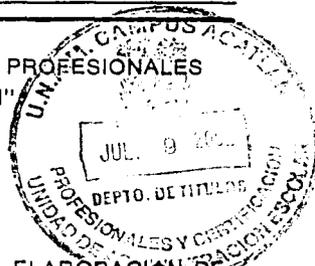




# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS "ACATLÁN"



MODELO INSTRUCCIONAL SOBRE LA ELABORACIÓN DE  
MAPAS CONCEPTUALES COMO APOYO A LA  
COMPRESIÓN DE TEXTOS EN LA ASIGNATURA LENGUA  
ADICIONAL AL ESPAÑOL III 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 :  
**SARA ANA MARÍA PERALTA HERNÁNDEZ**

ASESOR: LIC. MA. DEL PILAR CERDEIRA HERNANDEZ



JULIO DEL 2002.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

*Gracias, ¡DIOS! por permitirme dejar huella en esta vida;  
por permitirme realizar un sueño;  
por iluminar mi vida de amor y sabiduría;  
por darme este momento  
para poder decir ¡lo logré!*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Gracias, ¡DIOS! por permitirme dejar huella en esta vida;  
por permitirme realizar un sueño;  
por iluminar mi vida de amor y sabiduría;  
por darme este momento  
para poder decir ¡lo logré!*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*A mi amada familia de la cual  
he aprendido tanto.*

*Dedico este trabajo para una persona  
que siempre me ha acompañado en  
mi camino, iluminando mi vida con  
su amor y comprensión.*

*¡Mi amado esposo!*

*A Mi amado hijo Carlos Oscar  
que me ha dado sus mejores momentos  
y*

*A mi amada hija Axel Norma Aurora  
que sin su ayuda hubiera sido difícil  
para mi realizar mi objetivo.*

*A mi madre, hermanos y hermanas*

*A todos aquellos profesores que  
contribuyeron en mi formación.*

*A mis queridos profesores:  
Lic. Raquel Guadalupe García Jurado Velarde  
Dr. Félix Mendoza Martínez  
Lic. María de los Angeles Barba Camacho  
Lic. María Cristina Borja Tavizón  
Lic. Pilar Cerdeiru Hernández*

*Agradezco toda su comprensión y  
ayuda a:  
La Lic. Raquel Guadalupe García Jurado Velarde*



## Índice

	<b>Pág.</b>
Introducción	1
<b>Capítulo 1 La asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) en el Colegio de Bachilleres</b>	
1.1 La creación del Colegio de Bachilleres	4
1.2 Población	5
1.3 Plan de estudios	5
1.4 Características de la Materia Lengua Adicional al Español (Inglés III)	6
1.5 Características del programa	10
1.6 Elementos de la práctica educativa	12
1.7 Planteamiento del problema	13
1.8 Justificación	14
1.9 Solución al problema	15
1.10 Objetivos	16
<b>CAPÍTULO 2 Teorías del aprendizaje y de la lectura</b>	
2.1 Enfoque constructivista	17
2.2 Comprensión de lectura	24
2.2.1. Modelos de lectura	26
2.2.2. Tipos de lectura	32
2.3. Estrategias para la comprensión lectora	33
2.3.1. Definición de estrategia	33
2.3.1.1. Estrategias de alto nivel	33

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

	<b>Pág.</b>
2.4. Herramientas para la síntesis de un texto	36
2.4.1 Definición de texto	36
2.4.2 Texto expositivo	36
2.4.3. Formas de síntesis	37

**Capítulo 3 Unidad didáctica para la enseñanza del proceso de  
síntesis de la información de un texto.**

3.1. Elaboración de mapas conceptuales	46
3.2. Unidad didáctica para la síntesis de la Información de textos en inglés	51
3.3 Actividades del alumno	52
3.4. Guía del profesor y clave de respuestas	75

**Conclusiones** 89

**Bibliografía** 92

**Anexos**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Introducción

Es importante dar un énfasis a los estudios que se realicen para enseñar a leer en una lengua extranjera, ya que un alumno que sabe leer puede integrar las otras habilidades (hablar, escribir, escuchar) y como estudiante comprenderá la información proveniente de textos, tanto en su lengua como en lengua extranjera.

A este respecto, se puede decir que los alumnos del Colegio de Bachilleres, muestran deficiencias en el uso de estrategias de lectura, especialmente lo que se refiere a la síntesis de información.

Se ha detectado que durante la lectura de textos en inglés abusan del diccionario y realizan traducciones literales que llevan a interpretaciones erróneas de la información.

Lo anterior llevó a la realización de este trabajo, cuya propuesta tiene como fin implementar y mejorar los materiales didácticos que se utilizan en el Colegio para apoyar la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera. Para la realización de esta unidad se analizaron algunos aspectos pertinentes a la misma, que se desglosaron en tres capítulos.

En el primer capítulo, se comentaron las características de los alumnos del Colegio de Bachilleres, se consideraron las bases pedagógicas del modelo educativo del Colegio de Bachilleres, y se analizó el programa de la materia de Lengua Adicional al Español I, II, y III.

Se mencionó también la problemática planteada que llevó a la realización de este trabajo, así como de los objetivos a alcanzar en la misma.

En el capítulo 2 se presentan los estudios relacionados con la lectura de textos en inglés y el comportamiento que los lectores presentan desde el momento que ponen sus ojos en la lectura hasta que llega el momento de la comprensión, se encuentran comprendidos en los modelos de lectura que explican la conducta de los lectores a través de la misma; aquí se realizó una descripción de algunos de los modelos ascendentes, modelos descendentes, y modelos interactivos de lectura.

Como este trabajo busca la mejor manera de guiar a los alumnos durante el proceso de sintetizar la información, en este capítulo se revisan las teorías que fundamentan el uso de las estrategias de alto nivel.

Asimismo se presenta la información que describe al mapa conceptual y las partes que lo conforman así como la metodología que usan Novak y Gowin para la enseñanza de los mismos.

En el capítulo 3 se muestra como los puntos teóricos se retomaron para apoyar el modelo de enseñanza para la estrategia de síntesis de la información y su presentación en los organizadores correspondientes a cada forma de síntesis; sugiriendo ejercicios para la enseñanza y práctica de dicha estrategia.

También se presentan las sugerencias para el profesor y una clave de respuestas que sirva de guía para facilitar el uso de las actividades realizadas en este trabajo.

La última parte del trabajo presenta las conclusiones y la bibliografía. En las conclusiones se hace un análisis de los planteamientos alcanzados así como de la trayectoria que se llevó a cabo para alcanzar el objetivo general de este trabajo.

Se espera que esta investigación sea una herramienta útil para alumnos y profesores, no sólo pertenecientes al Colegio de Bachilleres sino a aquellos que

quieran iniciarse en la práctica de la síntesis de la información y realización de mapas conceptuales.

## **CAPÍTULO 1 La asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) en el Colegio de Bachilleres**

### **1.1 La creación del Colegio de Bachilleres**

En 1973, la demanda estudiantil para la educación del nivel medio superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México era de 83 000 estudiantes; de los cuales el 48,2% era atendido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 24% por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el 12% por escuelas incorporadas a la UNAM, el 4.4% por las Escuelas Normales y el 11.4% por las escuelas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El número de estudiantes que requerían educación de nivel medio superior iba creciendo desproporcionadamente en relación al cupo real de las escuelas existentes; se calculaba un déficit de 17 000 plazas aproximadamente; por esta razón y como una manera de atender a la sobrepoblación estudiantil en el nivel medio superior, así para contribuir al fortalecimiento de las instituciones existentes, en 1974 nace el Colegio de Bachilleres como un organismo del Gobierno Federal, para ampliar las oportunidades de educación media superior, que ofrece a los egresados de la educación secundaria una opción para realizar estudios de bachillerato en dos modalidades: el sistema escolarizado y el sistema de enseñanza abierta (SEA).

Actualmente cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana de la ciudad de México y con 605 planteles en 25 estados de la República Mexicana, los cuales atienden a más de 326 000 alumnos.

Sus objetivos generales plantean un organismo formativo (o sea que desarrolle las habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional), para que el egresado

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

tenga objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Con lo anterior se espera lograr que el alumno tenga una actitud responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad.

## **1.2 Población**

La población estudiantil de los Colegios de Bachilleres es seleccionada por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) a través de un examen de selección anual, según el puntaje obtenido en dicho examen. Los estudiantes son egresados de escuelas secundarias de gobierno que residen en el área metropolitana.

La edad de los alumnos fluctúa entre los 14 y los 17 años de edad, aunque a veces existen excepciones. La mayor parte de ellos son de clase media baja y la población estudiantil la constituyen tanto hombres como mujeres.

## **1.3. Plan de estudios**

El plan de estudios está configurado por tres áreas de formación:

**Área de formación básica**, la cual integra todas aquellas asignaturas que proporcionan al estudiante los conocimientos científicos y humanísticos fundamentales para la formación de un bachiller.

**Área de formación específica**. Las materias dentro de esta área son de carácter optativo, es decir, son elegidas por el estudiante en razón de sus aptitudes e intereses personales; le permiten al estudiante profundizar o ampliar los conocimientos

asimilados en los cuatro primeros semestres y le dan la oportunidad de participar directamente en el diseño de su propia formación.

**Área de formación para el trabajo.** Dentro de esta área el estudiante se prepara para adquirir destrezas, conocimientos y actitudes que le permitirán integrarse a un proceso de trabajo.

#### **1.4. Características de la materia Lengua Adicional al Español ( Inglés)**

Dentro del área de formación básica, se encuentra la materia de Lengua Adicional al Español (Inglés), la cual está conformada por cinco asignaturas ( I, II, III, IV, V).

En esta institución, el término "materia" se refiere al área general de conocimientos dentro del plan de estudios; en tanto que "asignatura" es la distribución de los conocimientos y objetivos en cinco divisiones correspondientes a cinco niveles. Así, las tres primeras asignaturas de esta materia se ubican en el Área de Formación Básica, son obligatorias y se imparten en los semestres primero, segundo y tercero; las dos últimas corresponden al Área de Formación Específica, son optativas y se imparten en el quinto y el sexto semestre.

Comentan algunos profesores que ya tienen cierta trayectoria en el Colegio, que anteriormente el contenido de la materia Lengua Adicional al Español (Inglés) estaba distribuido por temas gramaticales. Tiempo después se hizo un estudio del contenido del programa y se delimitó dentro de un enfoque comunicativo en donde se imparte la forma de empleo de la lengua más que las simples reglas gramaticales; esto significa

que es más útil: aprender a comunicarse y saber para qué se utiliza el lenguaje, que conocer sus definiciones.

Hoy en día el objetivo principal de la materia Lengua Adicional al Español (Inglés) dentro del Área de Formación Básica en el Colegio de Bachilleres, es la comprensión de la lectura de textos en inglés a través del manejo de estrategias de lectura, y el reconocimiento de elementos léxicos, sintácticos, de cohesión y de funciones que preparen al estudiante para comprender textos de otros campos del conocimiento o de actividades de su vida laboral y cotidiana. Así también, si el alumno elige cursar las dos asignaturas optativas, será capaz de elaborar diálogos sencillos y cortos para comunicarse y elaborar redacciones simples, a partir de los modelos expuestos por el profesor.

Para cursar la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) III, el alumno tiene que haber acreditado las dos anteriores y haber obtenido conocimientos de estrategias básicas de lectura que le permitan llegar a procesos de mayor complejidad como los que se van a manejar en la asignatura mencionada.

Dentro de la asignatura Lengua Adicional al Español I existen tres unidades: la primera inicia con el manejo de estrategias básicas de predicción, (aspectos iconográficos, tipográficos, cognados, etc).

En la segunda unidad, el alumno aplica aspectos sintácticos y semánticos, apoyándose en la atribución y en la organización de las palabras en enunciados; se ven aspectos como: inversión adjetivo-sustantivo, prefijos, sufijos, identificación del sujeto, verbo y complemento, presente simple, pasado simple, voz pasiva, etc.

En la tercera unidad, el estudiante obtiene información específica a través del manejo de elementos de cohesión y la comprensión de la organización de los textos

para alcanzar la inferencia del significado del vocabulario desconocido y el uso de nociones temporales; el estudiante utiliza relaciones de cohesión básica como son la referencia anafórica, representada por los pronombres personales, objetivos, relativos, adjetivos posesivos, comprendiendo también su función en el texto. Son utilizados los conectores: *and, or, for example, for instance, such as, but* y *however*. También el estudiante organiza la información contenida en el texto mediante estrategias de búsqueda de información específica (*scanning*) y realiza ejercicios para sintetizar el contenido del texto.

La asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) II, también está dividida en tres unidades. El objetivo de la primera unidad es que el estudiante obtenga información de textos, determinando su valor comunicativo y resolviendo problemas de vocabulario desconocido que le permita abordar en las siguientes unidades tanto nociones temporales como elementos de cohesión y coherencia más complejos.

En la unidad II, el objetivo es que el alumno comprenda información que exprese futuro y secuencia, identificando las formas sintácticas características de cada una de ellas y cuyo manejo apoye la comprensión de las relaciones de cohesión y coherencia del discurso. El estudiante distinguirá *ing, be going to, will*, para comprender funciones comunicativas; identificará la forma verbal con *ing* en presente progresivo con significado de futuro, distinguiéndola de sus usos como sustantivo y adjetivo. También discriminará enunciados con *have* y *had* más el pasado participio de los verbos para comprender la secuencia temporal de los verbos.

En la tercera unidad, el estudiante comprenderá la información y su organización lógica en el texto mediante el uso de palabras dentro del mismo campo semántico y de

elementos de cohesión y coherencia, con el fin de identificar funciones comunicativas y su estructuración en diversos tipos de textos.

Los contenidos de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) III comprenden el uso de estrategias de lectura y de elementos sintácticos y semánticos para el reconocimiento de funciones retóricas, como: definiciones, instrucciones, hipótesis y narraciones; asimismo se incluye la identificación de los niveles de estructuración de los textos que permita al estudiante profundizar en la comprensión de textos expositivos argumentativos y narrativos, e integrar sus conocimientos previos. Es aquí donde el estudiante tiene que realizar una lectura detallada en textos de la información general y utilizar diferentes formas de síntesis de la información leída. En el programa de esta asignatura se mencionan los siguientes objetivos:

**Objetivo:** El estudiante realizará una lectura detallada en textos de información general, con argumentación científica y narrativos, ejercitando diversas formas de aproximación al texto.

**2.2 Objetivo de operación:** El estudiante comprenderá información específica del texto utilizando las microestructuras.

El logro de este objetivo implica:

**2.2.6** Utilizar diferentes formas de resumir y esquematizar (mapas semánticos o conceptuales o esquemas o diagramas, etc) para sintetizar la información relevante del texto

La carga horaria planeada para cumplir con estos objetivos es de 4 horas.

### 1.5 Características del programa

El programa de estudio de la materia Lengua Adicional al Español (LAE), es un medio por el cual la institución informa al profesor sobre los aprendizajes que se pretenden lograr en los alumnos, es un instrumento de trabajo que brinda al profesor elementos para organizar, planear, operar y evaluar el curso; el programa está organizado de la siguiente manera:

**Marco de referencia.** Brinda al profesor información que le permita ubicar su materia en el plan de estudios, y también reconocer el sentido de la enseñanza de la asignatura; está integrado por las secciones de: ubicación, intención y enfoque, así como la ubicación específica el lugar que tiene la asignatura en el plan de estudios, en términos de área de formación, la relación de antecedente o consecuente entre las asignaturas que conforman la materia a la que pertenece, asimismo señala el semestre en que se imparte, lo cual permite identificar el nivel académico que se puede esperar del estudiante.

La **intención** menciona lo que se pretende con la enseñanza de la asignatura, por medio de los aspectos de contenidos que se abordarán y las metas a las que se pretende llegar con su enseñanza.

El **enfoque** proporciona información de cómo se colocarán los contenidos del programa y los fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos que los sustentan; indica cómo se deben usar y manejar las estrategias, los materiales didácticos, los contenidos, los instrumentos de evaluación y la bibliografía.

La base del programa está constituida por los contenidos, los elementos de instrumentación, las estrategias didácticas, las sugerencias de evaluación, la bibliografía, la carga horaria y la retícula.

Los **contenidos-objetivos de operación** constituyen una unidad de aprendizaje y están enmarcados por el "qué": el aprendizaje a lograr como resultado de la enseñanza; el "cómo": referente a los conceptos, habilidades o actitudes aprendidas que el estudiante pondrá en juego para el aprendizaje; el "para qué": establece la utilidad o aplicación del aprendizaje logrado con otros aprendizajes subsecuentes de la misma u otras asignaturas.

Los **elementos de instrumentación** presentan sugerencias de estrategias didácticas, así como el contenido y los medios de evaluación en sus modalidades diagnóstica, formativa y sumativa; prescriben la referencia bibliográfica básica y la carga horaria para el tratamiento de los objetivos; además, incluyen un mapa donde se observa la totalidad de los contenidos.

Las **estrategias didácticas sugeridas** son un conjunto de actividades con base en un enfoque constructivista, que el profesor puede o no aplicar según su criterio.

Las **sugerencias de evaluación** determinan qué evaluar y a través de qué medios o instrumentos. Las formas de evaluación son: diagnóstica, que se aplica al inicio de la enseñanza de los objetivos del programa y sirve para indagar el dominio y los antecedentes de aprendizaje; la formativa, que verifica el nivel de avance que los alumnos logran en los aprendizajes planteados por el programa; la evaluación sumativa valora el logro parcial o total de los objetivos del programa y determina la acreditación de la asignatura.

La **bibliografía** incluye referencias para consulta tanto del profesor como del alumno; se considera básica para profundizar en los temas.

La **carga horaria** es un parámetro para planear las actividades de clase, valorar el ritmo del avance programático, hacer los ajustes necesarios e identificar los momentos en que se podrá realizar la evaluación.

La **retícula** es una herramienta que auxilia en la operación del programa; presenta en forma gráfica el panorama general de sus contenidos, la relación de desagregación y secuencia entre ellos, permite al profesor reconocer dichas relaciones y, en función de ellas, identificar la mejor trayectoria para la presentación de los contenidos.

#### 1.6 Elementos de la práctica educativa

Las bases pedagógicas del Colegio están sustentadas en su Modelo Educativo, que tiene como objetivo desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para enfrentarse a la lectura de diversos tipos de texto. Para esto debe promover el aprendizaje a través de cinco componentes de la práctica educativa, a saber:

**Problematización.** La acción que genera de manera intencional un desequilibrio en los esquemas de pensamiento del estudiante, y exige una reorganización o desarrollo de esquemas más complejos. Esta acción problematizadora debe reunir ciertos requisitos: a) estar dentro de los contenidos de los programas de estudio; b) partir de los conocimientos que posee el estudiante; c) tener un nivel adecuado, ni tan fácil que no promueva un desequilibrio ni tan complejo que inmovilice al alumno. En el caso de la materia de LAE, el alumno se presenta ante la problemática de entender

un texto en inglés del cual desconoce una buena parte del código, por lo que hace uso de sus conocimientos previos, los cuales pueden ser insuficientes; con ello se genera un interés por buscar la forma de resolver este problema.

**Organización lógica y uso de los métodos.** El estudiante comprende la esencia de la situación problematizadora y puede entonces interactuar con el objeto de estudio durante todo el proceso de construcción del conocimiento. El estudiante utiliza su lengua materna como referente para la comprensión de la lengua meta y usa sus conocimientos generales para abordar el texto. También reconoce funciones retóricas a través de formas lingüísticas y cohesivas, así como de estrategias y habilidades de lectura.

**Incorporación de información.** Con la ayuda del profesor, el estudiante organiza la información mediante el uso adecuado de estrategias para que no se vuelva sólo un proceso mecánico.

**Aplicación.** Con la aplicación el estudiante verificará si la información obtenida es pertinente y suficiente para enfrentarse a nuevos problemas, puede aplicar los nuevos conocimientos en la lectura de textos provenientes de otras materias

**Consolidación.** Implica que el estudiante pueda aplicar sus conocimientos en diferentes situaciones de aprendizaje.

## 1.7 Planteamiento del problema

Los alumnos del Colegio de Bachilleres de la asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) III no saben encontrar la oración tópico ni extraer ideas principales, lo que les dificulta encontrar la información relevante y organizarla; también los

imposibilita para resumir o sintetizar la información encontrada. No saben utilizar adecuadamente herramientas que los ayuden a sintetizar la información, como los mapas conceptuales, ya que durante su formación no han tenido ejercicios que les permitan organizar ni sintetizar la información, carecen de un material instruccional que los enseñe paso a paso la forma de extraer ideas principales, a jerarquizar, ordenar y conectar la información; tampoco existe material de apoyo que les enseñe cómo elaborar mapas conceptuales.

## 1.8 Justificación

La elaboración de mapas conceptuales es una herramienta que puede auxiliar al alumno del Colegio de Bachilleres de LAE III a utilizar aquella información relevante que ya aprendió a discriminar para establecer relaciones entre los conceptos encontrados de manera jerárquica, permitiéndole llevar a cabo una síntesis que refleje lo fundamental del mensaje del autor, por medio de su pensamiento reflexivo.

Novak (1988: 38) expone que los estudiantes necesitan practicar el pensamiento reflexivo. Así como un equipo tiene que dedicar tiempo para entrenarse en un deporte, de igual manera el alumno de LAE III debe aprender a resumir información, no sólo de textos en inglés sino de textos en español relacionados con las otras materias de su plan de estudio.

El modelo instruccional que se sugiere también ayudará a los profesores de esa institución, pues los guiará para facilitarles la enseñanza y la elaboración de mapas conceptuales.

La aplicación de esta metodología servirá para todos los Colegios de Bachilleres, escuelas de enseñanza media superior y escuelas secundarias, en donde no exista un modelo instruccional adecuado para la enseñanza y la elaboración de mapas conceptuales

Como docente, la investigación de este trabajo me permitirá mostrar a los alumnos la construcción y uso de esta herramienta, lo que redundará en la mejor comprensión de los mapas conceptuales por parte de los alumnos.

Para la realización de los mapas conceptuales, se plantea un modelo para enseñar a los alumnos a sintetizar la información de textos en inglés partiendo desde plan esquema, toma de notas, elaboración de resúmenes hasta la creación de cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

### **1.9 Solución al problema**

Para solucionar el problema, se propone el diseño de un modelo instruccional en donde los alumnos del Colegio de Bachilleres de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés) III pongan en práctica la elaboración de mapas conceptuales, con la finalidad de organizar sus ideas y resumirlas de la mejor manera.

Con el fin de cumplir con este cometido se propone el siguiente objetivo general:

## 1.10 Objetivos

### **Objetivo general:**

Elaborar un modelo Instruccional sobre la elaboración de mapas conceptuales para ayudar a los alumnos del colegio de bachilleres que estudian la asignatura de Lengua Adicional del Español (Inglés) III en la comprensión de textos en inglés.

Este objetivo podrá llevarse a cabo cumpliendo con los siguientes:

### **Objetivos específicos.**

- Explicar la teoría constructivista.
- Mencionar los modelos de lectura.
- Explicar el concepto de un mapa conceptual.
- Elaborar ejercicios para realizar mapas conceptuales.
- Elaborar una guía para el profesor.

Las bases teóricas que fundamentarán este proyecto serán revisadas en el siguiente capítulo, en el que se analizará la teoría constructivista, se comentarán los tipos y modelos de lectura, se definirá el concepto de estrategia y finalmente se presentará la teoría de Novak sobre la construcción de mapas conceptuales.

## **CAPÍTULO 2 Teorías del aprendizaje y de la lectura**

### **2.1 Enfoque constructivista**

El constructivismo es una teoría que da énfasis a la actividad del estudiante más que a la del profesor; el alumno forma parte activa de su aprendizaje, su autonomía e iniciativa lo llevan a enlazar nuevos conocimientos con los ya establecidos y anclar nueva información para lograr un aprendizaje significativo.

Aquí se muestran algunos de los objetivos más importantes del constructivismo (Seels 1989: 11; 15):

- ❖ *El constructivismo enfatiza más el aprendizaje que la enseñanza.*
- ❖ *Acepta la autonomía enunciativa del estudiante.*
- ❖ *Ve a los alumnos como criaturas con voluntad y propósitos.*
- ❖ *Ve al aprendizaje como un proceso.*
- ❖ *Motiva al alumno para que pregunte.*
- ❖ *Considera cómo aprenden los alumnos.*
- ❖ *Admite la crítica en la experiencia del aprendizaje.*
- ❖ *Nutre la curiosidad natural del alumno.*
- ❖ *Toma en cuenta el modelo mental del alumno.*
- ❖ *Usa la terminología cognitiva como predecir, crear y analizar.*
- ❖ *Impulsa a los alumnos a establecer diálogos con otros alumnos y con el profesor.*
- ❖ *Mantiene un aprendizaje cooperativo.*
- ❖ *Involucra al alumno en situaciones reales que pasan en su vida diaria.*
- ❖ *Considera las creencias y actitudes del estudiante.*

Asimismo, autores como Ausubel, Piaget, Vygotski, entre otros, señalan algunos puntos importantes sobre el papel del profesor y del alumno dentro del constructivismo.

En el aprendizaje basado en la teoría constructivista el alumno:

- ❖ Participa activamente en la construcción de su conocimiento sobre lo ya aprendido.
- ❖ Pide ayuda a sus compañeros para aclarar dudas.
- ❖ Tiene autonomía para enfrentar nuevas situaciones.
- ❖ Identifica y soluciona problemas, formando redes de conocimiento más amplias y complejas en su significado.

El profesor en el la enseñanza constructivista:

- ❖ Crea un ambiente que facilite y propicie la experimentación del alumno espontáneamente.
- ❖ Instruye de forma estructurada para que sea fácil y entendible para el alumno.
- ❖ Es paciente con sus alumnos y les da tiempo para procesar la información.
- ❖ Apoya a los alumnos para que encuentren sus propias soluciones, formando ideas e hipótesis.
- ❖ Plantea objetivos al alumno, para que él note que su aprendizaje va dirigido.
- ❖ Enseña al alumno dentro de un ambiente de respeto, de confianza y de aceptación mutua.
- ❖ Verifica los avances y los obstáculos que experimentan sus alumnos en su proceso de construcción de conocimientos.

El enfoque constructivista se cimenta en la psicología cognitiva, la cual se define ( Gagne, 1985: 29) como la actividad mental que explora los comportamientos

complejos en el ser humano. Gagne afirma que "actualmente, la psicología cognitiva es una de las ramas de más crecimiento dentro de la psicología, y es un área de estudios que tiene mucho que ofrecer a la educación". A nivel general, la psicología cognitiva concibe el aprendizaje como un proceso activo, y propone que la enseñanza consiste en facilitar el procesamiento mental activo de los estudiantes. Esta idea contrasta radicalmente con el punto de vista conductista, según el cual los estudiantes son receptores pasivos de la información.

Se puede decir que la psicología cognitiva concibe al aprendizaje como un proceso complejo y evolutivo con componentes estructurales de orden individual y social de gran relevancia.

Para Piaget (1979: 15), el afirmar que el conocimiento es un proceso implica reconocerlo como algo en construcción permanente, fruto de la interacción del sujeto con el objeto del conocimiento, lo distingue como el proceso de las estructuras cognitivas mediado por procesos de equilibración; de éstos, la asimilación y la acomodación son los dos empleados en los planteamientos educativos.

Para Piaget en (Pozo, 1989: 18), la asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo; en términos psicológicos, es el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles.

La acomodación es cualquier modificación de un esquema asimilado o de una estructura causada por los elementos que se asimilan.

Sierra y Carretero (1990:109) definen a los esquemas como una representación mental, que representan todo el conocimiento genérico que hemos adquirido a través de nuestra experiencia basada en objetos, situaciones, secuencias de situaciones,

acciones, secuencias de acción, conceptos, etc. En cierto modo los esquemas son los modelos del mundo exterior que representan el conocimiento que tenemos acerca del mismo.

De acuerdo con Coll (1990: 441-442), la construcción del conocimiento escolar es un proceso de elaboración, porque el alumno selecciona, organiza y transforma la información recibida de diversas fuentes, estableciendo un puente entre éstas y sus conocimientos previos.

Según este autor, construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas que ya se poseen previamente, no dejando a éstos de lado, sino creando un vínculo o nuevas relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos.

Calero (1995: 325) dice que algunos discípulos de Vigotsky denominaron la teoría de éste como sociocultural o sociohistórica de los procesos psicológicos superiores, lo cual quiere decir que este instrumento social mediador es un recurso al servicio de la sociedad y de la cultura. La contribución más original e importante de Vigotsky es el concepto de mediación que, según Calero, se define como aquella acción intencional que usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interactuamos. Se puede decir que aprendemos y nos desarrollamos a partir de la experiencia que nos da la relación que mantenemos con el ambiente, y que para avanzar en ese aprendizaje y desarrollo necesitamos superar conflictos cognitivos y sociocognitivos. Mientras más mediaciones recibamos, más fácil y rápidamente nos desarrollaremos, lo que indica la relevancia de la ayuda de personas con una preparación específica que media en el aprendizaje.

Vigotsky (1988: 133) denomina Zona de desarrollo próximo a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada 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 o en colaboración con otro compañero más capaz .

Asimismo, afirma que el nivel de desarrollo real de un niño se manifiesta por medio de los productos finales del desarrollo, y se hacen evidentes cuando éste es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significando que las funciones para tales acciones han madurado en él; mientras que la zona de desarrollo próximo está determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos, sino únicamente con la ayuda de un adulto, y son funciones que no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración aunque ahora se encuentran en estado embrionario.

De lo anterior se desprende que, además de considerar la estructura cognoscitiva del estudiante, es importante propiciar las condiciones sociales que le permitan un desarrollo potencial.

Por otra parte, la teoría de la asimilación de Ausubel (1987: 219) se ocupa del aprendizaje significativo de materiales escolares. El aprendizaje significativo se da cuando el conocimiento puede incorporarse a las estructuras que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con sus conocimientos anteriores. Para esto es necesario que el material a aprender posea un significado en sí mismo, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes; mientras que el aprendizaje memorístico o por

repetición es aquel en que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de significado para la persona que aprende.

Entonces se puede definir al aprendizaje significativo como lo contrario al aprendizaje repetitivo, que recurre a la memoria mecánica para el aprendizaje de cierto contenido.

Cuando se aprende significativamente, se atribuyen significados a lo que se debe aprender, se establece un vínculo entre lo que hay que aprender (el nuevo contenido) y lo que ya se sabe (los conocimientos previos), se establece la actualización de los esquemas de conocimiento que explican la revisión, modificación y enriquecimiento por medio de nuevas relaciones y conexiones entre ellos, asegurándose así su funcionalidad y memorización comprensiva de los contenidos, y de esta manera se utiliza el aprendizaje en situaciones nuevas para resolver determinados problemas que vuelven a enunciar la posibilidad de aplicar lo aprendido otra vez, en nuevas situaciones, para lograr un nuevo aprendizaje.

Algunas condiciones que favorecen el aprendizaje significativo son: que el material a aprender sea coherente, claro, organizado, secuenciado en su presentación y estructura no debe ser arbitrario ni confuso; además, deben existir conocimientos previos que puedan establecer relaciones entre los nuevos aprendizajes y los anteriores (Coll 1990: 97).

Para Ausubel, el término significativo se refiere, por una parte, al contenido por aprender que tiene estructura lógica inherente, y por otra, al material que potencialmente puede ser aprendido desde el referente social y personal del estudiante.

Un contenido se torna significativo o "con sentido" siempre y cuando pueda ser incorporado sustancialmente al conjunto de conocimientos del estudiante, es decir, si se relaciona con conocimientos previamente existentes en su estructura mental.

Desde una perspectiva de la teoría del Procesamiento Humano de Información (PHI), el ser humano se concibe como colaborador y constructor activo de la información que recibe de su entorno, y no como un receptáculo mecánico de estímulo y emisor de respuestas, asimismo explica las representaciones mentales del sujeto y la forma como éste las organiza dentro de un sistema cognitivo, para la interpretación de la información. Señalan Castañeda y López (1992: 57-97) que el logro del aprendizaje requiere de una gran actividad del estudiante, dicha actividad es interna, por lo que es necesario tener en cuenta procesos como: la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje.

Con respecto a la psicología instruccional, Resnick (en Castañeda y López *op.cit.* ) presenta un marco para establecer el vínculo entre la investigación fundamental sobre el proceso de aprendizaje complejo y las propuestas instruccionales que propician el desarrollo de estudiantes independientes, creativos y eficientes, como solucionadores de problemas. Define a la Psicología instruccional como una parte sustancial de la investigación en cognición, aprendizaje y desarrollo humano. No se debe considerar como una psicología básica y aplicada a la educación, sino como la investigación fundamental sobre los procesos de instrucción y aprendizaje complejo. Las aportaciones más importantes de la psicología instruccional se refieren al desarrollo de la inteligencia y de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos, y la toma de decisiones.

Todo lo anterior muestra una síntesis de los aportes fundamentales de la teoría constructivista al aprendizaje. Otro aspecto que ofrece aportes al aprendizaje es la comprensión de lectura, cuyas teorías revisaremos a continuación.

## 2.2 Comprensión de lectura

La lectura ha despertado el interés de varios investigadores desde principios del siglo XX, quienes han considerado su importancia y se han ocupado en determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto; de hecho, el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios: "lo que fuese que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, igual lo hacen hoy para extraer el significado de un texto." (Cooper 1990:16).

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se enseña la comprensión de textos; y de esto se valen algunos especialistas en el tema para desarrollar mejores estrategias para enseñar la comprensión de lectura.

En los años 60 y los 70 un cierto número de especialistas en la lectura postularon que la comprensión era producto de la decodificación y que, si los alumnos eran capaces de entender las palabras, la comprensión se daba de manera automática (Fries, en Cooper *ibid.*); estos investigadores centraron sus trabajos en la decodificación y comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto.

Después se utilizó la Taxonomía de Barnett para la comprensión lectora, la cual consistía en hacer algunas preguntas relacionadas con el contexto; sin embargo como los maestros hacían preguntas literales sobre todo, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia, lectura y de análisis crítico del texto.

En la década de los 70 y los 80, los investigadores en el área de la enseñanza, la psicología y la lingüística (Anderson y Pearson, en Cooper, 1990) encontraron que la comprensión del lector se deriva de sus experiencias acumuladas que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Esto significa que el lector no debe decodificar palabra por palabra, sino que debe tener cierta habilidad de decodificación mínima para que exista la comprensión. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, este proceso relaciona la información nueva con la conocida en el proceso de la comprensión; y "decir que uno ha comprendido un texto equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un "hogar" para la información contenida en éste, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información" (*ibid.*: 18).

Existen dos vías en donde el lector interactúa para elaborar un significado del texto:

1. Entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece.
2. Relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos almacenados de manera continua en su mente.

Así, el significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita; proviene a la vez de las experiencias del lector activadas por las ideas que le presenta el autor.

Otros autores (Carriendo y Alonso, 1982: 27-45) dicen que *"la comprensión es el proceso por el cual el lector construye el significado interactuando con el texto"*. La comprensión que el lector realiza durante la lectura proviene de sus experiencias acumuladas, experiencias que se activan cuando el lector decodifica las palabras, las

frases, los párrafos y las ideas del autor. Así, la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión.

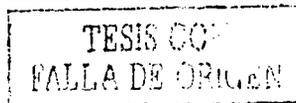
En la teoría de la comprensión de lectura se encuentran tres modelos de lectura: los modelos de procesamiento ascendente, los modelos de procesamiento descendente y los modelos interactivos. Según Adams ( en Alonzo 1985: 176-209), estos modelos coinciden en considerar la lectura como un proceso que tiene lugar en varios niveles; para llegar a comprender el significado que el autor trata de transmitir, el lector debe analizarlo desde los niveles más elementales (los patrones gráficos) hasta llegar a su estructura total. Difieren, sin embargo, en la importancia que atribuyen a los distintos tipos de análisis y el modo en que se relacionan entre sí.

### **2.2.1 Modelos de lectura**

#### **La lectura como proceso ascendente (*bottom up*)**

Los lectores empiezan con la escritura del texto; construyen significados de las letras, palabras, frases y oraciones encontradas dentro del texto, procesan el texto en una serie de etapas lineales.

Uno de los primeros modelos de la lectura como proceso ascendente fue el de Gough ( en Barnett 1989: 14), quien decía que al usar la fijación de la vista en un texto, el lector forma iconos, los cuales son representaciones visuales de las letras que permiten al lector reconocer líneas, curvas y ángulos hacia ciertos patrones de las letras; con esto se crea un nuevo icono hacia la nueva fijación. Los lectores identifican rápidamente letra por letra en forma seriada de derecha a izquierda; sin embargo, para que los iconos sean significativos deben tener sentido en el léxico mental almacenado



en el cerebro humano. Gough propone que el lector mapea y graba en la memoria lazos de fonemas sistemáticos; procesa las palabras en forma seriada de izquierda a derecha y las almacena en la memoria a corto plazo hasta que se puedan organizar en unidades más amplias (frases). El dispositivo llamado Merlin, según Gough, es el que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector, aquí es donde el lector da el siguiente paso al aplicar estos conocimientos en la generación y determinación de la estructura profunda del estímulo visual; este proceso termina cuando se deposita la frase en la memoria a largo plazo.

La misma autora menciona que el modelo ascendente de La Berge y Samuels (Barnett, *ibid*) es donde se da importancia al papel que juega la atención al procesar la información y la automaticidad en el proceso de lectura. Para ellos, el lector puede atender una sola cosa a un tiempo mientras está leyendo. Lo llaman proceso automático porque el lector puede procesar información aun cuando la atención esté dirigida a alguna otra parte. Distinguen tres tipos de lectores: **los lectores fluidos o rápidos en la lectura**, los cuales deben ser automáticos en cada etapa de percepción visual para un significado completo; **los lectores hábiles**, asignan su atención a la comprensión, mientras que **los lectores principiantes**, necesitan más atención para decodificar.

Como Gough, LaBerge y Samuels asumen que la comprensión depende de lo que aparezca en el texto y lo que el lector decodifique y comprenda; para ellos, decodificar va de las palabras a alguna representación fonológica de los estímulos impresos.

En cuanto a los modelos ascendentes, el primer modo de acercamiento al análisis de la lectura como proceso de comprensión, se ha basado en dos supuestos:

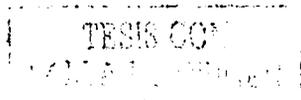
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1. La comprensión del lenguaje escrito es equivalente al reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral.
2. El análisis de la información contenida en el texto es jerárquico y unidireccional.

Esto es, primero se analizan los patrones gráficos que permiten la identificación de las letras, identificación que supone la asignación de un significado y la asociación de una determinada pronunciación; luego siguen las combinaciones de letras que dan lugar al reconocimiento de sílabas y palabras, y así hasta que se extrae el significado completo. Aquí no se considera que intervengan procesos en sentido contrario. Esto se ha tratado de comprobar examinando la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos más básicos y su relación con la calidad de comprensión del texto, y se encontró que la destreza para decodificar marca una diferencia entre los lectores que comprenden adecuadamente y los que lo hacen de manera deficiente; la rapidez con que reconocen el significado de las palabras marca la calidad de la lectura. Este modelo considera a la lectura como una conducta cuya adquisición equivale al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales, en donde se concibe como la reconstrucción del significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras de las frases y de los enunciados (Pollatsek, 1989: 465).

#### **La lectura como proceso descendente (*top down*)**

Para este modelo la lectura es definida como un proceso receptivo y psicolingüístico que empieza con una representación codificada superficial hecha por un escritor y termina con el significado que el lector construye. El escritor codifica el



pensamiento como lenguaje y el lector decodifica el lenguaje como pensamiento (Pollatsek y Rainer 1989: 470).

Este modelo (*top down*) se caracteriza por ser un sistema que procesa información desde los más altos niveles de procesamiento, en donde el lector tiene que vencer varios obstáculos en este sistema usando sus conocimientos generales del mundo; desde el pasaje que está leyendo hasta la hipótesis de lo que pueda venir durante la lectura, el lector parece estar cautivado en un círculo de generación de hipótesis iniciales de lo que leerá después, confirmando las hipótesis por las mínimas muestras de información visuales en la página impresa y la generación de nuevas hipótesis acerca de la nueva información que se encuentre.

Dentro de este modelo está el de Goodman, el cual señala una secuencia; primero, la fijación visual en el nuevo material de lectura, en donde se considera que existen programas en la memoria a largo plazo que van a regular las palabras codificadas; después de que el lector selecciona las claves gráficas de un campo de visión, usa esta información para ayudarse a formular una imagen perceptual de una parte del texto. La selección de una información visual es guiada por un número de factores, como: las estrategias del lector, el estilo cognitivo, el conocimiento previo. La siguiente etapa de este proceso es cuando el lector busca en su memoria lo relacionado con claves sintácticas, semánticas y fonológicas para enriquecer sus imágenes perceptuales, se piensa que de esta manera la imagen es primeramente identificada como una secuencia de letras o palabras. En este punto, el lector trata de hacer una selección tentativa con las señales gráficas para que el lector pueda adivinar la identidad de cada una de las palabras en el texto, y si tiene éxito, se almacena en lo que Goodman llama la memoria a mediano plazo (*medium-term memory*); en caso contrario, el lector tiene

que regresar hacia el principio de su texto. Una vez hecho esto, el texto es examinado de nuevo en contraste con el contexto anterior, ahora con concepciones gramaticales y sintácticas; si esto encuadra en el material anterior, su significado es asimilado con los significados anteriores del texto, así los resultados son almacenados en la memoria a largo plazo (*long-term memory*). En este punto se hace una hipótesis acerca de lo próximo en el texto y el círculo se repite; si la palabra no es congruente con el contexto anterior, el lector hace un movimiento regresivo con los ojos y repite la operación anterior hasta encontrar la secuencia más aceptable de las palabras. (Pollatsek y Rainer, 1989:461-63).

#### **La lectura como proceso interactivo**

En los modelos interactivos la lectura es considerada como un proceso cíclico-interactivo-constructivo-inferencial, en donde el lector reconstruye el significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y los enunciados, así como también la constante formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis.

Este modelo considera la lectura como un proceso interactivo en donde el producto final es la comprensión del texto, lo cual depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura. Se considera que al leer un texto el sujeto comienza guiado fundamentalmente por él mismo, procesando la información de modo ascendente; sin embargo, en la medida en que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y ayudan a la comprensión de las

frases siguientes, al restringir los valores que pueden tomar las variables (*letras, sílabas, palabras y frases*) lo que permite la realización de ciertas inferencias y no otras sobre aspectos no especificados en el texto. Los esquemas se activan con los elementos iniciales del texto y el lector construye un modelo, el cual se va haciendo preciso conforme la información implícita se vuelve explícita. Sucede algunas veces que la información nueva del texto va contra la hipótesis del modelo formado, lo que obliga al lector a revisar su hipótesis y poner en juego el uso de determinadas estrategias para remediar su falla de comprensión.

En este modelo existen lectores expertos y novatos, los lectores novatos son aquellos cuyo uso del código lingüístico es deficiente, pero son eficientes en el conocimiento del tema del texto, utilizan regularmente los procesos descendentes para llegar al significado del texto, utilizan determinadas claves tipográficas para dar una interpretación de la lectura compensando así su falta de conocimiento del código lingüístico. En cuanto a los lectores expertos, tienen conocimiento del código lingüístico y además tienen un amplio conocimiento del tema (Alonzo, 1985:178-179).

Stanovich (en Barnett, *op. cit.*:26) propone un modelo llamado interactivo compensatorio; se dice que es interactivo porque existe una interacción de procesos ascendentes y descendentes que significa que los alumnos o lectores utilizan su conocimiento del mundo del tema y del lenguaje para formular hipótesis o inferencias sobre un posible contenido del texto, las cuales se comprueban o modifican mediante el análisis del estímulo gráfico. Se llama compensatorio porque el alumno puede emplear mayormente algunos procesos en compensación por la falta del conocimiento de otros.

## 2.2.2 Tipos de lectura

**Lectura de familiarización.** Con esta lectura conocemos el contenido de un texto en forma global para familiarizarse con él, y así después adentrarse en el contenido del mismo. Se basa en los elementos gráficos e iconográficos, los elementos léxicos y estructurales que se encuentran en el texto. ( Barba, 2001: 26)

**Lectura de estudio.** Es una lectura profunda del texto, dirigida a los detalles y a la relación que existe entre ellos. Se examina la información relevante contenida en los ejes conceptuales con la finalidad de comprender e interpretar la información en el texto. Sus componentes son el reconocimiento de las palabras clave, la oración tópica y de los detalles de apoyo, de la idea principal, de los bloques de información y de la idea central.(*ibid.*: 69)

**Lectura de búsqueda.** Regularmente se usa cuando el lector tiene un objetivo específico para leer un texto, por ejemplo: investigar para elaborar una tarea, prepararse para una exposición etc. Esta lectura requiere que el lector tenga conocimientos previos acerca del tema a explorar, sepa elegir la estrategia de lectura adecuada en el momento preciso y seleccione solamente la información útil para su propósito.( *ibid.*: 104)

## 2.3. Estrategias para la comprensión lectora

### 2.3.1 Definición de estrategia

Solé (1992: 68) comenta que las estrategias tienen un componente esencial que es la autodirección-la existencia de un objetivo y a la vez la conciencia de que ese

objetivo existe- y también un autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

En otras palabras, las estrategias son planes a seguir sobre el camino que se considera adecuado para la consecución de una meta planteada.

Formular un plan (una estrategia) nos permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta.

El uso de las estrategias requiere de una autodirección, es decir, un objetivo que guíe las acciones que se busca lograr; también se necesita un autocontrol, o sea, la supervisión y evaluación al realizar la actividad, con la finalidad de visualizar los errores y hacer las modificaciones pertinentes.

El uso de las estrategias requiere el manejo de las habilidades y técnicas que se poseen. Se puede decir que una estrategia es el uso inteligente de las técnicas.

### **2.3.1.1 Estrategias de alto nivel**

Las estrategias de alto nivel están ligadas a los procesos mentales, en donde se pueden orientar las acciones concretas, dando como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje.

Las estrategias de alto nivel abarcan la realización de varias operaciones: la comparación, el análisis, la síntesis, la observación y la abstracción.

Shardakov (1968: 103) define la comparación como "el establecimiento de la semejanza y diferencia entre los objetos y fenómenos de la realidad"; con ayuda de la comparación se estudian los rasgos externos de los objetos y fenómenos que saltan a

la vista, sus semejanzas y diferencias, asimismo estudian los rasgos internos que los alumnos no perciben directamente y que se descubren mediante su actividad mental.

De igual manera este autor define a la **abstracción** como la capacidad de separar y aislar de los objetos y fenómenos sus rasgos, nexos y relaciones comunes y esenciales, y prescindir de los rasgos que no son necesarios (*ibid.*: 145).

Señala Shardakov que no hay síntesis sin análisis. Por ejemplo, el reconocimiento de las letras aisladas durante el proceso de la lectura constituye el análisis y la reunión de las letras en palabras y de éstas en oraciones, la síntesis. (*ibid.*: 95).

La síntesis es como un juego mental que se puede relacionar con un rompecabezas en donde hay varias partes (fenómenos, objetos) que se unen armoniosamente dando como resultado una sola parte, constituyendo su suma; esto lleva a un resultado cualitativo y un conocimiento de la realidad.

En otras palabras, Shardakov (*ibid.*: 89) define la síntesis como "una actividad cognoscitiva reflectora, que se manifiesta en el establecimiento de cualidades y propiedades de carácter único entre los elementos del posible conjunto en la determinación entre ellos de un sentido único y definido, en su unión y enlace, todo lo cual da como resultado la obtención de un nuevo objeto o fenómeno.

Shardakov (*ibid.*: 149) menciona que gracias a una labor mental generalizadora, la cual es inherente a la percepción se pueden reconocer los objetos por la forma que les es propia, aun cuando sean de diferente tamaño, diferente material de fabricación, o diferente posición en el espacio. Así, la **generalización** mediante rasgos y nexos comunes permite la organización de grupos determinados de objetos y fenómenos con el fin de obtener conocimientos teóricos sobre ellos.

También explica Shardakov que la **concreción** es una actividad mental relacionada con la generalización, la cual induce a la comprensión y a la asimilación de los conocimientos generalizados, los conceptos, las reglas y leyes de manera completa y profunda (*ibid.*: 167).

Los conocimientos generalizados que adquieren los alumnos a lo largo del proceso mental de carácter generalizador, los aplican para asimilar nuevas materias completas o para resolver problemas con el estudio, el trabajo práctico y la vida social.

Del mismo modo, Shardakov (*ibid.*: 283) se refiere a la **clasificación** como la distribución de los objetos o fenómenos individuales en el correspondiente género o clase. Consiste en poner de manifiesto los rasgos, nexos y relaciones esenciales y generales de los objetos o fenómenos singulares y de los conceptos generales de leyes, e incluir después los objetos individuales en el correspondiente concepto general, ley o regla.

Shardakov organiza la actividad clasificadora de los alumnos de la siguiente manera:

1. Estudian un objeto o fenómeno singular o nexo y sus relaciones.
2. Reproducen en la memoria el concepto genérico, la regla o ley a los cuales ha de referirse dicho objeto o fenómeno.
3. Confrontan los rasgos y relaciones del concepto genérico común, la regla o la ley que ha sido adoptada.
4. Esta relación de lo singular y lo general se corona con el pensamiento y el lenguaje de los alumnos mediante un razonamiento deductivo y una fundamentación causal, lo que da como resultado la clasificación de los

objetos o fenómenos en cuestión, es decir, su inclusión en el correspondiente género o ley.

## **2.4. Herramientas para la síntesis de un texto**

### **2.4.1 Definición de "texto"**

Para autores como Beaugrande y Dressler (en Widdowson, 1984: 126), "texto" es un acontecimiento comunicativo que no tiene dinamismo por sí solo pero puede ser activado por la mente humana; en sí no es comunicativo, pero provee de significado, por lo que la comunicación puede ser alcanzada.

### **2.4.2 Texto expositivo**

Los textos expositivos tienen la característica de desarrollar un tema o parte de él en forma completa y explicativa. No utilizan tiempos verbales definidos, ya que pueden explicar algo que ya sucedió, que sucede o que sucederá. Es común que estos textos presenten definiciones y explicaciones claras que muestren el punto que el autor quiere transmitir. En general, las ideas tienen una línea definida que representa la experiencia o fruto del trabajo del autor, quien desea hacer esta información del dominio público.

Estos textos abundan en publicaciones científicas, de investigación o académicas, pero también suele encontrarse en textos de género periodístico cuyo fin es difundir información, comúnmente factual.

Los textos expositivos se relacionan con el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con frecuencia (Solé: 1992:202).

### 2.4.3 Formas de síntesis

El **resumen** es una forma de síntesis que se elabora a partir de la información de un texto y se redacta a partir de la idea principal, dentro de sus características primordiales se encuentran que: a) respeta el orden en que el autor presentó la información, b) se realiza de manera escrita.

El **cuadro sinóptico** es también otra forma de síntesis en donde la información se presenta de manera gráfica, jerárquica, en donde la jerarquía más alta es la que encabeza el cuadro, el cual no necesariamente respeta el orden que el autor dio a la información, ya que se puede agregar información de otras fuentes. El cuadro se puede hacer en forma horizontal o vertical, también se pueden usar llaves o cajas. Las relaciones de los conceptos se presentan de mayor a menor y el cuadro se elabora a partir de las ideas principales.

El **mapa conceptual** según Novak y Gowin (1988:33-57), es un medio gráfico por el cual se establecen relaciones entre conceptos formando proposiciones significativas por medio de palabras de enlace con determinada jerarquía. Esta jerarquía presenta conceptos generales (supraordenados) de los que se derivan conceptos inclusivos (subordinados). Las palabras de enlace manifiestan el tipo de proposición o relación que se tiene entre los conceptos.

El mapa conceptual no necesariamente está sujeto a un orden jerárquico, pero sí a una relación proposicional significativa entre conceptos.

Joseph D. Novak ideó los mapas conceptuales con el fin de poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausbel. Constituyen una técnica o método de aprendizaje cuya función es ayudar a comprender de una manera gráfica los conocimientos que el alumno tiene que aprender y relacionarlos entre sí con los que ya tiene.

### **Utilidad del mapa conceptual**

El mapa conceptual es un recurso esquemático e individual que ayuda a los alumnos a:

- ❖ Pensar reflexivamente, lo cual posibilita al alumno a dar significado a los conceptos por medio de la unión y separación de los mismos.
- ❖ Pensar creativamente.
- ❖ Aprender fácilmente la idea central y las ideas derivadas, así como el matiz y connotaciones que el alumno asigna a los conceptos.
- ❖ Adquirir un aprendizaje significativo.
- ❖ Evidenciar claramente los conceptos relevantes y suprimir lo trivial.
- ❖ Negociar significados entre profesor y alumnos, rectificando y ratificando nuevas relaciones entre conceptos, e intercambiando puntos de vista sobre la validez entre vínculos.
- ❖ Establecer conexiones entre conocimientos previos y nuevos.
- ❖ Permitir intercambiar puntos de vista sobre la validez de los vínculos proposicionales o darse cuenta de conexiones faltantes.

- ❖ Los mapas conceptuales apoyan la significatividad de los conceptos, lo cual es el elemento más importante en el logro del aprendizaje.
- ❖ Los mapas conceptuales también ayudan a los profesores para evaluar a los alumnos (puntos retomados de los autores Novak y Gowin 1988: 33-144).
- ❖ Los mapas conceptuales pueden emplearse para resumir información, consolidar información de diferentes fuentes de investigación, pensar a través de problemas complejos y como una forma de presentar información que muestre completamente la estructura de su tema. Los mapas conceptuales son muy rápidos para revisar, son fáciles para reafirmar información y revisarla globalmente (Buzan, T. 1995, [www.mindtools.com/mindmaps.html](http://www.mindtools.com/mindmaps.html)).

### **Estructura del mapa conceptual**

Novak y Gowin indican que en los mapas conceptuales los conceptos más generales o inclusivos deben presentarse en la parte superior del mapa, y los más específicos o menos inclusivos, en la inferior. Así, Novak y Gowin explicitan la jerarquía por la disposición física arriba-abajo de los conceptos en la representación visual de los mapas. Estos autores reservan el uso de flechas: "a veces es útil terminar con una flecha las líneas que unen los conceptos...para reducir la confusión en el mapa, nosotros seguimos el convenio de trazar flechas sólo en el caso de que la relación de que se trate no sea de subordinación entre conceptos" (Novak y Gowin 1988: 48).

Novak y Gowin rotulan las líneas de enlace con lo que denominan palabras de enlace, las cuales expresan el tipo de relación, constituyendo así la unidad mínima proposicional: dos conceptos relacionados por una palabra de enlace.

Resumiendo lo anterior, se puede decir que los mapas conceptuales se componen básicamente de tres elementos:

**Concepto:** se refiere a hechos, objetos, cualidades, animales, etc.

**Palabras de enlace:** son los verbos, las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto.

**Proposición:** es la frase con un significado determinado que se forma por dos o más conceptos unidos por palabras-enlace.

Los mapas conceptuales se representan en un tramado de líneas que se unen en distintos puntos utilizando dos elementos gráficos: la elipse u óvalo y la línea, en donde los conceptos se colocan dentro de la elipse; las palabras de enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

### Iniciación en el uso de mapas conceptuales

Para Novak y Gowin, el primer paso para iniciar a los alumnos en el uso de mapas conceptuales es presentar la idea de concepto, por lo que es pertinente mencionar que para estos autores, el concepto es: "como una regularidad en los acontecimientos o en los objetos, que se designa mediante algún término; por ejemplo, silla es el término que empleamos en castellano para designar un objeto con patas, un asiento y un respaldo, que sirve para sentarse" (*op. cit. p.22*).

Para Ausubel (1987: 61), los conceptos son como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo con lo anterior, se presenta la idea de concepto mediante un conjunto de actividades de aprendizaje y memoria, definiendo directamente los conceptos, objetos, acontecimientos y regularidades. Con esto se ayuda a los alumnos a aprender significativamente para que vean la naturaleza y el papel de los conceptos y sus relaciones entre ellos, tal como existen en sus mentes y como existen "fuera", en la realidad o en la instrucción oral o escrita. Esta idea es compleja porque los alumnos pueden tardar mucho tiempo para darse cuenta de que el uso de sus sentidos -lo que ven, oyen, tocan o huelen- está relacionado con los conceptos que tienen en su mente.

Para la realización de los mapas conceptuales, el alumno tiene que relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce. Asimismo tiene que hacer uso de su *metaconocimiento*, "que se entiende como el conocimiento relativo a la naturaleza misma del conocimiento y del conocer" (Novak y Gowin, 1988:27).

Novak y Gowin señalan algunos puntos importantes para la realización de los mapas conceptuales ( Novak y Gowin, 1988:53-56).

#### **Actividades previas a la elaboración de mapas conceptuales**

1. Realizar una lista de acontecimientos y otra de objetos, diferenciar las dos listas en donde los objetos podrían ser pluma, hoja, etc. y los acontecimientos pueden ser comer, pensar, jugar, llover.
2. Pedir a los alumnos que describan lo que piensan al escuchar alguna palabra de algún objeto conocido; el profesor se dará cuenta de que todos piensan o

se imaginan cosas de diferente manera. Las imágenes mentales que tenemos de las palabras son nuestros conceptos.

3. Realizar el mismo paso dos, pero ahora preguntando algunas palabras sobre algún acontecimiento o suceso; se dará cuenta de lo mismo: que no todos se imaginan y piensan igual porque nuestros conceptos siempre son diferentes, aún conociendo los mismos términos o palabras.
4. Nombrar una serie de palabras como: dónde, él, es. Pregunte qué le viene a la mente al alumno cuando escucha estas palabras. Estas palabras se llaman palabras de enlace y se utilizan cuando hablamos y escribimos; se utilizan conjuntamente con los conceptos para formar frases que tengan significado.
5. Resaltar la diferencia entre las palabras que designan acontecimientos y las palabras que designan objetos determinados (o nombres propios).
6. Escribir algunas frases cortas en el pizarrón para dos conceptos y una o varias palabras de enlace para ilustrar cómo utiliza el ser humano el concepto y palabras de enlace para transmitir algún significado.
7. Pedir que los estudiantes formen por sí solos frases cortas que identifiquen las palabras de enlace y los términos conceptuales, y que digan si estos últimos se refieren a un objeto o a un acontecimiento.
8. Pedirle a algún alumno bilingüe que diga algunas palabras en otro idioma que designe los mismos acontecimientos y objetos, para ayudar a los alumnos a darse cuenta de que el lenguaje no crea los conceptos, tan sólo proporciona los signos que utilizamos para designarlos.
9. Presentar palabras cortas, desconocidas pero que el alumno pueda encontrarles un significado dentro del léxico que maneja; explique a los

se imaginan cosas de diferente manera. Las imágenes mentales que tenemos de las palabras son nuestros conceptos.

3. Realizar el mismo paso dos, pero ahora preguntando algunas palabras sobre algún acontecimiento o suceso; se dará cuenta de lo mismo: que no todos se imaginan y piensan igual porque nuestros conceptos siempre son diferentes, aún conociendo los mismos términos o palabras.
4. Nombrar una serie de palabras como: dónde, él, es. Pregunte qué le viene a la mente al alumno cuando escucha estas palabras. Estas palabras se llaman palabras de enlace y se utilizan cuando hablamos y escribimos; se utilizan conjuntamente con los conceptos para formar frases que tengan significado.
5. Resaltar la diferencia entre las palabras que designan acontecimientos y las palabras que designan objetos determinados (o nombres propios).
6. Escribir algunas frases cortas en el pizarrón para dos conceptos y una o varias palabras de enlace para ilustrar cómo utiliza el ser humano el concepto y palabras de enlace para transmitir algún significado.
7. Pedir que los estudiantes formen por sí solos frases cortas que identifiquen las palabras de enlace y los términos conceptuales, y que digan si estos últimos se refieren a un objeto o a un acontecimiento.
8. Pedirle a algún alumno bilingüe que diga algunas palabras en otro idioma que designe los mismos acontecimientos y objetos, para ayudar a los alumnos a darse cuenta de que el lenguaje no crea los conceptos, tan sólo proporciona los signos que utilizamos para designarlos.
9. Presentar palabras cortas, desconocidas pero que el alumno pueda encontrarles un significado dentro del léxico que maneja; explique a los

alumnos que el significado de los conceptos no es algo rígido y determinado, sino algo que puede crecer y cambiar en la medida que vamos aprendiendo.

10. Elegir un mensaje concreto de un texto, dar copias a los alumnos y como tarea pedirles identificar los conceptos relevantes, anotar las palabras enlace y términos conceptuales de importancia menor.

### **Actividades de elaboración de mapas conceptuales**

1. Elegir uno o dos párrafos de algún texto y hacer que los estudiantes lo lean y seleccionen los conceptos más importantes, es decir, los conceptos necesarios para entender el significado del texto.
2. Una vez identificados estos conceptos, hacer una lista en el pizarrón, mostrarla y discutir con los estudiantes cuál es el concepto más importante.
3. Ordenar la lista de conceptos de mayor a menor.
4. Emplear la lista de los conceptos ordenados como guía para construir la jerarquía conceptual, pedir a los estudiantes su colaboración al elegir las palabras de enlace apropiadas para formar las proposiciones que muestren las líneas del mapa.
5. Buscar relaciones cruzadas entre los conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del árbol conceptual, pedir que los estudiantes elijan palabras para las relaciones cruzadas.
6. Discutir con los alumnos los criterios de puntuación: proposiciones, jerarquía, conexiones cruzadas, ejemplos.

7. Elegir una sección de un texto en donde los alumnos practiquen los pasos del uno al seis.
8. Verificar los mapas conceptuales realizados por los estudiantes y revisar si con la lectura de los mapas se comprendió el contenido del texto.
9. Fomentar la discusión informal sobre mapas conceptuales elaborados por los estudiantes con temas acerca de sus pasatiempos favoritos, el deporte, o todo aquello que les interese especialmente.
10. Evaluar en un próximo examen el conocimiento aprendido a través de los mapas conceptuales.

Una vez que se ha completado una tarea de aprendizaje, los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de todo lo que se ha aprendido.

En la enseñanza de los mapas conceptuales, el profesor tiene que *modelar* la clase; por lo que se puede definir como *modelado* al acto de mostrar y ejemplificar los pasos seguidos por el profesor para que los alumnos observen los procesos que normalmente parecen ocultos, debido a que sólo se piensan y no se expresan verbalmente. En este caso, el profesor explicará a los alumnos su pensamiento en voz alta, siguiendo el proceso de razonamiento que aplica para resolver una situación. De esta manera les muestra cómo aplicar una estrategia visualizando las dificultades presentadas y las acciones necesarias para resolverlas.

Así, el uso de las estrategias lleva al alumno a trabajar por sí solo para resolver diferentes tareas, como por ejemplo la enseñanza correcta del uso de las estrategias de reconocimiento de la *idea principal* y *enunciado tópico* en un texto, que son primordiales para entender su contenido.

Según Barba, (2001: 70) el **enunciado tópico** contiene el eje conceptual de un párrafo; si se elimina del párrafo no entendemos el resto de la información, en el mismo párrafo se encuentran otros enunciados que se conocen como detalles de apoyo que dan ejemplos, explicaciones y el desarrollo de los conceptos vertidos en el enunciado tópico. Hay veces que un párrafo no tiene detalles de apoyo porque sólo contiene un enunciado o es un resumen de un capítulo o de un artículo científico. El enunciado tópico se puede localizar al principio del párrafo, al final del párrafo, en la parte media del párrafo o se puede encontrar dividido entre el principio y el final del mismo.

El enunciado tópico es el eje conceptual del párrafo y cuando su desarrollo es amplio o complicado puede ser necesario utilizar más de un párrafo que lo apoye, cuando esto sucede estos párrafos dependen del enunciado tópico y se llaman párrafos dependientes.

La **idea principal** se puede encontrar una vez que ya se localizó el enunciado tópico. Se tiene una idea principal por cada enunciado tópico que encontramos, porque los componentes de la idea principal son el enunciado tópico y los detalles de apoyo. Se redacta la idea principal a partir de la información más relevante e indispensable del enunciado tópico y los detalles de apoyo para formular un enunciado sintético.

Como los alumnos no tienen los elementos necesarios para localizar las ideas principales por el contenido de los programas, esta unidad se aproxima a partir de plan esquema, que es el inicio para cualquier tipo de síntesis y se puede generar a partir de palabras clave o toma de notas.

### **Capítulo 3 Unidad didáctica para la enseñanza del proceso de síntesis de la información de un texto.**

#### **3.1 Elaboración de mapas conceptuales**

Según se planteó en el capítulo I de este trabajo la realización del mismo se debe a la gran necesidad que tienen los alumnos del Colegio de Bachilleres de saber utilizar sus estrategias de lectura y las herramientas de síntesis, cuadros sinópticos, mapas conceptuales entre otros para ordenar la información de manera que el profesor pueda verificar si el alumno alcanzó la comprensión de un texto.

Es bien sabido que para que la información se pueda recordar con facilidad, esta tiene que organizarse adecuadamente, por esta razón y siguiendo las sugerencias de la teoría constructivista se pretende enseñar a los alumnos a elaborar mapas conceptuales por medio de algunos ejercicios que les permitan sintetizar la información por medio de organizadores avanzados, como los "mapas conceptuales". Esta unidad está diseñada para los alumnos del Colegio de Bachilleres que cursan la materia de LAE III (Lengua Adicional al Español) por lo que ya conocen algunas estrategias para la lectura de textos en inglés.

Desgraciadamente en el Colegio de Bachilleres todavía no existe un libro que esté totalmente acorde con el programa y que facilite el continuo aprendizaje así como el uso de las estrategias.

Por esta razón el alumno del Colegio de Bachilleres se enfrenta con ciertas deficiencias cuando cursa su último semestre de inglés, ya que carece de las

estrategias necesarias para realizar actividades que le permitan llegar a la comprensión adecuada de textos en inglés.

Por ello, se propone en este trabajo una unidad didáctica dirigida a la enseñanza de la elaboración de mapas conceptuales, que sirvan a los profesores de guía para elaborar actividades y ejercicios adecuados que ayuden al alumno a hacer más eficiente y efectivo el proceso de síntesis de la información; en segundo lugar, para que mediante los ejercicios aquí presentados, el alumno pueda desarrollar su capacidad de síntesis.

Este trabajo es un refuerzo de los materiales existentes en el Colegio de Bachilleres, y está basado en las teorías que se presentan a continuación.

Para la realización de mapas conceptuales también se consideró la **teoría de Ausubel sobre el aprendizaje significativo**, que postula que el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos en los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce, al contrario de un aprendizaje memorístico, en donde el nuevo conocimiento puede adquirirse solamente mediante la memorización verbal, que se integra arbitrariamente a la estructura de conocimientos de una persona, sin interacción con la información ya existente. Por lo que la realización de mapas conceptuales se considera una herramienta que puede el alumno utilizar para llevar a cabo ese aprendizaje significativo.

Ya que este trabajo tiene como objetivo elaborar una unidad didáctica para la elaboración de mapas conceptuales que ayude a los alumnos del Colegio de Bachilleres que estudian la asignatura de Lengua Adicional del Español (Inglés) III en la comprensión de textos en inglés; se tomó en cuenta la teoría constructivista ( ver apartado 2.1) que explica como el alumno construye su conocimiento cuando ancla

nuevos conocimientos a los ya adquiridos por medio del uso de organizadores y la guía de su profesor.

La unidad se construyó a partir del modelo interactivo de lectura (ver apartado 2.2.1), que concibe a la lectura como un proceso de interpretación y extracción de información; por medio de la interacción entre las estrategias de lectura y el conocimiento del código escrito. Esto significa que los estudiantes o lectores, con base en el texto se formulan hipótesis o inferencias del tema y de la lengua, que se comprobarán o se modificarán a partir de la información extraída de un texto dado.

Para la realización de las actividades el alumno tendrá que realizar una lectura de estudio, esto es una lectura profunda y cuidadosa que le permita comprender e interpretar, la información del texto, para que la pueda organizar y elaborar mapas conceptuales.

La práctica de este tipo de lectura, presupone que el alumno debe de leer el texto completamente, de manera profunda y releer algunas partes del texto con la finalidad de discriminar la información principal de la secundaria y de la de apoyo. (ver apartado 2.2.2)

Para realizar este tipo de lectura el alumno ya debe:

1. Tener las estrategias de lectura que le permitan comprender el léxico, la estructura y el significado de los enunciados en inglés.
2. Identificar los mínimos comunicativos que conforman un párrafo.
3. Dividir un texto en bloques informativos, que en ocasiones pueden coincidir con cada párrafo o pueden abarcar más de un párrafo.

4. Determinar e interpretar la información contenida en el enunciado temático y los detalles de apoyo a nivel de párrafo y / o a nivel de bloque informativo, para posteriormente construir la idea principal de cada uno de ellos.

Los textos expositivos que se utilizarán en este trabajo, han sido seleccionados por ser temas conocidos para los alumnos; ya que estos se utilizan con frecuencia en los libros de texto que el alumno consulta.

Estos textos también deben ser atractivos para los alumnos, para que ayuden a activar los conocimientos previos y a construir otros nuevos y así volver el aprendizaje significativo.

Con las actividades que el alumno realice para hacer mapas conceptuales estará utilizando estrategias de alto nivel (ver apartado 2.3.1.1) que van desde la observación hasta el análisis y síntesis.

El alumno observa todos los aspectos que conforman un texto lo cual le permite activar su conocimiento previo correspondiente con la información.

También realiza una clasificación de aquellos conceptos que tienen relaciones esenciales similares para así llegar al análisis y la síntesis de la información para plasmarla en una forma gráfica representada por un mapa conceptual.

La metodología que se llevará a cabo en este trabajo para enseñar al alumno a elaborar síntesis que pueda transformar en mapas conceptuales es la siguiente:

Primeramente se enseñará al alumno a realizar un plan esquema, que se conforma con la información relevante extraída de un texto. Esta información la organizará en forma de notas que posteriormente clasificará usando relaciones o nexos esenciales entre las ideas.

Con esta información ya organizada y clasificada el alumno procederá a realizar un resumen, el cual unirá con palabras llamadas conectores que le darán un relación coherente y lógica. La información contenida en el plan esquema también se puede utilizar para conformar cuadros sinópticos. La información contenida en el plan esquema también le permitirá al alumno elaborar mapas conceptuales.

Siguiendo el procedimiento descrito, el alumno aprenderá a seleccionar la información relevante y a sintetizarla de diversas maneras, en nuestro caso, en forma de resumen, cuadro sinóptico y mapa conceptual.

Por supuesto, existen otros medios para verter la información sintetizada, como los mapas semánticos, los diagramas de flujo y los esquemas entre otros; sin embargo, cada forma de síntesis sirve a un propósito dado ( ver 2.4.3).

En las siguientes páginas se presenta la propuesta de unidad didáctica para la elaboración de mapas conceptuales que consta de un modelo de instrucción y los ejercicios correspondientes. Al término de la propuesta se presenta la guía del profesor con sugerencias para la aplicación de la propuesta y la clave de respuestas correspondiente a los ejercicios presentados.

# **Unidad didáctica para la síntesis de la información de textos en inglés**



## **Objetivo:**

**Al término de esta unidad el alumno será capaz de sintetizar la información relevante de un texto en forma de resumen, cuadro sinóptico y mapa conceptual**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Índice

## Unidad para la elaboración de síntesis

### Actividades del alumno

	Pág.
Texto: How Animals Are Classified Ejercicios de síntesis en forma de resumen.	59-62
Texto: Limbs of Animals Ejercicios de síntesis en forma de cuadro sinóptico.	63-67
Texto: Octopuses Ejercicios de síntesis en forma de mapa conceptual.	68-71
Texto: Birds Ejercicios de síntesis en forma de mapa conceptual.	72-74

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

### 3.2 Unidad didáctica para la síntesis de la información de textos en inglés

Con el fin de que aprendas a sintetizar la información que lees en texto y a realizar cuadros sinópticos y mapas conceptuales vamos a llevar a cabo una serie de pasos los cuales deberás seguir con atención pues posteriormente tendrás que llevarlos a cabo tú solo.

La **síntesis** es: la recomposición de información de tal manera que sólo se conserva aquella información que es relevante.

**Información relevante** es: aquella que desarrolla un tema, pero sin incluir ejemplos, parafraseos (la repetición de la información con otras palabras) anécdotas y otros recursos literarios que usa el autor para dar realce a su escrito.

**Jerarquizar la información** es: colocarla en orden de lo más general a lo particular; ejemplo:



Utilizando lo anteriormente descrito, sigue los siguientes pasos:

1er. paso 

Debes seleccionar la información relevante subrayándola en tu texto. Esta información plantea los conceptos que el autor desea cubrir en su escrito, mismos que ampliará y ejemplificará para que comprendas lo que te quiere transmitir. Recuerda que estos ejemplos y desarrollos ya no son relevantes porque sólo sirven para explicar los conceptos eje para que les entiendas mejor.

Cuando sintetizas la información, ya la comprendiste, así que no necesitas reescribirlo todo; sólo conservas los conceptos que fueron desarrollados en el texto.

TESIS CON  
TALLA DE ORIGEN

## 2º. Paso

Ahora debes realizar un plan esquema con la información que seleccionaste. Para ello toma la información que seleccionaste párrafo por párrafo. Escribe un enunciado por párrafo que contenga sólo los conceptos presentados.

Debes tener un enunciado por cada párrafo que te servirá para elaborar resúmenes, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Fíjate en este pequeño texto, aquí se subrayarán toda aquella información que se consideró relevante.

- I Since the time of the Greek philosopher Aristotle, about 350 B.C., scientists have tried to stablish a system for classifying animals so that the classification would mean the same thing to people all over the world.
- II Latin, which was used by all scholars for many years, was chosen as the most universal language.
- III If an American scientist wants to talk to a Chinese scientist about the tiger, for example, he will refer to the animal by the Latin name Felis tigris. This identifies the tiger and shows that it is closely related to Felis leo, the lion, to Felis pardus, the panther, to Felis domestica, the domesticated cat, and to other members of the cat family.
- IV The tiger's complete scientific classification gives detailed information about its place in the animal kingdom, as well as what it eats and what its body is like.

Escribe las palabras subrayadas, y escribe tus notas.

Ejem:

*Aristotle 350 B C*

*System for classifying animals*

*Classification for people all over the world*

*Latin- universal language*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Felis- tigris: tigre related to cat family classification-information about place in animal kingdom.*

Enunciados.

1. Desde tiempos de Aristóteles (350 B.C) se busca un sistema de clasificación de animales útil para todo el mundo.
2. El latín se eligió como lengua universal.
3. Felis tigris se refiere al tigre.
4. La clasificación del tigre da información sobre su ubicación en el reino animal.

Esta información te va a servir para resumir la información más relevante. Recuerda que *un resumen respeta el orden en que el autor presentó la información*. En este caso es necesario considerar que el resumen que tú realices tenga coherencia lógica en lo que expresa por lo que se une esta información con palabras llamados conectores que unen dos ideas.

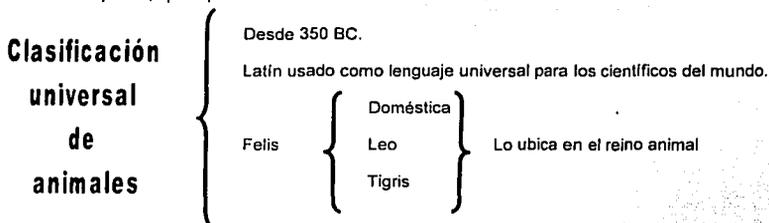
Vamos a retomar la información que ya tienes seleccionada y clasificada y formamos un pequeño resumen en español.

*Desde 350 BC los científicos han buscado un sistema para clasificar a los animales. El latín se uso como lengua universal para que todas las personas del mundo lo pudieran entender; el nombre Felis tigris ubica al tigre en el reino animal.*

Asimismo esta información la puedes ordenar en un cuadro sinóptico el cual es otra herramienta útil para sintetizar. En éste la información se presenta de manera gráfica, en donde la jerarquía más alta es la que encabeza en cuadro, el cual no necesariamente respeta el orden que el autor dio a la información, ya que se puede agregar información de otras fuentes o limitarla un subtema del texto.

El cuadro lo puedes hacer en forma horizontal o vertical, también se usan llaves o cajas.

Vamos a usar la información anterior que tienes en tu resumen para hacer un cuadro sinóptico, que quedaría así:



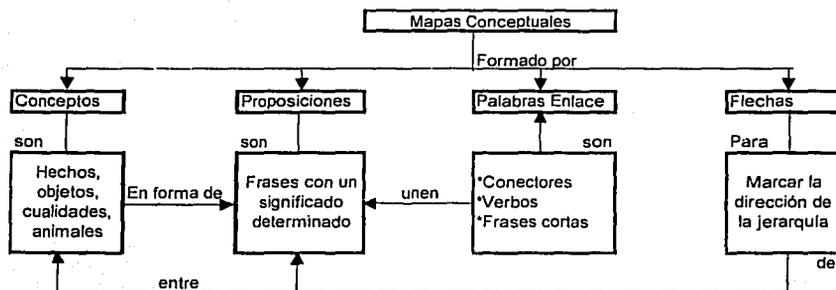
Como habrás notado, aquí has aprendido a sintetizar, por medio de un resumen y un cuadro sinóptico.

Por último vas a aprender a elaborar un "mapa conceptual" que es: un medio gráfico por el cual se establecen relaciones entre conceptos, formando proposiciones significativas (ideas) con palabras de enlace según su jerarquía.

Un mapa conceptual también permite sintetizar la información; además te ayuda a pensar reflexivamente porque es necesario que la información la transformes a conceptos, pues está formado por éstos.

El siguiente, es un mapa conceptual que te muestra los componentes de los mapas conceptuales:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

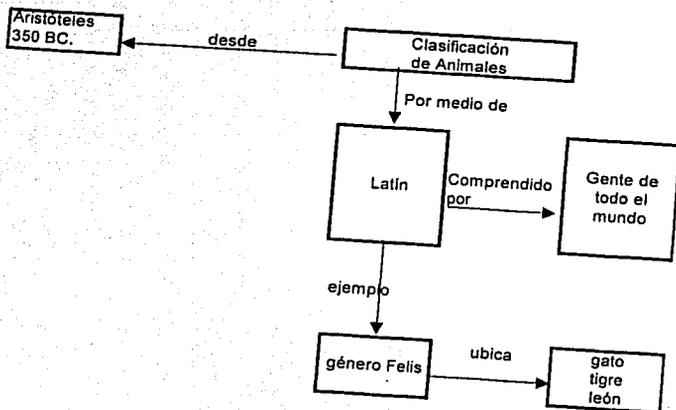


Así que:

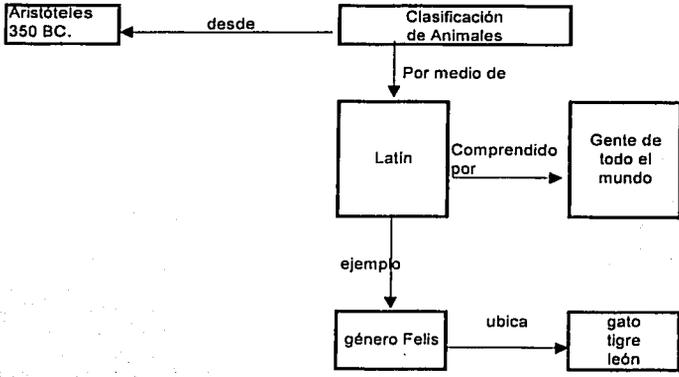
- ☺ El **concepto** se refiere a hechos, objetos, cualidades, animales, etc.
- ☺ La **Palabra de enlace** son los verbos, los conectores y frases cortas que unen a las proposiciones.
- ☺ La **Proposición** es la frase con un significado determinado formada por dos o más conceptos unidos por palabras de enlace.
- ☺ Las **Flechas o líneas** sirven para unir dos o más cajas e indicar la relación existente entre los conceptos, según su jerarquía (qué contiene a qué)

Con la misma información del texto anterior se va a formar ahora un mapa conceptual, el cual te servirá de ejemplo para algunos que tu realices posteriormente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## How Animals Are Classified



How the tiger is classified

<b>Kingdom</b>	<b>Animal</b>
<b>Phylum</b>	<b>Chordata</b>
<b>Sub-phylum</b>	<b>Vertebrata</b>
<b>Class</b>	<b>Mammalia</b>
<b>Order</b>	<b>Carnivora</b>
<b>Family</b>	<b>Felidae</b>
<b>Genus</b>	<b>Felis</b>
<b>Species</b>	<b>Tigris</b>

The animal Kingdom is divided into two large groups **protozoa**, which are single-celled animals, and **metazoa**, which are many-celled animals. The tiger is a metazoan. As one of the *phylum* (branch) of chordates, the tiger has had gill slits before birth, as well as a long tube

of cartilage in the back called a notochord, and it has a nerve chord. The tiger is one of the *subphylum* of vertebrates, which means it has an internal skeleton and a backbone. It is a member of the *class* of mammals, and so belongs to that large group of animals that have hair on their bodies, are warm-blooded, and suckle their young. It belongs to the *order* of carnivores it is mainly a meat eater.

This system of classification of animals shows how the more than 800,000 known species differ and how they are alike. As in the case of the tiger, each group divides into smaller groups *phyla*, *subphyla*, *classes*, *orders*, then *families*, *genera*, and *species*.

There are 10 main *phyla*. Protozoa, the lowest *phyla*, includes all the one-celled animals and therefore has the same name as the division into which these animals are placed.

All chordates have an internal skeleton, a nerve cord, and, at some stage in life, gill slits and a notochord. The vertebrate subphylum is divided into:

- a) *Amphibia*-amphibious animals-such as the frog, can live on land or in the water, but they are born in the water and spend the early part of their life there.
- b) *Reptilia*-reptiles-such as the crocodile, are more highly developed than amphibians, and their young may be born on land.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

c) *Aves*-birds-have lungs and feathers, lay eggs, are warm-blooded and toothless.

d) *Mammalia*-mammals-includes all the warm-blooded, hair-covered species, such as man. All mammals nourish their young with milk. They have the most highly developed brain and nervous system in the animal kingdom.

Texto tomado de:

Bevans, M. (1960) *The Golden Treasury of Knowledge*. Vol. 15. New York:Golden Press. P.P. 1290-94.

### 3.3 Actividades del alumno

#### Actividades para el texto *How Animals are Classified*

Lee con atención el texto *How Animals are Classified* y realiza las siguientes actividades

#### Actividad A

Subraya toda aquella información que sea más relevante.

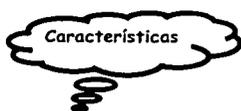
#### Actividad B

Escribe el número correspondiente a cada uno de los enunciados con base en el orden que tienen dentro del texto.

Número	
	Cordados, Vertebrados y Carnívoros
	La subphylum de los vertebrados está dividida en: anfibios, reptiles, aves y mamíferos
	Dos grandes grupos: protozoarios y metazoarios
	El sistema de clasificación de los animales se divide en pequeños grupos

#### Actividad C

Relaciona con una flecha cada uno de los subphylum de vertebrados con sus características y su animal representativo.



Se desarrollan más rápido  
que los anfibios

Tienen plumas, pulmones,  
ponen huevos, no tienen  
dientes

Tienen pelo, un cerebro y  
sistema nervioso más  
desarrollado, amamantan a  
sus crías

Viven en tierra y agua



Mamíferos

Reptiles

Anfibios

Aves



Rana

Hombre

Avestruz

Cocodrilo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Actividad D**

Ahora realiza tu plan esquema.

**Actividad E**

Con esta información realiza un resumen en español como el de tu modelo, recuerda utilizar conectores para unir tus ideas y que te quede un resumen coherente.

**Actividad F**

Equivalen o no a la información contenida dentro del texto.

Si	No	Los artrópodos son: crustáceos, cienpiés, insectos, arañas.
Si	No	Los mamíferos tienen pelo sobre su cuerpo.
Si	No	Los metazoarios son los conejos, gatos y perros.
Si	No	Las partes de la clasificación animal son reino, phylum, sub-phylum, clase, orden familia, género y especie.
Si	No	El tigre pertenece a los carnívoros.

## Texto 2

### The Limbs of Animals

In the millions of years that have passed since animals first appeared on land, the limbs of each kind of animal have developed to suit its way of life.



### Amphibians

The tree frog moves by jumping. Its hind legs, which give a powerful push for each jump, are much larger and stronger than the front ones. The feet and toes are adapted to the way this frog lives, too. The feet are webbed so the frog can swim. Because this type of frog usually lives in trees, each digit fingers and toes has a small suction cup at the end that permits the frog to cling to branches.

### The frog



C  
h  
a  
m  
e  
l  
e  
o  
n



### Reptiles

The chameleon also lives in trees, and its agile feet are used to grasp tree branches. Two of the digits on each foot oppose the other three digits.

In man, one digit

the thumb opposes the other four. On the chameleon's feet, each

group of opposing digits is held together by skin as far as the nail. The chameleon's foot grasps a branch like a pair of pliers, and its sharp claws prevent slipping.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Texto 2

## The Limbs of Animals

In the millions of years that have passed since animals first appeared on land, the limbs of each kind of animal have developed to suit its way of life.

## Amphibians

The tree frog moves by jumping. Its hind legs, which give a powerful push for each jump, are much larger and stronger than the front ones. The feet and toes are adapted to the way this frog lives, too. The feet are webbed so the frog can swim. Because this type of frog usually lives in trees, each digit fingers and toes has a small suction cup at the end that permits the frog to cling to branches.

## Reptiles

The chameleon also lives in trees, and its agile feet are used to grasp tree branches. Two of the digits on each foot oppose the other three digits.



The frog



Chameleon



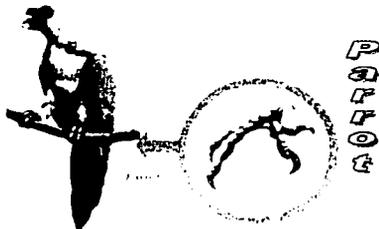
In man, one digit the thumb opposes the other four. On the chameleon's feet, each group of opposing digits is held together by skin as far as the nail. The chameleon's foot grips a branch like a pair of pliers, and its sharp claws prevent slipping.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Birds

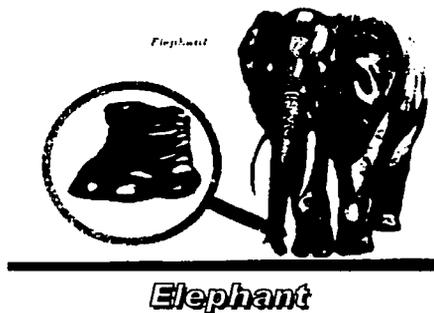
The eagle eats mice and rabbits and, it needs strong, sharp claws to tear its prey. It must also fly swiftly to catch small animals, so its wings which are its front limbs are long and powerful.

The parrot spends much of its time perched on trees. The two center digits of its feet stretch forward with the claws turned under. The two outside digits stretch backward with the claws turned forward. This gives the bird pincers for grasping branches. The fifth digit, which was not needed, has disappeared.



## Mammals

The enormous weight of the elephant's body requires a column shaped leg to hold it up. The leg ends in a foot that has five digits. The digit bones are wrapped in layers of soft, elastic tissue that act as shock absorbers for the gigantic animal and enable him to walk with agility. Usually only three or four of the digits in the hind hoof have toenails. The other digits have none and are enclosed within the foot.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

The magou, a Philippine animal of the tarsier family, is like a primitive monkey. It has flat nails rather than claws, and the tips of the fingers as well as the balls of the hands are equipped with suction cups to help the animal cling to trees.



*Magou*



*Aye-aye*

The aye aye, a rare creature found only in Madagascar, has highly specialized feet. Its front feet have long, spiderlike fingers, but the middle finger is the longest. The aye aye uses this middle finger to scoop insects out of crevices and to poke under the bark of trees. The aye aye also uses this long finger to clean its ears, face, nose, and mouth, and to comb its hair.

Texto tomado de: Bevens, M. (1960) *The Golden Treasury Of Knowledge*, Vol. 15. New York: Golden Press. P.P. 1277-79.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



**Actividad D**

Relaciona cada uno de los ejemplos de animales, con su respectiva clasificación de vertebrados y su característica.

**Animales vertebrados**

( ) Reptiles

( ) Aves

( ) Anfibios

( ) Mamíferos

**Ejemplo**

a) Humano

b) Elefante

c) Magou

d) Aye-Aye

e) Camaleón

f) Rana

g) Perico

h) Águila

**Característica**

( ) El dedo medio es más largo y lo usa para limpiarse los oídos, la cara, la nariz y la boca.

( ) Este es un animal gigantesco sus patas amortiguan los golpes.

( ) Sus patas están unidas por una membrana así que pueden nadar, sus dedos tienen una pequeña ventosa.

( ) Sus pies son como un par de pinzas tienen uñas filosas que previenen que se resbale.

( ) Tiene garras filosas para destrozar a sus presas.

( ) Tiene bolas en sus manos y en las puntas de sus dedos.

( ) No tienen el quinto dígito.

( ) El pulgar está opuesto a los otros cuatro.

**Actividad E**

Elaborar un cuadro sinóptico usando la información de tu resumen recuerda utilizar como ejemplo tu modelo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# OCTOPUSES

There are about 150 different kinds of octopuses living in the seas of the world, mostly in tropical or subtropical. Some are small, only a few centimetres across, but there are a few very large ones. In the Northern Pacific there is an octopus with arms that are 5 metres long, so that, it has a span of about 10 metres. An octopus of this size could, in fact, hold a man under water so that he would drown.

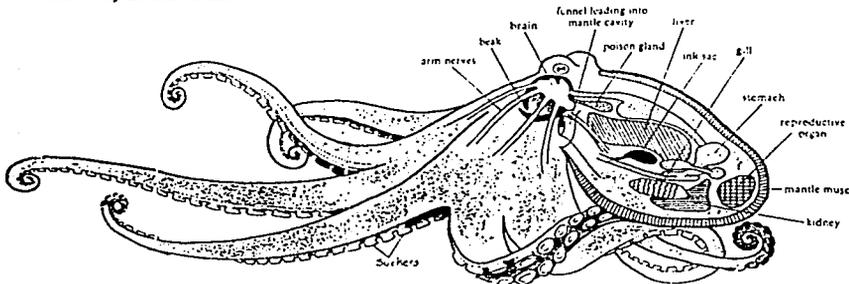
The body of an octopus is a soft and very muscular bag, known as the mantle, containing the internal organs. Within the lower part is a water – filled space with an opening into the sea water outside, called the funnel. The space or "mantle cavity" contains the gills. Water enters through the funnel and flows over the gills, where it gives oxygen to the gill blood vessels and removes carbon dioxide. Most of the time the water is pumped in and out of the mantle cavity quite slowly.

The head is roundish and it has two large eyes. Underneath the head is the mouth, with a sharp beak inside. Surrounding the mouth there are eight very long arms, each with a single or double row of suckers. The suckers are on the stalks and can be moved in any direction. Each sucker can also be expanded to form a flat plate or contracted to form a gripping organ.

It sometimes makes this rapid movement when it is within range of its prey. It can then, for instance engulf a crab in a kind of soft flexible umbrella formed by the outstretched arms and the webs which connect them. The octopus then bites the crab with a powerful sharp beak. As it does so, some of its saliva, which contains a powerful poison, enters the wound and helps to kill the prey. The octopus then takes the prey back to a sheltered lair among the rocks where it is eaten.

Octopus have excellent eyesight and their sense of touch is also good, and these senses together with the well- developed brain enable them to learn very quickly about the world around them. Using their eyes they can distinguish between square and circular objects and by touching with the tips of tentacles they can tell the difference between smooth and rough objects.

Octopuses are able to change colour very rapidly. When living in shallow water among rocks and weeds they have a pattern of black, grey and white mottling, often with a greenish tinge and they are then extremely difficult to see.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 3.3 Actividades del alumno

Actividades para el texto *Octopuses*

## Actividad A

Subraya las palabras que sean relevantes en el texto

## Actividad B

Enlistalas y clasificalas por ejemplo:

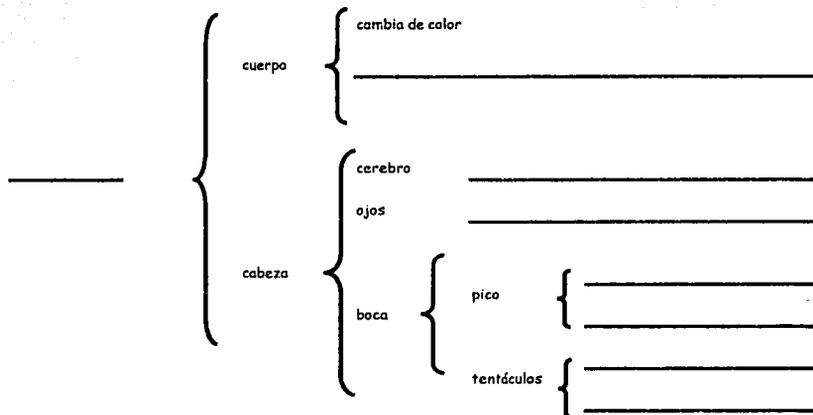
La cabeza	Redonda
	Dos grandes ojos
	Boca
	Pico filoso

## Actividad C

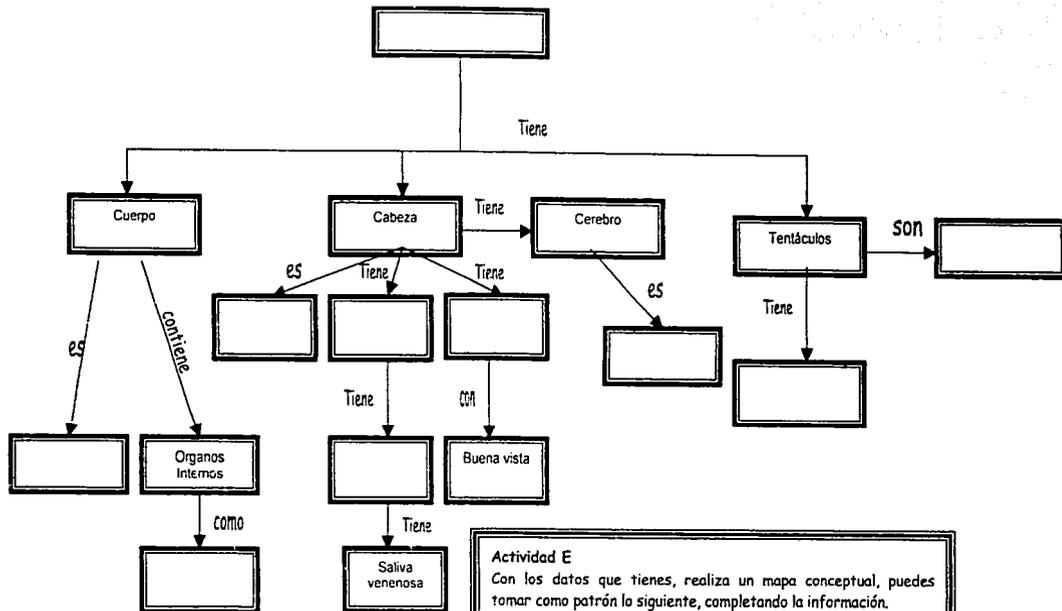
Forma un plan esquema usando las palabras enlistadas y clasificadas.

## Actividad D

Con la información de tu resumen, realiza un cuadro sinóptico llenando los espacios con los datos que te hagan falta



FALLA DE ORIGEN



ESTO CON  
FALLA DE ORIGEN



**Actividad E**  
 Con los datos que tienes, realiza un mapa conceptual, puedes tomar como patrón lo siguiente, completando la información. Puedes seguir estas instrucciones:  
 Escribe el título  
 Escribe las palabras de enlace que puede ser: es, tiene, son, es, cómo.  
 El pulpo tiene un cuerpo..... Anota las características.  
 Los tentáculos son.....y tienen.  
 La cabeza tiene..... anota sus características y lo que hay en ella.  
 Termina el mapa con la información del texto.

**Actividad F**

Lee detenidamente cada párrafo y contesta **Si** a los enunciados que te digan que es el tema que trata cada texto y **No** a los que no pertenezcan

Si	No	Muestra la clase de pulpos.
Si	No	Describe la bolsa muscular.
Si	No	Describe el cerebro.
Si	No	Describe como están desarrollados los sentidos de los pulpos.
Si	No	Los pulpos cambian el color de su cuerpo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Birds

Birds live in almost all parts of the world from the tropical jungles of the equator to the frigid regions at the poles. Birds vary greatly in size appearance, ability to fly, and habits. An ostrich, for example, may be from six to eight feet tall, and strides rapidly on its long legs, but it cannot fly. A sparrow flies swiftly and surely, is only about five or six inches long including its two-inch tail, and it hops about on tiny legs.

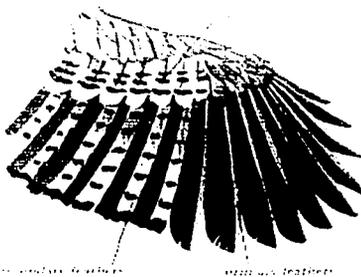
All birds have feathers. All birds, even those that cannot fly, have wings. Birds are vertebrates—they have a backbone, or spinal column. Birds are warm-blooded—in fact, the body temperature of birds is higher than that of any other animal, usually ranging between 100 and 112 degrees Fahrenheit.

Scientists believe birds are descended from reptiles and that development from reptile to bird began with a tree-climbing dinosaur that used its forelimbs like wings to leap from branch to branch. In 1961 the fossil of a soaring reptile was discovered. It lived about 175,000,000 years ago and may have been the first vertebrate to travel through air. About 150,000,000 years ago, during the Age of Reptiles, large flying reptiles

called pteranodons appeared. They had batlike wings and featherless bodies. These monsters had wingspreads up to 22 feet. The earliest known bird appeared a little later in this same age.

The body of a bird is ideally suited to flight. Many of the bones are hollow and filled with tiny air cavities. Nine air sacs, lying near the lungs and connected to them by bronchi, supply air to the spaces in the bones. These hollow, air-filled bones lighten the bird's body and thus make flight easier.

Many of the bones of a bird's body fuse together while the bird is very young. The vertebrae in the upper part of the trunk fuse so that the trunk will provide a firm support for the downstroke of the wings. The muscles that work the wings are attached to the strong, keel-shaped breastbone. The pectoral muscle, which forms the greater part of the breast, lowers the wing. A smaller muscle, which lies under the pectoral muscle, raises the wing.



The feathers, too, help the bird in flight. They are light and flexible, retain body heat, and prevent the bird's skin from getting wet. They provide a large wingspread without adding much weight to the body. When the bird is in flight, the wing presses down and the feathers spread out flat, catch the air, and push the

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

bird upward. When the wing is raised the individual feathers turn so that there are openings between them for air to pass through. Thus the up-stroke does not push the bird downward.

Birds have well developed senses of sight and hearing, but poor senses of smell and taste. They have no teeth. Food is ground up in the stomach. Most birds have two stomachs, one glandular, the other muscular. The food begins to be digested by juices in the first stomach, but the real work of digestion is done in the gizzard, the second stomach. This usually contains gravel and sand the bird has swallowed. As the gizzard contracts, the gravel and sand grind up the food.

The kind of food birds eat is as varied as the size and appearance of the birds themselves. Hummingbirds like nectar and suck it from flowers with their long, thin bills. Their wings beat with great speed as they hover in the air to feed. Geese are vegetarians and eat grass. The cuckoo prefers caterpillars, and the swallow likes small insects, which it can catch in midair. Some birds live on seeds, and their beaks are constructed for cracking them. Other birds, such as hawks and eagles, attack and devour small animals. A few eat carrion animals that are already dead.

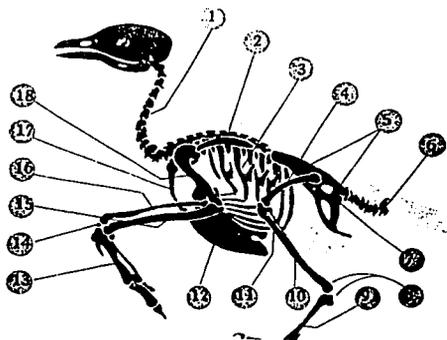
All female birds lay eggs. Before the eggs are to be laid, most birds begin to build nests. Some birds, such as the ostrich, have nests that are common property, shared with other birds of the same species. Some, such as the cuckoo,

lay their eggs in their neighbors' nests. But most birds prepare their own nests. The eggs take from 10 days to eight weeks to hatch. Usually the female sits on them to keep them warm until the chicks are ready to emerge, but sometimes the parents take turns. Until the young birds learn to fly, the parents spend most of their time caring for them. They feed, teach, and protect them until they are strong enough to leave the nest and take care of themselves.

In regions where winters are cold, many birds fly to warmer climates in the autumn. In the spring they return. They usually migrate in flocks and travel at night.

#### SKELETON OF A BIRD

- |                              |                        |
|------------------------------|------------------------|
| (1) <i>vertebrae</i>         | (10) <i>tibia</i>      |
| (2) <i>scapula</i>           | (11) <i>fibula</i>     |
| (3) <i>ribs</i>              | (12) <i>breastbone</i> |
| (4) <i>femur</i>             | (13) <i>metacarpus</i> |
| (5) <i>upper pelvic bone</i> | (14) <i>carpus</i>     |
| (6) <i>coccyx</i>            | (15) <i>ulna</i>       |
| (7) <i>lower pelvic bone</i> | (16) <i>radius</i>     |
| (8) <i>tarsus</i>            | (17) <i>clavicle</i>   |
| (9) <i>metatarsus</i>        | (18) <i>humerus</i>    |



Texto tomado de:

Bevans, M. (1960) *The Golden Treasury Of Knowledge*  
Vol. 14, New York: Golden Press, P.P. 1216-1218.

TESIS CON  
 FALTA DE ORIGEN

3.3 Actividades del alumno
----------------------------

**Actividades para el texto Birds**

**Actividad A**

Subraya todas aquellas palabras que sean relevantes.

**Actividad B**

Realiza un plan esquema.

**Actividad C**

Realiza un resumen con las palabras enlistadas y clasificadas.

**Actividad D**

Elabora un cuadro sinóptico siguiendo los ejemplos anteriores.

**Actividad E**

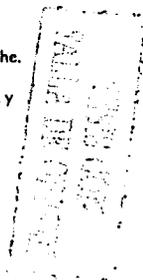
Con esta misma información vas a realizar ahora un mapa conceptual. Para realizarlo sigue los ejemplos anteriores.

**Actividad F**

Ordena las siguientes ideas de cada párrafo en el orden como aparecen en el texto.

- ( ) El cuerpo de un ave está compuesto con huesos huecos y se llenan de aire.
- ( ) Se cree que las aves descienden de los reptiles porque se encontró un fósil que vivió hace 175,000,000.
- ( ) Los pájaros varían en tamaño, apariencia, habilidad para volar y hábitos.
- ( ) Todas las aves tienen plumas y tienen sangre caliente.
- ( ) Las alas son ligeras y flexibles.
- ( ) Las aves no tienen dientes; tienen dos estómagos uno glandular y otro muscular.
- ( ) Algunas aves beben néctar de las flores, otras comen pasto, insectos, gusanos y algunos carroña.
- ( ) En tiempo de frío emigran a lugares calientes regresan en primavera, vuelan en parvadas y de noche.
- ( ) Algunas aves construyen sus nidos otras los comparten; regularmente la hembra cuida los huevos, y otras veces el padre la turna.
- ( ) Los músculos que están en el pecho del ave son fuertes; y aquí también descansan las alas.

**¡¡¡¡¡ADELANTE TÚ PUEDES!!!!**



# Unidad didáctica para la síntesis de la información de textos en inglés



**Guía del Profesor**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Índice

## Unidad para la elaboración de síntesis

	Pág.
Texto: How Animals Are Classified	77-79
Texto: Limbs of Animals	80-82
Texto: Octopuses	83-86
Texto: Birds	87-88

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

3.4 Guía del Profesor
-----------------------

**Guía del profesor del texto *How animal are Classified.***

**Objetivo:** Realizar una síntesis de la información, tomando en consideración un plan esquema para elaborar un resumen.

**Actividad A**

- Pida a los alumnos que subrayen todas aquellas palabras que ellos deduzcan tienen relación con la temática manejada en cada párrafo.

Propósito: Selección de Información.

**Actividad B**

- Pida a los alumnos que vuelvan a leer su texto y que se fijen en los diferentes temas que trata para así ordenar esta información tomando en consideración el orden que lleva en el texto.
- Cheque en forma grupal.

Propósito: Contextualizar al alumno en la lectura.

Respuestas a la actividad B:

Número	
2	Cordados, Vertebrados y Carnívoros
4	La subphylum de los vertebrados está dividida en: anfibios, reptiles, aves y mamíferos
1	Dos grandes grupos: protozoarios y metazoarios
3	El sistema de clasificación de los animales se divide en pequeños grupos

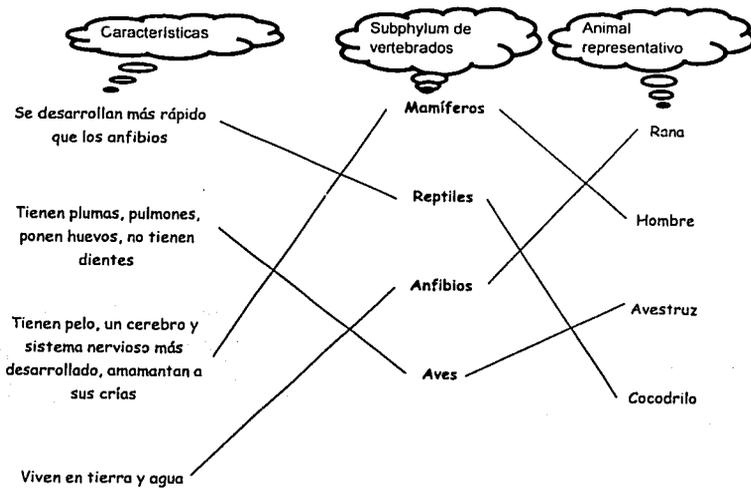


### Actividad C

- Pida que lean cuidadosamente el texto y contesten esta actividad.
- Cheque en forma grupal.

Propósito: Reconocimiento vocabulario.

Respuestas a la actividad C:



### Actividad D

- Pida a los alumnos que realicen una toma de notas y hagan una clasificación de la información.

Propósito: Clasificación de la información.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Actividad E**

- Pida a los alumnos que retomen toda esta información y formen un resumen en español.
- Pida a los alumnos que hagan un intercambio de resúmenes y discuta con el grupo los puntos que puedan hacer falta.

Propósito: Consolidación de la práctica de resumen.

**Actividad F**

- Pida a los alumnos que lean su texto y contesten los enunciados que pertenecen a la información contenida en el texto.
- Cheque en forma grupal

Propósito: Consolidación de vocabulario.

Respuestas a la actividad F:

Si	No	Los artrópodos son: crustáceos, cienpiés, insectos, arañas.
Si	No	Los mamíferos tienen pelo sobre su cuerpo.
Si	No	Los metazoarios son los conejos, gatos y perros.
Si	No	Las partes de la clasificación animal son reino, phylum, sub-phylum, clase, orden familia, género y especie.
Si	No	El tigre pertenece a los carnívoros.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

ESTA TESIS NO SALIÓ  
DE LA BIBLIOTECA

**3.4 Guía del Profesor****Guía del profesor del texto *The Limbs of Animals***

**Objetivo:** Realizar una síntesis de la información basado en un plan esquema para elaborar un cuadro sinóptico.

**Actividad A**

- Pida a los alumnos que lean cuidadosamente su texto así como observen los dibujos.
- Pida que contesten las preguntas relacionadas con esta actividad.
- Pida a algunos de los alumnos que contesten las preguntas.

Propósito: Reconocimiento vocabulario mediante ilustraciones..

Respuestas a la actividad A:

1. Si
2. Si
3. Si

**Actividad B**

- Pida a los alumnos que formen equipos de 5 personas.
- Pida que lean cuidadosamente su texto otra vez y subrayen todas las palabras que sean relevantes para entender el texto.

Propósito: Selección de la información.

LEMB CON  
FALLA DE ORIGEN

**Actividad C**

- Pida que con esta información formen un resumen.
- Intercambie los resúmenes cheque de manera grupal.

Propósito: Práctica de resumir información.

**Actividad D**

- Pida a los alumnos que vuelvan a leer su texto y contesten esta actividad .
- Cheque en forma grupal discuta las respuestas con los alumnos.

Propósito: Consolidación.

Respuestas a la actividad D:

Animales vertebrados	Ejemplo	Característica
(e) Reptiles	a) Humano	(d) El dedo medio es más largo y lo usa para limpiarse los oídos, la cara, la nariz y la boca.
(g,h) Aves	b) Elefante	(b) Este es un animal gigantesco sus patas amortiguan los golpes.
(f) Anfibios	c) Magou	(f) Sus patas están unidas por una membrana así que pueden nadar, sus dedos tienen una pequeña ventosa.
(a,b,c,d) Mamíferos	d) Aye-Aye	(e) Sus pies son como un par de pinzas tienen uñas filosas que previenen que se resbale.
	e) Camaleón	(h) Tiene garras filosas para destrozar a sus presas.
	f) Rana	(c) Tiene bolas en sus manos y en las puntas de sus dedos.
	g) Perico	(g) No tienen el quinto dígito.
	h) Águila	(a) El pulgar está opuesto a los otros cuatro.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Actividad E**

- Pida que con esta información elaboren un cuadro sinóptico.
- Intercambien los cuadros sinópticos y discuta de manera grupal.

Propósito: Practica con la herramienta cuadro sinóptico.

**Actividad F**

- Puede pedir que de tarea realicen un cuadro sinóptico de el texto *How Animal are classified*.

Propósito: Práctica extra clase de cuadro sinóptico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**3.4 Guía del Profesor****Guía del profesor del texto *Octopuses*.**

**Objetivo:** Realizar una síntesis de la información a partir de un plan esquema para elaborar un mapa conceptual.

**Actividad A**

- Pida que subrayen las palabras que ellos piensen que se relacionan con los temas que maneja el texto.

Propósito: selección de información.

**Actividad B**

- Pida que clasifiquen la información y hagan una toma de notas.

Propósito: clasificación de la información.

**Actividad C**

- Pida a los alumnos que elaboren un resumen con la información que tienen ordenada y clasificada.
- Pida que en forma grupal intercambien ideas y chequen su resumen.

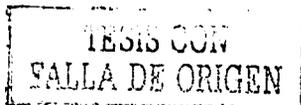
Propósito: Práctica de resumir información.

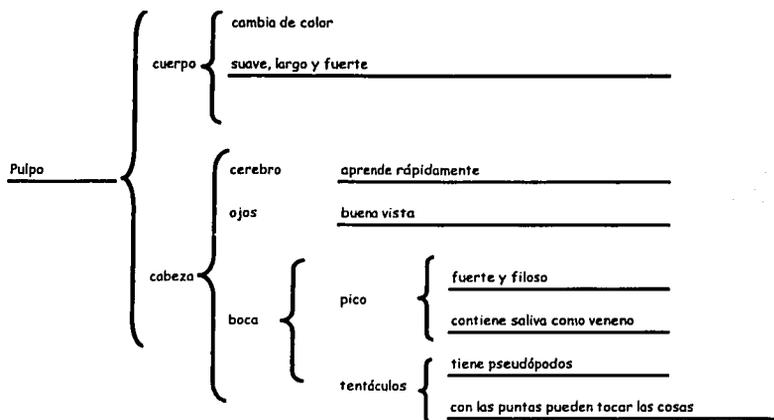
**Actividad D**

- Pida a los alumnos que con la información que tienen en su resume realicen esta actividad en donde tendrán que llenar los espacios con la información requerida.
- Pida que chequen este cuadro sinóptico con sus compañeros e intercambien ideas.

Propósito: reconocimiento de la práctica de realizar un cuadro sinóptico.

Respuestas a la actividad D:



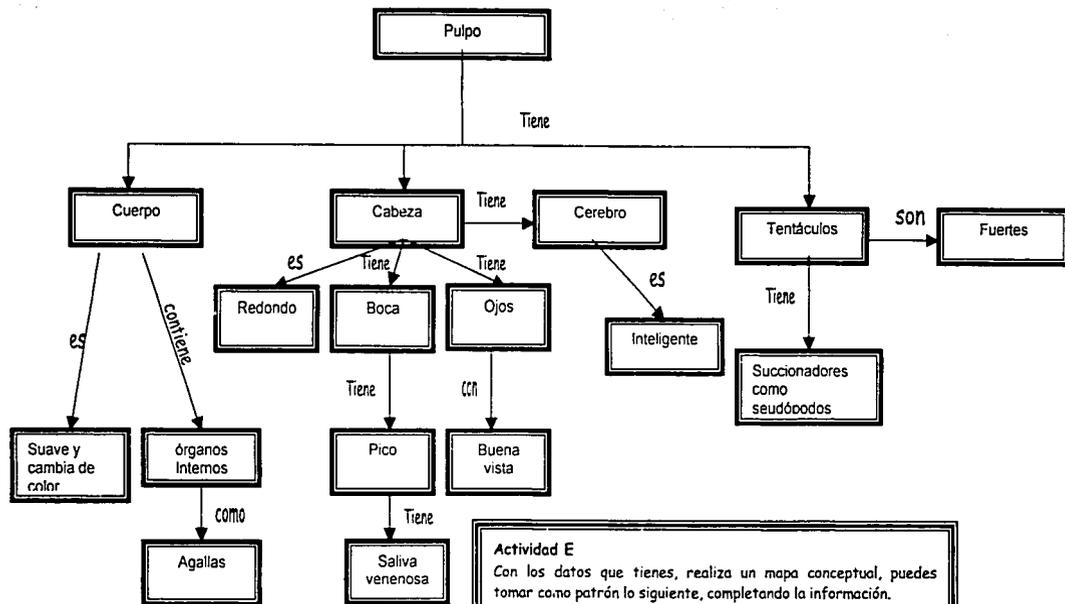


### Actividad E

- Pida a los alumnos que vuelvan a considerar la información de su resumen para realizar un mapa conceptual, que sigan el modelo que ya tienen y lo realicen en equipo con el intercambio de ideas de sus compañeros.
- Pida que llenen la información que falta al esqueleto del mapa conceptual que tiene esta actividad.
- Pida que intercambien el mapa conceptual y discuta en forma grupal.

Propósito: Reconocimiento de la práctica de realizar mapa conceptual.

Respuestas a la actividad E:



#### Actividad E

Con los datos que tienes, realiza un mapa conceptual, puedes tomar como patrón lo siguiente, completando la información.

Puedes seguir estas instrucciones:

Escribe el título

Escribe las palabras de enlace que puede ser: es, tiene, son, es, cómo.

El pulpo tiene un cuerpo..... Anota las características.

Los tentáculos son.....y tienen.

La cabeza tiene..... anota sus características y lo que hay en ella.

Termina el mapa con la información del texto.



TEJIDOS  
Y EL ORIGEN

**Actividad F**

- Pida a los alumnos que lean detenidamente su texto.
- Pida que contesten esta actividad.

Propósito: Consolidación.

Respuestas a la actividad F:

Si	No	Muestra la clase de pulpos.
Si	No	Describe la bolsa muscular.
Si	No	Describe el cerebro.
Si	No	Describe como están desarrollados los sentidos de los pulpos.
Si	No	Los pulpos cambian el color de su cuerpo.

**Actividad G**

- Pida a los alumnos que realicen de tarea otro mapa conceptual que pudiera variar al que tiene esta actividad.

Propósito: Actividad extra clase para reafirmar la realización de mapas conceptuales.

FALLA DE ORIGEN

**3.4 Guía del Profesor****Guía del profesor para el texto *Birds***

**Objetivo:** Realizar una síntesis de la información utilizando un plan-esquema para la realización de un mapa conceptual.

**Actividad A**

- Pida a los alumnos que vuelvan a leer el texto y subrayen las palabras que concuerden con los temas de cada párrafo.

Propósito: Selección de información.

**Actividad B**

- Pida a los alumnos que hagan una toma de notas con las palabras subrayadas y que las clasifiquen.

Propósito: Clasificación de la información.

**Actividad C**

- Pida a los alumnos que realicen un resumen con la información anterior, que intercambien ideas con sus compañeros.

Propósito: Consolidación en la práctica de resumir información.

**Actividad D**

- Pida a los alumnos que elaboren ahora un cuadro sinóptico siguiendo los modelos anteriores, intercambien ideas con sus compañeros.
- Cheque el cuadro sinóptico en forma grupal.

Propósito: Consolidación en la realización de un cuadro sinóptico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### Actividad E

- Pida a los alumnos que ahora elaboren un mapa conceptual, esta actividad es individual.
- Pida varios mapas al azar y expóngalos en el pizarrón.
- Cheque los mapas y discuta en forma grupal.

Propósito. Consolidación en la práctica de la realización de un mapa conceptual.

### Actividad F

- Pida a los alumnos que lean el texto detenidamente.
- Pida que contesten esta actividad con base en la información que tienen en cada párrafo.

Propósito: Consolidación.

Respuestas de la actividad F:

- (IV) El cuerpo de un ave está compuesto con huesos huecos y se llenan de aire
- (III) Se cree que las aves descienden de los reptiles porque se encontró un fósil que vivió hace 175,000,000.
- (I) Los pájaros varían en tamaño, apariencia, habilidad para volar y hábitos.
- (II) Todas las aves tienen plumas y tienen sangre caliente.
- (VI) Las alas son ligeras y flexibles.
- (VII) Las aves no tienen dientes; tienen dos estómagos uno glandular y otro muscular.
- (VIII) Algunas aves beben néctar de las flores, otras comen pasto, insectos, gusanos y algunos carroña.
- (X) En tiempo de frío emigran a lugares calientes regresan en primavera, vuelan en parvadas y de noche.
- (IX) Algunas aves construyen sus nidos otras los comparten; regularmente la hembra cuida los huevos, y otras veces el padre la turna.
- (V) Los músculos que están en el pecho del ave son fuertes; y aquí también descansan las alas.

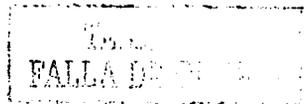
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Conclusiones

La mayoría de las escuelas se preocupan por implementar una enseñanza activa, en donde el alumno interactúe y participe en el proceso de enseñanza aprendizaje; el Colegio de Bachilleres no es la excepción, ya que su modelo educativo persigue estos mismos fines. Sin embargo, en los cursos de inglés, la carencia de materiales que aterricen los propósitos del Colegio de Bachilleres nos motivó a llevar a cabo una investigación que le diera a los alumnos que toman clases de comprensión de lectura en inglés una herramienta poderosa, la cual permitiera alcanzar la comprensión de textos en inglés. Por ello, se optó por realizar la construcción de una unidad didáctica, que tiene como fin la elaboración de un modelo instruccional que permita a los alumnos aprender a elaborar mapas conceptuales con el fin de apoyar su comprensión de los textos leídos en su clase de inglés.

Para la realización de este trabajo se consideró el modelo de lectura interactivo compensatorio; que permite que el alumno, con los conocimientos que tiene del mundo y de la lengua inglesa, formule hipótesis sobre el posible contenido de un texto, que se comprueba por el análisis del contenido del texto, en otras palabras, hace uso de sus estrategias de lectura dando prioridad a lo que es conocido por él, para apoyarse en lo que no comprende. Se llevó a cabo una búsqueda de la información adecuada que nos permitiera realizar una sugerencia didáctica de tipo constructivista, que es la teoría que el Colegio de Bachilleres toma como sustento de su modelo educativo.

Básicamente se consideró el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, porque comenta que los organizadores de la información como: los cuadros sinópticos y



los mapas conceptuales sirven para construir un andamiaje que permita anclar los nuevos conocimientos a los conocimientos previos.

Así mismo se aprovecharon las ideas de Novak y Gowin (1988), que consideran al mapa conceptual como una herramienta que sirve para organizar información pues "tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones" (*ibid*:33), además de destacar la importancia de la organización jerárquica en su construcción.

El modelo sugerido se construyó de tal manera que ofreció al alumno una explicación detallada de lo que es un mapa conceptual, de cómo se compone y cómo se construye. Estas actividades permitieron que el alumno comprendiera el proceso de la elaboración de varias formas de síntesis desde un plan esquema hasta la realización de un mapa conceptual.

Para la realización de las actividades se hizo una selección de los textos que tuvieran cierta transparencia lingüística, que manejaran temas conocidos y atrayentes para el alumno, que no fueran muy extensos para no perder su atención y, principalmente, que pudieran activar su conocimiento previo.

También se proporcionó la guía didáctica del profesor como un apoyo para la enseñanza de los mapas conceptuales. Las actividades del profesor, están cuidadosamente señaladas, con las mismas letras que tienen las actividades para los alumnos para una identificación rápida.

La falta de tiempo no permitió que esta investigación fuera aplicada a los alumnos, ni que se aplicara algún tipo de programa piloto, confirmatorio o metodológico que validara la confiabilidad de esta propuesta; sin embargo, este aspecto podría cubrirse en una segunda etapa de la investigación.

De este trabajo puede surgir la realización de futuras investigaciones que permitan ampliar la estrategia de síntesis desde primer semestre del curso Lengua Adicional al Español (LAE) con la utilización de mapas conceptuales como organizadores de la información para que esto se vuelva una práctica cotidiana y significativa entre los alumnos del Colegio de Bachilleres.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, A. (1988). *El concepto de corrección y prestigio lingüístico*. México: Trillas.
- Alonso, T. (1985). Comunicación escrita 1: Comprensión Lectora Cap. 5 En: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillán. Págs. 175-209.
- Ausubel, D. y Novak, J. (1987). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barba, A. y García J.R. (2001). *Curso de Lectura en Inglés*. México: Piloto 2001.
- Barnett, A. (1989). *More than meets the eye*. New Jersey: Prentice Hall.
- Buzan, T. (1995). [www.mindtools.com/mindmaps.html](http://www.mindtools.com/mindmaps.html).
- Calero, M. (1995). *La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: Pirámide.
- Carrel, P. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge Applied Linguistics.
- Carriendo, N. y Alonso, J. (1982). Módulo 1. Factores que influyen en el proceso de comprensión y composición de un texto, en: *Cómo enseñar al profesorado a estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Págs. 27-45.
- Castañeda, S. y López, M. (1992). *Manual para el curso de psicología cognitiva*. México: ITESL.
- Centro de Actualización y Formación de Profesores. (1994). *Componentes del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Una aproximación a la Práctica Docente*. México: Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres, febrero, (1994). *Aprendizaje y Enseñanza*, en: *Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*.

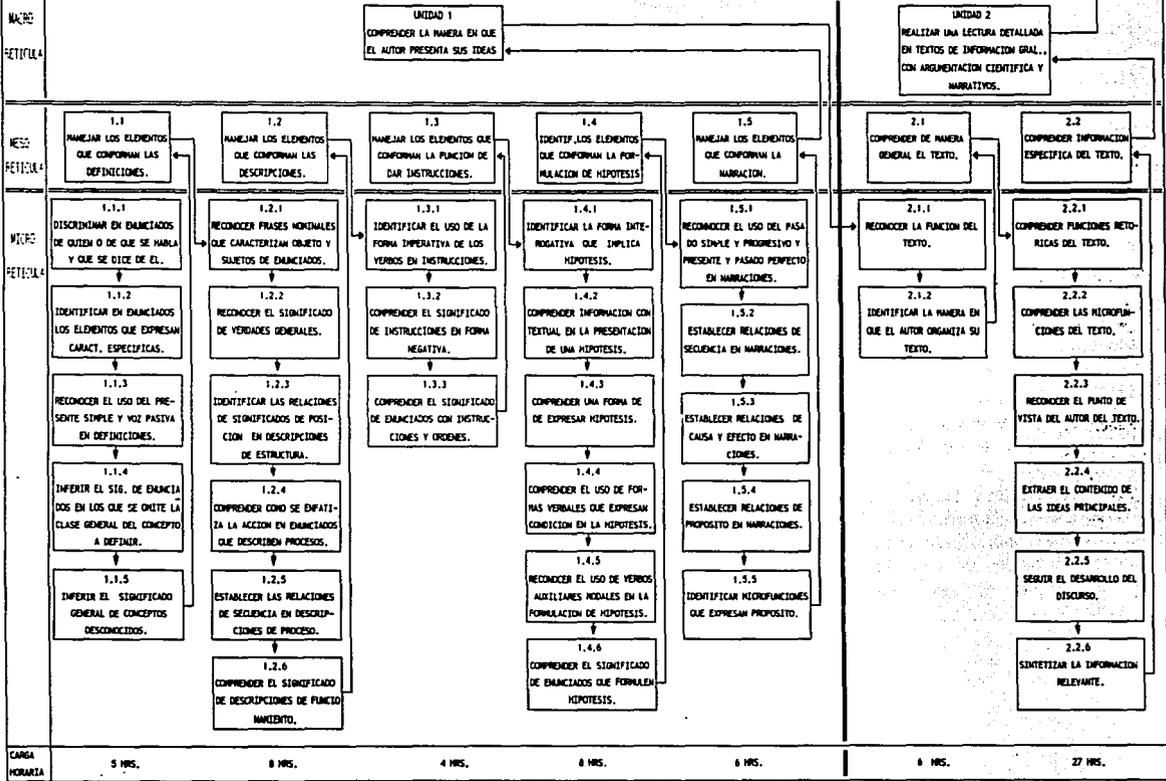
- Colegio de Bachilleres. (1996). *Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español (inglés) III*. México: Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Bachilleres, (1998). *Taller habilidades y estrategias para la comprensión lectora*.
- Coll, C. (1990). Un marco psicológico para el currículum escolar. En *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. México: Paidós. Págs. 441-442.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Díaz, F. (1993). *Diseño de estrategias de instrucción cognoscitivas*. México: UNAM.
- Feathers, K. (1993). *Reading and Learning. Organizing Information INFOTEXT*. Pipping.
- Gagne, E. (1985). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. España: Visor.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to Reading Comprehension exercises*. London: Cambridge University Press.
- Hernández, F. y Sancho J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Argentina: Paidós
- Lewis, M. and Hill, J. (1992). *Practical techniques for Language Teaching*. London: Language Teaching Publications.
- Marzano, R. (1992). Adquisición e integración del Conocimiento, en: *Dimensiones del Aprendizaje*. México: Iteso.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1979). *Psicología y epistemología*. México: Ariel.
- Piaget, J. (1980). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Pique.

- Pollatsek, A. y Rainer, K. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pozo, J. (1989). Estrategias de Aprendizaje, en: Coll, C. (comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza. Págs. 199-220.
- Seels, B. (1989). Cap 5: Educational Technology en: *The Instructional Design Movement in Educational Technology*. California: Cabrillo College. Págs. 11-15.
- Shardakov, M. (1968). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. México: Grijalbo.
- Sierra, B. y Carretero, M. (1990). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura. Materiales para la innovación comunicativa*. Barcelona: Univ. de B. Graó. Págs. 190-202.
- Tapia, A. (1985). Comunicación escrita 1: comprensión lectora, en: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. s.l. Santillana.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Widdowson, H. (1984). *Explorations in applied linguistics*. Inglaterra: Oxford University.
- Yorkey, R. (1970). Cap 5: Improving your reading, en: *Study Skills for Students of English as a Second Language*. New York: Mc Graw Hill. Pág. 233.

# ANEXOS

RETICULA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL (INGLES III)

COMPRENDER DE MANERA PRECISA EL CONTENIDO DE TEXTOS DE DISTINTO TIPO



CONTENIDO:

- APRENDIZAJES A LOBAR
- TRAYECTORIA DIDACTICA
- ≡ NIVELES DE DESARROLACION
- DIVISION ENTRE UNIDADES

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Para **consolidar** el aprendizaje, el estudiante deberá tener acceso a un número razonable de lecturas que posibilite una práctica constante de la manera de acercarse a la información de textos, para que paulatinamente, vaya enfrentando, de manera autónoma, situaciones de comunicación escrita más complejas, conservando la capacidad de discriminar la información relevante que se presente en los textos, sin el apoyo del profesor. Por ello, se recomienda utilizar el recurso de la ejercitación extraclase, tan frecuentemente como sea posible, sobre la base de textos prescritos por el profesor, con un nivel de complejidad semejante al que se esté trabajando en clase.

Para facilitar al profesor la aplicación de los cinco componentes en su práctica docente, debe considerarse que éstos no se presentan de manera lineal, sino que se entrelazan durante el proceso de enseñanza; así por ejemplo, cuando el estudiante incorpora nueva información con respecto a un concepto, puede estar consolidando aprendizajes anteriores y posibilitando problematizaciones para aprendizajes posteriores.

Los componentes están presentes, de manera implícita, en las estrategias didácticas sugeridas por el programa, mismas que responden a un **problema de comunicación** que se presenta en la interacción con un texto en lengua extranjera; para resolverlo, el **método utilizado** es el conocimiento y manejo de estrategias de comprensión de lectura, **incorporando información** relativa a aspectos morfosintácticos y semánticos y a las formas lingüísticas de la lengua inglesa. Tanto la habilidad en el manejo de las estrategias como la información incorporada, serán **aplicadas y consolidadas** a través de la ejercitación constante, sobre textos de complejidad creciente.

Por lo que se refiere a evaluación, el enfoque plantea valorar las estrategias y habilidades de lectura que los estudiantes utilizan a fin de adecuar la planeación didáctica del profesor (diagnóstica); verificar y realimentar la aplicación de estrategias de lectura, de elementos morfosintácticos y de significado en el manejo de funciones retóricas y de los niveles de estructuración textual (formativa), finalmente sobre la aplicación global de sus aprendizajes en la integración de todos los aspectos, mencionados para la comprensión de textos de información general, con argumentación científica y narrativos, y reconocer si tiene los conocimientos necesarios para abordar la siguiente unidad de aprendizaje (sumativa).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

97

OBJETIVOS DE OPERACIÓN	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS
<p>2.2 El estudiante comprenderá información específica del texto utilizando las microestructuras. (27 hrs).</p> <p>El logro de este objetivo implica:</p> <p>2.2.1 Reconocer vocabulario y estructura de los enunciados, para comprender funciones retóricas de los textos.</p> <p>2.2.2 Utilizar conectores y expresar las ideas que relaciona, para comprender las microfunciones de los textos.</p> <p>2.2.3 Comprender hechos y opiniones para reconocer el punto de vista del autor del texto.</p> <p>2.2.4 Utilizar elementos sintácticos y semánticos para extraer el contenido de las ideas principales del texto.</p> <p>2.2.5 Establecer relaciones coherentes y cohesivas para seguir el desarrollo del discurso de los textos.</p> <p>2.2.6 Utilizar diferentes formas de resumir y esquematizar (mapas semánticos o conceptuales o esquemas o diagramas, etc.) para sintetizar la información relevante del texto.</p> <p>Lo anterior permitirá comprender textos de diferentes tipos.</p>	<p>2.2 Con base en los textos utilizados para elaborar las macro y mesoestructuras, se abordarán las microestructuras de los mismo.</p> <p>Previo análisis de estos textos el profesor presentará prácticas para que el estudiante infiera vocabulario, identifique elementos de cohesión y coherencia y revise las funciones retóricas. Se diseñarán ejercicios con el fin de que el estudiante presente las ideas centrales de formas diversas como sumarios, diagramas, esquemas o mapas semánticos o conceptuales.</p> <p>Lo anterior dependerá del contenido temático, sintáctico-semántico y discursivo de los diferentes tipos de textos.</p> <p>Se sugiere organizar al grupo en equipos con textos diferentes cada uno y poco a poco dejarlos trabajar de manera autónoma en la comprensión de textos utilizando todas las estrategias y habilidades de lectura ya aprendidas así como distintos aspectos lingüísticos.</p> <p>Los equipos presentan la información obtenida y, en caso de ser necesario se realimentan por el resto de estudiantes y por el profesor.</p> <p><b>EVALUACIÓN FORMATIVA:</b> Se proporcionarán textos diversos y se harán preguntas de comprensión general en donde los estudiantes muestren la aplicación de estrategias y habilidades de lectura y de elementos sintácticos, semánticos y discursivos en la comprensión de la información.</p> <p><b>EVALUACIÓN SUMATIVA:</b> A partir de textos con argumentación científica o narrativos los estudiantes realizarán una lectura detallada para dar cuenta de los distintos niveles de estructuración textual, macro, meso y microestructuras, se solicitará la esquematización del contenido temático.</p>

TESIS CON  
FALLA DE ORDEN

OBJETIVOS DE OPERACIÓN	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SUGERIDAS
<p>2.1 El estudiante comprenderá de manera general el texto, utilizando las macro y mesoestructuras. (6 hrs)</p> <p>El logro de este objetivo implica:</p> <p>2.1.1 Utilizar estrategias de predicción, "skimming" y situación de comunicación, para reconocer la función del texto.</p> <p>2.1.2 Utilizar título, subtítulos y lectura rápida, para identificar la manera en que el autor organiza su texto (introducción, desarrollo y conclusión)</p> <p>Lo anterior permitirá al estudiante abordar las microestructuras de los textos, en el siguiente tema.</p>	<p>2.1 A partir de un texto con argumentación científica que presente las macro y mesoestructuras muy bien delimitadas, el profesor solicita a los alumnos que den un vistazo al texto y considerando el título y subtítulos digan el tema y los subtemas del mismo. Con la información proporcionada, elabora en el pizarrón un esquema con las macro y mesoestructuras.</p> <p>A continuación presentar un juego de textos que incluyan una variedad de los tipos propuestos y solicitar a los estudiantes que trabajen en el diseño de los macro y mesoestructuras empleando estrategias de predicción y de valor comunicativo</p> <p>Presentar un texto con argumentación científica sin subtítulos ni apoyos visuales para que los estudiantes elaboren un esquema con las macro y meso estructuras.</p> <p><b>EVALUACIÓN FORMATIVA:</b> Con el esquema elaborado, el profesor valora su correspondencia con el texto y la aplicación adecuada de las estrategias.</p>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN