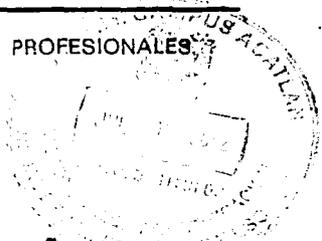


6



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**



**UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
IDENTIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA VOZ
PASIVA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS DE LA LENGUA
ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS 1) DEL PLANTEL 1
EL ROSARIO DEL COLEGIO DE BACHILLERES**



**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A :
MARÍA BEATRIZ CASTILLO MONTIEL**

ASESORA: LIC. MA. CRISTINA BORJA TAVIZÓN



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

JULIO DE 2002.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradezco

A la UNAM que me brindó la oportunidad de prepararme profesionalmente, y que con orgullo me considero universitaria.

A mis profesores a quienes agradezco su apoyo, sugerencias, dedicación y por haberme guiado en esta investigación y en todo mi desarrollo profesional.

En especial a la Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón, mi asesora, por haberme dedicado su tiempo, por sus comentarios y sugerencias los cuales fueron de un valor incalculable para el desarrollo de esta investigación.

Dedico esta investigación

A mi esposo Trino, quien siempre me apoyó y animó para seguir adelante hasta la culminación de este trabajo y mi agradecimiento por su participación en el diseño de esta investigación.

A mis padres, Rodolfo Castillo y Elpidia Montiel, quienes me enseñaron lo esencial de la vida, que gracias a su esfuerzo y trabajo me brindaron la oportunidad de prepararme, quienes son un ejemplo de honestidad y superación; gracias por creer en mi.

A mis hermanos: Rodolfo, Olga, Armando, Rafael, Gustavo, Miguel Ángel y Marisela.



ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1	5
1.1 Antecedentes del contexto dentro del cual surge el problema	5
1.1.1 Situación del país	5
1.1.2 Colegio de Bachilleres	7
1.1.3 Alumnos	12
1.2 Marco conceptual de la unidad didáctica	12
1.3 El problema de la identificación e interpretación de la voz pasiva	13
1.4 Propuesta de la unidad didáctica	15
1.5 Importancia de la elaboración de la unidad didáctica para la identificación e interpretación de la voz pasiva	15
1.6 Objetivos a desarrollar en este trabajo	16
1.6.1 Objetivo general	16
1.6.2 Objetivos específicos	16
CAPITULO 2	18
Fundamentación teórica de la propuesta	18
2.1 Teoría constructivista del aprendizaje	18
2.1.1 La ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo de Vygotski	19
2.1.2 La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	22
2.2 Comprensión lectora	23
2.3 Modelos de lectura	26
2.3.1 Modelos ascendentes, de bajo nivel (<i>Bottom-up</i>).	26
2.3.2 Modelos descendentes, de alto nivel (<i>Top-down</i>).	30
2.3.3 Modelos interactivos	34

TRABAJO CON
PÁGINA DE ENLACE

2.4 Estrategias de comprensión lectora	38
2.4.1 Estrategias de bajo nivel	38
2.4.2 Estrategias de alto nivel	44
2.5 Voz pasiva	45
2.5.1 Forma y función de la voz pasiva	47
2.6 Gramática categorial de Mendoza	53
2.7 Tipos de lectura	57
2.8 Estrategias de enseñanza de comprensión lectora	63
2.8.1 Estrategias preinstruccionales	63
2.8.2 Estrategias coinstruccionales	64
2.8.3 Estrategias posinstruccionales	64
CAPÍTULO 3	66
3.1 Conceptos teóricos que fundamentaron la unidad didáctica	66
3.2 Objetivos de la unidad didáctica	70
3.2.1 Objetivo General	70
3.2.2 Objetivos Específicos	70
3.3 Descripción de la Unidad Didáctica	71
Unidad Didáctica	73
Guía del profesor	96
CONCLUSIONES	106
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXO 1	113

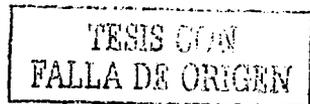
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

INTRODUCCIÓN

Recientemente, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha tomado un papel muy importante en nuestro país, ya que el avance en la tecnología se ha desarrollado impresionantemente y la mayoría de la información especializada se presenta en inglés; por tal motivo, las instituciones han enfocado su atención a esta necesidad actual. En lo que se refiere a la comprensión lectora, las instituciones de nivel medio superior han procurado integrar a sus programas de idiomas el manejo de determinadas estrategias para el logro de la misma. Sin embargo, se ha observado que dichos programas resultan deficientes, ya sea porque no cuentan con un fundamento teórico que los sustenten, o quizá no se le da el enfoque adecuado que deban seguir dando como resultado que no se cumplan con los objetivos del mismo.

En particular, el Colegio de Bachilleres se preocupa de la necesidad de preparar a sus alumnos en lo que se refiere al manejo del idioma inglés, ya que éste se imparte desde los primeros semestres en los que es obligatorio cursar los primeros niveles de la asignatura Lengua Adicional al Español. Sin embargo, se detectó que en la etapa inicial los alumnos presentan problemas para poder lograr la comprensión de textos en inglés.

Uno de estos problemas es la identificación e interpretación de la voz pasiva, tema que se explora en la presente investigación; esto posiblemente se deba a que los alumnos no tienen los conocimientos previos para el manejo de dicha estructura. Otro posible problema es la falta de material apropiado para el cumplimiento de los objetivos, aunque el programa contenga los lineamientos para la elaboración del material, es



responsabilidad de cada profesor cumplir con el programa propuesto, pero no puede asegurarse que realmente el material cumpla con las necesidades y expectativas del programa. Otro motivo puede ser el factor tiempo, ya que el programa trata de cubrir varios temas, los cuales muchas veces no se cumplen por falta de tiempo. También debe considerarse el poco interés por parte de los alumnos, puesto que el aprendizaje de un segundo idioma no lo consideran parte esencial de su formación.

Por las razones anteriormente expuestas, surgió la inquietud de colaborar con dicha institución aportando un material que esté fundamentado teóricamente para que apoye suficientemente a los alumnos en la identificación e interpretación de las formas pasivas encontradas en textos académicos.

Esta investigación tuvo como propósito el diseño de una unidad didáctica para la enseñanza de la identificación e interpretación de la voz pasiva especialmente planeada para los alumnos de la asignatura lengua adicional al español (inglés 1) del Colegio de Bachilleres; y para cumplirlo se llevó a cabo una investigación que fue desarrollada de la siguiente manera.

En el capítulo 1 se planteó de manera general la necesidad de aprender una segunda lengua, haciendo una reseña de cómo surgió el Colegio de Bachilleres así como el sustento del mismo que es el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

Se realizó un análisis del programa general de dicha institución para después enfocarse al programa de la asignatura lengua adicional al español (inglés 1); esto con el fin de detectar la problemática que los alumnos presentan en la identificación de la voz pasiva. Se determinó que el problema detectado está ligado a la carencia de práctica suficiente de los alumnos en la lectura de textos, ya que este tipo de material es escaso; también se mencionaron las características generales de la población

estudiantil del Colegio de Bachilleres, comentando que su nivel socioeconómico es bajo y que tienen poco contacto con lenguas extranjeras, lo cual puede incidir en el deficiente aprendizaje de los alumnos; asimismo se planteó la propuesta a seguir para la posible solución del problema expuesto. En este capítulo se presentaron el objetivo general y los específicos de esta investigación.

En el capítulo 2 se compilaron los fundamentos teóricos generales que dieron soporte a este trabajo y se expuso la teoría constructivista de aprendizaje, algunas concepciones del proceso de lectura, así como algunos de los modelos seriales (ascendentes y descendentes) e interactivos del proceso de lectura. Se explicaron algunas de las estrategias de bajo y alto nivel. Se presentó la descripción y usos de la voz pasiva, así como la gramática categorial, las estrategias de aprendizaje y algunos tipos de lectura.

De la teoría constructivista de aprendizaje se expusieron a dos de los investigadores más representativos, Vygotski y Ausubel.

De los modelos de lectura ascendentes se describieron el de Gough, el de La Berge y Samuels, de los modelos descendentes se incluyeron el de Goodman y los postulados de Smith, y de los modelos interactivos se expusieron el de Rumelhart, el de Stanovich, y el de Taylor y Taylor.

De las estrategias de comprensión lectora se expusieron las de bajo nivel que provienen directamente de lo estipulado por los modelos ascendentes de lectura; se relacionan con el aspecto operativo del proceso de lectura y las de alto nivel que se relacionan con el procesamiento cognitivo tomando en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para la realización, confirmación o rechazo de predicciones e inferencias entre otras estrategias.

Se expuso la descripción de la voz pasiva, en la que se destacó la intención del uso de ésta, que es darle mayor importancia al receptor y no al realizador ya sea porque se desconoce o no es importante mencionarlo.

Se incluyó la gramática categorial propuesta por el Dr. Mendoza cuya base fundamental radica en reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (LE) de tal forma que el estudiante obtenga una descripción de esta última.

De los tipos de lectura se incluyeron la lectura de familiarización, la lectura de búsqueda y la lectura de estudio.

Se plantearon las estrategias de enseñanza de comprensión lectora que, de acuerdo con Díaz Barriga son las preinstruccionales, coinstruccionales y las posinstruccionales.

En el tercer capítulo se describió la propuesta teórica-didáctica con la que se pretende dar solución a la problemática expuesta; dicha unidad se dividió en dos clases con ejercicios adecuados para que los alumnos logren identificar e interpretar la voz pasiva; asimismo se propuso una evaluación al final de cada clase. Finalmente, se presentaron las conclusiones de la investigación, explicando hasta qué punto se lograron o no los objetivos.

Los puntos señalados se desarrollaron ampliamente a lo largo de la investigación, mostrando una visión completa de los pasos seguidos para culminar con la meta propuesta.

CAPÍTULO I

1.1 Antecedentes del contexto dentro del cual surge el problema

1.1.1 Situación del país

Actualmente se está viviendo un proceso de cambio a nivel mundial que influye notablemente en la vida cotidiana de cada país: la globalización. Ésta es la apertura de las barreras en los sectores económico, político, social, cultural y principalmente en el ámbito comercial en el mundo. Algunos factores que han propiciado la globalización son la competencia comercial, la implantación de la hegemonía de los países económicamente poderosos, la lucha de poderes para tener la supremacía política, etc.

La tecnología, las telecomunicaciones (los sistemas de cómputo, el Internet, la televisión, la comunicación vía satélite, etc.) y los tratados comerciales han ayudado al desarrollo de la globalización.

Debe considerarse la importancia que tiene la globalización en nuestro país. Al establecerse el TLC, México abre sus fronteras a las empresas extranjeras, lo que genera mejores oportunidades de trabajo y desarrollo; sin embargo, para competir en la obtención de los mejores puestos, es preciso tener un mejor nivel de preparación. Esto da lugar a pensar en lo que representa la necesidad cada vez mayor de dominar una o más lenguas extranjeras.

Últimamente el inglés ha adquirido gran importancia en diferentes ámbitos a nivel mundial, como es en el tecnológico, en el comercial, en el económico, en el educativo, en el científico, etc.

La cercanía con Estados Unidos y la influencia económica que ejerce en México, ocasionan que a nivel laboral un gran número de empresas requiera de personal con conocimientos de inglés. Esto implica que la población debe tener conocimientos de esa lengua en diversos grados de dominio según las necesidades de cada empresa.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera, se refleja en formas distintas en la educación escolar de nuestro país. México cuenta con dos sistemas escolares: el privado y el público. En el sector privado se imparte inglés de manera bilingüe en algunas de sus instituciones, ya sea a nivel primaria, secundaria, preparatoria o profesional; pero no todos los mexicanos tienen la oportunidad de estudiar en este tipo de instituciones. El sector público, cuyo plan de estudios fue establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), no toma en cuenta el inglés en los niveles preprimaria y primaria; a nivel secundaria, se incluye el idioma, pero cubriendo únicamente alrededor de tres o cuatro horas semanales. Esto contribuye a que los alumnos egresen con un nivel de inglés muy bajo y a nivel medio superior se tenga que iniciar desde niveles básicos o incluso partir de cero. En ese nivel, por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres dicha asignatura se cubre en 192 horas distribuidas en los primeros tres semestres de los seis que conforman el bachillerato, cada curso tiene una duración de 64 horas, las cuales se distribuyen en dos horas de clase dos veces a la semana. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la materia de Inglés engloba 256 horas de clase distribuidas en los primeros cuatro semestres de los seis que conforman el bachillerato, el curso de cada semestre tiene una duración de 64 horas de clase, a razón de dos horas de clase dos veces a la semana.

En las instituciones de la UNAM y POLITÉCNICO de nivel superior, dicha asignatura está contemplada en el programa de estudios de algunas carreras, por consiguiente, los egresados tienen deficiencias en el manejo de dicho idioma.

El presente trabajo se enfocará al Colegio de Bachilleres, en el que se han observado estas deficiencias; se presenta a continuación una descripción del mismo.

1.1.2 Colegio de Bachilleres

En la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación convocada por la UNESCO, se analizó la demanda educativa por el nivel medio superior y se propuso crear no sólo las instituciones educativas necesarias sino también hacerlo de una manera cualitativa; por tanto, surge la necesidad de un cambio para elevar la calidad y la eficiencia en la educación.

En septiembre de 1973, por Decreto Presidencial, el Gobierno Federal creó el Colegio de Bachilleres cuyo objetivo es impartir e impulsar la educación a nivel medio superior.

Dicha institución se caracteriza por ser un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio con sede en la Ciudad de México. Esta institución cuenta con una población que fluctúa entre los 14 y los 18 años. Su objetivo principal es atender egresados de escuelas de nivel básico y cuenta con dos modalidades: "Sistema Escolarizado" y "Sistema de Enseñanza Abierta" (SEA). La primera se enfoca a los estudiantes que pueden asistir a las instalaciones y cumplir con un horario previamente establecido. En esta modalidad, el estudiante se enriquece académicamente con el apoyo de profesores, consultores, biblioteca y servicios de laboratorio. Otra ventaja es que el estudiante interactúa con sus profesores y

compañeros, lo que fomenta las relaciones interpersonales. La modalidad "Sistema de Enseñanza Abierta" no requiere de asistir a las aulas, lo que permite el estudio sin un horario fijo y al ritmo que el estudiante establezca; en esta modalidad no hay límite para su culminación y además fomenta el estudio independiente; cuenta con materiales de apoyo para el aprendizaje como son: textos, *cassettes*, videocintas, *software*, así como personal académico que asesora al educando y da orientación psicopedagógica.

El Colegio de Bachilleres cuenta con veinte planteles distribuidos en la zona metropolitana de la Ciudad de México; en todos se imparte educación escolarizada y en los primeros cinco se ofrece la modalidad de enseñanza abierta; los planteles son los siguientes: El Rosario, Cien Metros, Iztacalco, Culhuacán, Satélite, Vicente Guerrero, Iztapalapa, Cuajimalpa, Aragón, Aeropuerto, Nueva Atzacolco, Netzahualcoyotl, Xochimilco Tepepan, Milpa Alta, Contreras, Tláhuac, Huayamilpas-Pedregal, Tlihuaca – Aztlapatzalco, Ecatepec y Del Valle.

El programa general del Colegio de Bachilleres se sustenta en un Modelo Educativo, basado en el constructivismo; dicho modelo se concibe como "el conjunto de normas, valores, concepciones teóricas y metodológicas que definen la estructura curricular de la institución, las cuales dan identidad y dirección a su práctica educativa" (Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres 1998: 5).

El Plan de Estudios se cursa en seis semestres y es el instrumento rector en el proceso de enseñanza y aprendizaje; está integrado por las áreas de formación básica, específica y para el trabajo.

El área de formación básica abarca un 69% de la carga horaria y crediticia; ésta propone que el estudiante integre los elementos conceptuales y metodológicos de las ciencias sociales y naturales, de las matemáticas, del lenguaje y la filosofía, a la vez

que desarrolle habilidades y aptitudes que le permitan tener acceso a conocimientos más complejos o especializados, así como desempeñarse de manera responsable y eficaz en actividades sociales.

El área de formación específica tiene el 11% de la carga horaria y crediticia; ésta le ofrece al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos de las disciplinas de su interés que le permitan fortalecer sus conocimientos, habilidades cognitivas, valores y actitudes para profundizar en los campos de acción y los problemas que éstas abordan, lo que adicionalmente favorecerá su definición profesional.

El área de formación para el trabajo refuerza la formación propedéutica general a través de capacitaciones específicas. Ofrece al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos de un conjunto de disciplinas que le permitan fortalecer sus conocimientos para desarrollar procesos de trabajo de un campo laboral específico.

Los campos de conocimiento están constituidos por las siguientes materias: matemáticas, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, metodología–filosofía, lenguaje–comunicación; éstas se consideran como el conjunto de contenidos organizados en uno o más cursos (semestrales), a los que se les denominan asignaturas.

El objetivo del área de formación básica es proporcionar al estudiante los conceptos y metodologías fundamentales de las ciencias sociales y naturales, de las matemáticas, del lenguaje y de la filosofía; está constituida por las asignaturas: "Taller de redacción I y II", "Literatura I y II" y "Lengua adicional al español (Inglés) (LAE) I, II y III", las cuales son obligatorias y se imparten en los tres primeros semestres de bachillerato.

El área de formación específica está constituida por "Taller de análisis de la comunicación I y II" (tac), "Lengua adicional al español (francés) I y II" y "Lengua

adicional al español (Inglés) IV y V", la cual amplía el manejo de la lengua cubriendo las habilidades comunicativas; abarca la expresión oral y escrita enfocándose en los aspectos morfosintácticos y semánticos del idioma inglés. Su propósito es "desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para el manejo del diferente código lingüístico y aplicarlo a un nivel básico de comprensión de lectura" (Programa de la asignatura Lengua adicional al español – Inglés 1 – 1996: 3). Estas asignaturas son optativas y se imparten en quinto y sexto semestres.

Debido a que el presente trabajo se enfoca en la asignatura Lengua adicional al español (Inglés 1), a continuación se presenta el programa de dicha asignatura.

El objetivo de la asignatura LAE es que, al cursar los niveles I, II y III, el estudiante sea capaz de comprender la información contenida en textos en inglés mediante la aplicación de estrategias predictivas, basadas tanto en el conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa, como en la ampliación de su vocabulario; al cursar LAE IV y V, el alumno será capaz de sostener conversaciones simples así como escribir pequeños textos en inglés.

El programa de LAE (Inglés 1) está dividido en clases de 10 horas en la primera unidad, 32 horas en la segunda unidad y 22 horas en la tercera unidad, cumpliendo así un total de 64 horas del curso. Cada unidad se distribuye en cuatro horas a la semana, en clases de dos horas y al final se sugiere aplicar una evaluación.

LAE (Inglés 1) consiste en tres unidades, cuyo contenido se incluye en el anexo 1. La unidad 1 es la introducción a los textos; su objetivo es que el estudiante exprese "ideas generales sobre el contenido temático de textos; prediciendo el tema probable y contrastándolo con el contenido del mismo, a fin de que tenga una base para resolver

problemas léxico-sintácticos y de cohesión para la comprensión de la información" (Programa de la asignatura Lengua adicional al español – Inglés 1 – 1996: 10).

La unidad 2, en la que se centrará este trabajo, se enfoca en elementos sintácticos y semánticos. Su objetivo es: "el estudiante aplicará aspectos sintácticos y semánticos, utilizando la atribución y la organización de las palabras en enunciados, para apoyarse en la comprensión de las ideas que contiene la lectura" (*Ibid.*: 14).

La unidad 3 es la introducción a la cohesión; su objetivo es: "El estudiante obtendrá información específica a través del manejo de elementos de cohesión y la comprensión de la organización de la misma, para sustentar la inferencia del significado del vocabulario desconocido y el uso de nociones temporales" (*op.cit.* 1996: 19).

Cada unidad tiene especificados sus objetivos. La unidad dos, tema de este trabajo, en el inciso 2.2.4, señala como objetivo que: "el estudiante identificará la voz pasiva en presente y pasado reconociendo el auxiliar *be* y el participio pasado" (*Op.cit.* 1996: 16). Al analizar los programas de los niveles posteriores, en el programa de Inglés 3, en la unidad 1 se vuelve a tocar el tema; en ésta, el objetivo es que los alumnos reconozcan el uso del presente simple y voz pasiva en definiciones, pero no se enfatiza la característica distintiva de la voz pasiva. Debido a que no existe un texto específico, los profesores se encargan de la selección de su propio material y elaboración de ejercicios; es de esperarse que lo hagan con base en los parámetros que el programa estipula, sin embargo, es probable que no exista un control o verificación de ello, lo cual podría conducir a una falta de homogeneidad en los mismos.

En lo que se refiere a la población del Colegio de Bachilleres, a continuación se da una breve explicación de los antecedentes de los alumnos.

1.1.3 Alumnos

La mayor parte del alumnado del Colegio de Bachilleres son de un nivel socioeconómico medio-bajo, tienen poco contacto con el idioma debido a que no cuentan con las posibilidades para obtener información en inglés ya sea por medio de Internet, videos o viajes al extranjero. Su nivel previo de preparación de inglés es bajo, ya que generalmente provienen de escuelas públicas que, como se explicó anteriormente, imparten pocas horas de clase, lo que representa que algunos tengan el nivel mínimo de conocimiento y otros no recuerden los conceptos elementales; lo anterior da la pauta para que se deba trabajar desde niveles básicos de dicho idioma.

Como un último factor de los antecedentes del problema se exponen a continuación algunos conceptos relacionados con el mismo.

1.2 Marco conceptual de la unidad didáctica

Debido a que los programas de la institución donde se identificó el problema están basados en el constructivismo, el primer factor a considerar es la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel, que toma en cuenta la relación no arbitraria del material nuevo con el conocimiento previo del alumno. En cuanto a la comprensión lectora, es importante conocer algunos conceptos relacionados a la misma, como: su definición, que es la habilidad de extraer la información de un texto de manera eficaz y comprender su significado (Grellet 1981: 3); los modelos de lectura, de los cuales hay tres que utilizan diferentes procedimientos, como son, decodificación de significado, predicciones o la interacción de conocimientos previos y nuevos. Además, el concepto de estrategias de lectura, de las cuales existen de alto y bajo nivel y que son determinantes para una comprensión más eficiente de textos. Asimismo, el

conocimiento de los elementos que conforman un enunciado y que constituyen la voz pasiva cuya característica principal es el énfasis que se le da a la acción y no al sujeto.

1.3 El problema de la identificación e interpretación de voz pasiva

La presente investigación referente a la identificación de la voz pasiva se va a concentrar en el nivel 1 de la materia Lengua Adicional al Español (inglés 1) del Colegio de Bachilleres.

La intención principal de esta materia es proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios para comprender la información contenida en discursos escritos en lengua inglesa.

Sin embargo, al revisar el programa se observa que se le dedica poco tiempo a la identificación de la voz pasiva; en dicho programa no están especificados los lineamientos para que se le dé al alumno la práctica suficiente para que pueda afianzar su comprensión de dicha estructura. Este tema se ubica en la segunda unidad del programa, cuyo objetivo es: "El estudiante identificará la voz pasiva en presente y pasado, reconociendo el auxiliar "be" y el participio pasado" (*Ibid.*: 16). Como se puede observar, se le pide al alumno que reconozca el auxiliar "be" y el participio de los verbos cuando únicamente se le han presentado los tiempos de los verbos en presente y pasado y no en participio. Otro aspecto que se detecta es que no se recicla dicho tema sino hasta el tercer nivel de inglés, cuyo objetivo es: "El estudiante manejará los elementos que conforman las definiciones, utilizando realizaciones sintácticas, semánticas y estrategias de la estructura" (Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español – Inglés 3 – 1997: 14). Esto se lleva a cabo al emplear sus conocimientos

del presente simple y la voz pasiva para reconocer el uso de estas formas lingüísticas en definiciones.

Como se puede observar, se le pide nuevamente al alumno el manejo de determinados elementos sin haber tenido práctica previa para ello. Por los motivos expuestos anteriormente, esta investigación se enfoca en el siguiente problema.

Durante la práctica docente se ha observado que en el primer semestre del Colegio de Bachilleres:

los alumnos de la asignatura lengua adicional al español (Inglés 1) del Colegio de Bachilleres presentan confusión para identificar la voz pasiva: desconocen la morfología de los participios de los verbos que intervienen en la voz pasiva, desconocen la estructura de la voz pasiva y tienen problemas para la interpretación del significado de dicha estructura.

Posiblemente lo anterior se deba a que los alumnos no tienen el nivel previo de conocimientos del inglés, ni la práctica suficiente para poder identificar dicha estructura. Además los ejercicios y el material son escasos y esto conlleva a que el alumno carezca de los elementos necesarios para poder identificar dicha estructura y que no logre entender el énfasis y significado de la voz pasiva dando lugar a la presencia de problemas en la comprensión de textos, en los cuales por la información que exponen, contienen la voz pasiva.

Debe considerarse la importancia de este problema, ya que en primer lugar los alumnos pueden adquirir un concepto erróneo de la voz pasiva o no lograr una comprensión de la finalidad de dicha estructura. Por consiguiente, en su desempeño profesional, los alumnos se verán en la necesidad de leer textos en inglés ya sea académicos o científicos y no tendrán las herramientas necesarias para poder llevar a cabo la comprensión de lectura eficazmente.

1.4 Propuesta de la unidad didáctica

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se propone lo siguiente: la elaboración de una unidad didáctica para la enseñanza de la identificación e interpretación de la voz pasiva que conduzca a que los alumnos logren identificar la voz pasiva en presente y pasado, distingan la diferencia entre la voz activa y la voz pasiva e interpreten el uso y significado de esta última; todo esto incluye la elaboración de una guía para el profesor en la que se especifique el procedimiento a seguir. Esta propuesta se va a enfocar en la segunda unidad del programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés 1) del Colegio de Bachilleres.

Con la unidad didáctica se espera lograr que los alumnos del Colegio de Bachilleres del primer semestre mejoren su eficiencia en la comprensión de textos en inglés en lo que se refiere a la voz pasiva.

En este trabajo se van a incluir únicamente las estrategias de comprensión lectora que intervengan en la solución del problema. Así como los tiempos presente y pasado simple de la voz pasiva, ya que de acuerdo al programa, estos tiempos verbales ya han sido tratados en el curso.

1.5 Importancia de la elaboración de la unidad didáctica para la identificación e interpretación de la voz pasiva

En lo que respecta al tema de la voz pasiva, en el programa del Colegio de Bachilleres se le da poca importancia; aunque se vuelve a tocar en otros niveles, no se destaca la intención del autor al usar la voz pasiva, como es el darle mayor énfasis a los hechos. Por lo tanto, se considera que es necesario un mayor apoyo didáctico que le dé la atención necesaria a dicha estructura y así se facilite su comprensión.

Se espera que a través de esta unidad didáctica, los alumnos de dicha institución logren identificar con más facilidad la voz pasiva, y a su vez mejoren sus estrategias de comprensión de lectura.

Aun cuando esta investigación está enfocada al Colegio de Bachilleres, será susceptible de aplicarse y utilizarse como material de apoyo en cualquier institución de enseñanza media superior. Se considera que el material aquí presentado será de gran utilidad para los profesores, ya que una vez comprobada su eficiencia se podrá usar como modelo para la elaboración de nuevos materiales o incluso cursos de comprensión de lectura.

A continuación se enlistarán los objetivos para desarrollar la propuesta que se intenta llevar a cabo.

1.6 Objetivos a desarrollar en este trabajo

1.6.1 Objetivo general

Elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de la identificación e interpretación de la voz pasiva dirigida a los alumnos de la lengua adicional al español (Inglés 1) del plantel El Rosario del Colegio de Bachilleres.

1.6.2 Objetivos específicos

Para llevar a cabo el objetivo general, se procederá a lograr los siguientes objetivos específicos:

- ♦ Exponer la teoría constructivista de aprendizaje.
- ♦ Definir el concepto de comprensión lectora.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ◆ Exponer los modelos de lectura existentes.
- ◆ Explicar la estructura y función de la voz pasiva.
- ◆ Exponer la gramática categorial.
- ◆ Exponer los tipos de lectura.
- ◆ Exponer las distintas técnicas de enseñanza de comprensión lectora existentes.
- ◆ Planear actividades y elaborar ejercicios que conformen una unidad didáctica para la identificación de la voz pasiva.
- ◆ Elaborar una guía para el profesor en la que se especifique el procedimiento a seguir para la aplicación de ejercicios.

En el siguiente capítulo se expondrán los fundamentos teóricos que apoyarán el presente trabajo.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

La propuesta a desarrollar se fundamenta en dos de los investigadores representativos del constructivismo, Vygotski y Ausubel, quienes en sus teorías proponen la manera en que se produce el aprendizaje. Por lo cual se intentará aplicarlas en la elaboración de la unidad didáctica.

2.1 Teoría constructivista del aprendizaje

El constructivismo es una corriente epistemológica que trata de explicar el proceso de conocimiento en el ser humano. Delval (1997) menciona que en el pensamiento de algunos autores como Marx, Darwin y Vico, se encuentran algunos de los elementos del constructivismo; dichos autores, como los exponentes actuales, concuerdan en que "los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. El conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente" (Díaz Barriga 2002: 25).

Por su parte, Carretero define al constructivismo de la siguiente manera:

"... es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas,

sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano..." (Carretero 1993: 21).

A continuación se presentará la ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo representada por Vygotski, en la que expone la manera en que se produce el aprendizaje.

2.1.1 La ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo de Vygotski

Vygotski se basa en el concepto de "actividad" que Engels ve como un medio en el proceso de humanización. Engels subrayó el papel determinante que la actividad práctica ejerció en la transformación del mono en hombre; el esfuerzo al tratar de alcanzar un objeto, subirse a un árbol o caminar para llegar a cierto lugar fue lo que viabilizó dicha transformación, ya que el cuerpo fue evolucionando de acuerdo con los movimientos que se requerían para realizar dichas actividades.

Vygotski propone una psicología que tiene como base la "actividad", entendiendo por ésta el "proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos" (Pozo 1989: 194); en otras palabras, el hombre no se limita a responder a los estímulos provenientes del medio natural y social, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Esto es posible gracias a la "mediación" de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

A las cadenas de estímulos y respuestas, Vygotski opone un ciclo de actividad, en el que el sujeto modifica al estímulo gracias a los instrumentos mediadores: Según Vygotski, estos son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su

función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales, sino modificarlas activamente (Pozo 1989: 194-195). Para llevar a cabo la transformación del medio, Vygotski menciona que existen dos tipos de instrumentos en función del tipo de actividad que la hacen posible: el más simple es la herramienta, que actúa sobre el estímulo modificándolo; el otro son los signos o símbolos que regulan nuestras acciones y constituyen la cultura. El sistema de símbolos más usado es el lenguaje oral o escrito. Éstos "...se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan..." (Carretero, 1993: 24), lo que da lugar a una serie de procesos psicológicos internos. De la misma manera, Vygotski sugiere que el vector de desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior al interior del sujeto; sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas y sociales, en acciones internas psicológicas; este fenómeno se conoce como "ley de la doble formación".

Dicha ley sugiere que todo conocimiento se adquiere dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del sujeto (intrapicológico) (Carretero: op.cit: 24). Vygotski considera que, de acuerdo con la ley de la doble formación, "el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello, debe iniciarse siempre en el exterior, por un proceso de aprendizaje organizado, que sólo más adelante se transforma en procesos de desarrollo interno. En consecuencia, Vygotski (1934) entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo interno y que la asociación precede a la reestructuración. En este sentido distingue dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimientos en las personas: el efectivo y el potencial (en Pozo, 1989: 197).

El nivel de desarrollo efectivo está determinado por lo que la persona puede hacer por sí sola, representa los mediadores ya internalizados por el sujeto, y el potencial está constituido por lo que el sujeto será capaz de realizar con ayuda de otra persona; ésta es la zona de desarrollo próximo. Carretero la describe como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto" (1993: 25).

Sang Ben (2000: 9) menciona que, de acuerdo con la teoría del desarrollo de Vygotski, las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos: aquellas realizadas independientemente por el estudiante, aquellas que no puede realizar aun con ayuda y aquellas que caen entre estos dos extremos: las que puede realizar con ayuda de otro. Menciona también que los principios vygotskianos en su aplicación en el aula implican que: "el aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente" (*Ibid.*: 2000: 9). La Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas, durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo. Cuando sucede lo anterior, debe tomarse en consideración que el aprendizaje debe llevarse a cabo en contextos significativos, preferiblemente, aquellos en los cuales el conocimiento va a ser aplicado (Sang Ben 2000: 9).

Posteriormente se expondrá la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, quien enfoca su teoría de aprendizaje en el aula.

2.1.2 La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

La importancia de esta teoría radica en que está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción (Pozo 1989: 209). Además, dicha teoría se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los conceptos científicos a partir de los conceptos formados anteriormente por el niño en su vida cotidiana. Pozo señala que, en la terminología de Vygotski, Ausubel postula "que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva ".(Díaz Barriga 2002: 35), así desarrolla una teoría sobre la interiorización y asimilación de los conceptos que se construyen a partir de los formados previamente por el aprendiz; Carretero (1993), Díaz Barriga (2002) y Pozo (1989) coinciden con Ausubel (1995) en que el aprendizaje es sistemático y organizado, ya que debe estar estructurado en relación con el conocimiento previo del alumno; esto hace que el aprendizaje sea significativo, el cual puede relacionarse de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Además, es necesario que el material que debe aprenderse tenga un significado en sí mismo, es decir, que exista una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Asimismo, el alumno debe tener un motivo para esforzarse, de otra manera el aprendizaje significativo no se logrará. En síntesis, de acuerdo con Díaz Barriga (*Ibíd.* 39), "el aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes.

Ausubel menciona, además del aprendizaje significativo (donde el alumno relaciona lo nuevo con sus conocimientos anteriores), el aprendizaje memorístico (en el que el

contenido carece de significado para el aprendiz); éstos son posibles debido a las formas de enseñanza por descubrimiento, exposición o investigación, entre otros.

Asimismo, el autor menciona que el aprendizaje significativo generalmente es más eficaz que el memorístico, ya que la información se retiene por más tiempo, mientras que el último va perdiendo importancia a medida que el alumno adquiere nuevos conocimientos.

La propuesta a desarrollar en este trabajo se basará en las ideas de Ausubel con respecto a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, las cuales él considera "piezas clave para la conducción de la enseñanza" (Díaz Barriga 2002: 40). En este caso en particular, se trabajará con la identificación de los componentes del enunciado de la voz pasiva, los tiempos verbales en presente y pasado para presentarles la forma del participio y su combinación con el verbo *to be* en diferentes tiempos para la identificación de la estructura; se tratará de realizar una unidad sistemática; se iniciará con actividades sencillas, las cuales posteriormente irán aumentando su grado de complejidad. De acuerdo con Vygotski, se trabajará con modelos, los cuales servirán de mediadores para que el alumno los utilice en el proceso de aprendizaje.

A continuación se expondrá el concepto de comprensión lectora.

2.2 Comprensión Lectora

Para entender el concepto de comprensión de textos escritos, se iniciará con el concepto de lectura expuesto por diferentes autores.

Desde principios de siglo se hicieron intentos para explicar el proceso de lectura, se consideró la lectura como una actividad pasiva cuyo fin era reforzar la gramática en una

lección. En la década de los setenta, la lectura era considerada como un refuerzo de la habilidad oral.

La noción de lectura dio un cambio con las investigaciones cognitivas, que la ven como un proceso psicolingüístico, lo que da la pauta a que surjan nuevos conceptos y, a su vez, los modelos de lectura.

A finales de los sesenta y en la década de los setenta, Kenneth Goodman y Frank Smith dan nuevas concepciones de la lectura y, además, muy similares entre sí.

Goodman (1988: 12) considera la lectura como "un proceso receptivo del lenguaje; es un proceso psicolingüístico que comienza con una representación lingüística superficial codificada por el escritor y finaliza con el significado que el lector construye". Por consiguiente, hay una interacción entre el lenguaje y el pensamiento en la lectura; el escritor codifica su pensamiento hacia el lenguaje y el lector decodifica el lenguaje hacia su pensamiento; él considera a la lectura como "un juego psicolingüístico de adivinanzas" (*Ibid.*: 2).

Tanto Smith como Goodman mencionan que la información no se percibe palabra por palabra, sino que el lector predice el significado de lo que lee al utilizar las claves que se encuentran en el texto, así como a través de la redundancia del lenguaje.

Smith menciona que la lectura debe considerarse como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor. Considera que la lectura no es una actividad pasiva, y que los lectores deben hacer una contribución al texto, es decir, utilizar sus conocimientos del mundo. Otro aspecto que Smith resalta en el proceso de lectura es la redundancia en lo escrito, y enfatiza la importancia del significado y la necesidad del lector de predecir al momento de leer. Smith considera la predicción como "la eliminación previa de alternativas improbables"

(1989: 78), la formulación de preguntas anteriores a lo que se lee y, a medida que se responde a ellas, la incertidumbre se reduce y por consiguiente, se produce la comprensión. Esto nos lleva a considerar lo que es la comprensión lectora, que Smith define así: "la comprensión de lectura se relaciona con lo que entendemos del mundo que nos rodea, la información visual de lo impreso y con lo que ya conocemos. La estructura cognitiva (la teoría del mundo en el cerebro) es la fuente de toda comprensión" (Smith 1989: 13).

La estructura cognitiva a que Smith se refiere, está formada por los conocimientos previos, la información no visual y la memoria a largo plazo, a lo que el autor añade que la comprensión lectora no se puede llevar a cabo sin algunos conocimientos generales del lenguaje. Por otro lado, Goodman menciona que, al comprender un texto, se utiliza menos información visual y en cambio, mayor información no visual, es decir, los conocimientos previos que el lector posee.

Por consiguiente, el significado que el lector le dé a la información depende de sus conocimientos anteriores y de lo que quiera saber de la misma.

De igual manera, Smith proporciona otra definición de comprensión lectora en la cual intervienen las predicciones, que, según él y Goodman, significa formular preguntas o hipótesis cuya aclaración conduce a la comprensión: "...mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos por la vida, estamos formulando preguntas constantemente, y en la medida que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo" (Smith 1989: 79).

Una vez expuestos los conceptos de comprensión lectora dados por dos de los teóricos más representativos del ramo, se expondrán a continuación los modelos de lectura que explican cómo se lleva a cabo el proceso de lectura.

2.3 Modelos de Lectura

Los modelos de lectura surgen de la necesidad de explicar de manera científica el proceso de lectura, la cual es considerada por Goodman y Smith como un proceso activo y no pasivo. Los modelos dependen de la corriente psicológica que predomina en el momento de desarrollarlos, del tipo del lector, y de si están dirigidos a la enseñanza de la lectura en lengua materna, en segunda lengua, o en lengua extranjera.

El desarrollo de los modelos de lectura tiene un gran auge a partir de las investigaciones de Goodman, quien en primera instancia se basa en el proceso del aprendizaje de la lengua materna y posteriormente en el de la segunda. Goodman menciona: "mi esfuerzo ha sido crear un modelo de lectura lo suficientemente poderoso para explicar y predecir el comportamiento del proceso de lectura, el cual constituya la base para construir y examinar la efectividad de la enseñanza de la lectura" (Carrell 1988: 11).

Se puede concluir que los modelos de lectura son el resultado de las investigaciones realizadas por los teóricos, y explican cómo se lleva a cabo el proceso de lectura.

A continuación se presentan los modelos de lectura.

2.3.1 Modelos ascendentes, de bajo nivel (*Bottom-up*)

De acuerdo con Barnett (1989) y Antonini y Pino (1991), los modelos de lectura ascendentes postulan que en el proceso de lectura la información se propaga de manera ascendente y unidireccional.

En estos modelos se considera que el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado, comenzando por el análisis, reconocimiento y decodificación de los símbolos gráficos del texto, tales como: letras, palabras, frases, oraciones, etc. El

conocimiento del lector sobre el tema servirá para poder entender la información contenida en el texto, sin embargo, no lo consideran fundamental.

Entre los modelos de lectura ascendentes destacan el de Gough y el de LaBerge y Samuels.

El Modelo de P. B. Gough:

El modelo de Gough sobre el procesamiento de la información en lengua materna (inglés) describe detalladamente la manera en que el lector fluido procesa la información del texto desde el momento en que se enfrenta a los símbolos gráficos hasta que obtiene el significado de éstos (Barnett, 1989).

Antonini y Pino (1991: 142) mencionan que a este modelo se le puede nombrar de "letra por letra" por la forma en que describe los sucesos que pasan en un segundo de lectura, y también porque en dicho modelo los lectores leen de manera serial de izquierda a derecha.

Este modelo establece que, como producto de la primera fijación visual, se forma un icono en la retina, el cual puede englobar de 15 a 20 palabras y espacios y que permanecerá en la retina hasta que sea sustituido por el segundo icono, el cual dé como resultado la segunda fijación. Posteriormente, esos iconos se convierten en letras que se van a relacionar con sus fonemas correspondientes; éstas a su vez, se transfieren a la mente del lector –a su diccionario mental o léxico interno– y ahí se produce la búsqueda y reconocimiento de palabras. Posteriormente, las palabras se guardan en un almacén, el cual Gough nombra *memoria primaria* o memoria a corto plazo, hasta que se puedan organizar en unidades más grandes (frases u oraciones). A continuación, estas frases u oraciones son procesadas por un dispositivo, el cual Gough

llama "Merlín", en el que el lector tiene el conocimiento sintáctico y semántico. Este dispositivo permite generar y determinar el significado de las letras, palabras, frases, oraciones, etc. Una vez reconocida la oración y entendido el significado, éstos se almacenan en lo que Gough llama TPWSGWTAU, "*The place where sentences go when they are understood*" (Rayner 1989: 465). Este proceso, según el autor, se lleva a cabo aproximadamente en 700 milisegundos.

En el modelo expuesto anteriormente se menciona que todas las letras en el campo visual deben ser consideradas antes de que se les asigne un significado. También considera la lectura como un proceso que sucede paso a paso, nivel por nivel, sin que niveles superiores se realicen antes de los inferiores. Sin embargo, una de las limitantes de este modelo es que no considera los conocimientos anteriores, la cultura o las experiencias previas del lector.

El Modelo de D. LaBerge y S. J. Samuels

Se creó en 1974 y se le nombró de automaticidad y atención, siendo éstas sus características principales. Los autores mencionan que el lector debe estar atento o consciente de la información que procesa en un momento dado, y que su atención puede centrarse solamente en una tarea, lo que conduce a la automatización de ésta. Sin embargo, el lector puede procesar diferentes tareas de manera simultánea si algunas de ellas no requieren atención consciente, es decir, que ya han sido automatizadas. Los autores consideran el proceso de lectura como constituido por dos etapas básicas: la decodificación y la comprensión, es decir, una vez que el lector haya decodificado, puede centrarse en la comprensión. Al respecto se menciona que los

buenos lectores centran su atención en la comprensión, mientras que los novatos necesitan más atención para decodificar la información.

Este modelo se compone de las siguientes etapas:

- La memoria visual, que es la primera etapa del procesamiento. En esta etapa, el ojo detecta las letras, es decir, los rasgos gráficos; debido a que dicha información está almacenada en la memoria, el proceso se hace automáticamente, sin ocupar la atención.
- La memoria fonológica contiene representaciones acústicas que permiten la asociación de palabras y letras reconocidas por la memoria visual con los fonemas correspondientes.
- La memoria semántica se enfoca en la comprensión, donde se organizan las palabras en oraciones para determinar el significado; a diferencia de la memoria visual que es automática, aquí se requiere de atención.
- La memoria episódica contiene las experiencias del lector y realiza la asociación de éstas con las memorias anteriores (Antonini y Pino 1991: 144-146).

En resumen, puede decirse que este modelo considera la lectura como un proceso ascendente que se inicia con el procesamiento de símbolos gráficos y culmina con la comprensión. Por consiguiente, el proceso de lectura se produce en etapas seguidas que van de la decodificación a la comprensión. De estas etapas sólo se puede automatizar la decodificación, ya que la comprensión requiere de atención voluntaria. En consecuencia, el lector novato tendrá que realizar una doble tarea: atender tanto a la decodificación como a la comprensión; ya que logre automatizar la primera, podrá

entonces poner atención a la segunda. El proceso es serial, paso a paso. LaBerge y Samuels toman en cuenta al lector más que Gough.

Por lo expuesto anteriormente, puede decirse que en este modelo la comprensión de la información depende únicamente de lo que está en el texto. Grabe menciona que el modelo de LaBerge y Samuels es serial, que enfatiza el procesamiento automático de las palabras sin tomar en cuenta las capacidades conscientes de comprensión. Considera únicamente el procesamiento automático de formas libres cognitivas para reflexionar sobre el significado de lo que se lee. Una de las aportaciones de este modelo es el concepto de automaticidad, que es el reconocimiento automático de las palabras y el significado. Sin embargo, una de las limitantes de este modelo es que no menciona la retroalimentación, no especifica cómo se da ésta entre sus componentes, ni tampoco considera los procesos mentales que se llevan a cabo en el proceso de lectura.

2.3.2 Modelos descendentes, de alto nivel (*Top-down*)

Dichos modelos postulan que el proceso de lectura se inicia de manera descendente y unidireccional a partir de los componentes o procesos mentales de orden superior (elaboración de predicciones, inferencias, planteamiento de hipótesis), y posteriormente se propagan hacia los componentes de orden inferior (símbolos gráficos textuales).

Basan su teoría en que los lectores llevan al texto un gran cúmulo de conocimientos; apoyándose en éstos, el lector aporta más información al texto de lo que éste aporta al lector. Es decir que, el lector por medio de sus conocimientos del mundo, del lenguaje, y del tema en cuestión realiza predicciones, hipótesis, deducciones, inferencias, etc.

acerca del posible contenido del texto, las cuales confirma, modifica o rechaza al confrontarlas con la información del texto (Barnett, 1989, Antonini y Pino 1991).

Estos modelos se enfocan en los aspectos cognitivos del lector, a diferencia de los modelos ascendentes que se centran más en la decodificación de la lengua que en lo que tiene que ver con el código.

Entre los modelos descendentes destacan el modelo de Goodman y los postulados de Smith.

Modelo de Kenneth Goodman

Goodman considera la lectura como un juego psicolingüístico en el que existe una interacción entre la lengua y el pensamiento. Al igual que Smith, Goodman piensa que la lectura no es la identificación de los elementos de un texto palabra por palabra, sino la habilidad de seleccionar las claves necesarias para poder adivinar su contenido. A su vez, menciona que el lector predice o anticipa el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en el texto, así como a través de la redundancia del lenguaje, es decir, sobre la base de la información que encuentra y que proviene de diferentes fuentes tales como ortografía, sintaxis y semántica.

Para Goodman (1988: 12-14), la lectura es un proceso psicolingüístico receptivo. Es psicolingüístico porque en la lectura existe una interacción entre el lenguaje y el pensamiento. Es decir, el escritor codifica su pensamiento en lenguaje escrito y el lector traduce ese lenguaje en pensamiento; y es receptivo porque la lectura se inicia por la representación gráfica y termina con el significado que el lector reconstruye.

Smith y Goodman señalan que la comprensión de lectura depende del uso de todas las claves a su disposición. Goodman (1988: 13) menciona algunos aspectos de su modelo:

- ◆ El lenguaje debe ser visto en un contexto social.
- ◆ El conocimiento del mundo se refleja en la manera de leer de las personas.
- ◆ El entendimiento de la lectura requiere de un análisis profundo y una constante basada en aquello que nos permite inferir cómo trabaja la mente humana y cómo se crea el significado.
- ◆ El *miscue analysis* (el análisis de desaciertos) es el mejor método sugerido para hacer un análisis más profundo de la lectura, y así entender su proceso.

En el análisis de los desaciertos orales, Goodman compara lo que se puede observar del comportamiento del lector con las respuestas esperadas. Contrasta lo que el lector hace y lo que se espera de él. Cuando el lector produce una respuesta esperada, se infiere que tiene éxito en la lectura; cuando se producen desaciertos se puede decir el por qué y cuáles aspectos los originaron (Goodman 1988: 13).

Goodman hace mención de tres tipos de información que se encuentran en un texto:

- ◆ El sistema de símbolos, conformado por fonemas, letras y palabras.
- ◆ La estructura del lenguaje, que incluye la gramática.
- ◆ El sistema semántico, que es un conjunto de significados organizados en conceptos y estructuras conceptuales.

A su vez, Goodman menciona que la información antes mencionada está ligada a ciclos de la lectura acerca de los cuales menciona lo siguiente: "en el proceso de lectura la información tiene que ver con la construcción continua del significado; puede ser

representado como una serie de ciclos, cada uno de los cuales se funde con el que sigue y el lector avanza hacia la obtención del significado. Los ciclos son acomodados por el lector si éste puede obtener el significado" (Goodman 1988: 15).

Cuando el lector se mueve en estos ciclos de lectura, emplea cinco procesos cognitivos para acceder a la información:

- ◆ El reconocimiento o inicio de la lectura. En este proceso, el cerebro reconoce la señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual e inicia la lectura.
- ◆ La predicción: el cerebro se anticipa y predice para poner un orden y dar significado a los receptores sensoriales (*sensory inputs*).
- ◆ La confirmación: el cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto.
- ◆ La corrección: el cerebro vuelve a procesar cuando encuentra inconsistencias en la misma, o cuando las predicciones no son confirmadas.
- ◆ La terminación: el cerebro da por concluida la lectura. Esto se debe a diferentes factores: falta de interés en la lectura, la lectura es conocida previamente o porque el lector construye muy poco del significado de ella.

Goodman presenta el término *short circuits* (cortos circuitos); éstos ocurren cuando la lectura no aporta significado al lector, cuando el lector no entiende lo que lee o cuando sus estrategias de lectura no son las apropiadas; en estos casos se produce un corto circuito, que puede ocurrir en cualquier etapa del proceso.

Postulados de Smith

Smith enfatiza la importancia del significado y la necesidad del lector de predecir al momento de leer. Hace referencia a cuatro características fundamentales de la lectura (Barnett 1989: 29).

La lectura tiene un propósito. El individuo tiene un objetivo o propósito para leer.

La lectura es selectiva. El lector únicamente atiende a la información concreta necesaria, como son las claves semánticas y sintácticas para lograr sus objetivos de lectura estipulados al inicio de ésta.

La lectura se basa en la comprensión. Para comprender la información del texto, el lector tiene que agregar información de su propio bagaje de conocimientos (información no visual), esta información permite al lector confirmar, rechazar, modificar o contradecir el contenido del texto (información visual).

Aun cuando los modelos ascendentes y descendentes intentan descubrir el procesamiento de lectura, surge la necesidad de un modelo que considere los aspectos que caractericen a ambos. Por tal razón surgen los modelos interactivos que se exponen a continuación.

2.3.3 Modelos interactivos

Barnett (1989), Antonini y Pino (1991) coinciden en que los modelos interactivos (el modelo interactivo de Rumelhart, el modelo compensatorio de Stanovich, el de cooperación de Taylor y Taylor, entre otros), representan una solución a las limitantes que pudieran presentar los modelos ascendentes y descendentes.

En los modelos interactivos, el lector construye el significado del texto por medio de la formulación de hipótesis, predicciones, inferencias y deducciones que realiza a partir

de su conocimiento respecto al tema, del lenguaje, así como de su conocimiento en general, es decir de su *schemata* (procesamiento descendente), mismas que confirmará, modificará o rechazará al analizar el estímulo gráfico buscando claves ortográficas, sintácticas, léxicas y semánticas en el texto (procesamiento ascendente).

El tipo de procesamiento predominante dependerá de factores determinados que se le atribuyen al lector; dichos factores son: el conocimiento que posea del código lingüístico, sobre el tema, su habilidad de lectura y sus experiencias y conocimiento de mundo en general.

En los modelos interactivos, la lectura se concibe como un proceso cíclico, activo-constructivo-inferencial, en el cual intervienen procesos descendentes y ascendentes para la interpretación y comprensión de la información del texto.

Dentro de los modelos interactivos destacan los modelos de Rumelhart y el de Stanovich entre otros.

El Modelo Interactivo de Rumelhart

Este autor establece que, en el proceso de lectura, la información obtenida a partir del texto (*bottom up*) depende de las operaciones mentales (*top down*) y que, al mismo tiempo, esas operaciones de alto nivel no pueden actuar por sí mismas, sin la intervención de los niveles inferiores. Rumelhart considera a la lectura como un proceso cognitivo-receptivo, en el que actúan diversas fuentes de conocimiento – sensoriales y no sensoriales– que dan sentido al proceso de lectura.

Este modelo establece la influencia de una información sintáctica, léxica, semántica y ortográfica en el proceso de la percepción del mensaje a partir del estímulo gráfico. Esta información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en lo que el autor

llama "almacén de información visual". Posteriormente, esa información pasa a otro dispositivo denominado "sintetizador de patrones", donde se encuentran los llamados bloques de la cognición o esquemas; aquí se almacenan los conocimientos y experiencias previas del lector, así como su conocimiento del mundo, del tema, de los patrones ortográficos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos, los cuales permiten que el lector pueda dar una interpretación acertada de la información procesada a partir del texto (Eskey y Grabe 1988: 223-238).

Modelo Interactivo Compensatorio de Stanovich

Stanovich propone un modelo interactivo compensatorio. Interactivo, porque, al igual que Rumelhart, presupone la actuación simultánea de diversas fuentes de conocimiento durante el proceso de lectura, y compensatorio, porque la deficiencia en cualquiera de esas fuentes de conocimiento será suplida por el conocimiento o manejo de otras fuentes alternas de conocimiento.

Dicho modelo se basa en algunos factores del proceso de reconocimiento de palabras, al igual que el de Rumelhart, la lectura involucra un orden de procesos. Los lectores que son débiles en una estrategia contarán con otro proceso para compensar esa debilidad. Los buenos lectores tendrán más repertorio de estrategias compensatorias que los lectores novatos (Grabe 1988: 61).

Este modelo toma en cuenta una interacción constante entre los procesos ascendentes y descendentes durante la lectura, donde cada fuente de información contribuye a la reconstrucción del significado del texto (Eskey 1988: 94).

Dicho modelo permite subsanar los problemas que surgen en los cursos de lectura en lengua extranjera, ya que existen grupos constituidos por lectores expertos y novatos.

La unidad didáctica que se propone en el siguiente capítulo se basará en el modelo compensatorio de Stanovich ya que es el que describe los aspectos que se considerarán para su realización.

El Modelo de Cooperación Bilateral de Taylor y Taylor

Combina los factores de los modelos de Stanovich y de Rumelhart McClelland, a la par de algunas investigaciones neurológicas. Este modelo establece estrategias paralelas de procesamiento en un número de niveles de información del texto. El proceso paralelo opera los dos mecanismos de procesamiento, el rápido y el lento, de acuerdo con las necesidades del lector y las dificultades impuestas por las tareas o el texto. Taylor y Taylor mencionan lo distintivo de su modelo, el cual postula dos series de procesos que se dan en los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho y se complementan uno a otro en cada una de las muchas etapas de la comprensión del texto. La primera serie es rápida y global, e intenta encontrar similitudes entre sus *inputs* y patrones familiares. La segunda es lenta y analítica, y clasifica sus *inputs* dentro de los elementos en un intento de encontrar diferencias. El reconocimiento global del hemisferio derecho es principalmente una combinación de patrones a partir de un criterio indeterminado para aceptar una combinación. El reconocimiento (analítico) del hemisferio izquierdo usa una variedad de métodos, incluyendo la combinación de patrones y reglas sintácticas (Grabe 1988: 62).

Dicho modelo permite subsanar los problemas que surgen en los cursos de lectura en lengua extranjera, ya que existen grupos constituidos por lectores expertos y novatos.

La unidad didáctica que se propone en el siguiente capítulo se basará en el modelo compensatorio de Stanovich ya que es el que describe los aspectos que se considerarán para su realización.

El Modelo de Cooperación Bilateral de Taylor y Taylor

Combina los factores de los modelos de Stanovich y de Rumelhart McClelland, a la par de algunas investigaciones neurológicas. Este modelo establece estrategias paralelas de procesamiento en un número de niveles de información del texto. El proceso paralelo opera los dos mecanismos de procesamiento, el rápido y el lento, de acuerdo con las necesidades del lector y las dificultades impuestas por las tareas o el texto. Taylor y Taylor mencionan lo distintivo de su modelo, el cual postula dos series de procesos que se dan en los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho y se complementan uno a otro en cada una de las muchas etapas de la comprensión del texto. La primera serie es rápida y global, e intenta encontrar similitudes entre sus *inputs* y patrones familiares. La segunda es lenta y analítica, y clasifica sus *inputs* dentro de los elementos en un intento de encontrar diferencias. El reconocimiento global del hemisferio derecho es principalmente una combinación de patrones a partir de un criterio indeterminado para aceptar una combinación. El reconocimiento (analítico) del hemisferio izquierdo usa una variedad de métodos, incluyendo la combinación de patrones y reglas sintácticas (Grabe 1988: 62).

A continuación se definirá el concepto de estrategia de lectura y se expondrán las estrategias de bajo y alto nivel.

2.4 Estrategias de comprensión lectora

Concepto de estrategia

Oxford menciona que el término "estrategia" viene del griego *strategia*, que significa milicia o el arte de la guerra. La estrategia implica "el manejo óptimo de tropas, barcos o aviones en una lucha planeada" (1990: 7). Para Wallace, la estrategia implica "formas de procesamiento del texto, el cual variará a partir de su propia naturaleza, el propósito del lector y del contexto de la situación" (Wallace 1992: 57). Por su parte, van Dijk y Kintsch (1983) definen la estrategia como "acciones deliberadas que los lectores seleccionan y controlan para lograr metas y objetivos". A su vez, Barnett se refiere a la estrategia como "las operaciones mentales involucradas cuando el lector con un propósito, aborda el texto para que se le dé sentido a lo que lee" (1989: 66). Como puede verse, la estrategia es el proceso que el lector sigue para obtener, evaluar y comprender la lectura a fin de cumplir con su objetivo.

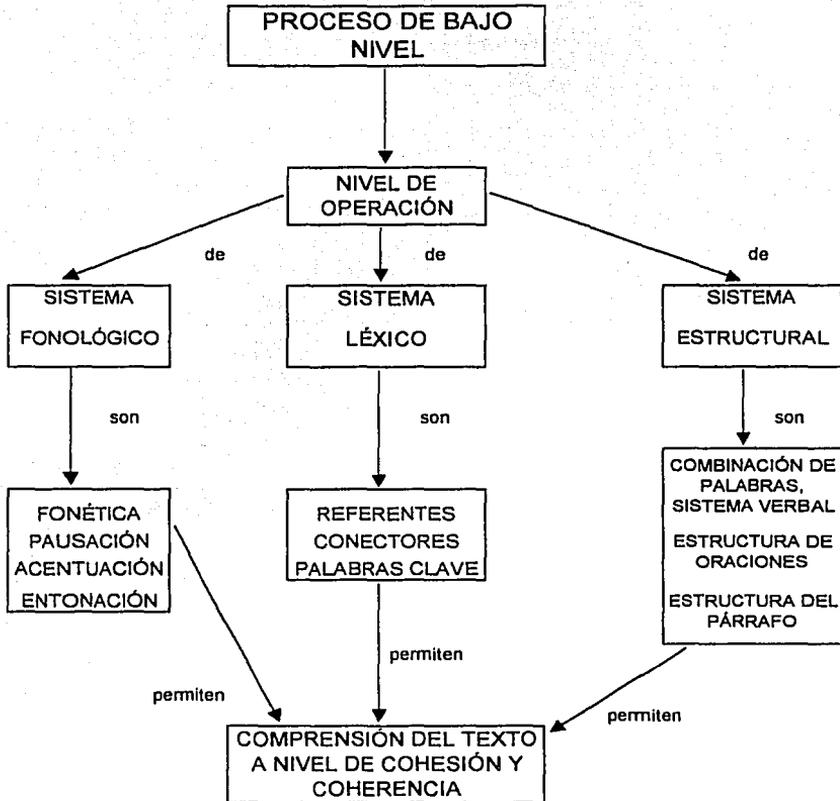
2.4.1 Estrategias de bajo nivel

Para la comprensión de un texto es importante considerar las estrategias que se aplican para cumplir con el objetivo de la lectura. Las estrategias de bajo nivel provienen directamente de lo estipulado por los modelos ascendentes de lectura (*bottom up*) y posteriormente son retomadas en los modelos interactivos. Se relacionan

con el aspecto sintáctico de la lengua, es decir, con las estructuras o aspectos gramaticales, y con todas las claves que se pueden localizar dentro de un texto.

García Jurado esquematiza las estrategias de bajo nivel, mencionando que el nivel de operación se divide en nivel de sonido, nivel de palabra y nivel de sistema.

Ver el siguiente esquema.



El sistema fonológico se compone de la identificación de la fonética, pausación, acentuación y entonación; elementos indispensables para la entonación de las palabras y la codificación de la información.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El objetivo del sistema fonológico es que el alumno identifique los diferentes componentes fonológicos del inglés, destacando el acercamiento a algunos sonidos vocálicos y consonánticos de dicho idioma, así como la acentuación de las palabras, la acentuación de las oraciones, el ritmo, la entonación de las frases y la pausación de las mismas.

El sistema léxico lo divide en referentes, conectores, y palabras clave.

Los referentes o sustitutos son las palabras que se utilizan para no repetir un nominador varias veces, y que la lectura tenga mejor fluidez. Los sustitutos se dividen en las siguientes clases: personales, objeto directo, posesivos, indefinidos, relativos, demostrativos y reflexivos.

La identificación de los conectores es una estrategia para comprender la coherencia del texto. Éstos tienen diferentes funciones: pueden aumentar información, contrastarla, mostrar causalidad, propósito, condición, etc.

La localización de palabras clave es otra de las estrategias a nivel palabra. Se debe considerar que los textos siempre tienen un tema central, y el autor utiliza determinado vocabulario para expresar sus ideas, el cual está relacionado con el tema a tratar, es decir conforman un campo semántico. Por ejemplo, si el texto se refiere a computación, todas las palabras que se relacionen con el tema forman las palabras clave.

Las palabras clave se dividen en dos niveles, el nivel sintáctico y el semántico. El sintáctico está conformado por los cuantificadores, por las palabras negativas, los prefijos o sufijos, y por los marcadores de tiempo y cantidad; la localización de las palabras clave permite la ubicación de la dimensión (la amplitud o restricción del texto que lleva a una comprensión de la intención del autor). El nivel semántico son los nominadores que se localizan dentro del campo semántico según el tema del texto,

éstos se pueden encontrar en forma de tres o cuatro palabras relacionadas con el alcance del texto; la identificación del nivel semántico permite diferenciar las formas de síntesis, ya sea esquema, resumen, etc.

Las palabras clave normalmente son nominadores dentro de una frase nominal o de la acción que los acompaña. Además de nominadores, las palabras clave pueden ser realizadores, receptores, palabras de función como modificadores de tiempo o cuantificadores (Acevedo, 2001: 74).

El nivel estructura se compone del sistema verbal, la estructura de la oración y la estructura del párrafo.

La distribución de los elementos del enunciado forma el mínimo comunicativo: el realizador (nominador o sustantivo), la acción, y el receptor u objeto. Sin embargo hay situaciones especiales en las que no se sigue la distribución antes mencionada, es decir, cuando el autor de un texto le da más importancia al objeto que al realizador, el objeto pasa a primer término, seguido de la acción; al hacer este énfasis, el orden de los elementos del enunciado cambia y se agrega el verbo *be* como auxiliar en sus diferentes tiempos seguido de la palabra de acción, la cual se cambia al participio pasado. El realizador en la mayoría de los casos no se menciona, ya sea porque no es importante o se desconoce.

Para localizar el mínimo comunicativo basta con identificar "de qué o de quién se habla" y "qué se dice del realizador", no es necesario incluir la información de dónde, cuándo, y cómo, que aunque es importante no es imprescindible para entender la idea que transmite el mínimo comunicativo. En la identificación de las relaciones temporales, el alumno reconoce los tiempos verbales, los cuales le ayudarán a interpretar el "cuándo" se realizó la acción.

Con la identificación de vocabulario temático por conocimiento de *formantes*, como su nombre lo indica, el alumno reconoce el vocabulario a través del conocimiento de los *formantes de las palabras*, considerando que una de las peculiaridades del inglés es su elasticidad, es decir que a partir de una palabra se pueden formar muchas otras con sólo agregar un prefijo a la raíz de la palabra.

La localización de subtemas es una estrategia utilizada por los lectores hábiles. Ésta se lleva a cabo a partir de la localización del enunciado tópico (que es el núcleo conceptual del párrafo) y los detalles de apoyo (que desarrollan, explican y ejemplifican). Al conjuntarlos, se forma un bloque de información que representa el subtema del texto.

La inferencia de vocabulario se realiza, entre otras actividades, mediante el apoyo de cognados y el conocimiento que tiene el lector del tema que está leyendo. Esta estrategia retoma todo lo que se ha trabajado desde la lectura de familiarización. Es necesario que se utilicen todos los recursos que el lector tiene para que pueda inferir el vocabulario.

La idea central es aquella que se forma después de la lectura de un texto. Ésta se encuentra en forma de enunciado que expresa una generalización del contenido del texto completo. Para poder hacer esto, es necesario leer el texto de una manera completa y trabajar sobre las ideas principales que se han encontrado.

La elaboración de la unidad didáctica se relaciona básicamente con las estrategias de bajo nivel, es decir, a nivel estructura y la relación entre éstas. Se pondrá mayor atención a la distribución de los elementos del enunciado, así como a la morfología de los verbos, ya que los alumnos presentan confusión en la identificación de la voz pasiva. Esto es lo que diferencia, según Grabe (1988: 60) al lector experto del novato,

ya que el novato reconoce las palabras aisladas, lo que le toma demasiado tiempo, generalmente con resultados negativos, ya que al tratar de compensar su falta de estrategias adivinan o comprueban su hipótesis de manera incorrecta.

A continuación se expondrán las estrategias de alto nivel.

2.4.2 Estrategias de alto nivel

Díaz Barriga (1998: 142) hace referencia a los atributos que un buen lector debe poseer: "el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura". También considera que la comprensión de textos es una actividad constructiva, ya que el lector "...trata de reconstruir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto" (*Ibid.*: 142). La construcción se da a partir de la información que el texto proporciona, pero que a su vez se enriquece por las interpretaciones que el lector le da al texto. Es aquí donde se da el aprendizaje significativo, es decir, cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que el lector posee a partir de su relación con conocimientos anteriores.

Las estrategias de alto nivel están relacionadas con procesos mentales. El alumno usa sus conocimientos previos (*schemata*) para hacer predicciones de la información que se encuentra en el texto, la cual posteriormente confirma o rechaza al leer la información; Goodman nombra a este proceso formulación de hipótesis.

García J. (1998) señala las siguientes estrategias de alto nivel:

- ◆ Localizar implicaciones (inferencia textual).
- ◆ Hacer generalizaciones e hipótesis.

- ◆ Identificar descripciones.
- ◆ Clasificar descripciones.
- ◆ Sintetizar la información. En esta modalidad interviene la realización de esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.
- ◆ Comparar y contrastar la información.
- ◆ Identificar las relaciones de causalidad, entre otras.

2.5 Voz pasiva

La voz pasiva es una de las estructuras del inglés que causa mayor dificultad a los hablantes de español, debido a que en inglés su uso es más frecuente y presenta una mayor variedad que en español.

A los estudiantes de inglés como lengua extranjera se les ha presentado una estructura activa de las oraciones en inglés, en las que se sigue el formato *subject-verb-object* (S V O). Por ejemplo, si se tiene el verbo *to sketch* en pasado, un agente, *John*, y un tema *the picture*, se elaborará la siguiente oración:

John	sketched	the picture.
S	V	O

Celce Murcia (1983) menciona que las oraciones en inglés tienen dos posiciones de enfoque: el agente, la posición de enfoque primario, y el objeto o la posición de enfoque secundario. La voz activa da al agente un enfoque primario y a los temas, uno secundario. Es decir, que en las oraciones en voz activa se espera que el agente sea el sujeto de ésta y el tema el objeto. Cuando el contexto del discurso nos obliga a cambiar el tema al lugar del sujeto, es decir, darle un enfoque primario, el resultado de este cambio es la oración pasiva. Ejemplo:

John sketched the picture
The picture was sketched by John

El término activo se basa en la función semántica realizada por el sujeto en las oraciones que describen situaciones dinámicas. Mientras que una oración activa denota al participante activo (el ejecutor), por ejemplo.

John saw the picture

en una oración pasiva, el cambio denota un participante pasivo (*done-to*), por ejemplo:

The picture was seen by John

En las oraciones activas, el sujeto de la oración es el ejecutor de la acción; en las oraciones pasivas, por el contrario, el sujeto toma el lugar del objeto. Las oraciones pasivas normalmente enfatizan el resultado de una acción (Bache 2000: 81).

Ver el siguiente cuadro.

Oraciones activas y pasivas.

Oración activa: <i>Tom mailed the letter.</i> Oración pasiva: <i>The letter was mailed by Tom</i>	Ambas oraciones tienen el mismo significado
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">S Tom</div> <div style="text-align: center;">V mailed</div> <div style="text-align: center;">O the letter.</div> </div> <p style="text-align: center;">↗</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">S The letter</div> <div style="text-align: center;">V was mailed</div> <div style="text-align: center;">"by phrase" by Tom.</div> </div>	El objeto de una oración activa pasa a ser el sujeto de una oración pasiva.
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">S Tom</div> <div style="text-align: center;">V mailed</div> <div style="text-align: center;">O the letter.</div> </div> <p style="text-align: center;">↘</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">S The letter</div> <div style="text-align: center;">V was mailed</div> <div style="text-align: center;">"by phrase" by Tom.</div> </div>	El sujeto de una oración activa se convierte en el objeto de la voz pasiva, éste se especifica con la frase <i>by-phrase</i> .
(activa) <i>The teacher corrects our homework</i> (pasiva) <i>Our homework is corrected by the teacher</i> (activa) <i>Betty will teach this class.</i> (pasiva) <i>This class will be taught by Betty.</i>	La voz pasiva se forma con: <i>be</i> + pasado participio del verbo principal. El verbo <i>Be</i> se puede encontrar en sus diferentes formas: <i>am, is, are, was, were, has been, will be, etc.</i> Sólo los verbos transitivos pueden usarse en la voz pasiva. Dichos verbos van seguidos de un objeto, es decir, el receptor de la acción.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Diferencias semánticas y léxicas entre la voz pasiva y la voz activa cuando se usan cuantificadores.

<i>Everyone in the room speaks two languages.</i>	Se refiere a que cada persona habla dos idiomas.
<i>Two languages are spoken by everyone in the room.</i>	Se refiere a dos idiomas específicos, los cuales habla cada persona. Celce Murcia (1983: 224).
<i>Few people read many books.</i>	Hay poca gente que lee muchos libros.
<i>Many books are read by few people</i>	Muchos libros son leídos por muy poca gente.
<i>Mike has a car.</i>	Existen oraciones que no tienen un equivalente en voz pasiva debido a que el verbo no es transitivo.
<i>Roger weighs 20 pounds.</i>	

2.5.1 Forma y función de la voz pasiva

El uso de la voz pasiva en relación con la activa está determinado por la manera en que el hablante desea organizar su mensaje; tiene que ver con la estructura de su idea. Por ejemplo: *Celtic were beaten by arsenal*; aquí, el participante afectado por el ejecutor se localiza al inicio de la frase, es el participante (en este caso, *Celtic*) lo que se desea enfatizar, y no el agente (*arsenal*).

Otra razón importante para usar la voz pasiva es cuando no se quiere mencionar al ejecutor o éste es redundante. Por medio de la voz pasiva el hablante tiene la libertad de eliminar información, la cual se debe especificar en la voz activa. "La voz pasiva es una construcción gramatical muy útil cuando el ejecutor no es conocido, es irrelevante, no es realmente importante o puede ser inferido del contexto" (Bache 2000: 83).

La voz pasiva es frecuente en textos científicos principalmente y menos frecuente en conversaciones.

Mención u omisión del agente

Cuando el agente es redundante, entendido, cuando es fácil de suplir, o cuando no es importante, entonces no se expresa, ejemplo:

Oranges are grown in California.

The papers have been destroyed.

En el primer ejemplo el agente es entendido, se da por hecho.

En el segundo ejemplo el agente es desconocido.

Shintani (1979) citado por Celce Murcia (1983) proporciona una lista de generalizaciones de los agentes en la voz pasiva, en las que se usa la preposición *by*.

<i>The Mona Lisa was painted by Da Vinci.</i>	El agente es un nombre propio designado a un artista, ya sea inventor, descubridor, innovador, etc. La frase con <i>by</i> sólo se utiliza cuando el agente es importante.
<i>Six people were killed by a tornado.</i>	Cuando el escritor desea enfatizar el receptor del resultado de la acción.
<i>George beat Joe, but he was beaten by Henry.</i>	Cuando el escritor desea retener el mismo sujeto gramatical en cláusulas sucesivas aun cuando la función del sustantivo cambie de agente a tema.

Formas y funciones

1. Existen tres formas diferentes de la voz pasiva.

<i>Mary was hit by John.</i> <i>Grapes are grown in the valley.</i>	Pasivos simples con <i>be</i> + pasado participio.
<i>Barry got invited to the party.</i> <i>Tom got hurt in the race.</i>	Pasivos simples con <i>get</i> + pasado participio.
<i>It is rumored that he will get the job.</i> <i>That he will get the job has been decided.</i> <i>John is thought to be intelligent.</i>	Pasivos complejos con <i>be</i> + pasado participio.

La forma pasiva con *get* es coloquial, donde *get* substituye a *be*. En esta forma de la voz pasiva *get* enfatiza el proceso, mientras que *be* reporta un estado. Ver el siguiente cuadro.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

<i>I am getting hungry. Let's eat. Jim got nervous before the interview.</i>	<i>Get</i> puede ser seguido de un adjetivo. <i>Get</i> da la idea de un cambio.
<i>Get + pasado participio. I'm getting tired. Let's stop studying. They got married last year.</i>	Algunas veces <i>get</i> es seguido de un verbo en participio, en estos casos el participio tiene la función de un adjetivo, describe el sujeto de la oración.

En las siguientes oraciones puede observarse que el pasivo con *get* es más limitado que el de *be*; en estos casos sólo se pueden usar verbos que denotan acción o proceso, pero no estados, lo que fundamenta la diferencia principal entre ambos usos.

The answer was known to all of us.

The answer got known to all of us.

En los ejemplos siguientes, la voz pasiva con *get* indica algún tipo de involucramiento emocional por parte del sujeto acerca del resultado, sin embargo la oración con *be* es neutral, ejemplo:

He got angered when he realized he was being manipulated.

Su enojo surgió por un periodo de tiempo.

He was angered when he realized he was being manipulated.

Su enojo fue una reacción inmediata al darse cuenta de que fue manipulado.

Otra diferencia estructural importante es que *get* no funciona como verbo auxiliar en la voz pasiva en preguntas ni en negaciones. Por consiguiente *do* debe funcionar como auxiliar de *get* en oraciones negativas e interrogativas,

Did John get arrested?

No he didn't get hurt either.

Se puede resumir que cuando *get* es seguido por un pasado participio, éste funciona como adjetivo y describe al sujeto. La forma pasiva con *get* es más común en el inglés hablado que en el escrito.

2. La voz pasiva con verbos modales y tiempos perfectos

<p><i>The star can be seen from the balcony.</i> (presente) <i>The star could be seen from the balcony.</i> (pasado)</p>	<p>Posibilidad / habilidad. <i>Can</i> y <i>Could</i> se usan con la voz pasiva para expresar posibilidad en presente y pasado respectivamente.</p>
<p><i>Mr. Johnson must be elected mayor.</i> (presente) <i>Mr. Johnson should have been elected mayor.</i> (pasado)</p>	<p>Cuando las predicciones o deducciones se refieren en pasado con los modales <i>must</i>, <i>should</i>, <i>might</i>, debe usarse el verbo <i>have</i>.</p>
<p><i>More hospitals should be built.</i> (presente) <i>More hospitals could (should) have been built.</i> (pasado)</p>	<p>Al hacer sugerencias.</p>

Debe considerarse que el significado de los verbos en algunas contrapartes activas no es realmente equivalente, ejemplo:

El significado es igual.

People say Dan is a fool. It is said that Dan is a fool.

El significado es diferente.

People may say that Dan is a fool It may be said that Dan is a fool.

3. Pasivos que expresan estado (*stative passive*)

Se llama pasivo que expresa estado cuando la forma pasiva se refiere a una situación o a un estado existente más que a una acción.	
<i>The door is locked.</i> <i>The window is broken.</i>	<i>Be</i> + pasado participio. El pasado participio realiza las funciones del adjetivo, describe o da información acerca del sujeto.
<i>The car is old.</i> <i>Paul is hungry.</i>	<i>Be</i> + adjetivo.
En las frases anteriores se observa que no se está llevando a cabo ninguna acción, sólo se describe.	
<i>I am interested in Chinese art.</i> <i>He is satisfied with his job.</i> <i>Ann is married to Jim.</i>	Se consideran expresiones, van seguidas de preposiciones.

4. Pasivos no delimitados

Los grupos pasivos no delimitados pueden estar en infinitivo o participio *-ing*, o combinados.

What the boy had done now –or failed to do– Lee hoped not to be told.

A few days after being released from jail he disappeared.

Having been criticized by his superiors he decided to quit.

To have been rejected so suddenly really hurt.

En los enunciados anteriores los grupos de verbos pasivos no delimitados tienen diferentes construcciones, ya sea en infinitivo, en participio o en combinaciones.

Algunas veces, en los pasivos no delimitados, el verbo *be* es omitido.

Lidia knew herself watched.

We saw Denmark beaten by Spain.

Este tipo de construcción en la que la forma *being* puede insertarse al principio del predicado no delimitado es restringida en aquellos casos donde el predicado delimitado

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

se expresa con un pequeño grupo de verbos, tales como: *know, see, watch, hear, and want.*

5. Pasivos que usan participios como adjetivos (*participial adjectives*)

<p><i>The problem confuses the students. It is a confusing problem.</i></p> <p>En esta oración el sustantivo <i>problem</i> hace algo, confunde a los alumnos, por lo tanto se considera un problema confuso.</p>	<p>Cuando se describe una persona o cosa la cual produce un sentimiento o un efecto, el adjetivo se encuentra en su forma – <i>ing</i>.</p>
<p><i>The students are confused by the problem.</i></p> <p>Los alumnos están confundidos por algo, por consiguiente son descritos como alumnos confundidos.</p>	<p>Cuando se describe cómo se siente una persona, o cuando algo es afectado, el adjetivo tiene la terminación – <i>ed</i>.</p>

Restricciones de la voz pasiva

<p>Comúnmente se asume que existe una correspondencia automática entre la voz pasiva y la activa, sin embargo, deben considerarse algunos aspectos que restringen esta correlación.</p>	
<p><i>The cat must be chasing the mouse.</i> <i>The cat has been chasing the mouse.</i></p>	<p>La combinación de dos formas no delimitadas del verbo <i>be</i> es inconveniente. Su correspondencia con la forma pasiva no se puede dar.</p>
<p><i>Don't be taken into that scoundrel.</i></p>	<p>En oraciones imperativas. La forma pasiva es usada sólo en expresiones arregladas, por ejemplo: <i>Please be seated</i>, y en los casos cuando se ordena o se avisa para evitar convertirse en el propósito de la acción.</p>
<p><i>He shot himself.</i> <i>We love each other.</i></p>	<p>Cuando existe una correferencia entre el sujeto y el objeto, por ejemplo, en las oraciones con pronombres reflexivos o recíprocos.</p>

Cabe resaltar que no siempre existe una transformación equivalente de la voz activa a la voz pasiva como se ha manejado en los textos de inglés. Además el gran número

de oraciones pasivas que ocurren en un discurso hablado o escrito no expresan un agente, las razones de usar la voz pasiva son diferentes a las de la voz activa.

Se expondrá a continuación la gramática categorial presentada por el Dr. Mendoza en la que proporciona una descripción de la gramática desde un enfoque diferente al tradicional.

2.6 Gramática Categorial de Mendoza

En su teoría de la gramática categorial, el doctor Mendoza sugiere que es imprescindible una descripción "docente" de la gramática de la lengua extranjera para los fines de la comunicación; esto parte del hecho de que la asimilación de las lenguas como objeto de conocimiento y como cualquier otra actividad, depende de "un proceso de interiorización de conversión de las acciones externas –materiales– en acciones internas –intelectuales– las cuales posteriormente se objetivan de nuevo en la actividad social del sujeto con otras personas y objetos" (Mendoza 2001:38-41). Dicho proceso pasa por diferentes etapas: la formación de la imagen del reflejo del objeto (en este caso el modelo de la lengua) en el sistema de conciencia, la observación de las características de su funcionamiento, la conceptualización (abstracción y generalización de los rasgos relevantes más generales), la confirmación en el sistema de pensamiento del "duplicado" del objeto real en ideal, y la operación de ese objeto ideal sobre otros objetos reales, lo que no es sino la actualización social de las características esenciales conceptualizadas en el objeto ideal. Mendoza (*Ibid.*) menciona lo expuesto anteriormente como parte esencial del proceso de apropiación del objeto de la realidad (Mendoza 2001: 41).

Puede decirse que éste es el proceso de la interiorización de las acciones externas, que, según Vygotski, es el vector del desarrollo y del aprendizaje, el cual va desde el exterior al interior del sujeto; todo conocimiento comienza siendo objeto de intercambio social (la actividad docente en nuestro caso) comienza como interpersonal y al interiorizarse se vuelve intrapersonal (*Ibid.*).

Galperin, citado por Mendoza, divide este proceso en varias etapas o estadios "que deben de recorrer los conocimientos y las habilidades para ser asimiladas por el sujeto"; a este proceso lo llamó "Teoría de la dirección de la asimilación o Teoría de formación por etapas de las acciones intelectuales". Dicha teoría establece que el proceso de asimilación del conocimiento se lleva a cabo en cinco etapas:

1. Motivacional. Aquí se desarrolla lo que ya se posee o se crea la necesidad de nuevos conocimientos o habilidades.
2. Informativa. Llamada también base orientadora de acción (BOA). Ésta es de suma importancia porque aquí se recibe el sistema de conocimientos y habilidades que el alumno debe poseer en relación con la actividad a realizar.
3. Relaciones externas. La asimilación de conocimientos se apoya en esta etapa, mediante la información externa que Mendoza (1991) denomina "tarjeta de estudio".
4. Verbal externa. En esta etapa se eliminan los apoyos externos y se trabaja sobre un plano teórico: los problemas se solucionan en forma verbal, aunque se auxilia de la tarjeta de estudio.
5. Acciones mentales. En la que finalmente se lleva a cabo el proceso de asimilación de la información.

Mendoza sugiere que durante el dominio de una lengua extranjera, dicho proceso se ve mediado por la existencia, en la cabeza del estudiante, de un "cuadro del mundo" estructurado con los signos de su lengua materna. Es por ello que principalmente en la etapa inicial del aprendizaje, la descripción de la gramática de la lengua extranjera debe tomar en cuenta las categorías básicas esenciales de la sintaxis semántica, cuyos conceptos están relacionados con el acto referencial y la intención comunicativa del que codifica o decodifica el mensaje.

A este respecto, Mendoza concluye que para una asimilación eficaz de un aspecto gramatical, la descripción docente de la LE debe adoptar un enfoque **semántico-estructural** del mismo; esto es, sistematizar el aprendizaje de la sintaxis mediante una base categorial, así como caracterizar el enunciado por su sentido y sus funciones lógicas, de tal manera que el concepto de lo funcional como concepto general se refiera tanto a la lógica y al pensamiento, como a la gramática y a sus estructuras formales. Así, el Dr. Mendoza menciona que al utilizar la gramática categorial se facilita el proceso de interiorización de los fenómenos lingüísticos, ya que presupone el avance desde categorías conceptuales que son universales hacia los diferentes medios con que cuenta la LE para su expresión.

La base fundamental de la gramática categorial radica en reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje (de asimilación) del funcionamiento comunicativo del modelo de la LE de tal manera que el estudiante obtenga una descripción del mismo que: le ofrezca una visión categorial del mundo (de las relaciones materiales que en él se manifiestan), que evite en lo posible el apoyo de su lengua materna y que potencie su actividad de orientación en las situaciones categoriales (Mendoza: 2001: 62).

La propuesta de la gramática categorial de Mendoza tiene como base teórica la formación por etapas de las acciones intelectuales que se mencionaron anteriormente, propuesta por P. Y. Galperin (1966) a partir de la concepción de Vygotski y desarrollada por sus seguidores (Luria 1979, Leóntiev 1983, Leóntien y Utes 1986), cuya característica principal para la interiorización y posterior empleo práctico del modelo del objeto la constituye la tarjeta de estudio.

La tarjeta de estudio ofrece a los estudiantes la base orientadora y de apoyo para las acciones posteriores.

Galperin, citado por Mendoza (2001) subraya que con la utilización de la tarjeta orientadora (tarjeta de estudio), el sujeto paulatinamente se va liberando de su apoyo; aunque en una etapa anterior produzca su contenido en forma verbal; posteriormente se irá reduciendo y al final el alumno reproduce mentalmente su contenido. En la última etapa cuando ya no se tiene la tarjeta de estudio, el recuerdo fragmentado de su contenido empieza a reproducirse y, finalmente, cuando se reconoce el nuevo material, el alumno realiza un análisis rápido, detrás del cual y de manera inmediata se da la comprensión y la aplicación práctica.

Como se puede apreciar, Mendoza basa su teoría de la gramática categorial en la teoría de la doble formación de Vygotski, así como también en la teoría de la zona de desarrollo próximo del mismo autor. Su teoría se relaciona con la de Ausubel del aprendizaje significativo en lo que se refiere a los conocimientos previos del alumno de su lengua materna y que le sirven de base para establecer relaciones de significado con la lengua extranjera.

A continuación se mencionarán los tipos de lectura que el alumno puede realizar de acuerdo a sus necesidades; entre éstos se encuentran la lectura de familiarización, la

lectura de búsqueda y la lectura de estudio. Esta última se utilizará en la unidad didáctica.

2.7 Tipos de lectura

Como se pudo observar, el modelo parte de la forma en que se concibe el proceso de lectura; entre los modelos se encuentran los ascendentes, los descendentes, y los interactivos. Sin embargo Luria (1984: 216-218) menciona que hay diferentes grados de profundidad en la lectura:

- Se puede leer un texto de manera superficial y comprender únicamente su contenido factual, por ejemplo un hecho, un acontecimiento, etc.
- Se puede leer un texto de manera más profunda y determinar o identificar su sentido interno o subtexto, esto es precisar el mensaje oculto que el autor desea comunicar mediante esos hechos, acontecimientos, procesos, etc.
- Se puede leer un texto con el fin de establecer los motivos que impulsaron al autor al escribir el texto.

Por consiguiente, la lectura según Luria, no sólo implica la comprensión del contenido superficial o factual del texto, sino también la búsqueda y precisión de su contenido interno o subtexto y de su motivo.

Sin embargo dentro de la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura como lengua extranjera existe el consenso de que la misma tiene diferentes grados o formas de realizarse dependiendo principalmente de lo siguiente:

- Del tipo de material o texto.
- De la manera en que el autor presenta la información en el texto.

- Del objetivo o propósito de la lectura que persiguen los lectores.

De aquí, la clasificación de los tipos de lectura en:

- Lectura de familiarización.
- Lectura de búsqueda.
- Lectura de estudio.

Lectura de familiarización

Por medio de ésta, se obtiene una visión global de la información contenida en el texto. Su objetivo principal es obtener una idea general del tema del texto. Este tipo de lectura requiere de la orientación en la información que pueden proporcionar los elementos gráficos e iconográficos, así como los léxicos y estructurales que se encuentran en el texto. Es una lectura rápida y requiere que el lector posea o desarrolle la habilidad de discriminar entre las ideas principales y secundarias y centrarse en las principales.

Para llevar a cabo la lectura de familiarización, deben aplicarse las siguientes estrategias:

- Leer el título y subtítulo del texto poniendo atención a los índices iconográficos (láminas, ilustraciones, gráficas, etc.) y tipográficos (tipo de letra, comillas, símbolos etc.).
- Formular preguntas y elaborar hipótesis sobre la posible temática del texto.
- Confirmar o descartar las hipótesis al leer de una forma rápida.
- Encontrar las palabras clave y / o el vocabulario temático contenido en el texto.

Este tipo de lectura se aplica cuando el lector:

- Está realizando un trabajo académico y necesita revisar varias fuentes documentales para determinar si contiene la información que necesita.
- No tiene el tiempo suficiente para leer un texto detalladamente y sólo requiere tener una visión general sobre el contenido del texto.
- Tiene que decidir primero si la información de un artículo, capítulo, etc. es de su interés o utilidad para proceder a realizar una lectura más detallada.

La lectura de familiarización se realiza mediante el procedimiento llamado "skimming", el cual consiste en que el lector hace una lectura lo más rápido posible de determinadas partes del texto.

Por su parte Argudin y Luna (1995: 22), indican la secuencia de pasos a seguir para que el alumno o lector pueda familiarizarse con la información de un artículo, pasaje, capítulo, etc.

- Hojear las paginas recorriéndolas con la vista.
- Leer el título y / o subtítulo.
- Leer el primer párrafo completo. Generalmente, el autor presenta una visión general sobre el contenido o tema del texto en el primer párrafo. Es común que las primeras oraciones de los párrafos intermedios presenten la idea o información principal para luego desarrollarla a lo largo del párrafo.
- Leer el último párrafo completo. Normalmente en éste, el autor presenta las conclusiones de la información expuesta.

Si después de ojear el texto, el lector determina que la información es de su interés, procederá a la lectura con mayor detenimiento, precisión y detalle.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Lectura de búsqueda

Por medio de ésta, se encuentra la información necesaria para resolver problemas específicos. Su objetivo es localizar información para cumplir con un objetivo determinado; éste puede ser para: elaborar un trabajo en particular, complementar información en la preparación de un examen o recabar información para hacer una presentación.

Esta forma de lectura se materializa mediante la aplicación del procedimiento de lectura denominado "scanning", que consiste en recorrer el texto visualmente lo más rápidamente posible para encontrar la información que se busca. Para ello es preciso que se concentre únicamente en la información específica que desea identificar y establezca de antemano las claves textuales o tipográficas que le ayudarán para la identificación de la información requerida.

La lectura de búsqueda se lleva a cabo al usar las aportaciones del lector: el conocimiento del tema, la elección adecuada de estrategias de lectura, la elección adecuada de la información que se busca y la aplicación de las estrategias de lectura como son: localización de palabras clave, de elementos tipográficos (mayúsculas, fechas, información específica) y de los bloques de información.

Una vez que el lector sabe cuál es el tema a investigar, tiene que proceder a la búsqueda de información, la cual puede realizar en ficheros de las bibliotecas, revisando los índices para ubicar los artículos, libros, etc. que puedan contener la información sobre el tema. Este tipo de lectura se realiza mediante la combinación de los procedimientos "scanning" y "skimming"; posteriormente se procede a realizar una lectura de familiarización para determinar si la información será útil para el trabajo a desarrollar, si éste es útil se procede a realizar una lectura más detallada.

Lectura de estudio

"Es aquella que nos permite explorar un texto con profundidad; examinar la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus relaciones con el fin de comprender la información presentada en el texto" (Barba, García Jurado: 2001: 89).

Este tipo de lectura se utiliza en el ámbito académico; principalmente en los niveles medio y superior.

En la lectura de estudio se tiene un mayor control de ésta. El lector debe usar tanto las estrategias de bajo como de alto nivel; las primeras se relacionan con el texto mismo, dan cuenta de cómo el alumno construye el significado a partir del estímulo gráfico de las palabras, expresiones, frases, enunciados, etc. Dentro de estas estrategias se ubica la habilidad que tengan o desarrollen los lectores para identificar el enunciado temático y los enunciados que contienen los detalles de apoyo en un texto. Mientras que las segundas se refieren a las operaciones mentales que realiza el lector con base en su conocimiento del mundo, del lenguaje, y del tema. Dentro de estas estrategias se ubica la habilidad que tengan los lectores para extraer y construir las ideas principal y central de un texto. La realización de esta lectura presupone que el alumno o lector posea o desarrolle la habilidad que le permita identificar, discriminar e interpretar, en una forma más completa y precisa las ideas principales y secundarias del texto con el propósito de extraer la idea central del mismo.

Además, debe de poseer una determinada competencia comunicativa en el idioma extranjero.

De acuerdo con Canele y Swain, citados por Oxford (1990), la competencia comunicativa implica el desarrollo y manejo de los siguientes componentes por parte del lector:

- La competencia gramatical; es el dominio de los aspectos léxicos, gramaticales y sintácticos del idioma.
- La competencia sociolingüística; es la comprensión del contexto social en el que se lleva a cabo la comunicación, tomando en cuenta el papel de los participantes, la información o contenido y el propósito del mensaje.
- La competencia discursiva. A saber, la interpretación del mensaje en términos de sus interrelaciones y de cómo se presenta el significado en el texto o discurso.
- La competencia estratégica; esta es la habilidad de utilizar diversas estrategias para superar las carencias en el conocimiento del código lingüístico del idioma extranjero.

Cualquier tipo de lectura que se emplee para satisfacer determinados propósitos, su realización presupone la aplicación de estrategias y tácticas de lectura, cuyo uso correcto debe guiar a la extracción de la información necesaria para el logro de los objetivos perseguidos en la lectura.

Ya que el objetivo de esta investigación es la elaboración de una unidad didáctica en la que se aplicarán algunas estrategias de enseñanza, se presentan las más útiles para dicho fin.

2.8 Estrategias de enseñanza de comprensión lectora

En este apartado se expondrán algunas de las estrategias de enseñanza que se pueden utilizar para promover el aprendizaje significativo, ya que en el capítulo siguiente se presentará la unidad didáctica basada en las teorías de aprendizaje mencionadas en este capítulo.

Díaz Barriga considera a las estrategias de aprendizaje como "procedimientos que el agente de la enseñanza utiliza en forma reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos" (2002: 141).

Las estrategias, de acuerdo con el momento de su aplicación y presentación, se dividen en:

- A. Preinstruccionales
- B. Coinstruccionales
- C. Posinstruccionales.

2.8.1 Estrategias preinstruccionales

Preparan al alumno en relación con qué y cómo va a aprender; éstas ayudan a que el alumno se ubique en un contexto adecuado. Este tipo de estrategias intentan activar o generar experiencias y conocimientos previos de los alumnos. Entre estas estrategias se encuentran la presentación de objetivos y de los organizadores previos, la generación de actividad sobre información previa, etc. Para promover el enlace entre los conocimientos y la nueva información se encuentran la construcción de andamiaje, la elaboración de mapas conceptuales y el uso de analogías, entre otras.

2.8.2 Estrategias coinstruccionales

Se aplican durante el proceso de enseñanza–aprendizaje; mediante éstas el alumno detecta la información principal, codifica y logra una mejor conceptualización de la información; al aplicar dichas estrategias se logra un aprendizaje con comprensión. Entre las estrategias coinstruccionales se encuentran la presentación de señalizaciones, ilustraciones, redes y mapas conceptuales y analogías, entre otras.

2.8.3 Estrategias posinstruccionales

Se aplican al final de la sesión, le permiten al alumno sintetizar la información y lograr una visión crítica; entre éstas se encuentran la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, mapas y redes conceptuales, etc.

Se puede concluir que las estrategias de enseñanza se deben utilizar de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos. Dichas estrategias se pueden aplicar antes de iniciar la enseñanza, es decir las preinstruccionales, para activar el conocimiento previo, las coinstruccionales para favorecer la atención o procesamiento de la información, y las posinstruccionales para reforzar el aprendizaje de la información dada. En la unidad didáctica se aplicarán algunas de estas estrategias.

En el capítulo 2 se expusieron los fundamentos teóricos generales que servirán de base a la unidad didáctica, cuyo objetivo es realizar actividades para que el alumno identifique y logre interpretar la voz pasiva. Se expusieron dos de las teorías de aprendizaje: la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la teoría de la doble formación y la zona de desarrollo de Vygotski.

Para alcanzar el objetivo, se mencionaron los modelos de lectura seriales (ascendentes y descendentes) y los modelos en paralelo (interactivos) en lengua

extranjera. Se incluyeron algunos conceptos de lectura, así como algunas de las estrategias de comprensión lectora. Se expusieron las funciones de la voz pasiva, esto con el fin de tener una explicación lingüística que sirva de apoyo al profesor. Además, se presentó la gramática categorial expuesta por el Dr. Félix Mendoza, con el propósito de exponerla desde una perspectiva categorial y así ayudarle al alumno a que identifique e interprete la voz pasiva.

Finalmente, se incluyeron diferentes estrategias de enseñanza, algunas de las cuales se aplicarán en la unidad didáctica.

CAPÍTULO 3

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA IDENTIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA VOZ PASIVA

3.1 Conceptos teóricos que fundamentaron la unidad didáctica

El objetivo del presente trabajo es elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de la identificación e interpretación de la voz pasiva dirigida a los alumnos de la lengua adicional al español (inglés 1) del plantel 1 El Rosario del Colegio de bachilleres. Este objetivo surge del hecho de que los alumnos de la asignatura lengua adicional al español (inglés 1) del Colegio de Bachilleres presentan confusión para identificar la voz pasiva, ya que desconocen la morfología de los participios de los verbos que intervienen en ésta, y por lo tanto desconocen la estructura de la voz pasiva ocasionando problemas para la identificación e interpretación de la misma.

Por ello se propone la elaboración de una unidad didáctica sistemática para la enseñanza de la identificación de la voz pasiva en presente y pasado, de la distinción entre la voz pasiva y la voz activa y la interpretación del uso y significado de la voz pasiva.

Para el logro de los objetivos arriba mencionados, se utilizarán los siguientes conceptos teóricos que servirán como sustento para la elaboración de la propuesta.

La propuesta se va a desarrollar bajo un enfoque constructivista, particularmente en lo que se refiere a la zona de desarrollo próximo, por tal motivo se hará énfasis en lo que el alumno logre aprender con ayuda externa: la del profesor y las

actividades planteadas. La unidad está diseñada de tal forma que provea al alumno, mediante actividades, del apoyo apropiado para que logre un aprendizaje óptimo y se aplique la ley de la doble formación puesto que el alumno ya posee un lenguaje, además de un conocimiento del mundo que obtuvo ya sea por su interacción con la sociedad o por lo que pudo aprender por sí mismo.

La propuesta va a estar basada en las ideas de Ausubel con respecto a los conocimientos previos de los alumnos, para que el conocimiento no se dé en una forma arbitraria, sino significativa. En este sentido, se considerará como conocimiento previo (de acuerdo al programa de la asignatura lengua adicional al español inglés 1) al manejo del orden de los enunciados en los tiempos presente y pasado así como los elementos que los conforman, además de su conocimiento del mundo. Ya que se parte de la premisa de que el alumno posee conocimientos del español, se incluirán actividades generadoras de conocimiento previo como el trabajar con un texto en español para que el alumno reconozca la voz pasiva en éste y posteriormente la transfiera al texto en inglés. Asimismo, se proponen actividades de comparación entre la voz pasiva y la activa para que el alumno pueda relacionar la información nueva con sus conocimientos anteriores. Las actividades propuestas son sistemáticas ya que parten de lo sencillo a lo complicado.

De acuerdo con Vygotski se trabajará con modelos, dichos modelos servirán de mediadores (guías) en los que se presentará una breve explicación de los usos de la voz pasiva para que el alumno los utilice en el proceso de aprendizaje.

Se aplicarán las concepciones de Goodman y Smith con relación al concepto de lectura ya que de acuerdo con ellos la lectura no es una actividad pasiva, sino que los lectores deben hacer una contribución al texto, es decir su conocimiento del

mundo, así como las predicciones e inferencias que el lector también realice a partir del mismo. En las actividades, el alumno utiliza la redundancia del lenguaje que Goodman menciona, en particular con la sintaxis y semántica de la voz pasiva.

Los modelos de lectura, realizados por diferentes investigadores, describen el proceso de lectura de una manera científica. Dichos modelos dependen de la corriente psicológica que pondera en el momento de su desarrollo, del tipo del lector y de si están dirigidos a la enseñanza de la lectura en la lengua materna, en segunda lengua o lengua extranjera. La propuesta se basará en uno de los modelos interactivos, los cuales consideran que el lector construye el significado del texto por medio de la formulación de hipótesis, predicciones y deducciones que realiza a partir de su conocimiento del tema, del lenguaje, así como del mundo en general. En estos modelos, la lectura se concibe como un proceso cíclico, activo —constructivo— inferencial en el que intervienen procesos descendentes y ascendentes para la comprensión de la información del texto. De los modelos interactivos se tomará como base el Modelo Interactivo Compensatorio de Stanovich ya que presupone la actuación simultánea de diversas fuentes de conocimiento durante el proceso de lectura, y compensatorio, porque la deficiencia en cualquiera de esas fuentes de conocimiento será suplida por el manejo de otras fuentes alternas, ya sea del tema, de la sintaxis o bien interactuando con sus compañeros.

Asimismo, se aplicarán estrategias de bajo nivel ya que son las que se relacionan con el aspecto sintáctico de la lengua. En este caso, se está operando con la lengua, por lo tanto se trabajará a nivel sistema y se pondrá atención especial a la distribución de los elementos del enunciado así como a la morfología de los verbos para la comprensión del texto.

Ya que el objetivo de la unidad didáctica es la enseñanza de la identificación e interpretación de la voz pasiva, en dicha unidad se realizarán actividades en las que el alumno reconozca el orden de los elementos del enunciado donde se le da mayor énfasis al receptor y no al realizador, y trabaje con los tiempos presente y pasado de la voz pasiva; en lo referente a los usos de la voz pasiva se van a utilizar enunciados en los que no se menciona al realizador y en los que sí se menciona.

En lo que se refiere a la Gramática Categorial, el Dr. Mendoza establece que es imprescindible una descripción docente de la gramática de la lengua extranjera. Esto parte del hecho de que la asimilación de la lengua depende de un proceso de interiorización de conversión de las acciones externas en internas; menciona también que para una asimilación eficaz de un aspecto gramatical, la descripción de la LE debe adoptar un enfoque semántico-estructural del mismo; es decir, sistematizar el aprendizaje de la sintaxis mediante una base categorial. Por tal motivo, se aplicarán estos conceptos para así facilitarle al alumno la comprensión del funcionamiento de la voz pasiva; dichos conceptos son: realizador o nominador, que es la persona, animal u objeto que realiza la acción o que se encuentra en un estado físico, mental o emocional; la acción como la actividad que lleva a cabo el realizador o nominador y el estado como la situación o cualidad física, mental o emocional en que se encuentra o que posee el realizador o nominador; por último, el receptor como la persona, animal u objeto que se ve afectado de una u otra forma por la acción del realizador (nominador).

En la unidad didáctica se aplicará la actividad orientadora de Galperin, la cual el Dr. Mendoza llamó tarjeta de estudio; ésta ofrece a los estudiantes la base orientadora de, en nuestro caso, la voz pasiva: el alumno se va liberando

paulatinamente del apoyo que le brinda la tarjeta de estudio y finalmente reproducirá mentalmente su contenido. A este respecto, se presentará la tarjeta de estudio especificando el concepto, usos e intención de la voz pasiva.

En la unidad didáctica se trabajará con la lectura de estudio ya que el alumno no sólo identificará la voz pasiva sino también interpretará la intención del autor al hacer uso de ésta.

Se aplicarán estrategias pretextuales en las que el alumno reconocerá la voz pasiva en español, esto para generar su conocimiento previo; con relación a las textuales, el alumno trabajará con textos en inglés para que identifique e interprete la voz pasiva. En las estrategias posttextuales, el alumno aplicará lo aprendido en ejercicios de reconocimiento de la voz pasiva.

Se propondrá una evaluación al final de cada clase; mediante la aplicación de ésta, el profesor valorará si el alumno adquirió o no el conocimiento mediante la aplicación de las actividades.

3.2 Objetivos de la unidad didáctica

3.2.1 Objetivo general

Al final de esta unidad el alumno será capaz de: identificar e interpretar la información presentada en voz pasiva en textos en inglés.

3.2.2 Objetivos específicos

El alumno debe ser capaz de:

- Identificar e interpretar la estructura de la voz pasiva en textos en español para posteriormente transferirla a textos en inglés.

- Reconocer el orden de los elementos que conforman la voz pasiva en inglés.
- Distinguir la diferencia de la voz activa y la voz pasiva en inglés.
- Identificar la voz pasiva en textos en inglés.
- Interpretar el uso y significado de la voz pasiva en textos en inglés para poder precisar la intención del autor.

3.3 Descripción de la unidad didáctica

La unidad se conforma de seis actividades que se cubrirán en dos clases de dos horas cada una aproximadamente.

Se proponen once textos, el primero en español; todos ellos relacionados con los inventos más sobresalientes y útiles a través de la historia; algunos de éstos hacen uso de la voz pasiva para enfatizar la importancia de dichos descubrimientos, otros en voz activa para contrastar la voz pasiva y la activa.

Se proporciona un pequeño glosario después de cada texto en inglés para que el alumno no se distraiga en el cumplimiento de los objetivos de cada actividad.

Como actividad preinstruccional, se menciona de forma general el objetivo de dicha actividad con el propósito de que el alumno enfoque su atención el cumplimiento de dicho objetivo.

El texto en español se utilizará para activar el conocimiento previo de los alumnos, para que posteriormente transfieran la voz pasiva a textos en inglés; esta actividad se considera como pretextual.

En las actividades cotextuales, el alumno trabajará en la identificación e interpretación de la voz pasiva. Como actividad posttextual el alumno llenará algunos

cuadros en los que se reafirma el orden de los elementos del enunciado, así como la solución de ejercicios.

Para el manejo de términos lingüísticos, se utilizarán los conceptos empleados en la gramática categorial propuesta por el Dr. Mendoza, ya que se consideran más significativos para el alumno que los conceptos de la gramática tradicional; dichos conceptos crean imágenes con las que el alumno se identifica fácilmente.

Las instrucciones para cada unidad se presentan de manera sencilla para que el alumno pueda realizar las actividades de ser posible, de una forma independiente.

Al final de cada clase se presenta una actividad para que el profesor evalúe si el alumno logró construir su conocimiento.

Se presenta la guía del profesor para que lo oriente en la aplicación de las actividades y se cumplan los objetivos de las mismas; entre paréntesis se dan sugerencias y se estipula el tiempo sugerido para la aplicación y revisión de los ejercicios. Asimismo, se incluye la clave de respuestas para que el profesor verifique los ejercicios de los alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA
PARA LA
IDENTIFICACIÓN E
INTERPRETACIÓN
DE LA VOZ PASIVA

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA IDENTIFICACIÓN E
INTERPRETACIÓN DE LA VOZ PASIVA

ÍNDICE

	Páginas
Sesión 1	76
Modelo de la distribución de los elementos del enunciado	76
Mapa conceptual de la distribución de los elementos del enunciado	79
Evaluación	85
Sesión 2	87
Evaluación	94
Tarjeta de estudio	96

Sesión 1

Distribución de los elementos del enunciado

En esta unidad vas a aprender a identificar e interpretar la voz pasiva en textos en inglés y así comprender el propósito de su uso.

Te podrás preguntar ¿Qué es la voz pasiva? ¿Porqué se utiliza? ¿Cómo se conforma?

La voz pasiva es la forma que se utiliza cuando se desea enfatizar la manera en que la acción afecta al receptor u objeto; o cuando no es necesario mencionar al realizador por carecer de importancia en relación con la información presentada. Al definir los elementos del enunciado no aparecen en el orden habitual: realizador, acción / estado y objeto sino que el orden está invertido, primero se enuncia el objeto, seguido de la acción o estado. El uso de la voz pasiva se forma con el verbo "be" en sus diferentes formas (*am, is, are / was, were / been*) - la forma correcta depende del momento en que se realice la acción - seguido de la palabra de acción a la que se le pondrá la terminación "ed" en regulares o en el caso de los verbos irregulares la terminación correspondiente al pasado participio de la palabra de acción *to / so / cho* del español (*inventado, recibido, hecho*) y en los regulares *ado / ido*.

El orden de los componentes del enunciado, como se mencionó anteriormente queda de la siguiente manera.

The telephone + was invented + in 1876.

Receptor	+	estado / acción
----------	---	-----------------

El receptor (objeto) es la persona, animal u objeto que se ve afectado de una u otra forma por la acción del realizador (nominador)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La acción o estado es la actividad que lleva a cabo el realizador o nominador. El estado es la situación o cualidad física, mental o emocional en que se encuentra o que posee el realizador o nominador.

El realizador o nominador es la persona, animal u objeto que realiza una acción o que se encuentra en un estado físico, mental o emocional específico. Se puede localizar al denominador al responder a las siguientes preguntas: ¿De quién se habla? o ¿De qué se habla?

Observa los siguientes ejemplos:

<u>The Great temple</u>	<u>was destroyed</u>
Receptor	estado / acción

El templo mayor fue destruido

Como podrás observar, en este ejemplo el énfasis está en el templo mayor, es lo que realmente importa. Observa los siguientes ejemplos:

<u>Some cars</u>	<u>are manufactured</u>	in Germany
Receptor	estado / acción	

<u>Oranges</u>	<u>are grown</u>	in California
Receptor	estado / acción	

No es importante mencionar al realizador en estos ejemplos

En algunas ocasiones se menciona al realizador, sin embargo no le resta importancia al énfasis del receptor, observa los siguientes ejemplos:

<u>Hamlet</u>	<u>was written</u>	<u>by Shakespeare</u>
receptor	estado / acción	realizador

Penicillin
receptor

was discovered
estado /acción

by Fleming
realizador

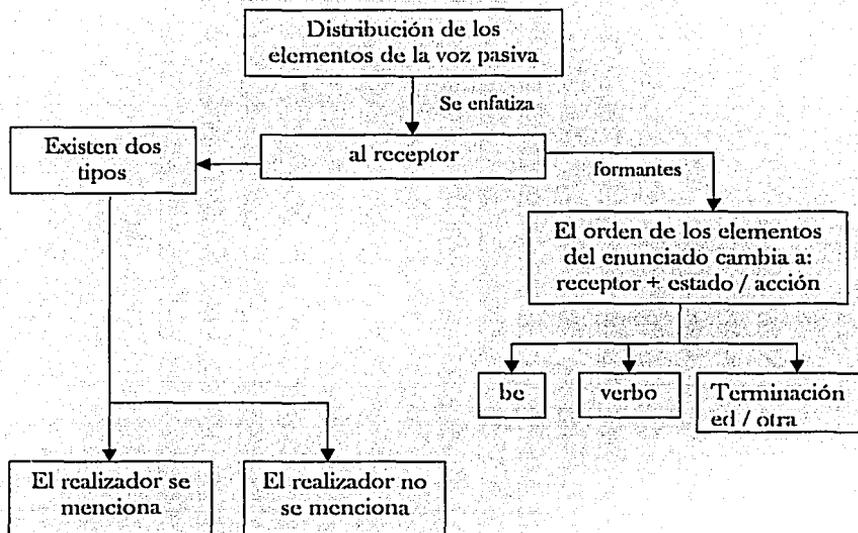
America
receptor

was discovered
estado /acción

by Cristopher Culumbus
realizador

Como podrás observar, en estos enunciados se menciona al realizador indicado por la preposición "by", pero lo importante es el receptor, el énfasis se encuentra en éste.

Distribución de los elementos de la voz pasiva



Elaborado por Beatriz Castillo

Actividad 1

En esta actividad vas a identificar e interpretar los enunciados en español en los que se da énfasis al receptor / objeto.

Lee el siguiente texto, observa detenidamente las frases que están marcadas en negrillas.

Los pequeños grandes inventos prácticos
 Alrededor de estos dos colosos se desarrolla una serie de acontecimientos que no por su falta de trascendencia pública dejan de ser importantes. Por orden cronológico podemos citar los siguientes: la taquigrafía fue inventada en 1602 por el inglés John Wills; el pantógrafo fue construido en 1603 por el jesuita P. Cristobal Scheiner; la tabla de logaritmos de base 10 de los mil primeros números, con catorce decimales, fue elaborada por el matemático inglés Henry Briggs en 1617; la primera regla logarítmica, antecesora de la regla de cálculo actual fue diseñada por Edmund Gunter en 1624; el fenómeno de la refracción, descubierto por el holandés Willebrord Snell de Roijen, conocido por Snellius (1591-1626).

Adaptado para fines didácticos de Enciclopedia Temática CIESA.
 1967. Vol. 9. p. 66. Barcelona: Compañía Internacional Editora.

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

ESTE TESIS NO SALE
 DE LA BIBLIOTECA

Como podrás observar en este texto, en las oraciones marcadas con negrillas el autor hace énfasis en el receptor / objeto.

Observa los ejemplos siguientes y presta atención a la intención de cada enunciado.

- a) La taquigrafía fue inventada en 1602 por el inglés John Willis
receptor/ objeto acción realizador
- b) El inglés John Willis inventó la taquigrafía en 1602
realizador acción receptor/ objeto
- c) El pantógrafo fue construido en 1963 por el jesuita P. Cristóbal Scheiner
receptor/ objeto acción realizador
- d) El jesuita P. Cristóbal Scheiner construyó el pantógrafo en 1963
realizador acción receptor / objeto

En los ejemplos (a) y (c) el autor hace énfasis en el receptor u objeto, mientras que en (b) y (d), hace énfasis en el realizador o nominador. Al interpretar estos enunciados podrás darte una idea general de la intención del autor.

Ahora contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la información contenida en el texto.

1. ¿Quién inventó la taquigrafía?

2. ¿En qué año P. Cristóbal Scheiner construyó el pantógrafo?

3. ¿Qué diseñó Edmund Gunter?

Recuerda que cuando el autor desea enfatizar el resultado de una acción realizada por alguien, va hacer uso de determinados enunciados para lograr su objetivo; este mismo proceso también lo podrás observar en textos en inglés.

Actividad 2

Ahora vas a aplicar la misma táctica pero con textos en inglés.

Lee los siguientes textos; pon atención especial a las palabras que están en negrillas, al hacerlo podrás interpretar la intención del autor y así obtener una idea general del texto.

RAYON

Rayon is a cellulose-based fiber that **is made** from wood pulp or cotton waste. **Rayon is used** as a substitute for silk. **It was invented** around 1855 by the Swiss chemist Georges Audemars; **the process was refined** in 1864 by the French chemist and industrialist Comte (Count) Hilaire Bernigaud de Chardonnet (1839-1924). **Rayon was first commercially produced** in 1910 by Avtex Fibers Inc. in the United States - **it was called** "artificial silk" at first, but the name **was changed** to rayon in 1924.

Glosario:
cotton waste
chemist

desperdicio de algodón
químico



SCISSORS

Scissors were invented thousands of years ago (roughly 1500 B.C.) in ancient Egypt. Early scissors have been found in ancient Egyptian ruins. **These early scissors were made** from one piece of metal (unlike modern scissors, which **are made** from two cross-blades which pivot around a fulcrum). **Modern cross-bladed scissors were invented** in ancient Rome (roughly 100 A.D.). **Early scissors were used** by clothes makers and barbers. Scissors were not in common use until much later, in the 1500's (in Europe).

Glosario:
unlike
pivot around
cross-blades
fulcrum

a diferencia de
giran alrededor
navajas cruzadas
punto de apoyo

Como puedes ver, al igual que en el texto en español, en la información marcada con negrillas se le da más importancia al estado del objeto que a la acción del realizador; por consiguiente, aparece en primer lugar y posteriormente se encuentra la acción y su realizador. Observa los siguientes ejemplos:

- a. Rayon was invented by Georges Audemars
- b. Georges Audemars invented rayon

En el ejemplo (a) se da énfasis al receptor, mientras que en el (b) se enfatiza el realizador.

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la información contenida en los textos anteriores.

1. ¿Cómo se uso el rayón? _____
2. ¿Quién inventó el rayón? _____
3. ¿En qué año se produjo comercialmente el rayón?

4. ¿Dónde se inventaron las primeras tijeras?

5. ¿Indica la diferencia de las primeras tijeras encontradas en Egipto y las modernas?

6. ¿Quiénes usaron las primeras tijeras?

Recuerda que cuando los elementos del mínimo comunicativo siguen el orden de objeto + acción / estado + realizador, se hace énfasis al objeto y no al realizador.

Si logras identificar e interpretar estas formas del enunciado en inglés podrás darte una idea general de lo que se enfatiza y por tanto de lo que es importante en el enunciado.

Evaluación

Para verificar que no tienes problemas en diferenciar los tipos de enunciados que se te presentaron, lee el siguiente texto y observa los enunciados marcados con negritas, éstos enfatizan al nominador y su acción. Cambia estos enunciados enlistados a la forma en la que se enfatiza al receptor (objeto). Si tienes problemas para comprender la intención de los mismos recurre al texto.

BELL, ALEXANDER GRAHAM

Alexander Graham Bell (1847-1922) invented the telephone (with Thomas Watson) in 1876. Bell also improved Thomas Edison's phonograph. Bell invented the multiple telegraph (1875), the hydroairplane, the photo-sensitive selenium cell (the photophone, a wireless phone, developed with Sumner Tainter), and new techniques for teaching the deaf to speak. In 1882, Bell and his father-in-law, Gardiner Hubbard, bought and re-organized the journal "Science." Bell, Hubbard and others founded the National Geographic Society in 1888; Bell was the President of the National Geographic Society from 1898 to 1903.

Glosario
improved
deaf

mejoró
sordo

1. Alexander Graham Bell invented the telephone.

2. Bell also improved Thomas Edison's phonograph.

3. Bell invented the multiple telegraph, the hydroairplane, the photo-sensitive selenium cell.

4. Bell and his father-in-law bought and reorganized the journal "Science".

5. Bell, Hubbard and others founded the National Geographic Society.

Sesión 2

Actividad 3

Sección 1

Lee el siguiente texto y completa el cuadro de acuerdo a la información contenida en el mismo.

**BAIRD, JOHN LOGIE**

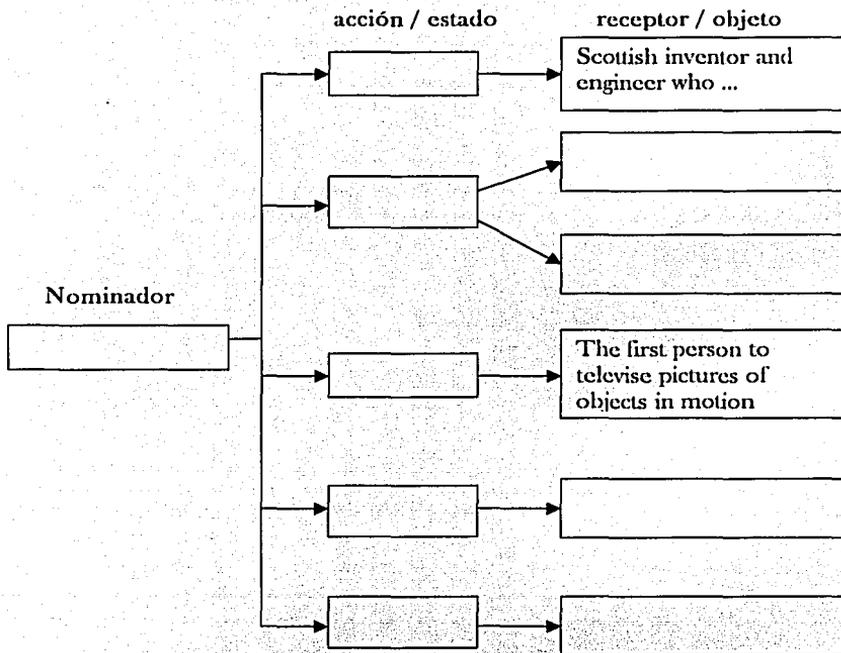
John Logie Baird (1888-1946) was a Scottish inventor and engineer who was a pioneer in the development of mechanical television. In 1924, Baird televised objects in outline. In 1925, he televised human faces. In 1926, Baird was the first person to televise pictures of objects in motion. In 1930, Baird made the first public broadcast of a TV show, from his studio to the London Coliseum Cinema; the screen consisted of a 6-ft by 3-ft array of 2,100 tiny flashlamp bulbs. Baird developed a color television in 1928, and a stereo television in 1946. Baird's mechanical television was usurped by electronic television, which he also worked on.

Glosario:

development
outline
screen
array
tiny
usurped

desarrollo
a grandes rasgos
pantalla
serie
diminuto
desplazada

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Como podrás notar, en este caso los elementos del mínimo comunicativo aparecen en el orden acostumbrado: realizador o nominador, acción o estado y receptor u objeto. En este tipo de enunciados se hace énfasis en el realizador o nominador.

Sección 2.

Contesta SI o NO de acuerdo a la información contenida en el texto.

1. John Logie fue pionero en el desarrollo de la televisión.
2. Fotografías de objetos en movimiento fueron televisadas en 1924.
3. La televisión mecánica desplazó a la televisión electrónica.

4. Baird realizó la primera emisión pública de un programa de televisión. _____

Actividad 4

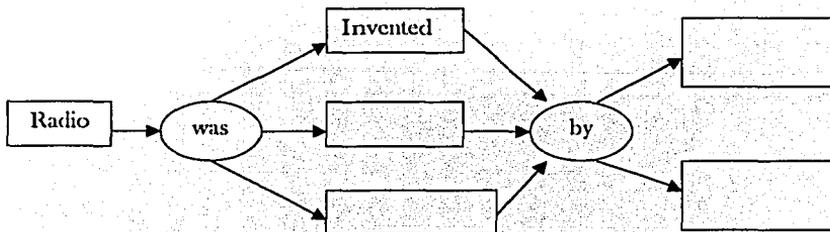
Sección I

Ahora lee los siguientes textos y completa los cuadros que le siguen a cada texto para que observes el orden de los elementos del enunciado cuando se enfatiza al receptor.

/ RADIO
 The radio was invented by Nikola Tesla. The radio was promoted and popularized by Guillermo Marconi in 1895. The first radio transmission across an ocean (the Atlantic Ocean) occurred on December 12, 1901.

Glosario:
 across

a través de



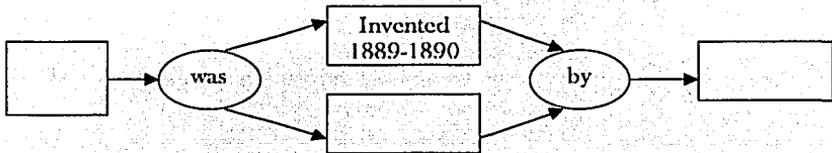
PAPER CLIP

The paper clip was invented in 1899 or 1890 by a Norwegian patent clerk called Johann Vaaler. His original paper clip was a thin spring-steel wire with triangular or square ends and two "tongues." Vaaler patented his invention in Germany and later in the USA (1901).

The modern-shaped paper clip was patented in April 27, 1899 by William Middlebrook of Waterbury, Connecticut, USA.

Glosario:
spring-steel wire
tongues

alambre de acero en forma de resorte
puntas



Sección 2.

Ahora contesta lo siguiente de acuerdo a la información en los textos anteriores.

1. ¿Quién inventó el radio?

2. ¿Quién promovió el radio?

3. ¿En qué año se inventó el clip?

4. ¿En dónde y cuándo se patentó el clip original?

Actividad 5.

En la siguiente actividad vas a identificar e interpretar los elementos del enunciado en el que se enfatiza el objeto / receptor.

Lee el siguiente texto y subraya los enunciados en los que se enfatiza el receptor / objeto.



UMBRELLA

The umbrella was invented thousands of years ago. The earliest umbrellas were made to shade the user from the sun (an umbrella used as a sun shade is called a parasol). Umbrella were used as much as 4,000 years ago in ancient Assyria, China, Egypt, and Greece. The Chinese were probably the first to waterproof the umbrella for use in the rain; they used wax and lacquer (a type of paint) to repel the rain. Samuel Fox (1815 - 1887), an English inventor and manufacturer, invented the steel ribbed umbrella in 1852 (wood or whale bone had been used previously).

Glosario:

shade
ribbed

cubrir
acanalado

Ahora lee los siguientes enunciados y subraya las palabras que especifican el énfasis del mismo. Indica si las palabras que subrayaste marcan el énfasis en el receptor (R) o en el nominador (N)

- | | | |
|--|---|---|
| 1. The umbrella was invented thousands of years ago. | R | N |
| 2. The earliest umbrellas were made to shade the user from the sun. | R | N |
| 3. Umbrellas were used as much as 4000 years ago in China, Egypt and Greece. | R | N |
| 4. The Chinese were probably the first to waterproof the umbrella | R | N |
| 5. They used wax and lacquer to repel the rain. | R | N |
| 6. Samuel Fox invented the steel ribbed umbrella. | R | N |

Actividad 6

Sección 1

Ahora lee los siguientes textos, identifica y subraya los enunciados, como en el texto "umbrella" donde se enfatiza el objeto / receptor.



X-RAY

X-rays were discovered in 1895 by Wilhelm Konrad von Roentgen (1845-1923). Roentgen was a German physicist who described this new form of radiation that allowed him to photograph objects that were hidden behind opaque shields. He even photographed part of his own skeleton. X-rays were soon used as an important diagnostic tool in medicine. Roentgen called these waves "X-radiation" because so little was known about them.

Glosario
shields

pantallas



BAR CODE

Bar codes (also called Universal Product Codes or UPC's) are small, coded labels that contain information about the item they are attached to; the information is contained in a numerical code, usually containing 12 digits. UPC's are easily scanned by laser beams. UPC's are used on many things, including most items for sale in stores, library books, inventory items, many packages and pieces of luggage being shipped, railroad cars, etc. The UPC may contain coded information about the item, its manufacturer, place of origin, destination, the owner, or other data. The first "bullseye code" was invented by Norman Joseph Woodland and Bernard Silver, from work which they began in 1948. On October 20, 1949, they patented their bullseye code (a series of concentric circles that were scannable from all directions, using regular light). Woodland and Silver patented a new UPC in October 1952; the UPC was also improved and adapted by David J. Collins in the late 1950's (to track railroad cars). UPC's were first used in grocery stores in the early 1970's.

Glosario
coded label
item
luggage
shipped

etiquetas con código
producto
equipaje
embarcado

Sección 2.

Ya que subrayaste el texto contesta las siguientes preguntas, y explica el porqué de tus respuestas.

1. ¿Cuándo y quién descubrió los rayos X?

2. ¿Qué tipo de información puede contener el Universal Product Code UPC?

3. ¿Quién inventó el código "bullseye"?

4. ¿Quién mejoró y adaptó el código UPC?

5. ¿En dónde se uso por primera vez el código de barras?

Evaluación

Sección 1

Ahora lee el siguiente texto y completa el cuadro que le sigue.

**WRIGHT BROTHERS**

The first working airplane was invented, designed, made, and flown by the Wright brothers, Wilbur Wright (1867-1912) and Orville Wright (1871-1948). Their "Wright Flyer" was a fabric-covered biplane with a wooden frame. The power to the two propellers was supplied by a 12-horsepower water-cooled engine. On December 17, 1903, the "Flyer" flew for 12 seconds and for a distance of 120 feet (37 m). The flight took place at Kitty Hawk, North Carolina, USA.

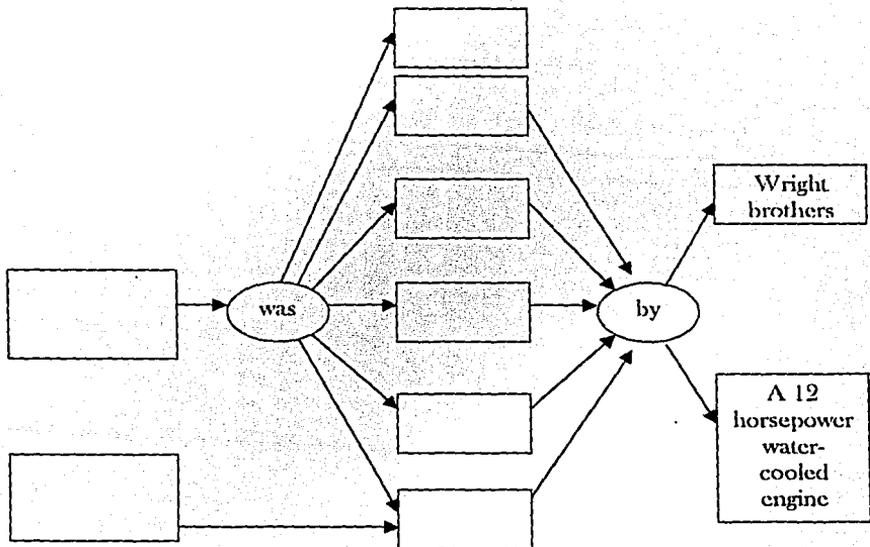
Glosario:

wooden frame

water-cooled engine

marco de madera

máquina enfriada por agua



Sección 2.

Contesta las siguientes preguntas de acuerdo a la información contenida en el texto.

1. ¿Qué inventaron los hermanos Wright.

2. ¿Qué sucedió el 17 de diciembre de 1903?

Tarjeta de estudio

Distribución de los elementos de la voz pasiva

¿Qué es?

Es la forma general en la que se invierte el orden del enunciado y se enfatiza al receptor (persona que recibe la acción).

¿Cuándo se utiliza?

Se utiliza cuando se enfatiza al receptor u objeto, es decir a la persona que recibe la acción. En la mayoría de los casos el realizador no se menciona, ya sea porque se desconoce o no es importante.

Orden de los elementos

La persona que recibe la acción aparece en primer término, seguido de la acción, la cual se representa con el auxiliar "to be" en cualquiera de sus formas (*is, are, am / was, were / been*) dependiendo del momento en que se realice la acción seguido de la palabra de acción la que tendrá la terminación "ed" o la terminación correspondiente a la terminación *ado, ido / to, so, cho* en español.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA IDENTIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA VOZ PASIVA

GUÍA DEL PROFESOR

Sesión 1

Actividad preinstruccional

Tiempo sugerido: 20 Mins. aproximadamente

Presentar a los alumnos el objetivo general de la actividad.

Explicar a los alumnos que en ocasiones los elementos del enunciado se presentan en diferente orden al habitual, con el propósito de enfatizar la manera en que la acción afecta al receptor, o cuando no es importante mencionar al realizador o nominador porque carece de importancia con la información presentada (dar ejemplos en español para que el alumno reconozca dicha estructura; enfatizar el propósito o intención del uso de la misma).

Pedir a los alumnos que den ejemplos en español de enunciados que contengan la voz pasiva (corregir si algunos de los ejemplos que no cumplen con las características de la voz pasiva y explicar porqué).

Actividad pretextual

Tiempo sugerido: 30 Mins. aproximadamente.

Proporcionar los textos a los alumnos (explicar que todos los ejercicios deben hacerse en forma individual).

Trabajar conjuntamente con los alumnos (pedir a un alumno que lea la información contenida en el modelo). Explicar los conceptos de la gramática categorial. Escribir en el pizarrón los ejemplos que se encuentran en el modelo;

explicarlos, enfatizando el propósito del uso de la voz pasiva (subrayar los elementos de los enunciados de tal manera que el alumno logre identificar el orden de los mismos).

Actividad 1

Tiempo sugerido: 25 Mins. aproximadamente.

Material: Texto "Los pequeños grandes inventos"

Pedir a los alumnos que lean el texto y resuelvan los ejercicios posteriores (escribir los ejemplos tanto en inglés como en español en el pizarrón, explicar detalladamente la diferencia entre la voz activa y la pasiva).

Revisar los ejercicios en forma oral.

Actividad 2

Tiempo sugerido: 25 Mins. aproximadamente.

Material: Textos "Rayón" y "Scissors"

Pedir a los alumnos que lean el texto y contesten los ejercicios correspondientes (escribir en el pizarrón los ejemplos que están en negrillas en el texto y dar una explicación de la diferencia entre las estructuras en pasivo y activo).

Revisar los ejercicios con el grupo.

Evaluación**Tiempo sugerido 20 Mins. aproximadamente.****Material: Texto "Bell, Alexander Graham"**

Aplicar la evaluación y dar el tiempo sugerido. Posteriormente verificar las respuestas en forma grupal.

Sesión 2***Actividad 3*****Tiempo sugerido: 25 Mins. aproximadamente.****Material: Texto "Baird, John Logie"**

Pedir a los alumnos que lean el texto y contesten los ejercicios correspondientes (pasar discretamente a los lugares del alumno para percatarse de que no tengan problemas en el llenado de los cuadros; si hubiese algún alumno con dificultades, guiarle en el llenado de los cuadros).

Copiar el cuadro en el pizarrón y llenarlo con la información que el alumno proporcione de manera individual (enmarcar el orden de los elementos de los enunciados).

Las respuestas de la sección dos se responden de manera oral (si alguna de las respuestas es incorrecta preguntar al alumno el porqué de su respuesta, explicar porqué es incorrecta y pedir al alumno que corrija su respuesta).

Actividad 4***Tiempo sugerido 25 Mins. aproximadamente.******Material: Textos "Radio" y "Paper Clip"***

Proporcionar los textos a los alumnos y pedir que llenen los cuadros correspondientes a cada texto.

Dibujar los cuadros en el pizarrón, pedir a un alumno que pase al pizarrón a llenar el cuadro, si está incorrecto, pedir a otro alumno que le ayude a corregir o completar el cuadro.

Revisar el primer cuadro (radio); ya que se haya completado correctamente, continuar con el segundo cuadro (paper clip).

Proseguir a revisar la sección dos.

Actividad 5***Tiempo sugerido 20 Mins. aproximadamente.******Material: Texto "Umbrella"***

Verificar si los alumnos no presentan problemas en la identificación de los elementos del enunciado así como del énfasis tanto de la voz pasiva como de la activa. Si hay confusión por parte de los alumnos, pedir que se remitan al modelo presentado al inicio de la unidad. Pedir a los alumnos que lean el texto y contesten las preguntas correspondientes.

Realizar la revisión de manera oral, pedir a los alumnos que expliquen sus respuestas.

Actividad 6**Tiempo sugerido 25 Mins. aproximadamente.****Material: Textos "X Ray" y "Bar Code"**

Pedir a los alumnos que lean el texto y contesten y expliquen el porqué de sus respuestas.

Posteriormente, pedir a los alumnos que contesten las preguntas que se encuentran en la sección dos, realizar la revisión oralmente.

Evaluación**Tiempo sugerido 25 Mins. aproximadamente.****Material: Texto "Wright Brothers"**

Explicar a los alumnos que estas actividades son para verificar que no presenten confusión en lo que respecta a la voz pasiva. Revisar los ejercicios, entregar las evaluaciones a los alumnos, contestar los ejercicios con el grupo (si es necesario dibujar el cuadro en el pizarrón para llenarlo). Revisar la sección dos en forma oral.

CLAVE DE RESPUESTAS

Sesión 1

Actividad 1

1. John Wills.
2. En 1963.
3. La primera regla logarítmica.

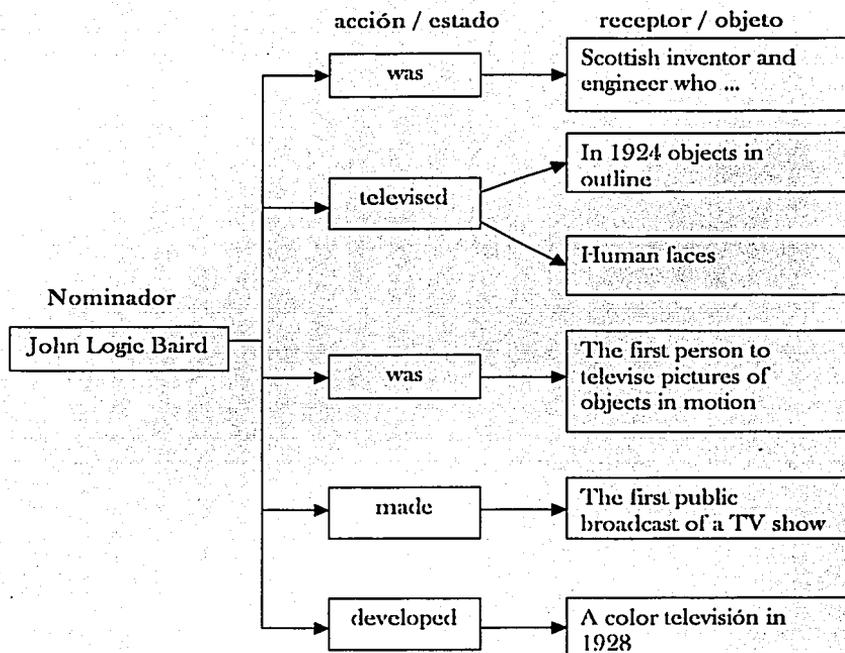
Actividad 2

1. Como sustituto de la seda.
2. Georges Audemars (inventó el rayón).
3. (En) 1910.
4. (En) el antiguo Egipto.
5. Las primeras tijeras encontradas en Egipto, fueron hechas de una sola pieza de metal. Las modernas están hechas de dos cruzadas que están sujetas por un punto de apoyo.
6. Los sastres y los peluqueros.

Evaluación

1. The telephone was invented by Alexander Graham Bell.
2. Thomas Edison's phonograph was also improved by Bell.
3. The multiple telegraph, the hydroairplane, and the photo sensitive selenium cell were invented by Bell.
4. The journal "science" was bought and reorganized by Bell and his father-in-law.
5. The National Geographic Society was founded by Bell, Hubbard and others.

Sesión 2
 Actividad 3
 Sección 1

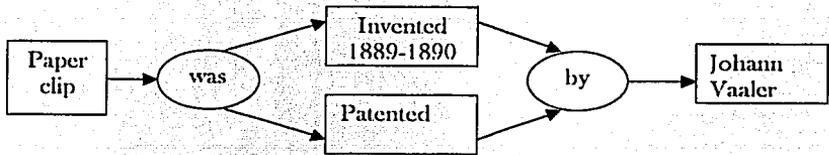
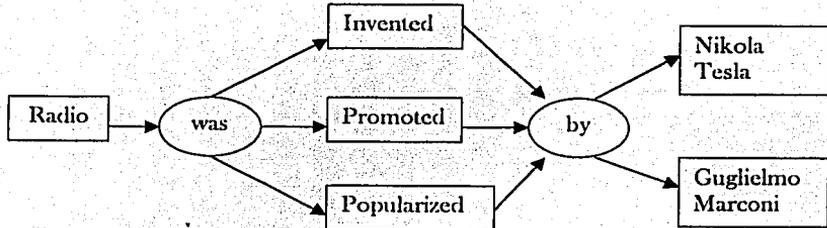


Sección 2

1. Sí.
2. No.
3. Sí.
4. Sí.

Actividad 4

Sección 1



Sección 2

1. Nikola Tesla.
2. Guglielmo Marconi.
3. (En) 1899 ó 1890.
4. Se patentó en Connecticut el 27 de abril de 1899.

Actividad 5

- | | |
|------|------|
| 1. R | 4. N |
| 2. R | 5. N |
| 3. R | 6. N |

Actividad 6

Sección 1

**X-RAY**

X-rays were discovered in 1895 by Wilhelm Konrad von Roentgen (1845-1923). Roentgen was a German physicist who described this new form of radiation that allowed him to photograph objects that were hidden behind opaque shields. He even photographed part of his own skeleton. X-rays were soon used as an important diagnostic tool in medicine. Roentgen called these waves "X-radiation" because so little was known about them.

**BAR CODE**

Bar codes (also called Universal Product Codes or UPC's) are small, coded labels that contain information about the item they are attached to; the information is contained in a numerical code, usually containing 12 digits. UPC's are easily scanned by laser beams. UPC's are used on many things, including most items for sale in stores, library books, inventory items, many packages and pieces of luggage being shipped, railroad cars, etc. The UPC may contain coded information about the item, its manufacturer, place of origin, destination, the owner, or other data. The first "bullseye code" was invented by Norman Joseph Woodland and Bernard Silver, from work which they began in 1948. On October 20, 1949, they patented their bullseye code (a series of concentric circles that were scannable from all directions, using regular light). Woodland and Silver patented a new UPC in October 1952; the UPC was also improved and adapted by David J. Collins in the late 1950's (to track railroad cars). UPC's were first used in grocery stores in the early 1970's.

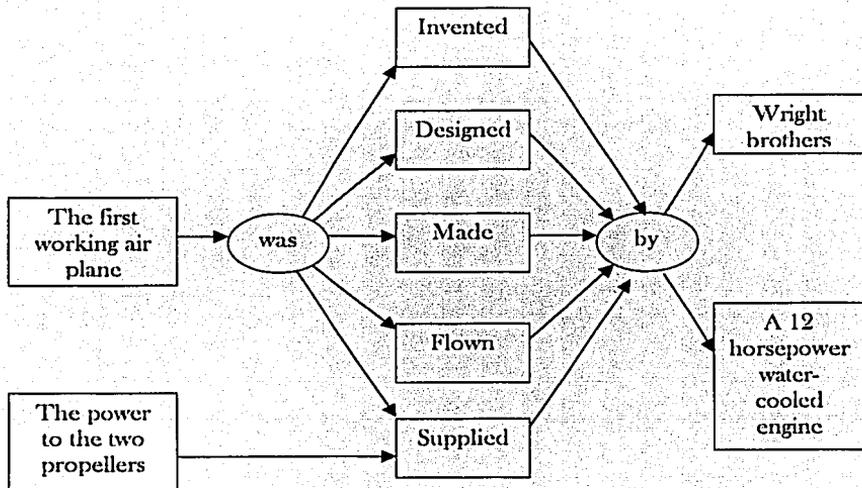
Sección 2

1. (En 1895) los descubrió Wilhelm Kenrad.
2. Información acerca del producto, su productor, lugar de origen, destino, propietario y otros datos.
3. Norman Joseph Woodland.
4. David J. Collies.
5. En tiendas de abarrotes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Evaluación

Sección 1



Sección 2

1. El avión.
2. El avión voló una distancia de 37 metros por 12 segundos.

CONCLUSIONES

Esta unidad didáctica tuvo como base teórica el constructivismo ya que éste fomenta el aprendizaje significativo al tomar en cuenta el conocimiento previo del alumno. La unidad está diseñada de manera tal que el alumno logre de una forma sencilla y clara identificar e interpretar el uso de la voz pasiva en textos en inglés.

De acuerdo con Vygotski, el aprendizaje se adquiere primero en el exterior; de esta manera el profesor por medio de organizadores proporciona al alumno del andamiaje necesario para la construcción de su aprendizaje.

En la elaboración de la unidad se privilegiaron las estrategias de bajo nivel puesto que el objeto de enseñanza se centra a nivel operativo.

Asimismo, la unidad está construida en base al modelo interactivo compensatorio de Stanovich ya que en caso de que el alumno presentara alguna deficiencia en la comprensión del código o de las estrategias las podrá subsanar apoyándose en su conocimiento previo.

La estructura que se enseñó, se presentó desde la perspectiva de la gramática categorial, la cual facilita al alumno la comprensión de los elementos del enunciado al evitar el uso innecesario del metalenguaje.

Esta unidad está enfocada a la lectura de estudio; ésta le permite al alumno hacer un análisis minucioso de la información estructurada como voz pasiva que indica la intención del autor de enfatizar el efecto que un suceso tiene en el receptor de éste.

Para facilitarle al alumno la comprensión de esta estructura, se elaboró un modelo que explica la estructura y usos de la voz pasiva con el fin de mostrarle su funcionamiento. Asimismo se elaboró una tarjeta de estudio que sirva de modelo al alumno en el momento que lo requiera.

Las evaluaciones al final de cada clase tienen como propósito observar el progreso de los alumnos.

Todo lo anterior se enfoca a facilitar al alumno el interpretar la voz pasiva de manera correcta cada vez que la encuentre en su lectura en inglés, permitiéndole interiorizar los conocimientos nuevos y modificar los que ya posee.

Uno de los obstáculos que se presentaron durante el desarrollo de esta investigación, es que no hay información suficiente sobre las estrategias de lectura, lo que dio lugar a una menor variedad en su aplicación en los ejercicios de la unidad.

Otra de las limitantes de la unidad es que no se llevó a la práctica; y esto impidió introducir las correcciones tendientes a mejorarla.

La unidad puede ser susceptible de aplicarse no sólo en el Colegio de Bachilleres sino en cualquier otro curso de comprensión de lectura en una etapa inicial; aunque también es posible utilizarla en otros niveles ya que algunas veces los lectores carecen del conocimiento de esta estructura.

Se considera que esta propuesta puede ser el inicio de otras investigaciones posteriores, puesto que puede servir como base orientadora para el desarrollo de ejercicios con un nivel de complejidad mayor.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, R., Barba, A. y Reyes C. (2001). *Manual de lectura en inglés nivel 1*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Acatlán.
- Aebersold, J. y Lee, M. (1997). *From Reader to Reading Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, R. y Pearson D. (1988). A Schema – Theoretic View of Basic Process in Reading Comprehension, en Carrel. P. et al. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antonini, M. y Pino J. (1991). Modelos del proceso de lectura. Descripción, evaluación e implementaciones pedagógicas en Puente A. *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez y Ruiperez Ediciones Pirámide.
- Argudin, Y. y Luna, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de la lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdez Editores.
- Ausubel, D. et al. (1995). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bache, C. (2000). *Essentials of Mastering English. A Concise Grammar*. New York: Mouton de Gruyter.
- Barba, A. y García Jurado. G. *Curso de lectura en inglés nivel 2*. (2001). México: Universidad Nacional Autónoma de México Acatlán.
- Barnett A. (1989). *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading Theory and Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Benitez, J. (1985). *Reading Development on Nonnative Speakers of English*. Florida: Brace Jovanovich, Inc.
- Bing, J. (1989). *Grammar Guide. English Grammar in Context*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

- Britton, B. Y. Graesser, A. (1996). *Models of Understanding a Text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carrell, P. et al (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carreira, M y de la Vega M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alcanza Editorial S.A.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Celce-Murcia, M. (1983). *The Grammar Book*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Colegio de Bachilleres. (1998). *Modelo educativo del Colegio de Bachilleres*. México: Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres. (1996). *Programa de la asignatura Lengua adicional al español (inglés) 1*. México: Colegio de Bachilleres.
- Cooper, D. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Houghton Mifflin Company.
- Díaz, Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- De la Mora, A. (1982). *Las partes de la oración*. México: Trillas.
- Enciclopedia Temática CIESA. (1967). Barcelona: Compañía Internacional Editora, S.A. Vol. 9.
- Eskey, D. E. y Grabe, W. (1988). Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction, en Carrel, P. et al. (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 223-238.

- Ferreiro, E. y Gómez M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de comprensión de lectura*. México: Siglo XXI.
- Galperin, P. Y. (1976). *Introducción a la psicología un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río.
- Givón, T. (1993). *English Grammar a Function-Based Introduction*. Volume II. Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- García, J. V. R. (1998). *Tres Aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras en evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencia y áreas técnicas*. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XX. Castañeda Sandra. Facultad de Psicología, UNAM:
- Goodman, K. (1988). The Reading Process, en Carrel, P. *et al. Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. y Fleming J. T. (1969). *Psycholinguistics and the Teaching of Reading*. Delaware: Informational Reading Association.
- Grabe, W. (1989). Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction, en Carrel, P. *et al. (ed.) Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-70.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills. English Language Text Books for Foreigners*. London: Cambridge University Press.
- Harris, A. Sipay, E. (1979). *How to Teach Reading*. London: Longman.
- Larchelle, M. y Bednaiz, N. (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. y Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. (s.l.) Longman Group Limited.
- Leedy, P. (1993). *Practical Research. Planning and Design*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Luria, A. R. (1984) *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor libros.

- McCarthy, M. y O'Dell, F. (1999). *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendoza, F. (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM.
- Mool, C. (1943). *Vygotsky y la educación*. Compilación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills*. (s.l.) Macmillan Heinemann.
- Oxford, Rebeca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prodromou, L. (1998). *First Certificate Star Students Book*. London: Macmillan Heinemann.
- Quick, R. et al. (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SchMeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum.
- Schramper, B. (1992). *Fundamentals of English Grammar*. New Jersey: Regents Prentice Hall.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de lectura*. México: Trillas.
- Smith, F. (1982). *Understanding English. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: Grao.
- Swan, M. (1988). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Van Dijk, T. A. y Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. (s.l.) Academic Press. Inc.

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

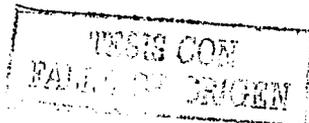
Williams, E. (1984). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan.

Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres [on-line]. Available <http://www.cbachilleres.edu.mx>

Sang, B. M. (2000). Teoría y práctica de la implementación del constructivismo en República Dominicana. En línea. <http://www.monografias.com>.

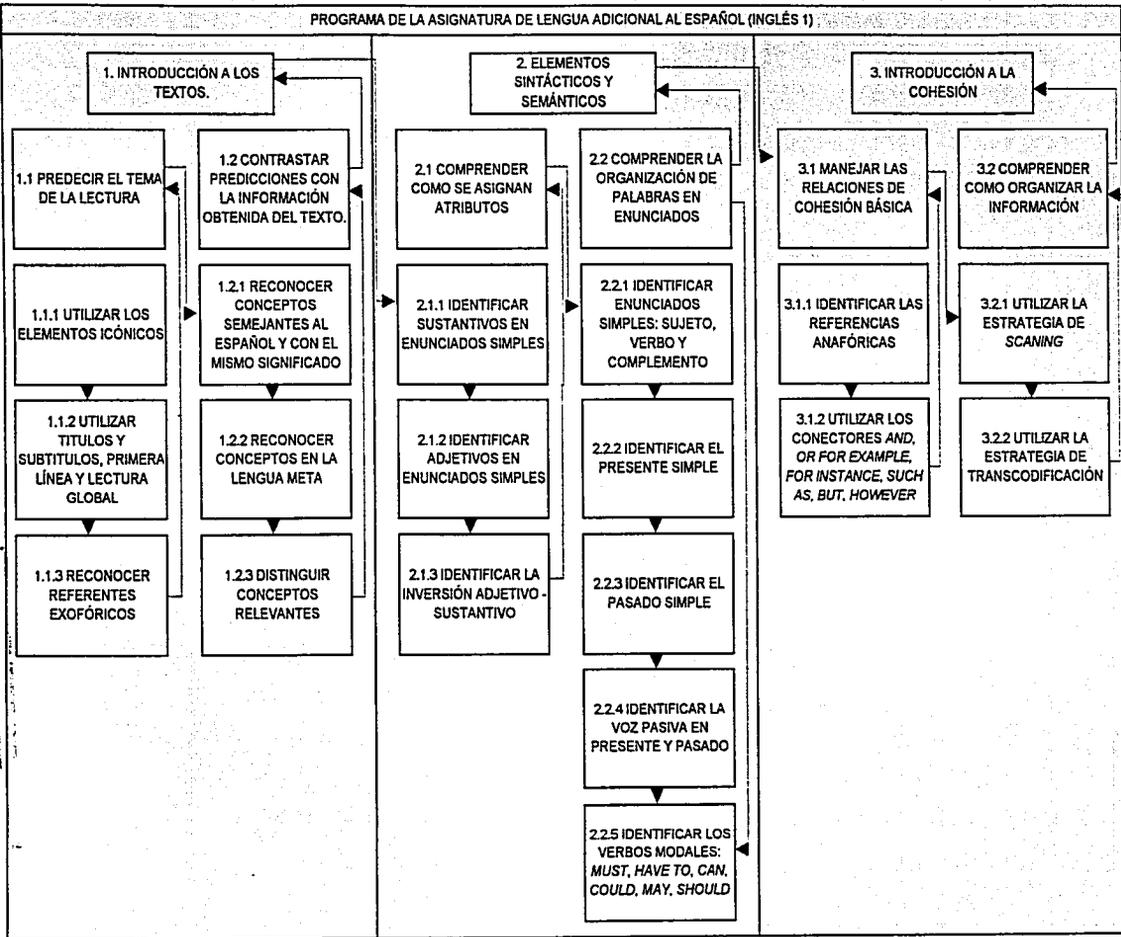
Strommen, E. (1992). Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning. [on-line]. Available <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/construct.html>

Zoom Inventors and Inventions (1996). Enchanted Learning Software [on-line]. Available <http://www.enchantedlearning.com/inventors>



ANEXO 1

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLÉS I)



TESIS CON
 LA DE ORIGEN