cuatro opciones, aquella que cree que es la correcta u ordena de manera secuencial determinadas instrucciones, como se ilustra a continuación.



**Ejercicio 3**

Ordene de forma secuencial las siguientes medidas de seguridad de un aparato eléctrico.

- ( ) **Damage Requiring Service** - The appliance should be serviced by qualified service personnel when:
  - A. The power-supply cord or the plug has been damaged.
  - B. Objects have fallen, or liquid has been spilled into the appliance.
  - C. The appliance has been exposed to rain.
  - D. The appliance does not appear to operate normally or exhibits a marked change in performance.
  - E. The appliance has been dropped, or the enclosure damaged.
- ( ) **Nonuse Periods** - The power cord of the appliance should be unplugged from the outlet when left unused for a long period of time.
- ( ) **Serviceing** - The user should not attempt to service the appliance beyond that described in the operating instructions. All other servicing should be referred to qualified service personnel.
- ( ) **Retain Instructions** - The safety and operating instructions should be retained for future reference.
- ( ) **Power-Cord Protection** - Power-supply cords should be routed so that they are not likely to be walked on or pinched by items placed upon or against them, paying particular attention to cords and plugs, convenience receptacles, and the point where they exit from the appliance.
- ( ) **Follow Instructions** - All operating and use instructions should be followed.
- ( ) **Power Sources** - The appliance should be connected to a power supply only of the type described in the operating instructions or as marked on the appliance.
- ( ) **Read Instructions** - All the safety and operating instructions should be read before the appliance is operated.

**Activity:**

- Students have to organize all the safety and operating instructions in logical order.

**Answers:**

- 6
- 7
- 5
- 8
- 4
- 2
- 3
- 1

Discuss about them, if necessary.

**Supplementary Activity:**

- Provide a paragraph with all the sentences scrambled. Students have to organize the sentences into a coherent paragraph.

- Comprensión de texto. El alumno lee diferentes párrafos y contesta las preguntas dadas para cada uno de ellos. Las preguntas son del tipo falso-verdadero o de opción múltiple.
- Cloze. En este tipo de ejercicio se han omitido algunas palabras con el objeto de evaluar su comprensión del texto, aún faltando cierto vocabulario.

b) Reviewing the Test. Then I had the test reviewed by two nonagriculturists who were proficient in English. The reviewers not only reviewed the test, they actually took the test to see whether it was measuring one's English proficiency or one's knowledge of agriculture.

c) Pretesting. I pretested the test to determine how much time I should allow for the test during the preliminary testing, what aspects of test administration needed improvement.

d) The preliminary testing.

e) Statistical Analysis of the Items.

- Checking and scoring the test. Scoring was by hand. All objective tests were given a value of one for each correct response. Each individual instruction was given a point; however, the examinee got a .5 deduction for any unnecessary answer.

- Item analysis. Item analysis is a means of estimating how much information each single item in a test contributes to the information provided by the test as a whole. It enables the test writer to find out how easy or difficult an item is (index of difficulty), and how well it distinguishes the better students from the poorer ones (index of discrimination). Answer sheets were arranged from highest to lowest and divided into three groups - the top 27% (good performers), the bottom 27% (poor performers), and the middle 46%.

f) Retaining and Weeding Out Items. I used Ebel's criteria for evaluating the IDIF and IDIS, and the discriminating power of the items, as the principal bases for retaining, revising, or discarding an item.<sup>75</sup>

g) Assembling the Final Form. The retained items in each part, except in the maze and cloze tests, were arranged from the easiest to the most difficult, based on their difficulty indices.

---

<sup>75</sup> Ebe., R. L. Measuring educational achievement. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1965.

Computing the reliability coefficient Scores on it must be reliable. This means that when the procedures is repeated, the scores should not be subject to fluctuations, hence the persons obtaining these scores should maintain their standings relative to one another.

Estos puntos del desarrollo de la evaluación no se contemplaron por falta de tiempo; sin embargo, se proyecta continuar con estas etapas en módulos posteriores, con el fin de asegurar mayor validez a la evaluación.

Ebe concluye que:

The test is valid and reliable because the items have been constructed around the receptive skills required in the examinees' future role as agricultural trainees, and because its reliability coefficient is well above 0.90.<sup>76</sup>

Los resultados de las evaluaciones pueden no ser totalmente confiables, estadísticamente hablando; ya que en ellas no se siguió el proceso de confiabilidad explicado con anterioridad. Sin embargo, en todas las evaluaciones incluidas en el *libro del alumno*, sí se atendió a la propuesta citada en el punto 7, respecto a ir de lo simple a lo complejo y a las sugerencias más importantes de Emerita P. Cervantes.

---

<sup>76</sup> Cervantes, Emerita P., "Designing a Reading and Listening Test for a Specific Purpose", *Forum*, Volume XXVII, Number 1, American Embassy, Washington D. C., January 1989, pp. 10 - 13.

## CONCLUSIONES

Al término de este trabajo, es conveniente enfatizar uno de los antecedentes principales de este proyecto que es el perfil del egresado de Técnico en Electromecánica definido por la D.G.E.T.I., donde se requería del egresado el *dominio de habilidades y conocimientos que les permitan mejorar sustancialmente los servicios que existen en el presente*. En lo concerniente a la materia de Inglés Técnico de esta especialidad de electromecánica, el contenido se circunscribió al desarrollo de la habilidad de lectura de comprensión. Cabe recordar que, como se señaló en el capítulo de evaluación, se consideraron diversos autores para la elaboración del objetivo del trabajo: Françoise Grellet, Eric Schessler y Christine Nuttall, entre otros.

De lo anterior, y como resultado de todo el proceso de investigación de las necesidades ocupacionales del campo laboral real para esta especialidad se desarrolló el siguiente objetivo *“Al término del módulo, el participante será capaz de aplicar las habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas a través del módulo básico de inglés técnico en las diversas tareas que ejecutará en los módulos subsiguientes pertenecientes al campo ocupacional de mantenimiento electromecánico industrial”*.

Cabe reafirmar lo ya señalado en el capítulo de evaluación respecto a que el objetivo se pudo haber delimitado aún más, ya que, por principio, el curso era sólo el primero de tres módulos, de manera que al término de este primer módulo, el alumno sería capaz de aplicar solamente las estrategias de lectura selectiva, de búsqueda y/o de peinado, enfocando así su atención al lenguaje técnico de esta especialidad.

Además, se prolongó mucho el desarrollo de estrategias en la primera unidad, pudiéndose haber reducido para aumentar la lectura de material auténtico. En este sentido, hay que reconocer que también faltó tiempo para preparación y revisión, así como un mayor acopio de información del mercado laboral en cuanto a diversidad de competencias laborales dentro de la especialidad, y proporcionar así, más y mayor variedad de materiales, preferentemente auténticos y de la especialidad (como lo enfatizan Françoise Grellet y Christine Nuttall, entre otros), con la aclaración hecha en el punto 3.2 de que el 5% (aprox.) de éste material no auténtico se forzó para ilustrar ciertas tendencias en los textos, requerimientos de las empresas en general, o para presentar situaciones en las cuales podrían verse inmersos los alumnos

Ahora bien, dentro de los logros de este trabajo, está la presentación de textos auténticos graduados de acuerdo al nivel de dificultad y avance de los estudiantes, tal y como lo señala Grellet.

También se incluyeron diversos materiales para incrementar la motivación del alumno a través de los diferentes textos, aumentando las recompensas y disminuyendo el esfuerzo para conseguir los objetivos, en una coincidencia de posturas de I. Baker y JH. Irwin, por un lado, y Bertrand Schwartz, por su lado.

Fueron consideradas también las propuestas de D. E. Eskey, T. Douglas y Jill Hadfield para la selección y diseño de los diferentes ejercicios y actividades de enseñanza-aprendizaje del *libro del alumno* en cuestión, dándose prioridad, en algunos casos, a los intereses de los alumnos, dejando la dinámica grupal en manos de los profesores de área, sin más sugerencia que el desarrollo y respuestas de los diferentes ejercicios; mientras que en otros casos se agregaron incluso actividades adicionales para reforzar no sólo los conocimientos adquiridos, sino también la atmósfera grupal positiva para crear un grupo exitoso.

En cuanto a las estrategias de lectura de comprensión propuestas por J. Munby, se puede concluir que, la mayoría de éstas se aplicaron, otras no se aplicaron totalmente por las restricciones de tiempo, objetivos, etc., y otras tantas no se incluyeron por su desconocimiento previo a la elaboración del material.

Finalmente cabe señalar que las evaluaciones incluidas en este trabajo no se sometieron a un proceso estadístico para determinar la validez y confiabilidad propuesta en el artículo "Measuring, educational achievement", escrito por R. L. Ebe; aunque los tres tests incluidos en el libro para medir el desempeño de los alumnos, según lo indica William S. Gray, se basan en el tipo de ejercicios sugeridos por Emerita P. Cervantes para hacer una evaluación.

Las posibles limitaciones de este trabajo quedan así como metas u objetivos para posteriores trabajos, entendidos como revisiones y correcciones del mismo o como material para los módulos subsiguientes, de acuerdo con los planes institucionales originales.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Adams, Marilyn J., and Allan Collins. A schema-theoretic view of reading. In New directions in discourse processing, Roy O. Freedle (Ed.). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 1979.
2. Anderson, Neil J., "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". Modern Language Journal 75, A Pedagogical Framework for Integrating Theory and Practice, Developing Active Readers.
3. Anderson, Richard C., Ralph E. Reynolds, Diane L. Schallert, and Ernest T. Goetz, Frameworks for comprehending discourse. American Educational Research Journal, 14(4), 1977.
4. Bartlett, Frederic C., Remembering: a study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
5. Carrell, P.L., Background knowledge in second language comprehension. Language Learning and Communication 2, 1983 a.
6. Carrell, P.L., Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. Reading in a Foreign Language 1, 1983 b.
7. Carrell, P.L., The effects of rhetorical organization on ESL readers. TESOL Quarterly 18, 1984.
8. Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C., Schema theory and ESL reading pedagogy, TESOL Quarterly 17, 1983.
9. Cervantes, Emerita P., "Designing a Reading and Listening Test for a Specific Purpose", Forum, Volume XXVII, Number 1, American Embassy, Washington D. C., January 1989.
10. Clarke, M. A. and Silberstein, S., Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R. R. (eds.), Reading in a Second Language; Rowled, MA:Newbury House Publishers, 1979.
11. Coady, J., A psycholinguistic model of the ESL reader. In Mackay, R., Barkman, B. and Jordan, R. R. (eds.) Reading in a Second Language; Rowley, MA:Newbury House Publishers, 1979.
12. Cohen, A.D. , "The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning", Studies in Second Language Acquisition 9, 1987.
13. Champeau de López, Cheryl L., The Dictionary: Which, When, and How in Advanced Reading, U.S.A., Forum, Volume XXV, Number 1, January 1987.

14. D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "Perfil de Entrada", Propuesta Curricular. Área Ocupacional: Electromecánica, México, D. F., 1995.
15. D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "Realice una Investigación sobre las Tareas, los Indicadores de Desempeño y las Competencias que Abordará su Programa de estudio", Guía para la Elaboración de Programas de Estudio. Programa: Educación Basada en Competencias. México, D. F., 1995.
16. D.G.E.T.I., S.E.I.T., S.E.P. "Organización del Contenido", Propuesta Curricular. Área Ocupacional: Electromecánica., México, D. F., 1995.
17. D.G.E.T.I. S.E.I.T., S.E.P. "Elabore una Presentación General del Programa" y "Realice una Investigación sobre las Tareas, los Indicadores de Desempeño y las Competencias que Abordará su Programa de estudio", Guía para la Elaboración de Programas de Estudios. México, D. F., 1995.
18. D.G.E.T.I. S.E.I.T., S.E.P. "Elabore un PREFACIO para el Alumno", Guía para la Elaboración del Libro del alumno. México, D. F., 1995.
19. Douglas, T., Groups: Understanding People Together, London: Tavistock Press, 1983.
20. Dubin, F. and Bycina, D., Academic reading and the ESL/EFL teacher. In Celce-Murcia, M. (ed), Teaching English as a Second or Foreign Language, 2<sup>nd</sup> edition, New York: Newbury House, 1991.
21. Ebe., R. L. "Measuring educational achievement". Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1965.
22. Eskey, D. E., "Theoretical foundations". In Dubin, F., Eskey, D. E. and Grabe, W. (eds.), "Teaching Second Language Reading for Academic Purposes". Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
23. Fawui-Abalo, Adewui, The Role of Games in the Learning Process, Forum, Volume XXV, Number 3, American Embassy, Washington D. C., July 1987.
24. Garner, R., Macready, G. B. and Wagoner, S. "Reader's acquisition of the components of the text-lookback strategy. Journal of Educational Psychology 76, 1984.
25. Goodman, Kenneth, S. El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo, Introducción, 1967, (Compilación de: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio, 1982. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI).
26. Grellet, Françoise, "Reading and reading comprehension", A practical guide to reading comprehension exercises, Cambridge University Press, 1981.
27. Grellet, Françoise, Developing Reading Skills, Cambridge University Press, Great Britain, 1981.

28. Harmer, Jeremy, "The Practice of English Language Teaching", Why do people learn languages?, Longman, London, 1983.
29. Irwin, J. W. "Teaching Reading Comprehension Processes", 2<sup>nd</sup> edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1991.
30. Irwin, J. W. and Baker, I., "Promoting Active Reading Comprehension Strategies: a Resource Book for Teachers", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
31. Johns, T. and F. Davies. "Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language." Reading in a Foreign Language, 1983.
32. Kant, Immanuel, Critique of pure reason. (1<sup>st</sup> ed. 1781, 2<sup>nd</sup> ed. 1787, N. Kemp Smith, translator.) London: MacMillan Publishing Co., 1963.
33. Levine, A. and Reves, T. "Does the method of vocabulary presentation make a difference?" TESL Canada Journal 8, 1990.
34. Mc Carthy, Michael, Vocabulary. Oxford University Press, Oxford 1990.
35. McNeil, J.D., Reading Comprehension: New Directions for Classroom Practice, 2<sup>nd</sup> edition. Glenview, Il; Scott, Foresman, 1987.
36. Microsoft ®, Ability, Encarta ® 98 Encyclopedia., Microsoft Corporation, U.S.A., 1993-1997.
37. Munby, J., Communicative Syllabus Design (CUP, 1978).
38. Nation, I. S. P., Teaching and Learning Vocabulary, New York: Newbury House, 1990.
39. Nuttall Christine, "What is Reading?" Teaching Reading Skill in a Foreign Language (Practical Language Teaching: No. 9), Heinemann Educational Books, Ltd., London, 1982.
40. Pritchard, R., The effects of cultural schemata on reading processing strategies. Reading Research Quarterly 25, 1990.
41. Pugh, A.K., Silent Reading. An Introduction to its Study and Teaching, Chapter 5.
42. Rumelhart, David E. Schemata: the building blocks of cognition. In Theoretical issues in reading comprehension, Rand J. Spiro, Bertram C. Bruce, and William E. Brewer (Eds.), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
43. Schessler, Eric J.; "Teaching Reading to Beginners " Forum, Volume XXV, Number 3, American Embassy, Washington D. C., July 1987.
44. Schwartz, Bertrand, "Modernizar sin Excluir", D.G.E.T.I. - S.E.P., México, 1995.
45. Widdowson, H. G., The Process and Purpose of Reading, First draft, March 23, 1977.
46. Williams, Ray. 'Top ten' principles for teaching reading. ELT Journal Volume 40/1, 1986, Oxford University Press 1986.
47. Winograd, P. and Hare, V. C., "Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation". In Weinstein, C. E., Goetz, E. T. and Alexander, P. A.



(eds.), "Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation",  
San Diego, CA: Academic Press, 1988.