



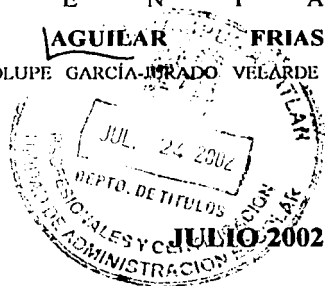
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLÁN

PROPUESTA DE UN MODELO INSTRUCCIONAL
QUE APOYE LA ENSEÑANZA DE VERBOS
COMPUESTOS PARA EL NIVEL 2 DE LA
MATERIA DE INGLÉS DEL CCH

S E M I N A R I O - T A L L E R
E X T R A C U R R I C U L A R
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A

JOSÉ ALVARO AGUILAR FRIAS
ASESOR: LIC. RAQUEL GUADLUPE GARCÍA-IBARRA VÉLARDE



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

**En primer lugar, quiero agradecer a mis padres Susana y Carlos, por su apoyo, comprensión, paciencia y amor incondicional sin el cual no me habría atrevido a cumplir mis metas en la vida.*

**A los excelentes maestros de la LEI en la ENEP Acatlán por compartir conmigo sus invaluable conocimientos.*

**A los maestros del Seminario, quienes me enseñaron que el aprendizaje va más allá del aula y que la enseñanza que vale la pena se aplica en todo lo que hacemos y no se olvida nunca. Con todo mi respeto y admiración, gracias Lupita, Angie, Christy, Consuelo y Félix por su confianza, paciencia y apoyo constante*

**A mis queridos sobrinos Emmanuel, Paola, Luis, Mariana, Karla, Tamara, Paris, Brian y Cheryl, por demostrarme que la grandeza del ser humano no se mide por lo que tiene o sabe, sino por su capacidad de dar amor, paciencia y respeto al prójimo.*

**A Lupita, quien dirigió este trabajo. Gracias por darle forma a mis desordenados pensamientos...¡lo logramos!*

DEDICATORIA

**Dedico especialmente este trabajo a mis hermanos y a mi abuelo Félix por su apoyo y comprensión incondicionales.*

**También se lo dedico a mis amigos de toda la vida:*

Sandra C

Clau B

Charo

Javier M

Hugo F

Ivette

Vero P

Miriam A

Eric

Ale R

Manuel A

Alonso B

Uriel

Yorch

Mike C

Gaby H

Luisa L

Angie Ch

Octavio

Rafa

y a todos mis cuates del Seminario.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
1. Antecedentes de la materia de inglés en el CCH.	5
1.1 Reseña histórica del CCH.	5
1.1.1 La materia de inglés en el Plan de Estudios Actualizado.	6
1.2 La problemática de los alumnos en relación con los verbos compuestos.	7
1.3 La enseñanza de los componentes de los verbos compuestos.	8
1.4 Objetivo General y objetivos específicos.	11
CAPÍTULO II	13
2. Teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura.	13
2.1 Constructivismo.	13
2.2 Los modelos de lectura.	20
2.2.1 Los modelos ascendentes.	20
2.2.2 Los modelos descendentes.	22
2.2.3 Los modelos interactivos.	23
2.3 Análisis de los componentes de los verbos compuestos.	25
2.3.1 Sistema verbal.	25
2.3.2 Definición y funcionamiento de las partículas.	30
2.3.3 Combinación verbo-partícula que conforman los verbos compuestos.	31
CAPÍTULO III	35
3. Modelo instruccional para la comprensión de los verbos compuestos.	35

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.1 Implicaciones pedagógicas de los ejercicios modelo.	35
3.2 Propuesta del orden progresivo de los verbos compuestos de los ejercicios modelo.	39
3.3 Descripción de los ejercicios modelo.	40
3.4 Modelo instruccional de verbos compuestos. Manual para el alumno.	43
3.4.1 Índice.	44
3.4.2 Texto "All about the heart"	49
3.4.3 Ejercicios textuales.	52
3.4.4 Ejercicios posttextuales.	53
3.5 Guía del profesor.	55
3.5.1 Consideraciones generales.	56
3.6 Clave de respuestas.	59
CONCLUSIONES	63
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXO 1	68
ANEXO 2	69

INTRODUCCIÓN

El Colegio de Ciencias y Humanidades se ha distinguido desde su creación en 1971 por proveer al alumno de una educación preparatoria al nivel medio superior que le permita tanto continuar con sus estudios profesionales como incorporarse al mercado laboral.

La materia de inglés, por su naturaleza interdisciplinaria, juega un papel muy importante en este proceso educativo. Bajo la modalidad de comprensión de lectura, la materia de inglés tiene como objetivo dar al alumno las herramientas necesarias que le permitan conocer, desarrollar y aplicar habilidades de lectura para así extraer información importante de textos académicos no especializados adecuados a su nivel.

El Programa de inglés establece que los contenidos de la materia estén relacionados entre sí con el fin de promover el reciclaje de una forma íntegra y pertinente.

Sin embargo, a lo largo de mi experiencia como profesor del Colegio me he percatado que el tema *verbos compuestos* que se imparte en el segundo nivel y que está ubicado en la unidad 2 del Programa, no guarda relación con los contenidos impartidos con unidades anteriores. En el Programa no se menciona ningún tipo de instrucción previa acerca de la enseñanza de los elementos que conforman los verbos compuestos; a saber, las partículas y su función al unirse a los verbos para crear un nuevo significado. Según el programa de la materia, los verbos compuestos son recurrentes en los textos en inglés que se utilizan en el curso además de que se retoman tanto en la unidad siguiente como en los niveles 3 y 4. Por lo tanto, al no

conocer los alumnos la relación existente entre los componentes de los verbos compuestos y al no contar con claves que le permitan interpretarlos, no efectúan una comprensión de lectura eficiente.

Al percatarme de la falta de instrucción previa que facilite la interpretación adecuada de los verbos compuestos aunada a la falta de material que apoye la enseñanza de los mismos en la unidad 2 del segundo nivel de inglés, me surgió el interés por elaborar un modelo instruccional de verbos compuestos que le brinde a los alumnos las herramientas necesarias que le ayuden a interpretar adecuadamente el significado en español de éstos y facilite a los maestros su enseñanza en este nivel.

Consideraré pertinente la elaboración de este modelo instruccional debido a que el Programa de estudios de inglés 2, 3 y 4 contempla en sus unidades correspondientes que los alumnos sean capaces de identificar e interpretar correctamente los *verbos con preposición*. De esta manera, se está apoyando el reciclaje de contenidos establecido en el mismo Programa de la materia.

El presente trabajo está organizado como se explica a continuación: en el primer capítulo se especifican los antecedentes históricos del Colegio de Ciencias y Humanidades, su creación, evolución, los principios bajo los que se rige la institución, así como los objetivos que persigue. Posteriormente, se mencionan las características de la materia de inglés en el Plan de Estudios Actualizado, las modificaciones que ha sufrido, las características del curso en términos de duración e impacto en la historia académica de los alumnos, así como las especificaciones del material que se sugiere utilice la planta docente. También se hace una breve reseña de las características de los verbos compuestos: su definición, importancia y rol en

los textos académicos que se utilizan en el curso. De igual manera, se menciona el objetivo general y los objetivos específicos con el fin de establecer los parámetros y alcances de esta investigación.

Posteriormente, en el capítulo II se mencionan las bases teóricas que sustentan el presente trabajo y se profundizan los aspectos relacionados a las teorías cognitivas del aprendizaje. Se toma al constructivismo como base de la elaboración del modelo instruccional aquí propuesto, debido a que describe las características del aprendiz: las condiciones que propician el aprendizaje, así como el papel del conocimiento previo y cómo sacar ventaja de éste para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. También se mencionan los modelos de lectura, se describe la perspectiva teórica de algunos autores relacionada con la forma en que se lleva a cabo el proceso de la lectura y se expone un análisis del sistema verbal del inglés, formación de verbos por afijación, auxiliares modales, verbos sencillos y combinados; así como los elementos que conforman los verbos compuestos y cómo se relacionan para formar un solo verbo.

Después se expone la definición y el funcionamiento de las partículas y el resultado de la combinación entre verbo-partícula. Finalmente, se menciona el origen del inglés para explicar las raíces de los verbos compuestos y las dificultades que enfrentan los alumnos que están aprendiendo inglés.

Por último, en el capítulo III se describen las implicaciones pedagógicas en las que se basaron los ejercicios modelo, se propone el orden progresivo del modelo instruccional, se describen los ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales y se especifican las sugerencias de uso del modelo. Por supuesto se incluye el modelo y la clave de respuestas para el profesor.

En la sección de las conclusiones se hace una reflexión de los métodos utilizados para la elaboración de la propuesta, los obstáculos que se enfrentaron y la forma en que se resolvió la problemática planteada. Se describen las contribuciones teóricas y prácticas de la investigación. Se enumeran las limitaciones del trabajo y las posibles mejoras que pueden surgir con el fin de corregir las fallas. Igualmente, se hacen sugerencias sobre las líneas de investigación a seguir para llevar a cabo futuros trabajos de investigación a partir de éste.

CAPÍTULO I

1 ANTECEDENTES DE LA MATERIA DE INGLÉS EN EL CCH

1.1 RESEÑA HISTÓRICA DEL CCH

En su sesión extraordinaria del día 26 de enero de 1971, el Congreso Universitario aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual entró en operaciones ese mismo año. El origen del Colegio obedece a las necesidades educativas de nivel medio superior por el crecimiento demográfico de la población que el país enfrentaba entonces. Según el Doctor Pablo González Casanova, Rector de la UNAM en esa época y fundador del CCH, este ciclo de bachillerato constituye no solamente el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino un ciclo de aprendizaje en que se combinan el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo (Gaceta UNAM, 1971: 2); es decir, se persigue que el alumno adquiera la capacitación necesaria para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exige la licenciatura. Así, la formación que ofrece el CCH se perfila como una preparación no solamente académica, sino como un aprendizaje práctico y propedéutico. Bajo este contexto, González Casanova manifestó que las matemáticas, el español, los métodos históricos y experimentales y los idiomas (el inglés y el francés, específicamente) son el punto de partida para aprender otras áreas del conocimiento. En opinión de González Casanova, el idioma "... es importante en sus diferentes partes: la gramática permite mantener la unidad de la lengua, además de que posee elementos de unión que sirven para pensar..." (Gaceta UNAM, 1989: 17). De esta forma, se pretende dotar a los alumnos de las

herramientas necesarias para que adquieran la capacidad de participar en su propio proceso educativo, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas como estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado laboral. El Plan de Estudios del Colegio divide las materias que imparte en cuatro áreas: Histórico-Social, Experimentales, Matemáticas y Talleres de Lenguaje y Comunicación.

1.1.1 LA MATERIA DE INGLÉS EN EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO

El Colegio imparte la materia de inglés en su modalidad de comprensión de lectura. Es importante mencionar que la materia ha sufrido dos importantes cambios en cuanto a su duración y a su impacto en el promedio general de los alumnos.

Originalmente, el Programa de Estudios 1971 contemplaba que la materia de inglés se impartiera en 60 clases de media hora al semestre. De 1988 a 1996, el curso evolucionó a tres horas de clase a la semana, distribuidas en clases de una hora y dos horas, con un total de 90 horas al año. Con la aprobación del PEA en 1996, el inglés se convirtió en una materia obligatoria con un número específico de créditos en el promedio general que debe cursarse durante los dos primeros años; aumentó de 90 horas distribuidas en dos semestres a 256 distribuidas en cuatro de 64 horas cada uno.

La materia de inglés pertenece al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación debido a que comparte el objetivo general de esta área: brindar a los alumnos las herramientas necesarias para que comprendan textos académicos. La modalidad del curso siguió siendo la misma: la comprensión de lectura. Los libros de texto que se utilizan en el curso son elaborados por la misma planta docente que

imparte la materia de inglés en el Colegio. Aunque también existe la posibilidad de que los profesores utilicen material de cualquier otro origen.

1.2 LA PROBLEMÁTICA DE LOS ALUMNOS EN RELACIÓN CON LOS VERBOS COMPUESTOS

El Plan de Estudios Actualizado, establece que los contenidos del Programa de inglés en todos sus niveles tengan las siguientes características:

- a) cada nivel está dividido en tres unidades programáticas;
- b) los contenidos de cada unidad presentan una progresión lógica, desde el manejo de estructuras sencillas y familiares para el alumno, hasta estructuras más complejas;
- c) los contenidos deben estar relacionados entre sí para promover el reciclaje de los temas.

Sin embargo, en el Programa de inglés 2 el tema verbos compuestos se presenta en la unidad 2 sin relación lógica con respecto a la unidad 1. De igual manera, las unidades no corresponden a las expectativas del nivel 2 con relación a la conceptualización del significado de los verbos compuestos.

Es importante mencionar que en el Programa de inglés 2 se denomina erróneamente *verbos con preposición* a los verbos compuestos; siendo que en ambas estructuras los elementos que las conforman tienen funciones que varían de acuerdo a su ubicación en la oración aunque aparenten ser iguales (se abundará sobre este aspecto en el siguiente capítulo de este trabajo).

Con la aplicación del PEA, se espera que los alumnos en este nivel identifiquen e interpreten adecuadamente tanto los verbos en tiempos simples como

la función de las preposiciones. Sin embargo, es necesario puntualizar que el conocimiento de los tiempos simples de los verbos aunado al conocimiento del funcionamiento de las proposiciones no necesariamente implica que el alumno pueda interpretar y conceptualizar al español el significado de los verbos compuestos, puesto que al unirse estos dos elementos adquieren un significado propio que depende también del contexto en que se encuentran.

El significado de los verbos compuestos (palabra de acción y partícula), obedece al sentido que la partícula le da al verbo y no precisamente a la interpretación individual de cada una de estas partes (Spears, 1997: 125). Algunos investigadores definen al verbo compuesto como un solo verbo en la oración (Celce-M., 1983: 256); es decir, como una unidad de significado.

Los alumnos, al no conocer la relación entre los elementos que conforman los verbos compuestos, distorsionan el significado de los mismos en español, consecuentemente, la conceptualización del mensaje que el alumno obtiene del texto no corresponde a lo que el autor desea expresar.

1.3 LA ENSEÑANZA DE LOS COMPONENTES DE LOS VERBOS COMPUESTOS

Los verbos compuestos son considerados por algunos investigadores como frases idiomáticas, partiendo del hecho de que tanto el significado de los verbos compuestos como de las frases idiomáticas no equivale a la suma de sus partes (Spears, 1997: 137). Según Seidl y McMordie (1988: 11), las frases idiomáticas (incluidos los verbos compuestos) no son un aspecto aislado de la lengua ya que forman parte *esencial* del léxico del inglés. Se le llama verbo compuesto o frase

verbal (McArthur y Aykins. 1974: II) porque en su representación escrita tiene la característica de ser una frase de dos palabras más que palabras aisladas. Según McArthur (*ibid.*), los verbos compuestos son de origen germánico por lo que la inferencia y/o conceptualización del significado al español presenta dificultades al no existir la correspondencia del código del inglés con el de la lengua materna, que es una lengua romance. Además, los alumnos que apenas comienzan a comprender el código de la lengua inglesa corren el riesgo de confundir la combinación de un verbo compuesto y una partícula con una frase preposicional ya que ambas estructuras aparentan ser iguales; lo que se analizará con mayor profundidad en el siguiente capítulo. Por otro lado, para efectuar una lectura de estudio eficiente, es necesario identificar en el texto la palabra de acción o verbo. La palabra de acción (verbo) indica la función de los diferentes elementos en la oración:

- a) marca el reconocimiento del realizador de la acción (sujeto);
- b) define la relación con el tiempo en que los hechos son efectuados por el realizador;
- c) usualmente está marcada por elementos que complementan su significado como son: auxiliares modales, marcas para indicar conjugación regular e irregular de acciones en pasado y extensiones del verbo que indican modo, lugar, frecuencia, etc. (adverbios).

Así, si el alumno no identifica ni conceptualiza el verbo o palabra de acción en el texto, tendrá dificultades para llevar a cabo una lectura de estudio adecuada.

He confirmado lo anterior con mi experiencia docente como profesor de inglés en el CCH, donde me he percatado que los alumnos del nivel dos de comprensión de lectura no conocen la relación que existe entre las partículas y los verbos que

conforman los verbos compuestos; tampoco cuentan con la instrucción suficiente para identificar y conceptualizar el significado al español de los verbos compuestos que aparecen en los materiales de lectura del curso.

Los verbos compuestos son incluidos en la unidad dos del segundo nivel sin ningún tipo de instrucción previa acerca del funcionamiento de las partículas y su relación con el verbo para formar una nueva unidad de significado.

El Programa de inglés sugiere que los textos que se utilicen en la unidad dos contengan verbos compuestos porque este tipo de verbos son considerados *elementos fundamentales y recurrentes* en los textos auténticos. Por lo tanto, los alumnos al no conocer la relación entre las partículas y los verbos para formar los verbos compuestos, no pueden conceptualizar el significado de los verbos mismos. Es muy probable que la carencia de este conocimiento impida una comprensión adecuada de los textos leídos; lo que se observa en los resultados que generalmente son bajos, obtenidos por los alumnos en los exámenes.

El modelo instruccional aquí propuesto, presenta una serie de ejercicios que ayudarán a los alumnos de segundo semestre del CCH a entender la relación existente entre verbo y partícula para expresar una acción específica, con la finalidad de que el alumno no confunda y/o distorsione el significado en español de los verbos compuestos que aparecen en los textos académicos que se utilizan en el curso.

De esta forma, se estará beneficiando al alumno porque con este conocimiento se le facilitará efectuar una lectura de estudio adecuada; y como consecuencia, comprenderá mejor los textos académicos que se le presenten permitiéndole un mejor desempeño académico, a la vez que tendrá acceso a información útil tanto en su vida diaria como en su formación académica. También se

facilitará la labor del profesor ya que el tiempo que tendría que dedicar a explicar estos conceptos, ahora los utilizará para supervisar la ejecución de sus alumnos en el salón de clases. Finalmente, la institución se beneficiará al cumplir el objetivo de brindar a los alumnos una mejor formación por medio de una enseñanza práctica e integral.

1.4 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para poder llevar a cabo el diseño de la unidad didáctica será necesario cumplir el siguiente objetivo general:

Elaborar un modelo instruccional que apoye la enseñanza de verbos compuestos para la comprensión de lectura en el nivel 2 de inglés del CCH.

A fin de cumplir con este objetivo, es necesario llevar a cabo los objetivos específicos que se mencionan a continuación.

- a) Describir en forma general los modelos de lectura.
- b) Describir el modelo de aprendizaje que se elegirá para este trabajo.
- c) Analizar las características de los elementos que conforman los verbos compuestos.
- d) Seleccionar el texto apropiado.
- e) Diseñar los ejercicios que permitan la automatización del uso de los verbos compuestos.
- f) Proponer los procedimientos de utilización didáctica de los ejercicios que se presentan.

Las bases teóricas que sustentan el presente trabajo de investigación se revisarán en el siguiente capítulo. Se profundizarán los aspectos relacionados a las teorías cognitivas del aprendizaje; los modelos de lectura ascendente y descendente e interactivo que tienen lugar cuando se efectúa la lectura; el análisis de los elementos que conforman los verbos compuestos para entender la relación que existe entre el verbo y la partícula; así como la interacción entre ambos elementos para formar un nuevo verbo. Igualmente, se estudiará brevemente el origen del Inglés para explicar dónde se presentan las dificultades que enfrentan los alumnos que estudian el curso de comprensión de lectura.

CAPÍTULO II

2 TEORÍAS SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

2.1 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo es una corriente psicológica que se basa en la premisa de que el aprendizaje es significativo siempre y cuando intervenga el conocimiento previo como puente en esa construcción. Es decir, según Ausubel (Pozo, 1996: 213), para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones y el material posea significado por sí mismo y no sea arbitrario. Un material posee significado lógico y potencial si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos (*ibid.* 1996: 213).

Aunque es importante mencionar que no siempre los materiales estructurados con lógica se aprenden significativamente (Ausubel en Pozo, 1996: 213). Para Ausubel es necesario que se cumplan otras condiciones como la *predisposición* para el aprendizaje significativo: la persona debe tener algún motivo para esforzarse y comprender. Si el alumno o aprendiz no está dispuesto a esforzarse en relacionar el material y se limita a repetirlo, no habrá aprendizaje significativo. Ausubel también menciona la necesidad de que, además de la predisposición por parte del sujeto, la estructura cognitiva del alumno contenga *ideas inclusoras*; es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

Ausubel, Novak y Hanesian (Pozo, 1996: 215) distinguen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: el *aprendizaje de representaciones*, de *conceptos* y de *proposiciones*.

Por otro lado, el constructivismo se ve enriquecido por las aportaciones de Piaget, Ausubel y Vigotsky en relación con su concepción del aprendizaje. Según su perspectiva, los conceptos forman parte de teorías o estructuras más amplias; por lo tanto, el aprendizaje de tales conceptos hace que cambien las estructuras. El proceso fundamental del aprendizaje sería la reestructuración de las teorías de la que forman parte los conceptos. Debido a que la organización interna puede variar, **la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo** (Pozo, 1996: 167). Las teorías de la reestructuración consideran el cambio como un proceso inherente al organismo, adoptando una posición organicista. Según Pozo (1996:169) la corriente constructivista a su vez tiene dos variantes: el *constructivismo estático* (asume que el sujeto interpreta la realidad a partir de sus conocimientos previos) y el *constructivismo dinámico* (el sujeto no solamente construye interpretaciones de la realidad a partir de los conocimientos anteriores, sino también construye esos mismos conocimientos en forma de teorías).

Bajo esta perspectiva, el modelo instruccional que aquí se propone se basa en la teoría constructivista, lo que significa que para que se logre construir un aprendizaje significativo por medio del modelo antes mencionado, se pondrá especial cuidado en cumplir con las condiciones que establecen los teóricos en relación con la presentación del material, la relación del contenido con el conocimiento previo de los alumnos y la claridad y la pertinencia de la información que se pretende enseñar.

A continuación se mencionarán las corrientes que originaron el

constructivismo, así como sus aportaciones al campo de la educación.

El **constructivismo cognitivo de Piaget** considera que el aprendizaje se produce como resultado de un desequilibrio cognitivo debido a la asimilación (integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecuación de los esquemas de asimilación o conocimientos a la realidad y explica el cambio de esos esquemas cuando la adecuación no se produce). Piaget distinguía entre el aprendizaje en sentido estricto, que se adquiere por medio de información específica, y el aprendizaje en sentido amplio, que consistía en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Para Piaget (Pozo, 1996: 179) el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración. El mundo carece de significados propios y somos nosotros los que proyectamos nuestros propios significados sobre una realidad ambigua. Por ello, es necesario un proceso de acomodación para que nuestros conceptos e ideas se adapten recíprocamente a las características imprecisas, pero reales, del mundo.

Por otro lado, la teoría **constructivista de Ausubel** (Pozo, 1996: 210) distingue el aprendizaje memorístico (donde el contenido carece de significado para el alumno) y el significativo (por lo regular más eficaz que el memorístico porque se tiene una retención más duradera de la información lo que facilita nuevos aprendizajes relacionados y permite conservar la información). Ausubel considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse conforme a dos dimensiones: los ejes vertical y horizontal. En la **vertiente vertical** intervienen los procesos mediante los que se codifica, transforma y retiene la información, y va

del aprendizaje meramente memorístico y repetitivo al aprendizaje significativo. Ausubel lo considera significativo "...porque puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe..." (*Ibid.* 1996: 211). La **vertiente horizontal** se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que va de la enseñanza puramente receptiva a la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

La **psicología sociocultural de Vigotsky** concibe el aprendizaje como la internalización progresiva, por procesos de aprendizaje, de los instrumentos mediadores nacidos del exterior, internalización que conduce a procesos de desarrollo interno. Según esta concepción, el aprendizaje precede al desarrollo y el nivel de desarrollo efectivo se concibe como el mediador ya internalizado por el sujeto, mientras que el nivel de desarrollo potencial corresponde a lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o mediadores externos (Díaz y Hernández, 1998: 2). La teoría vigotskyana es considerada una variante del enfoque organicista (Pozo, *op. cit.*, 193). Según Vigotsky, el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos; ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

De acuerdo con Carretero (Díaz, *op. cit.*: 2), el conocimiento no es más que una construcción del ser humano elaborada con los esquemas que ya se poseen, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Ausubel (Díaz, *ibid.*: 18) considera que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Bajo la postura constructivista, el

aprendizaje es más que una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y la estructura. El aprendizaje también es interaccionista porque los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características previas del aprendiz. De acuerdo con Coll (*ibid.*: 16), la educación que se imparte en las instituciones debe propiciar la participación del alumno en actividades intencionales planificadas y sistemáticas que provoquen una actividad mental constructiva en el alumno.

A pesar de que los autores de estas corrientes tienen perspectivas teóricas distintas, coinciden en la relevancia de la construcción de conocimientos nuevos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente el aprendiz. El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas (Calderón, 2001). En una clase constructivista, el alumno, el facilitador o profesor y el contenido desempeñan roles determinados. En primer lugar, el **alumno** es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Según Calderón (*ibid.*), el alumno es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle esa tarea. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. Éste construye o reconstruye objetos de conocimiento a partir de la información presentada por el profesor. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas. El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el **facilitador**. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones

óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa, el facilitador o profesor ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales (Calderón, *ibid.*). El profesor y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un "proceso de participación guiada". La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación. Los significados que el alumno construye a partir de la enseñanza no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad del aprendizaje del **contenido**.

Según Calderón (*ibid.*), en la medida que la construcción del conocimiento, que lleva a cabo el alumno, es un proceso en que los avances se entremezclan con dificultades, bloqueos e incluso, a menudo, retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento será variable en forma y cantidad. En ocasiones, se dará al alumno una información organizada y estructurada; en otras, permitiéndole que elija y desarrolle las actividades de aprendizaje, de forma totalmente autónoma. El aprendizaje del alumno va a ser más o menos significativo en función de las interrelaciones que se establezcan entre estos tres elementos y de lo que aporte cada uno de ellos al proceso de aprendizaje.

En una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debería prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones (Calderón, *ibid.*):

1. **Los contenidos de la enseñanza:** un ambiente de aprendizaje ideal debería no sólo contemplar los aspectos factuales, conceptuales y procedimentales del ámbito en cuestión sino también las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje.
2. **Los métodos y estrategias de enseñanza:** su elección y articulación debe basarse en la idea de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.
3. **La secuencia de los contenidos:** de acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo, se comienza por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos.
4. **La organización social:** se sugiere que se exploten adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración.

Bajo estas condiciones, se espera que los ambientes educativos sostengan el proceso de construcción del conocimiento y que ajusten continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje.

Estas condiciones hacen intervenir elementos que corresponden no sólo a alumnos (el conocimiento previo), sino también al contenido del aprendizaje (su organización interna y su relevancia) y al facilitador, que tiene la responsabilidad de ayudar con su intervención al establecimiento de relaciones entre el conocimiento

previo de los alumnos y el nuevo material de aprendizaje.

El modelo instruccional que aquí se propone, se basa en los modelos de lectura ascendentes, descendentes e interactivos.

A continuación se mencionarán los tres modelos de lectura anteriormente citados.

2.2 LOS MODELOS DE LECTURA

Los modelos de lectura en segunda lengua generalmente son divididos en tres categorías (Barnett, 1989: 12): ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interactivos. Los modelos varían en cuanto al énfasis que hacen en las **variables del texto** (vocabulario, sintáxis, estructura retórica, contenido cultural, etc.) y las **variables del lector** (conocimiento previo del mundo y del texto, desarrollo cognitivo, intereses y propósitos de la lectura, uso de estrategias, etc.). A continuación se explicará cada uno de los modelos de lectura mencionados.

2.2.1 LOS MODELOS ASCENDENTES

El proceso ascendente ocurre cuando **la información lingüística del texto se compara con el conocimiento previo del lector**. En este nivel se procesa el lenguaje a todos los niveles: palabras, oraciones y discurso escrito. El modelo de lectura ascendente que proponen Halliday y Hasan (1976), se caracteriza por su concepción de la lectura como un proceso social y cultural basado en el significado, la sintaxis y los sonidos. Además afirman que en los adultos operan tres componentes semánticos: el relacionado con el contenido (ideacional), el que tiene que ver con la función social y cognoscitiva (interpersonal) y el textual (estructura del

texto).

Según Barnett (*op. cit.*: 12), en el proceso de lectura ascendente, el lector construye el significado de las letras, las palabras, las frases y las oraciones encontradas en el texto escrito, ejecutando una serie de pasos de manera lineal, para posteriormente absorber, analizar y gradualmente sumar estas partes del texto a otras hasta que adquieran significado para él. Por otro lado, Gough (en Barnett, *ibid.*: 14) habla de la fijación del ojo en el texto para reconocer las líneas, las curvas y los ángulos de las letras, creando continuamente estímulos visuales a partir de las palabras escritas. Las palabras deben tener sentido en el léxico mental, mismo que Gough define como un diccionario de palabras y significados almacenados en el cerebro humano. Una vez que las palabras tienen significado, serán almacenadas en la memoria a largo plazo. Está claro que el modelo de lectura de Gough se enfoca principalmente en el nivel de las letras y las palabras en el texto.

Por su parte, LaBerge y Samuels (*ibid.*: 16), quienes enfatizan el papel de la atención en el procesamiento de la de información y la importancia de la automaticidad en el proceso de lectura. Ellos asumen que, para lograr una lectura fluida, el proceso de cada etapa desde la percepción visual hasta llegar a la comprensión del significado, debe ser automático. Para ellos, el lector hábil puede dirigir su atención hacia la comprensión, mientras que un lector principiante necesita poner más atención en la decodificación del lenguaje escrito. Al igual que Gough, La Berge y Samuels (*ibid.*: 16) asumen que el entendimiento del lector depende de lo que aparece en el texto y que el lector ejecuta dos tareas cuando lee: la decodificación (de las palabras escritas) y la comprensión (que se deriva del significado). Su teoría postula que, mientras más familiares para el lector sean las

letras y las palabras, menor será la atención que requiera para procesarlas y, como consecuencia, la lectura será más fluida.

2.2.2 LOS MODELOS DESCENDENTES

El proceso de lectura descendente ocurre cuando el lector **utiliza su propio conocimiento previo** para hacer predicciones acerca de los datos que encontrará en el texto (Silberstein, 1987). Silberstein también menciona que se puede desarrollar este tipo de lectura mediante la lectura de un área temática (instrucción centrada en contenido) y mediante la lectura extensiva, que consiste en hacer leer a los alumnos grandes extensiones de texto para llegar a una comprensión general. Por su parte, las teorías presentadas por Kenneth Goodman y Frank Smith (Barnett, *op. cit.*: 19) se refieren a la lectura como un proceso psicolingüístico y la definen como la interacción entre el lector y el lenguaje escrito, por medio del cual el lector reconstruye el mensaje del escritor. Originalmente, en 1967, el modelo de Goodman se refiere a la lectura como un "juego psicolingüístico de hipótesis" (Barnett, *ibid.*: 19). Este modelo argumenta que el lector utiliza su conocimiento de la sintaxis y la semántica para no depender del código escrito; y especifica cuatro estrategias en la lectura: la predicción, la comparación, la confirmación y la corrección. Al igual que Goodman, Smith enfatiza el papel del significado y el de la necesidad del lector para predecir cuando lee (Barnett 1989: 20). Él cita cuatro características de la lectura: 1) la lectura tiene un propósito: la gente lee por razones específicas o con metas específicas; 2) la lectura es selectiva: los lectores expertos sólo leen lo que es necesario para sus propósitos; 3) la lectura se basa en la comprensión: el lector trae cierto conocimiento previo al texto, ya sea para apoyar o contradecir la información y

las ideas que éste presenta; y 4) la lectura es anticipatoria: la interacción del conocimiento previo, las expectativas de comprender y el propósito de la lectura conducen a los lectores a anticipar el contenido del texto.

De acuerdo con Rayner y Pollatsek (1989), en este proceso el lector es el iniciador de un ciclo que involucra la creación de una hipótesis inicial de lo que será leído enseguida, la confirmación o no de la hipótesis y la creación de una nueva hipótesis del material.

2.2.3 LOS MODELOS INTERACTIVOS

El modelo interactivo de Rumelhart sugiere que la lectura es un proceso *perceptual y cognitivo al mismo tiempo* (Barnett, *op. cit.*: 23). De acuerdo con el modelo propuesto por Rumelhart (1997:152), la comprensión de un texto se facilita si la información de éste se corresponde con el conocimiento del lector, que, a su vez, entiende el contenido lingüístico. En otras palabras, la lectura es un proceso donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o desecha al compararla con el contenido lingüístico. Para Rumelhart, una lectura eficiente requiere de los procesos ascendentes y descendentes para lograr la interacción y la complementación del significado. Rumelhart también explica que la representación del proceso de lectura es de poca ayuda como modelo, debido a que es difícil especificar una hipótesis psicológicamente plausible de cómo las fuentes de información interactúan (Rumelhart, *ibid.*: 736).

El **modelo compensatorio de Stanovich** describe la forma en que los modelos interactivos propician una mejor asimilación de la información contenida en el texto mediante el uso de las estructuras ortográficas y el contexto de la oración, ya

sea por los lectores novatos o expertos (en Carrell; Devine y Eskey. 1988: 31). Para Stanovich, en el procesamiento descendente de lectura el lector solamente compara la información del texto para verificar hipótesis y predicciones e intenta verificarlas utilizando el estímulo impreso; la lectura es vista como una actividad conceptual de alto nivel más que el análisis de estímulos de bajo nivel. Por otro lado, el procesamiento ascendente de lectura inicia con el estímulo impreso y el lector trata de alcanzar niveles más altos de conceptualización de la información. Stanovich ha incorporado los términos **lector novato** y **lector experto** para describir su modelo compensatorio, que define como "un proceso en cualquier nivel que puede compensar las deficiencias que tengan lugar a cualquier otro nivel" (*ibid*: 32). Por lo tanto, si existe una deficiencia en el proceso inicial de reconocimiento de estímulos impresos, el conocimiento del tópico puede compensar dicha deficiencia. Para el lector novato, que pudiera ser lento e impreciso en el reconocimiento de las palabras, pero tiene conocimiento del tópico del texto, el procesamiento de lectura descendente permite compensar la deficiencia existente. De igual manera, si el lector es experto en términos de reconocimiento de palabras, pero no sabe mucho acerca del tópico del texto y no puede formular hipótesis ni generar predicciones, quizá le sea más fácil y, en términos de eficiencia necesario, reconocer los estímulos impresos, lo cual le tomaría menos tiempo que generar una hipótesis o predicción.

El modelo de Stanovich es **interactivo** porque existe una comunicación entre el código y el tópico, sin importar el nivel de dominio que el lector tenga de éstos, y es **compensatorio** debido a que cualquier lector puede apoyarse en las fuentes de conocimiento que tiene desarrolladas cuando la otra fuente no resulta ser eficiente en ese momento (*ibid*.: 31).

Este modelo se tomará en la elaboración del modelo instruccional para el aprendizaje de la interpretación correcta de los verbos compuestos, concepto que se desarrollará en la siguiente sección.

2.3 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DE LOS VERBOS COMPUESTOS

Los verbos compuestos están formados por un verbo seguido de una partícula adverbial que indica lugar (Leech y Svartvik, 1975: 263). Se dice que el verbo determina la acción y la partícula especifica la idea de movimiento y/o dirección formando incluso una palabra de acción nueva con significado idiomático basado en el contexto. A continuación se profundizará en los elementos que constituyen los verbos compuestos.

2.3.1 SISTEMA VERBAL

La palabra de acción o verbo es el eje más importante en la oración ya que es la que ubica tanto al realizador como a la acción dentro de un enunciado, indica el tiempo de los hechos y regularmente está marcada por elementos que especifican la acción (auxiliares modales, adverbios, auxiliares que indican negatividad y/o cuestionamiento, etc.).

Los verbos en inglés aparecen en diversas formas para proporcionar cierta información acerca de la situación que describen:

- a) el **tiempo** usado; para especificar la realización de la acción tomando como punto de partida el momento del habla;
- b) el **status** de la situación que especifica si la acción es continua o progresiva o si ocurre de tiempo en tiempo;

- c) la **relevancia** de la acción que describe si un evento es relevante en el futuro o no (Feigenbaum 1985: 89).

Según Giering (1977: 4.3.1), los verbos en inglés tienen las siguientes características:

- * están constituidos por sufijos;
- * forman categorías y clases morfológicas;
- * tienen relaciones sintagmáticas;
- * tienen funciones sintácticas.

La característica más importante de los verbos es su habilidad de relacionar el contenido proposicional de una oración con su vertiente comunicativa expresando relaciones de tiempo mediante formas verbales (presente, pasado, futuro). Las unidades lingüísticas que marcan tiempo son denominadas *verbos* (*Ibid.*: 4.3.1.).

Durante la historia del inglés un número muy grande de palabras se ha formado por medio de la **afijación**. La afijación es uno de los aparatos más importantes para formar palabras y puede modificar su raíz e incluso cambiar su categoría o clase. Giering (*Ibid.*) categoriza a los verbos como sigue.

Verbos del inglés por sufijación.

Estos sufijos pueden ser colocados después de la palabra raíz ya sean descriptores o palabras de contenido para formar nuevos verbos. Los sufijos distintivos son: **-(i)fy**, **-ize / ise** y **-ate**. El sufijo **-(i)fy** se une a descriptores (adjetivos) y palabras de contenido (sustantivos) con significado causativo (*convertirse o llegar a ser*). La mayoría de verbos que aceptan este sufijo son transitivos: *amplify*, *diversify*, *intensify*, *simplify*, *beautify*, *codify*. El sufijo **-ize / ise** se une a adjetivos, sustantivos y a muy pocos nombres propios con significado causativo y en la mayoría de las

veces resulta un verbo transitivo. Por ejemplo, de adjetivo a verbo: *brutalize*, *modernize*, *nationalize*, *normalize*, *popularize*; de sustantivo a verbo: *diphthongize*, *ionize*, *monopolize*, *terrorize*, *unionize*.

El sufijo *-ate* se une a adjetivos y sustantivos generalmente para expresar términos pertenecientes a registros científicos y técnicos y crea verbos transitivos también: *camphorate*, *capacitate*, *fractionate*, *hyphenate*, *pollinate*, *substantiate*, *activate*, *domesticate*.

Sufijos gramaticales.

El verbo en inglés se caracteriza por formar parte de un grupo de elementos morfológicos que ayudan a relacionar el contenido proposicional de la oración con la situación comunicativa del hablante / escritor y a establecer ciertas relaciones gramaticales dentro de la oración. Estos elementos morfológicos se adhieren a unidades verbales individuales. Dicha unidad verbal y los diversos afijos gramaticales constituyen el **paradigma verbal**. El paradigma se caracteriza por contener los siguientes afijos gramaticales: -0, -s, -ed, -ing.

El afijo **-0** (zero) caracteriza a los verbos en presente simple, excepto en la tercera persona del singular; I, you, we, they = *call0*, *drink0*, *cut0*. Asimismo, el infinitivo del verbo combinado con los auxiliares *shall*, *will*, *can*, *may*, *must* = *call0*, *drink0*, *cut0* en todas las personas.

El sufijo **-s / es** marca la tercera persona del singular en presente simple en el verbo principal; *he*, *she*, *it* = *calls*, *drinks*, *cuts*.

El sufijo **-ed** generalmente representa el morfema en tiempo pasado; sin embargo, existe un número importante de verbos irregulares fonética y gráficamente diferentes que no requieren **-ed** para indicar tiempo pasado. Este afijo es aplicable a

todas las personas: I, you, he, she, it, we, you, they = called.

El afijo **-ing** es la partícula que se une al verbo para expresar acciones que se efectúan en el momento del habla y requieren el verbo **be** en sus diferentes formas para completar la idea de acción continua. Por ejemplo **I am calling; you, we, they are calling; he, she, it is calling / drinking / cutting**. La excepción a este modelo paradigmático son los *auxiliares modales* y el verbo **be** ya que tienen formas combinatorias especiales con funciones sintácticas específicas.

Los auxiliares modales expresan cierta *actitud o evaluación* de la información que expresa la palabra de acción (Feigenbaum, 1985: 115). Por ejemplo, podemos indicar si es probable que una acción se efectúe o si es *contraria a los hechos*; podemos indicar si existe autorización u obligación para hacer algo. Los auxiliares modales son utilizados por el emisor (ya sea el hablante o el escritor) para expresar su punto de vista ante una acción o un estado.

Según Pierce (1985: 5), los auxiliares modales son importantes en el inglés porque se utilizan para indicar la probabilidad de la acción que el realizador efectuará. Algunos ejemplos del significado de los auxiliares modales que menciona Pierce (ibid) son:

<i>auxiliar modal</i>	<i>significado</i>
<i>can</i>	<i>habilidad, probabilidad actual</i>
<i>could</i>	<i>habilidad en pasado, probabilidad en futuro</i>
<i>may</i>	<i>probabilidad con certidumbre, permiso</i>
<i>might</i>	<i>probabilidad incierta</i>
<i>will</i>	<i>altamente probable, no indica futuro como tal</i>
<i>must</i>	<i>absolutamente imperativo</i>

<i>ought to, should</i>	<i>imperativo moral, recomendación</i>
<i>would</i>	<i>no muy probable, hábitos en pasado</i>

Los auxiliares modales no se utilizan con la partícula **to**. Para formar la negación respectiva se utiliza la partícula **not** después del modal auxiliar (los auxiliares *do, does, did, was, were*, etc. no se utilizan). Pierce es contundente al expresar que **ningún auxiliar modal expresa tiempo o momento de la acción: sólo la actitud del realizador hacia ésta.**

Giering (*op. cit.*) distingue dos tipos de formas verbales de acuerdo a la distribución de los componentes morfológicos de dichas formas. Una forma verbal gramática consiste de un componente invariable, por ejemplo el verbo **call** y uno variable, como la terminación **ed**; y se denomina **forma sencilla**, por ejemplo **called**. Una forma verbal que incluya más de una **forma sencilla** se denomina **forma combinada**, por ejemplo **had called**.

Los verbos no solamente están formados por una sola palabra (*Ibid.*: 4.3.2.). En el idioma inglés existe un gran número de unidades léxicas que funcionan como verbos formadas por dos, tres o cuatro palabras. Estos grupos de palabras que constituyen verbos están clasificados en **verbos sencillos** y **verbos de dos o más palabras**. Los **verbos sencillos** pueden ser verbos simples, verbos derivados con prefijos y verbos compuestos con partículas como prefijos. Los verbos simples consisten en una sola palabra, un morfema que no puede ser dividido en partes de significado más pequeñas; la mayoría son de origen germánico, por ejemplo: **be, call, come, do, eat, give, go, have, make, put, take**. Los verbos derivados con prefijos consisten en una raíz y un prefijo que no altera su categoría gramatical; por ejemplo: **co-exist, defrost, dislike, interdependent, mispronounce, prefabricate,**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

rebuild, transplant, undo. Los verbos compuestos con partículas como prefijos están compuestos por dos elementos: el primero es una partícula adverbial (**out, over, under, up**) y el segundo es un verbo sencillo. Algunos ejemplos de verbos de este tipo son: **outbid, outdo, outnumber, outsmart, outwear, overcome, overdo, overeat, overflow, overhear, override; underestimate, underline, undermine, underrate; uphold, uproot, upset.**

Los verbos de dos o más palabras consisten en dos o más elementos y aparentemente están formados por dos o más unidades individuales de significado. Todo verbo de dos o más palabras tiene un verbo base que por sí mismo tiene significado léxico individual que no es igual a la suma de sus partes. El verbo de dos o más palabras por excelencia es el *verbo compuesto* o *phrasal verb*. Este tipo de verbo está compuesto de un verbo base y una partícula adverbial, siendo las más comunes **about, across, apart, around, at, away, back, by, down, in, off, on, out, over, through, to, together, up, with** (*Ibid.*: 4.3.2.).

Los verbos pueden ser separables transitivos (requieren un objeto específico sobre el cual recae la acción: *Bill threw the ball away*) o inseparables o intransitivos (no necesitan un objeto en el cual recaiga la acción: *I came across an interesting article*) (Celce-M. y Larsen, 1983: 267). Existen también verbos que consisten en un verbo base y dos partículas que especifican la acción siendo la segunda el enlace entre el verbo y el objeto del verbo. Por ejemplo: *do away with, get away with, look down on, look forward to, pay attention to, get rid of.*

2.3.2 DEFINICIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS PARTÍCULAS

La partícula es una palabra no declinable que representa una función

gramatical (Spears, 1997: 125). Por lo tanto, no puede llamárseles preposiciones porque éstas indican sólo la relación o posición entre una palabra y otra (Choy, Goldbart, y McCormick, 1994: 25). Las partículas son usualmente llamadas palabras de función porque no tienen significado propio y sólo tienen sentido cuando están dentro de un contexto. Las partículas definen y especifican una idea de dirección y/o movimiento y se colocan después del verbo. Por ejemplo, cuando en cierto contexto *in* está acompañando a un verbo para indicar una acción específica, esta partícula le da una idea de movimiento hacia adentro, mientras que *out* expresa hacia fuera, *down* hacia abajo, *around* indica alrededor, *back* hacia atrás, *over* repetición, *up* hacia arriba o idea de totalidad, *apart* separación, *by* cercanía, etc.

2.3.3 COMBINACIÓN VERBO-PARTÍCULA QUE CONFORMAN LOS VERBOS COMPUESTOS

Según Spears (*op. cit.*: 25-26), los verbos compuestos no pueden ser llamados verbos con preposición porque la preposición sólo expresa la posición de los sustantivos o las relaciones entre palabras como elementos de cohesión. La estructura de los verbos compuestos es aparentemente sencilla. Usualmente, es la combinación de un verbo (*put, take, get, etc.*) y una partícula (*on, up, out, etc.*).

Los gramáticos tradicionales definen a los verbos compuestos como un verbo seguido por una partícula. El verbo y la partícula funcionan como un verbo sencillo en la oración (Celce-M., *op. cit.*: 256). La partícula, como palabra no declinable, tiene sólo la función de proporcionar significado a la palabra que acompañe, en este caso el verbo (Spears, 1997: 125). Algunos escritores denominan a los verbos

compuestos como frases idiomáticas debido a que su significado no es igual a la suma de sus partes. Una frase preposicional nunca contiene verbos y siempre son colocadas después de un sustantivo o algún pronombre (Spears, 1997: 25-26). Una forma de distinguir los verbos compuestos de las frases preposicionales según Celce-M. y Larsen-F. (*op. cit.*: 268-269), consiste en identificar la idea de movimiento de dicha preposición y darse cuenta si es posible separar la preposición del verbo, procedimiento que no ocurre con los verbos compuestos al ser éstos unidades individuales de significado.

Se le llama verbo compuesto o frase verbal porque en su representación escrita, tiene la característica de ser una frase de dos palabras más que una unidad individual. Aunque parezca una frase, funciona como una palabra sencilla que indica una acción específica. Según McArthur y Aykins (1974: 5), los verbos en el vocabulario del inglés se dividen en dos grandes grupos: los que tienen origen germánico y los que provienen del latín. Los verbos compuestos son de origen germánico y tienden a ser utilizados en el inglés conversacional común; mientras tanto, los verbos de origen romance regularmente aparecen en el inglés escrito y son considerados formales. En el caso de los verbos de origen germánico, la base de su sistema es la idea de movimiento. La mayoría de los verbos utilizados para formar verbos compuestos indican movimiento de algún tipo. La partícula usualmente explica la dirección del movimiento, por ejemplo:

verbos de origen germánico

come in

cry out

go along

verbos que provienen del latín

enter

exclaim

accompany

McArthur y Aykins (*ibid.*) también definieron cinco situaciones bajo las cuales frecuentemente los alumnos que están aprendiendo inglés tienen dificultades para conceptualizar el significado de los verbos compuestos ya sea en el registro oral o en el registro escrito:

- a) el significado de un verbo compuesto no equivale a la suma de la interpretación individual de sus elementos;
- b) en algunos casos la partícula que acompaña al verbo tiene poco o nada que ver con el sentido de dirección;
- c) la misma partícula puede funcionar como preposición o adverbio en la oración y el alumno puede confundir fácilmente estas funciones, al no distinguir si la partícula está relacionada al verbo o a la frase preposicional;
- d) existen demasiados verbos compuestos en el inglés moderno; hay por lo menos 3,000 verbos compuestos establecidos, aunque muchos más se crean en contextos específicos y nuevos verbos compuestos con significados idiomáticos se originan todo el tiempo;
- e) las lenguas de origen germánico (el inglés incluido) son muy específicas acerca de la idea de movimiento; requieren que el hablante especifique el movimiento de la acción por medio de una partícula. Por otro lado, en las lenguas romances (el español incluido), la idea de movimiento y dirección la da el mismo verbo sin necesidad de detallar o especificar la acción.

Tomando en consideración los aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos de los verbos compuestos, así como las características del modelo bajo

la perspectiva constructivista en términos de presentación, planeación y aplicación del contenido del material de enseñanza y los modelos de lectura en que se basará la presente propuesta, el modelo instruccional que se propone a continuación tiene como finalidad darle al alumno las herramientas necesarias para que sea capaz de llegar al conocimiento y conceptualización del significado de los verbos compuestos mediante una serie de ejercicios que lo conduzcan de manera progresiva y clara hacia la interpretación de los verbos compuestos que aparecen en los textos en inglés del nivel 2 del CCH.

Este capítulo nos dio una visión general de los verbos compuestos, los elementos que los conforman, las funciones de dichos elementos y una breve descripción de la forma en que se interpretan los verbos compuestos como unidades de significado. Asimismo, vimos la problemática que presentan para los alumnos la interpretación al español de los verbos compuestos, así como las dificultades para los profesores al no contar con instrucción previa, material didáctico y ejercicios que le sirvan para apoyar la enseñanza de los verbos compuestos.

En el siguiente capítulo integraremos los conceptos teóricos vertidos en este capítulo para conformar una unidad didáctica que permita tanto la comprensión como el aprendizaje de los verbos compuestos en textos adecuados para el nivel 2 del curso de inglés del CCH.

CAPITULO III

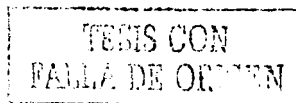
3 MODELO INSTRUCCIONAL PARA LA COMPRESIÓN DE LOS VERBOS COMPUESTOS

3.1 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS EJERCICIOS MODELO

Como ya se mencionó en capítulos anteriores de este trabajo, los alumnos que cursan el segundo nivel de inglés en el CCH bajo el Programa de Estudios Actualizados tienen dificultades para conceptualizar e interpretar los verbos compuestos que aparecen en los textos que se utilizan en el curso de inglés del segundo nivel. En el Programa de inglés 2 el tema relacionado a los verbos compuestos que aparece en la unidad 2, no es apoyado por ningún tipo de instrucción previa que permita a los alumnos reconocer e interpretar el significado de los verbos compuestos. Consecuentemente, los alumnos tienen dificultades para conceptualizar el significado de este tipo de verbos en los textos académicos que se ven en el curso.

El presente modelo instruccional tiene como finalidad brindarle a los alumnos del CCH que cursan el segundo nivel de comprensión de lectura de textos académicos en inglés las herramientas necesarias para lograr una adecuada interpretación de los verbos compuestos. Así como facilitarle al profesor la enseñanza de este tema mediante una serie de actividades que propicien la ejercitación gradual de este tipo de verbos.

Es importante mencionar que el objetivo general del segundo semestre de la materia de inglés se enfoca como se menciona a continuación:



(al concluir el semestre)... el alumno será capaz de captar el tema general de materiales de lectura auténticos de carácter no especializado que contenga información familiar para él, abundancia de cognados y una estructura sencilla. Asimismo, el alumno identificará la manera en que está organizado el texto y podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos así como hacer una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo.

La propuesta que aquí se presenta está basada en la teoría constructivista que ya se profundizó en el capítulo anterior. Con este modelo se espera que se produzca un aprendizaje significativo que tome en cuenta el conocimiento previo de los alumnos. Se espera lograr lo anterior cumpliendo las condiciones necesarias en términos de presentación de contenidos, así como la secuencia gradual de los ejercicios y las estrategias de enseñanza para su aplicación. El material es presentado en forma lógica y organizada y, de acuerdo con Pozo (1996: 213), debe poseer significado por sí mismo en su estructura de tal forma que sus distintas partes se relacionen de modo no arbitrario. Según Ausubel (Pozo, *ibid*), los materiales estructurados promueven el aprendizaje significativamente. El texto que se utilizará es de interés académico para el alumno dado que éste debe tener algún motivo para esforzarse y comprender. Debe haber **predisposición** para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo. Asimismo, el material de lectura debe contener *ideas inclusoras*. Es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material. De esta manera, se pretende cumplir con el principio del Colegio que postula que el alumno debe relacionar los contenidos que se le imparten en la institución en forma integral. Según Vigostky (Pozo, *ibid*: 193), el papel del profesor es de mediador externo en donde el desarrollo efectivo que precede al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

aprendizaje, corresponde a lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de personas externas.

Bajo esta perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debe basarse, según Calderón (*op. cit.*) en cuatro aspectos: los contenidos, los métodos, y las estrategias de enseñanza, la secuencia de los contenidos y la organización social. Estas condiciones integran elementos correspondientes a los alumnos (conocimiento previo), al contenido del aprendizaje (organización interna y su relevancia) y al facilitador, quien relaciona el conocimiento previo con el nuevo material de aprendizaje.

Para la elaboración del modelo instruccional se tomó en cuenta el modelo compensatorio de Stanovich debido a que él considera a la lectura como una actividad conceptual en la que el lector puede compensar sus deficiencias ya sea novato o experto, a cualquier nivel. Stanovich define al lector como aquel que pudiera ser lento e impreciso al reconocer el código escrito de la lengua pero i tiene conocimiento del tópico del texto, utilizará el procesamiento descendente de lectura para solventar sus deficiencias. Igualmente, si el lector es experto tiene facilidad para decodificar y reconocer las palabras pero no tiene suficientes conocimientos acerca del tópico, posiblemente se le facilite reconocer los estímulos impresos para compensar sus deficiencias.

El modelo de Stanovich es interactivo y compensatorio. Interactivo porque el lector establece el vínculo comunicativo entre *el código* (procesamiento ascendente de lectura, el cual tiene lugar a partir del estímulo impreso; es en esta parte del proceso donde el lector trata de alcanzar niveles más altos de conceptualización de la información del texto) y *el tópico* (procesamiento

aprendizaje, corresponde a lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de personas externas.

Bajo esta perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debe basarse, según Calderón (*op. cit.*) en cuatro aspectos: **los contenidos, los métodos, y las estrategias de enseñanza, la secuencia de los contenidos y la organización social.** Estas condiciones integran elementos correspondientes a los alumnos (conocimiento previo), al contenido del aprendizaje (organización interna y su relevancia) y al facilitador, quien relaciona el conocimiento previo con el nuevo material de aprendizaje.

Para la elaboración del modelo instruccional se tomó en cuenta el **modelo compensatorio** de Stanovich debido a que él considera a la lectura como una actividad conceptual en la que el lector puede compensar sus deficiencias ya sea novato o experto, a cualquier nivel. Stanovich define al lector como aquel que pudiera ser lento e impreciso al reconocer el código escrito de la lengua pero i tiene conocimiento del tópico del texto, utilizará el procesamiento descendente de lectura para solventar sus deficiencias. Igualmente, si el lector es experto tiene facilidad para decodificar y reconocer las palabras pero no tiene suficientes conocimientos acerca del tópico, posiblemente se le facilite reconocer los estímulos impresos para compensar sus deficiencias.

El modelo de Stanovich es interactivo y compensatorio. Interactivo porque el lector establece el vínculo comunicativo entre **el código** (procesamiento ascendente de lectura, el cual tiene lugar a partir del estímulo impreso; es en esta parte del proceso donde el lector trata de alcanzar niveles más altos de conceptualización de la información del texto) y **el tópico** (procesamiento

descendente de lectura en el que el lector compara la información del texto para verificar la hipótesis y predicciones y trata de verificarlas usando el estímulo impreso).

Para la selección del texto utilizado en el modelo instruccional que aquí se presenta, fue necesario tomar en cuenta ciertos parámetros que establece el Programa de inglés y que se mencionan a continuación:

- a) el texto debe ser auténtico con dos o más páginas de extensión;
- b) el tópico debe guardar relación con las materias que cursa el alumno;
- c) se sugiere que el tema del tópico sea familiar o académico no especializado; y
- d) éste debe estar redactado con un porcentaje alto en palabras de raíz sajona y con abundancia de cognados.

A continuación se describen la progresión y la presentación de la estructura del modelo. En primer lugar, se especifican las funciones de cada uno de las partículas mediante apoyos visuales (organizadores) y se explica brevemente la forma en que una partícula le da una idea específica al verbo que acompaña. En esta parte aparecen los ejercicios pretextuales que introducirán gradualmente al alumno al contenido de la enseñanza. Después se presentan ejercicios textuales que ubican al alumno en el contexto de la información que presenta el material de lectura con el fin de que activen sus conocimientos sobre el tema y los adapten al nuevo material. Es decir, los ejercicios textuales tienen la finalidad de integrar la información factual del texto mediante la correcta conceptualización e interpretación de los verbos compuestos para lograr una adecuada comprensión del material de lectura. Los ejercicios posttextuales

evalúan los contenidos vistos que se lograron extraer del texto mediante la interpretación de los verbos compuestos y tomando en cuenta por supuesto, los contenidos vistos en unidades anteriores y en el nivel anterior.

El objetivo general de esta propuesta es como sigue:

Elaborar un modelo instruccional que apoye la enseñanza de verbos compuestos para la comprensión de lectura en el nivel 2 de inglés del CCH.

Es decir, con la presente unidad se espera que el alumno sea capaz de identificar los elementos que conforman los verbos compuestos, definir la idea que expresa la partícula que acompaña a la palabra de acción e interpretar el significado de esta combinación en textos académicos que se ven en el curso de comprensión de lectura nivel 2 del CCH.

3.2 PROPUESTA DEL ORDEN PROGRESIVO DE LOS EJERCICIOS MODELO

Para lograr que los alumnos interpreten, conceptualicen y adecuen el significado de los verbos compuestos al español, es necesario que las actividades y los ejercicios se le presenten en forma gradual, organizada y sencilla. Es por ello que el modelo está segmentado en tres partes: ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales. Según Mendoza (1993: 17; 1994: 210), los ejercicios *pretextuales* tienen como objetivo dirigir los mecanismos psicológicos de la lectura, explicar el significado de las palabras nuevas, los fenómenos gramaticales y su uso para ayudar a los alumnos a establecer su propio ángulo o motivación a la lectura. Por su parte los ejercicios *textuales* forman la orientación educativa, establecen el nivel de las operaciones intelectuales necesarias

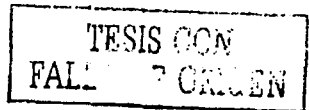
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

con ayuda de las tácticas de instrucción que permitan alcanzar el objetivo previamente establecido. Finalmente, los ejercicios *posttextuales* aseguran el control de la comprensión de lo que se leyó para procesar el sentido de la información y la profundidad de la comprensión del contenido del texto.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS MODELO

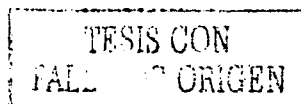
La correcta interpretación, conceptualización de los verbos compuestos representa un problema tanto para los profesores como para los alumnos que cursan el segundo nivel de la materia de inglés. Como se mencionó con anterioridad, la falta de instrucción previa acerca de la función de las partículas y el sentido que le dan al verbo para formar nuevas unidades de significado, los profesores se ven en la necesidad de elaborar y diseñar materiales didácticos generalmente basándose en su intuición y por razones de falta de tiempo y por no contar con la infraestructura adecuada, resultan productos inapropiados, no planeados concienzudamente e incompletos en el mejor de los casos. Consecuentemente, la enseñanza del tema verbos compuestos se efectúa en forma poco satisfactoria y provocando en los alumnos y en los profesores frustración y malos resultados.

Es por ello que se consideró pertinente la elaboración de un modelo instruccional organizado, segmentado con actividades graduales que apoye la enseñanza de los verbos compuestos. El modelo está estructurado como se menciona a continuación. Inicialmente se presentan dos organizadores que definen y explican las especificaciones de cada una de las partículas. Estos organizadores además, sirven como instrumentos de orientación y consulta para la puesta en práctica de los ejercicios



propuestos. La finalidad de estos organizadores es que el alumno comprenda la lengua de una manera sencilla, estructurada y digerible. Se determina la idea de cada partícula haciendo énfasis en que cada una de ellas no cuenta con significado individual determinado, sino que expresan conceptos que se especifican al unirse a un verbo. Posteriormente, aparecen los ejercicios **pretextuales** que ubican al alumno en la forma en que se pueden identificar los verbos compuestos por medio de ejercicios modelo con extractos del texto que se va a trabajar. En la segunda sección, los ejercicios **textuales** promueven la ejercitación activa por parte de los alumnos para que hagan uso del conocimiento recién adquirido y lo apliquen a la resolución de las nuevas actividades que se le presentan. Los ejercicios están organizados en forma gradual e integran las habilidades previamente aplicadas. De esta manera se está haciendo que el alumno reconozca la combinación verbo-partícula, interprete su significado en español y lo adecue al contexto del material de lectura. Por último, los ejercicios **posttextuales** evalúan el resultado de la enseñanza por medio de un producto resultante. Éstos se presentan por medio de la elaboración de un breve resumen en el que los alumnos deben plasmar la información que encontraron a lo largo de las actividades que llevó a cabo. También se le pide que responda algunas preguntas en las que aplicarán sus conocimientos propios y los adquiridos en los ejercicios que efectuó.

En la siguiente sección se presenta el modelo instruccional, resultado del trabajo de investigación aquí efectuado. En primer lugar, se presenta el *Manual del Alumno* el cual está compuesto por una presentación de conceptos por medio de organizadores, una serie de ejercicios introductorios, un texto auténtico no especializado en inglés y los ejercicios textuales y posttextuales respectivos. Posteriormente, se presenta la *Guía del*

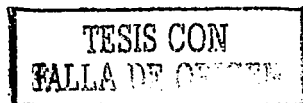


Profesor que incluye consideraciones generales acerca de la utilización, explicación y aplicación de las actividades que constituyen el modelo instruccional. Finalmente, se presenta la clave de respuestas de las actividades y ejercicios que conforman el modelo.

TESIS CON
SALIDA EN ORIGEN

MODELO INSTRUCCIONAL DE VERBOS COMPUESTOS

MANUAL DEL ALUMNO



INDICE

MODELO INSTRUCCIONAL DE VERBOS COMPUESTOS

	Página
La búsqueda del verdadero significado de los verbos compuestos.	45
Las partículas y su significado probable.	46
¿Cómo inferir el significado de la combinación verbo-partícula?	47
I Verbos con partículas.	48
II Verbos con partículas (2).	48
III Localización de verbos compuestos en el texto.	48
Texto "All about the heart".	49
IV Interpretación del significado de los verbos compuestos.	52
V Completa los espacios en blanco.	52
VI Rescribe las oraciones en español.	53
VII Responde SÍ o NO.	53
VIII Resumen en español.	54
IX Preguntas abiertas.	54

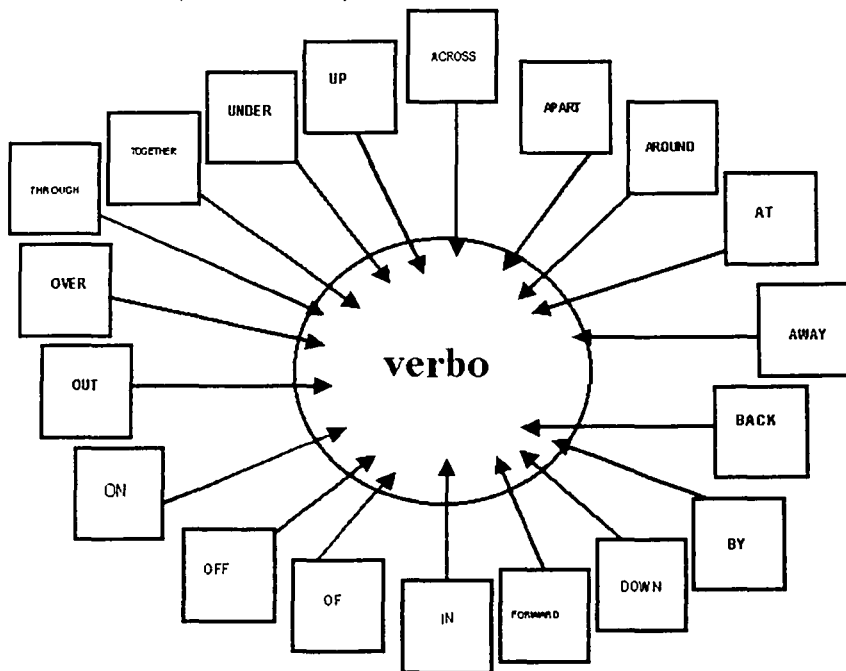
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

LA BÚSQUEDA DEL VERDADERO SIGNIFICADO DE LOS VERBOS COMPUESTOS

Cuando hablamos de verbos en inglés probablemente lo relacionamos con los tiempos verbales. Como recordaras los tiempos verbales están marcados con auxiliares, *do* y *does* para el tiempo presente, *did* y *have* para el pasado, así como el verbo "*be*", que sin necesidad de auxiliares puede estar en tiempo presente, *am, is are.*; en pasado, *was were.* y en participio, *been.*

Sin embargo, en esta ocasión trataremos otro aspecto especialmente relacionado con los verbos, la combinación de verbo y partícula, comúnmente conocida como **verbos compuestos**. En este tipo de verbos debe tomar en cuenta sus componentes para poderlo interpretar; el verbo muestra la acción y la partícula puede mostrar dirección o intención.

A continuación te presentamos las partículas:



TESIS CON
FALLA EN ORIGEN

Aunque el significado de las partículas al combinarse con el verbo, puede tener variantes de acuerdo al contexto, los significados próximos de estas partículas son:

PARTICULA	SIGNIFICADO PROBABLE
Across	Idea de trasponer, cruzar.
Apart	Separar
Around / about	Alrededor, moverse, andar sin rumbo fijo.
At	Dirigirse a un punto específico.
Away	Alejar(se), huir, apartar.
Back	Hacia atrás, de nuevo, retorno.
By / past	A lo largo, cerca, por.
Down	Dirigir hacia abajo.
Forward	Dirigir hacia delante.
In	Dirigir hacia adentro.
Of	Pertenencia.
Off	Idea de desprender, alejar, apagar, quitar.
On	En contacto con algo, continuar la acción, encendido.
Out	Hacia fuera, agotar, acabar, terminar, completamente.
Over	Encima, otra vez, hasta un punto, a un lado, terminado.
Through	A través, traspasar.
Together	Juntar.
Under	Mover algo por debajo de otra cosa.
Up	Hacia arriba, terminar una acción, acatar, consumir, hasta un punto determinado.

Estas partículas se combinan con los verbos dando una nueva dimensión a su significado, ya que al unirlos no equivalen a la suma de sus significado por separado. Por ejemplo:

VERBO	SIGNIFICADO DEL VERBO	PARTICULA	SIGNIFICADO DE LA PARTICULA	VERBO COMPUESTO	SIGNIFICADO DEL VERBO COMPUESTO
send	enviar	around	alrededor	send around	hace circular
carry	cargar	away	lejos	carry away	eliminar

Observa los siguientes ejemplos tomados del texto **ALL ABOUT THE HEART**.

Working That Muscle

The heart sends blood around your body. The blood provides your body with the oxygen and nutrients it needs. It also carries away the waste that your body has to get rid of.

Como puedes advertir, existen tres variantes en los verbos compuestos: aquellos que pueden separarse quedando un sustantivo en medio (**sends blood around**), los que no pueden separarse (**carries away**) y aquellos que tienen un significado idiomático (**get rid of / deshacerse de**).

Para poder encontrar el significado de los verbos compuestos hay que aprender los significados probables de las partículas y guiarse por el contexto.

También debemos tener cuidado de no confundir una preposición con una partícula, ya que cambiaríamos el significado de lo escrito. Cuando no sepas si se trata de una preposición o una partícula, invierte la posición de la palabra con respecto al verbo, si pierde sentido entonces no es una partícula. Fíjate en los siguientes ejemplos:

the heart sends blood around your body. The blood provides your body with the oxygen and nutrients it needs. It also carries away the waste that your body has to get rid of.

The blood provides your body with the oxygen	The blood provides with your body.
La sangre provee al cuerpo con oxígeno (El enunciado tiene sentido)	La sangre provee con tu cuerpo (El enunciado no tiene sentido)

I VERBOS CON PARTÍCULAS

En el siguiente párrafo, decide si las palabras subrayadas son partículas o preposiciones:

Your heart is like a pump, or two pumps in one. The right side of your heart receives blood from the body and pumps it to the lungs. The left side of the heart does the exact opposite: and pumps the blood out to the body. By the time you're an adult, your heart will be beating (pumping) about 70 times a minute.

The right side of your heart **receives** blood from the body
(el enunciado tiene sentido)

(el enunciado

)

Pumps the blood out to the body
(el enunciado tiene sentido)

(el enunciado

)

II VERBOS CON PARTÍCULAS (2)

Lee el texto que sigue a continuación y decide si las palabras subrayadas son partículas o preposiciones.

We Got the Beat

How does the heart beat? Before each beat, your heart fills with blood. Then it contracts to squirt the blood along. When something contracts, it squeezes tighter - try squeezing your hand into a fist. That's what your heart does so it can squirt out the blood. Your heart does this all day and all night, all the time. Every day, an adult heart pumps 2,000 gallons (7,500 liters) of recycled blood by filling and contracting.

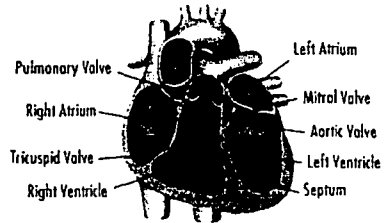
	PARTÍCULA	PREPOSICION
HEART FILLS WITH BLOOD		
YOUR HAND INTO A FIST		
SQUIRT OUT THE BLOOD		
GALLONS OF RECYCLED		

III LOCALIZACIÓN DE VERBOS COMPUESTOS EN EL TEXTO

A continuación lee el texto "ALL ABOUT THE HEART" y subraya los verbos compuestos (no olvides verificar si el verbo es o no realmente compuesto cuando tengas duda), y contesta las actividades que se encuentran al final de éste con el significado adecuado de los verbos compuestos basándote en el contexto en el que se encuentran.

ALL ABOUT THE HEART

- I. Did you give your friends valentines and little heart-shaped candies on Valentine's Day? Do you ever cross your heart when making a promise that you really, really mean? Or turn on the radio to hear a guy singing about his broken heart? We see and hear about hearts everywhere. A long time ago, people even thought that their emotions came from their hearts, because the heart beats faster when a person is scared or excited. Now we know that emotions come from the brain, and that the brain tells the heart what to do. So what's the heart up to, then? How does it keep busy? What does it look like? Well, it isn't like the heart on valentines, that's for sure. It's much more interesting than that. Find out more below about your handy heart.



Working That Muscle

- II. Your heart is really a muscle. It's located a little to the left of the middle of your chest, and it's about the size of your fist. There are lots of muscles all over your body - in your arms, in your legs, in your back, even in your behind. But this muscle is special because of what it does - the heart sends blood around your body. The blood provides your body with the oxygen and nutrients it needs. It also carries away the waste that your body has to get rid of.
- III. Your heart is sort of like a pump, or two pumps in one. The right side of your heart receives blood from the body and pumps it to the lungs. The left side of the heart does the exact opposite: it receives blood from the lungs and pumps it out to the body. By the time you're grown up, your heart will be beating (pumping) about 70 times a minute.

We Got the Beat

- IV. How does the heart beat? Before each beat, your heart fills with blood. Then it contracts to squirt the blood along. When something contracts, it squeezes tighter - try squeezing your hand into a fist. That's sort of like what your heart does so it can squirt out the blood. Your heart does this all day and all night, all the time. Every

TESIS CON
FALLA EN ORIGEN

day, an adult heart pumps 2,000 gallons (7,500 liters) of recycled blood by filling and contracting. The heart is one tough worker!

Heart Parts

- V. The heart is made up of four different areas, and each of these areas is called a **chamber**. There are two chambers on each side of the heart: one chamber is on the top, and one chamber is on the bottom. The two chambers on top are called the **atria**. The atria are the chambers that fill with blood. The two chambers on the bottom are called the **ventricles**. Their job is to squirt out the blood. Running down the middle of the heart is a thick wall of muscle called the **septum**. The septum's job is to separate the left side and the right side of the heart.
- VI. The atria and ventricles work as a team - the atria fill with blood, then dump it into the ventricles. While the ventricles pump blood out of the heart, the atria refill and get ready for the next contraction. Keep on pumping!
- VII. So when the blood gets pumped, how does it know which way to go? Well, your blood doesn't have to stop for directions - instead, it relies on four special valves inside the heart. A valve lets something in and keeps it there by closing - think of blowing up a beach ball. You blow air into the ball, and the valve flaps shut to keep the air from escaping.
- VIII. Two of the heart valves are the **mitral valve** and the **tricuspid valve**, and they work between the atria and ventricles. The other two are called the **aortic valve** and **pulmonary valve**, and they're in charge of controlling the flow as the blood leaves the heart. These valves all work to keep the blood flowing forward. They open up to let the blood move ahead, then they close quickly to keep the blood from flowing backward. It's sort of like a door slamming shut behind the blood, so it can't get back in.

It's Great to Circulate

- IX. The movement of the blood through the heart and around the body is called **circulation**, and your heart is really good at it. It's so good at it that it only takes about 20 seconds to pump blood to every cell in your body. Your body needs this steady supply of fresh blood to keep it working right. It also needs the blood to get rid of waste that would make your body sick if it stuck around.



- X. The left side of your heart sends fresh, clean blood around the body. This blood has lots of **oxygen** in it, and the oxygen is what makes your cells happy. The body takes the oxygen out of the blood and uses it in your body's cells. The cells use oxygen, make **carbon dioxide**, and dump the carbon dioxide and wastes back into the blood to be carried away. The blood has done the first part of its job by delivering the oxygen to the cells, and now it's time for it to pick up the trash (the carbon dioxide and other waste). Each time the blood circulates from the heart out to the body, about 20% (one fifth) of it goes through the kidneys where some of the waste is filtered out, and then the blood heads back to the heart.
- XI. The right side of the heart is ready for the hand-off: it takes the stale, used-up blood to the lungs for a little freshening up. The carbon dioxide leaves the blood when it is breathed out by the lungs, and the new oxygen is breathed in. Now this new blood has got the oxygen it needs to go back to the left side of the heart and start all over. And remember, it all happens in less than half a minute!

Blood Gets Around

- XII. The heart needs helpers to make sure the blood moves all over, so it uses blood vessels. The heart is attached to these blood vessels, which are like pipes that carry the blood around the body. The blood vessels that carry blood away from the heart (the fresh blood that's full of oxygen) are called arteries, and the ones that carry blood back to the heart (the stale blood that's carrying the waste) are called veins. There are many veins and arteries all throughout your body. If you lined up all the blood vessels in your body end to end, they would wrap around the earth twice and still have some wrapping left to do!

IV INTERPRETACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS COMPUESTOS

Completa las siguientes oraciones tomadas tanto del párrafo HEART PARTS como de IT'S GREAT TO CIRCULATE, interpretando su significado de acuerdo al contexto en que aparecen.

- A. Las aurículas _____ de sangre, después la _____ los ventrículos. (p. VI)* (fill with) (dump into)
- B. Las cuatro válvulas trabajan juntas para mantener la sangre _____ (p. VIII) (flowing forward)
- C. Las válvulas _____ para dejar que la sangre _____. (p. VIII) (open up) (move ahead)
- D. Después estas válvulas se cierran rápidamente para _____ que la sangre siga _____. (p.VIII) (keep from) (flowing forward)
- E. Esta acción es parecida a una puerta que encierra a la sangre para que no pueda _____. (p.VIII) (get back in)
- F. El cuerpo _____ el oxígeno de la sangre y lo utiliza en las células de tu cuerpo. (takes out) (p.X)
- G. Las células _____ el dióxido de carbono y los desperdicios a la sangre. (dump back into). (p.X)

* NOTA: p. = párrafo

V COMPLETA LOS ESPACIOS EN BLANCO

Llena la siguiente tabla ESCRIBIENDO los verbos compuestos en la columna de enmedio.

1. IT'S TIME FOR IT TO		THE TRASH (p. X)
2. IT		THE KIDNEYS (p. X)
3. THE WASTE IS		(p. X)
4. THE BLOOD		TO THE HEART (p. X)
5. IT IS		BY THE LUNGS (p. XI)
6. THE NEW OXYGEN IS		(p. XI)
7. IT NEEDS TO		TO THE LEFT SIDE (p.XI)

VI REESCRIBE LAS ORACIONES ANTERIORES EN ESPAÑOL

Ahora interpreta las oraciones anteriores al español, recuerda que las partículas que acompañan a cada palabra de acción no contienen significado por sí mismas y deben interpretarse junto con la palabra de acción.

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

VII RESPONDE SÍ O NO

Después de haber resuelto las actividades anteriores decide si los siguientes conceptos están presentes en el texto.

SI	NO	El corazón manda la sangre a todo el cuerpo y produce oxígeno y nutrientes.
SI	NO	El corazón limpia y filtra la sangre que manda al cuerpo.
SI	NO	El corazón está conformado por cuatro áreas que trabajan independientemente.
SI	NO	Tanto el lado derecho del corazón como el izquierdo llevan a cabo diferentes funciones.
SI	NO	La sangre sólo recoge el dióxido de carbono.
SI	NO	El reciclar la sangre alrededor del cuerpo toma mucho tiempo.
SI	NO	Las células del cuerpo transforman el oxígeno y otros elementos para ser eliminados.
SI	NO	Las arterias acarrean el desperdicio de regreso al corazón y las venas transportan la sangre limpia hacia todo el organismo.

VIII RESUMEN EN ESPAÑOL

Basándote en la información que encontraste en las actividades anteriores, describe el proceso que sigue la sangre al circular por el cuerpo.

IX PREGUNTAS ABIERTAS

Contesta brevemente en español las siguientes preguntas acerca del texto.

1. ¿Porqué es tan importante el corazón? (p. II)

2. ¿Cuánta sangre bombea el corazón al día? (p. IV)

3. ¿Qué función tienen los riñones en el proceso de la circulación? (p. X)

4. Si alinearas los vasos sanguíneos de tu cuerpo uno tras otro, ¿qué distancia resultaría? (p. XII)

5. ¿Qué características culturales que menciona el texto se le atribuyen al corazón? (p. I)

MODELO INSTRUCCIONAL DE VERBOS COMPUESTOS

GUÍA DEL PROFESOR

CONSIDERACIONES GENERALES

Los ejercicios correspondientes al texto "All about the heart" toman en cuenta los verbos compuestos con la finalidad de que los alumnos reconozcan, interpreten y conceptualizen su significado en español y lo adecuen al contexto en el que aparecen.

Se incluyen también los objetivos específicos que los alumnos alcanzarán a través de los ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales.

La selección del texto se basó en los parámetros establecidos por el Programa de la materia de inglés segundo semestre del Plan de Estudios Actualizado del Colegio de Ciencias y Humanidades los cuales se mencionan a continuación:

- a) el texto debe ser auténtico no especializado;
- b) su extensión debe ser de dos páginas o más;
- c) debe contener información familiar para el alumno;
- d) contará con estructuras gramaticales sencillas y con abundancia de cognados;
- e) los aspectos lingüísticos deben obedecer a una secuencia lógica e integrativa de los contenidos vistos con anterioridad en el curso.

LOS ORGANIZADORES

En primer lugar, se ubica al alumno por medio de dos organizadores que le presentarán la información que se manejará respecto a la función de las partículas y el posible significado que cada una de ellas tiene.

PROCEDIMIENTO

- * Explique al alumno que los organizadores introductorios le brindarán la información necesaria y que puede ser utilizada como referencia en la ejecución de las actividades contenidas en el modelo instruccional.
- * Pida que los cuadros introductorios sean leídos individualmente y que los alumnos externen sus dudas acerca de este material.
- * Tiempo aproximado: 5 minutos.

EJERCICIOS PRETEXTUALES

Se le indica al alumno que esta parte es muy importante para la localización de los verbos compuestos. Asimismo, en esta sección se le darán las claves

necesarias para que determine si la partícula funciona con el verbo o como preposición.

* Pida a un alumno que lea en voz alta las indicaciones para localizar la combinación verbo-partícula.

* Que los alumnos formen equipos de tres o cuatro personas y resuelvan las actividades iniciales.

* Posteriormente, pida a cada equipo que externe sus resultados y corrija o reitere sus respuestas.

* Tiempo aproximado: 10 a 12 minutos.

EJERCICIOS TEXTUALES I

En esta parte debe dársele al alumno una tarea que le haga leer todo el texto. De esta forma se verá motivado a leer todo sin importar si comprende o no.

* Se le pide al alumno que subraye todas las combinaciones verbo-partícula que encuentre a lo largo de todo el texto.

* Pida que determinen si la partícula está en combinación con el verbo o tiene relación con algún objeto, la idea es que se apoyen en los ejercicios pretextuales que ya se discutieron con anterioridad.

* Verifique si los alumnos determinaron la función de la partícula.

* Tiempo aproximado: 15 a 20 minutos.

EJERCICIOS TEXTUALES II

Ahora los alumnos procederán a aplicar sus conocimientos y estrategias adquiridos en los ejercicios de esta sección. Igualmente, integrarán la actividad anterior a una nueva secuencia de ejercicios que les conducirán a otro nivel de conceptualización del significado de los verbos compuestos.

* Pida a los alumnos que trabajen en pares o en equipos de tres personas máximo.

* Pida a los alumnos que interpreten los verbos compuestos que aparecen entre paréntesis basándose en la información que sugiere la oración en que aparecen.

* Después pida a cada equipo que escriba una oración en el pizarrón y que explique el por qué de la interpretación en español que dieron al verbo compuesto.

* De igual manera, pida que que llenen la tabla y sustenten oralmente la respuesta a la que llegó cada quien; se sugiere que este ejercicio se resuelva individualmente.

* Tiempo aproximado: 30 a 40 minutos.

EJERCICIOS POSTEXTUALES

La finalidad de esta sección del modelo instruccional es la consolidación de la información que encontraron en el texto mediante las actividades que efectuaron. Las respuestas dadas en esta sección pueden variar en término de redacción y/o estructuración de la información.

* Pida a los alumnos que discutan y resuelvan la primera parte de esta sección; pueden trabajar en equipos de tres a cinco personas.

* Pida que comparen sus respuestas con los demás equipos y sustenten sus resultados.

* Los alumnos deben ahora elaborar una pequeña composición en la que plasmarán la información que manejaron a lo largo del modelo.

* Pida a los alumnos que lean en voz alta sus respectivas composiciones; se recomienda dar preferencia a aquellos cuyas composiciones sean diferentes a las de los demás; puede trabajarse individualmente o en equipos pequeños.

*Por último, promueva una discusión grupal acerca de los resultados del cuestionario final.

* Tiempo aproximado: 30 a 40 minutos.

MODELO INSTRUCCIONAL DE VERBOS COMPUESTOS

CLAVE DE RESPUESTAS

CLAVE DE RESPUESTAS

A continuación se presentan las respuestas sugeridas de los ejercicios que conforman el modelo instruccional.

IV INTERPRETACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS VERBOS COMPUESTOS

El alumno completará las siguientes oraciones tomadas de los párrafos HEART PARTS e IT'S GREAT TO CIRCULATE, interpretando su significado de acuerdo al contexto en que aparecen.

- A. Las aurículas se llenan de sangre, después la manda a los ventrículos.
(p. VI)* (fill with) (dump into)
- B. Las cuatro válvulas trabajan juntas para mantener la sangre fluyendo.
(p. VIII) (flowing forward)
- C. Las válvulas se expanden para dejar que la sangre circule. (p. VIII)
(open up) (move ahead)
- D. Después estas válvulas se cierran rápidamente para evitar que la sangre siga circulando. (p.VIII)
(flowing forward)
- E. Esta acción es parecida a una puerta que encierra a la sangre para que no pueda regresar. (p.VIII)
(get back in)
- F. El cuerpo aparta el oxígeno de la sangre y lo utiliza en las células de tu cuerpo. (takes out) (p.X)
- G. Las células regresan el dióxido de carbono y los desperdicios a la sangre.
(dump back into) (p.X)

* NOTA: p. = párrafo

V COMPLETA LOS ESPACIOS EN BLANCO

El alumno llenará la siguiente tabla ESCRIBIENDO los verbos compuestos en la columna del centro.

1. IT'S TIME FOR IT TO	PICK UP	THE TRASH (p. X)
2. IT	GOES THROUGH	THE KIDNEYS (p. X)
3. THE WASTE IS	FILTERED OUT	(p. X)
4. THE BLOOD	HEADS BACK	TO THE HEART (p. X)
5. IT IS	BREATHED OUT	BY THE LUNGS (p. XI)
6. THE NEW OXYGEN IS	BREATHED IN	(p. XI)
7. IT NEEDS TO	GO BACK	TO THE LEFT SIDE (p.XI)

VI REESCRIBE LAS ORACIONES ANTERIORES EN ESPAÑOL

Ahora el alumno interpretará las oraciones anteriores al español, tomando en cuenta que las partículas que acompañan a cada palabra de acción no contienen significado por sí mismas y deben interpretarse junto con la palabra de acción.

1. Es hora de que recoja la basura.
2. Ésta viaja a través de los riñones.
3. El desperdicio es filtrado y eliminado.
4. La sangre regresa al corazón.
5. Éste es exhalado por los pulmones.
6. El nuevo oxígeno es inhelado.
7. Necesita regresar al lado izquierdo...

VII RESPONDE SÍ O NO

Después de haber resuelto las actividades anteriores, el alumno decidirá si los siguientes conceptos están presentes en el texto o no.

SI	NO	El corazón manda la sangre a todo el cuerpo y produce oxígeno y nutrientes.
SI	NO	El corazón limpia y filtra la sangre que manda al cuerpo.
SI	NO	El corazón está conformado por cuatro áreas que trabajan independientemente.
SI	NO	Tanto el lado derecho del corazón como el izquierdo llevan a cabo diferentes funciones.
SI	NO	La sangre sólo recoge el dióxido de carbono.
SI	NO	El reciclar la sangre alrededor del cuerpo toma mucho tiempo.
SI	NO	Las células del cuerpo transforman el oxígeno y otros elementos para ser eliminados.
SI	NO	Las arterias acarrean el desperdicio de regreso al corazón y las venas transportan la sangre limpia hacia todo el organismo.

VIII RESUMEN EN ESPAÑOL

Ahora el alumno, basándose en la información que encontró en las actividades anteriores, describirá el proceso que sigue la sangre al circular por el cuerpo.

El corazón es un órgano esencial porque distribuye sangre limpia y fresca a todos los órganos del cuerpo. Por medio de un rápido proceso de filtración, las cuatro partes que conforman al corazón limpian la sangre y la mandan al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cuerpo. La sangre recoge el desperdicio que encuentra en el cuerpo y los riñones filtran cerca del 20% de la sangre que el corazón manda al cuerpo. Los pulmones se encargan de exhalar la basura y nuevo oxígeno es inhalado, regresa al lado izquierdo del corazón y se reinicia el proceso. ¡Todo esto ocurre en menos de medio minuto!

IX PREGUNTAS ABIERTAS

El alumno contestará brevemente en español las siguientes preguntas acerca del texto.

1. ¿Porqué es tan importante el corazón? (p. II)
Porque manda sangre limpia y oxigenada a los órganos del cuerpo para que funcione mejor.
2. ¿Cuánta sangre bombea el corazón al día? (p. IV)
2,000 galones ó 7,500 litros de sangre.
3. ¿Qué función tienen los riñones en el proceso de la circulación? (p. X)
Filtran la sangre quitándole el desperdicio y la mandan limpia de regreso al corazón.
4. Si alinearas los vasos sanguíneos de tu cuerpo uno tras otro, ¿qué distancia resultaría? (p. XII)
Se podría envolver la Tierra dos veces.
5. ¿Qué características culturales que menciona el texto se le atribuyen al corazón? (p. I)
La forma de los chocolates en el Día de San Valentín; cuando hay una decepción amorosa y el corazón se rompe; también cuando se hace una promesa y uno se atravesaría el corazón (metafóricamente hablando) en caso de no cumplirla.

CONCLUSIONES

La elaboración de la propuesta del modelo instruccional que apoye la enseñanza de los verbos compuestos en el nivel 2 del curso de comprensión de lectura del CCH que se expone en este trabajo, se llevó a cabo tomando al constructivismo como base teórica debido a que esta corriente promueve el aprendizaje significativo de los alumnos fomentando la construcción de andamiaje con base en el conocimiento previo. De esta manera se está cumpliendo con uno de los objetivos tanto del Programa de la materia como de la institución al apoyar el reciclaje de los conceptos aprendidos y encontrar una relación lógica que los integre en los cursos de comprensión de lectura de textos en inglés.

Dichos contenidos deben relacionarse con el fin de que la información que adquiera el alumno sea constantemente retomada y le sirva para construir nuevos y más completos aprendizajes en el transcurso de su experiencia académica (en el Colegio y a nivel profesional) y en su incorporación al mundo laboral.

Sin embargo, al aplicar el Programa de la materia como docente del Colegio, me percaté de que no existe ningún tipo de instrucción previa con relación al tema *verbos compuestos*. Esta falta de entrenamiento previo ocasiona dificultades en los alumnos al momento de conceptualizar y/o interpretar al español el significado de este tipo de verbos. Cabe destacar que dicho significado no corresponde a la suma de los elementos que los conforman (verbo-partícula), sino a la forma en que ambos elementos interactúan para formar un nuevo verbo que expresa una palabra de acción determinada.

Aquí surge la necesidad de crear un modelo instruccional de verbos compuestos capaz de dar a los alumnos los elementos y las claves necesarias para que interpreten correctamente los verbos compuestos adecuando su significado al contexto en el cual aparecen; para que de esta manera los alumnos efectúen una comprensión de lectura eficiente.

El modelo instruccional presentado en este trabajo cubrió las expectativas de la institución y de la materia al promover la activación del conocimiento previo al retomar los contenidos, así como proveerle a los alumnos las claves necesarias para identificar, interpretar y adecuar al contexto el significado en español de los verbos compuestos que aparecen en los textos académicos que se trabajan en el curso.

Es necesario puntualizar que en esta investigación se describieron los diferentes tipos de lectura debido a que sirven a diversos objetivos de lectura, marcando así las estrategias a utilizar para cumplirlos de la mejor manera. Asimismo, se retomó el modelo de lectura compensatorio de Stanovich porque supone que el lector utilizará su conocimiento previo para subsanar sus deficiencias, ya sea en el código de la lengua o en el tema a leer. El texto académico que se utilizó en esta propuesta del modelo instruccional contiene información relevante que se relaciona interdisciplinariamente con otras materias que cursa el alumno. Por lo que en caso de que existan deficiencias en el manejo del código, el conocimiento del tópico le ayudará a cubrir esas deficiencias satisfactoriamente.

También se hizo un breve análisis del origen de la lengua inglesa con el fin de especificar el punto en el que existe interferencia al conceptualizar el significado al español de los verbos compuestos. Partiendo de las dificultades a las que se enfrenta el alumno que está aprendiendo inglés, se facilitó la estructuración de la información, la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

forma en que fue presentada por medio de organizadores y la estructuración, presentación e integración de las actividades para interpretar los verbos compuestos adecuadamente.

Durante el proceso de esta investigación, surgieron limitaciones; por ejemplo, no fue posible explorar los diferentes tipos de textos, no se contempló la modalidad idiomática de los verbos con las partículas ni se profundizó en las características peculiares del verbo *to be* al unirse a adjetivos, adverbios y ciertos auxiliares para conformar tiempos verbales más específicos. Una de las principales limitantes que encontramos fue la falta de información teórica concerniente a los verbos compuestos, así como su relación con los cursos de comprensión de lectura; por lo que hubo que trabajar concienzudamente con la información con que se contaba y analizar la lengua para complementarla.

Se pueden derivar varios trabajos a partir de éste; como por ejemplo, completar y/o adaptar la línea de investigación que se siguió. Así como crear otras unidades didácticas acordes con las características del alumno, la presentación de los contenidos del CCH, las características del material, las necesidades y objetivos de la institución sin dejar a un lado el cúmulo de conocimientos que posee el alumno para construir realmente un aprendizaje útil, práctico y que le sirva tanto en su desempeño académico como en su vida diaria.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

Barnett, M. (1989). *More than meets the eye*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Calderón S., R. (2001). "Constructivismo y aprendizajes significativos". En Constructivismo y aprendizajes significativos. Día de consulta: 1 de septiembre de 2001. En: <http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml>

Carrell, P., Devine, J. Y. Eskey, D. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. (1983). *The Grammar Book*. Massachusetts: Heinle-Heinle Publishers.

Choy, P., Goldbart, D. y McCormick, J. (1994). *Basic Grammar and Usage*. Florida: Harcourt Brace College Publishers.

Díaz, B. Y Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Feigensbaum, I. (1985). *The Grammar Handbook*. Oxford: Oxford University Press.

Gaceta del 1 de febrero (1971). "Se creó el CCH". Tercera época, Tomo II, Número Extraordinario. México. UNAM.

Gaceta del 27 de abril (1989). "Los estudiantes deben poseer una cultura universal para afrontar nuevas realidades: Pablo González Casanova". Décima tercera época, Tomo XII, No. 821. México. UNAM.

Giering, D. et al. (1982). *English Grammar, A University Handbook*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Hallyday, M., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Singapore Publishers.

Leech, G. y Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman group LTD.

McArthur, T. y Aykins, B. (1974). *Dictionary of Phrasal Verbs*. Great Britain: Collins Clear-Type Press.

Mendoza, F. (1993). La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva. En Documentos de Trabajo de la Sección de Comprensión de Lectura del Departamento de Inglés CIE-Acatlán.

Mendoza, F. (1994). Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas de la enseñanza de una lengua extranjera. En VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y Cambio en la Enseñanza de Lenguas (septiembre de 1992) F. Castaños y Bitzzoni. México. Edición CELE.

Nemours Foundation (2001). "All about the heart". En My Body Parts. Consulta: 10 de septiembre de 2001. En http://www.kidshealth.org/kid/body/heart_noSW.html

Pierce, J. E. (1985). The Nature of English Grammar. En *English Teaching Forum*. Oregon: The HaPi Press.

Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Rayner, K. y Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rumelhart, D. (1997). Toward an Interactive Model of Reading. En *Attention and Performance*. Volume VI, New Jersey.

Seidl, J. y McMordie, W. (1988). *English Idioms*. New York: Oxford University Press.

Silberstein, S. (1987). Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instruction. En *English Teaching Forum*. Volume XXV.

Spears, R. (1997). *Guide to Grammar Terms*. Illinois: NTC Publishing Group.

SEGUNDO SEMESTRE: Organización del texto

El alumno será capaz de captar el tema general de materiales de lectura auténticos de carácter no especializado que contengan información familiar para él, abundancia de cognados y una estructura sencilla. Asimismo, el alumno identificará la manera en que está organizado el texto y podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos así como hacer una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo.

UNIDAD 1

1. Procesos descendentes de lectura
 - Conocimientos del mundo
 - Predicción de contenido
 - Predicción de lenguaje
2. Tipos de lectura
 - Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda
3. Estrategias de vocabulario
 - Sufijos: verbos ed
 - Sufijos de adverbios: ly, ward(s)
 - Falsos cognados
4. Aspectos lingüísticos
 - Oraciones subord.: relativos: that, which, when, where.
 - Frases nominales: varios componentes + un sustantivo
 - El posesivo anglosajón
 - Los pasados simple y perfecto (2)
 - Verb. mod. en pas.: could, might, should, would, ought to
 - Modismos y giros fraseológicos
 - Vocabulario básico: 60 palabras
5. Aspectos discursivos
 - Los componentes del proceso de comunicación
 - Coherencia:
 - organización cronológica
 - organización idea principal / ideas secundaria
 - Cohesión
 - Referencia anafórica: pronombres personales, posesivos y demostrativos.
 - Redundancia léxica
 - Indicadores de secuencia cronológica. In the beginning, then, later, finally, in the end, after, before, first(ly), second(ly), third(ly).
6. Uso del diccionario bilingüe
 - Palabras con varios equivalentes
7. Estrategias de aprendizaje
 - Retención de palabras nuevas

UNIDAD 2

1. Procesos descendentes de lectura
 - Conocimientos del mundo
 - Predicción de contenido
 - Predicción de lenguaje
2. Tipos de lectura
 - Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda
3. Estrategias de vocabulario
 - Sufijos de sust.: er, ee, e, ss
 - Falsos cognados
4. Aspectos lingüísticos
 - Oraciones subord.: relatives: that, which, when, where.
 - El posesivo anglosajón
 - Verbos con preposiciones
 - Voz pasiva presente, pasado, futuro
 - Modismos y giros fraseológicos
 - Vocabulario básico: 60 palabras
5. Aspectos discursivos
 - 5.1 Los componentes del proceso de comunicación
 - 5.2 Coherencia:
 - introducción / desarrollo / conclusión
 - idea principal / ideas secundarias
 - 5.3 La cohesión
 - Referencia anafórica y catafórica: pronombres personales, poses. y demostr.
 - Redundancia léxica
 - indicadores de org. textual: to begin with, to conclude, in conclusion, to end up, first(ly), second(ly), third(ly), in the first place.
6. Uso del diccionario bilingüe
 - Palabras con varios equivalentes
7. Estrategias de aprendizaje
 - Retención de palabras nuevas

UNIDAD 3

1. Procesos descendentes de lectura
 - Conocimientos del mundo
 - Predicción del contenido
 - Predicción de lenguaje
2. Tipos de lectura
 - Lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda
3. Estrategias de vocabulario
 - Sufijos de verbos: ing, ed; sust.: ance, ence, ancy, ency.
 - Prefijos de sust.: ab, a
 - Falsos cognados
4. Aspectos lingüísticos
 - Oraciones subord.: relativos: that, which, when, where.
 - Tiempos continuos: presente / pasado
 - Verbos con preposiciones
 - Voz pasiva
 - Modismos y giros fraseológicos
 - Vocabulario básico: 60 palabras
5. Aspectos discursivos
 - Los componentes del proceso de comunicación
 - Coherencia: organización: Intr. / desarrollo / conclusión.
 - introducción / desarrollo / conclusión
 - idea principal / ideas secundarias
 - Cohesión
 - Referencia anafórica: pron. pers. poses. y demostr.
 - Redundancia léxica
 - indicadores de org. textual: in the beginng, to begin with, in the end, to end up, to sum up, to conclude, in conclusion.
 - conectores que agregan: also, moreover, furthermore, in addition.
6. Uso del diccionario bilingüe
 - Palabras con varios equivalentes
7. Estrategias de aprendizaje
 - Retención de palabras nuevas

(8)

TESIS COM
FALLA DE ORIGEN

Segunda Unidad: Organización del Texto (2)

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
20	<p>1. PROCESOS DESCENDENTES DE LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos del mundo • Predicción de contenido • Predicción de lenguaje <p>2. TIPOS DE LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de ojeda "Skimming" • Lectura selectiva "Scanning" • Lectura de búsqueda "Search reading" <p>3. ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sufijos de sustantivos: -er, -ee, -ess 	<p>EL ALUMNO SERÁ CAPAZ DE:</p> <p>1.1 Utilizar sus conocimientos personales para comprender el contenido de la lectura.</p> <p>1.2 Anticipar o predecir el contenido de la lectura para facilitar la comprensión, predecir el posible lenguaje del texto para facilitar su comprensión</p> <p>1.3 Anticipar o predecir la temática de la organización léxica para facilitar su comprensión.</p> <p>2.1 Leer rápidamente el texto para extraer su tema general "skimming" y leer rápidamente el texto "skimming" para reconocer su forma general de organización</p> <p>2.2 Leer para encontrar información específica "scanning".</p> <p>2.3 Localizar en un texto dónde se trata un tema "search reading".</p> <p>3.1 Inferir el significado de las palabras a partir de su terminación.</p>	<p>El maestro, antes de que el grupo empiece la lectura, escribe una lista de palabras importantes tomadas del texto; los alumnos recuerdan lo que saben sobre los temas sugeridos por las palabras.</p> <p>Los alumnos, después de la lectura del título y subtítulos y de un análisis de las ilustraciones que acompañan el texto, predicen información y vocabulario que podría presentarse en el texto. El maestro anota en el pizarrón estas predicciones. Los alumnos leen para encontrar si sus predicciones fueron correctas o no.</p> <p>El maestro organiza la comprensión en torno a grupos léxicos que el alumno detecta por medio de palabras subrayadas.</p> <p>El maestro pide al grupo que lea rápidamente el texto para decir de qué trata y explica cómo está organizada la información de un texto: un menú, por ejemplo, presenta primero los aperitivos, luego las sopas; una biografía sigue un orden cronológico.</p> <p>El maestro anota en el pizarrón una lista de datos que el grupo debe encontrar en el texto (por ejemplo, en una biografía, el lugar y fecha de nacimiento, los estudios y las aportaciones principales y la fecha de muerte de la persona cuya biografía lee el grupo)</p> <p>El maestro anota en el pizarrón una lista de temas que el grupo debe localizar (por ejemplo, en un índice de libro, el capítulo o parte donde se tratan los temas anotados)</p> <p>El maestro explica y da ejemplos de sustantivos terminados en -er, -ee, -ess; el maestro explica cómo se puede inferir el significado de sustantivos desconocidos a partir de su terminación (o empezar a comprender el significado de esas palabras); los alumnos practican la inferencia de significado con los ejemplos del texto o con listas de palabras con estos sufijos aportadas por el maestro.</p>

(9)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTADÍSTICA

Segunda Unidad: Organización del Texto (2)

HORAS	TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
20	<p>1. PROCESOS DESCENDENTES DE LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos del mundo • Predicción de contenido • Predicción de lenguaje <p>2. TIPOS DE LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de ojeada "Skimming" • Lectura selectiva "Scanning" • Lectura de búsqueda "Search reading" <p>3. ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sufijos de sustantivos: -er, -ee, -ess 	<p>EL ALUMNO SERÁ CAPAZ DE:</p> <p>1.1 Utilizar sus conocimientos personales para comprender el contenido de la lectura.</p> <p>1.2 Anticipar o predecir el contenido de la lectura para facilitar la comprensión, predecir el posible lenguaje del texto para facilitar su comprensión.</p> <p>1.3 Anticipar o predecir la temática de la organización léxica para facilitar su comprensión.</p> <p>2.1 Leer rápidamente el texto para extraer su tema general "skimming" y leer rápidamente el texto "skimming" para reconocer su forma general de organización.</p> <p>2.2 Leer para encontrar información específica "scanning".</p> <p>2.3 Localizar en un texto dónde se trata un tema "search reading".</p> <p>3.1 Inferir el significado de las palabras a partir de su terminación.</p>	<p>El maestro, antes de que el grupo empiece la lectura, escribe una lista de palabras importantes tomadas del texto; los alumnos recuerdan lo que saben sobre los temas sugeridos por las palabras.</p> <p>Los alumnos, después de la lectura del título y subtítulos y de un análisis de las ilustraciones que acompañan el texto, predicen información y vocabulario que podría presentarse en el texto. El maestro anota en el pizarrón estas predicciones. Los alumnos leen para encontrar si sus predicciones fueron correctas o no.</p> <p>El maestro organiza la comprensión en torno a grupos léxicos que el alumno detecta por medio de palabras subrayadas.</p> <p>El maestro pide al grupo que lea rápidamente el texto para decir de qué trata y explica cómo está organizada la información de un texto: un menú, por ejemplo, presenta primero los aperitivos, luego las sopas; una biografía sigue un orden cronológico.</p> <p>El maestro anota en el pizarrón una lista de datos que el grupo debe encontrar en el texto (por ejemplo, en una biografía, el lugar y fecha de nacimiento, los estudios y las aportaciones principales y la fecha de muerte de la persona cuya biografía lee el grupo)</p> <p>El maestro anota en el pizarrón una lista de temas que el grupo debe localizar (por ejemplo, en un índice de libro, el capítulo o parte donde se tratan los temas anotados).</p> <p>El maestro explica y da ejemplos de sustantivos terminados en -er, -ee, -ess; el maestro explica cómo se puede inferir el significado de sustantivos desconocidos a partir de su terminación (o empezar a comprender el significado de esas palabras); los alumnos practican la inferencia de significado con los ejemplos del texto o con listas de palabras con estos sufijos aportadas por el maestro.</p>

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

<ul style="list-style-type: none"> • Falsos cognados • Agrupamientos léxicos • Modismos y giros fraseológicos • Verbos con preposiciones • Frases verbonominales • Clichés 	<p>3.2 Reconocer palabras en inglés que se parecen al español, pero tienen un significado diferente.</p> <p>3.3 Reconocer y entender el significado de los modismos y giros fraseológicos más comunes.</p> <p>3.4 Reconocer grupos verbales formados por un verbo seguido de una o más preposiciones y entender su significado.</p> <p>3.5 Reconocer grupos verbonominales y entender su significado dentro del texto.</p> <p>3.6 Reconocer los grupos léxicos que funcionan como unidades de significado y no como palabra por palabra.</p>	<p>El maestro explica y da ejemplos de falsos cognados; el maestro señala, en cada lección, los falsos cognados en el texto.</p> <p>El maestro recuerda a los alumnos el uso de modismos y giros fraseológicos. Los alumnos buscan en el texto ejemplos de este tipo y copian estos ejemplos.</p> <p>El maestro señala verbos acompañados de preposiciones y explica cómo éstas cambian el significado principal de un verbo (por ejemplo, stand back, stand by, stand up)</p> <p>El maestro indica los grupos verbonominales que aparecen en el texto con la finalidad de mostrar su funcionamiento de significación.</p>
<p>4. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oraciones subordinadas • Pronombres relativos: who, which, that, where y when • El posesivo anglosajón • Voz pasiva en presente, pasado y futuro. • Vocabulario básico: 60 palabras 	<p>4.1 Reconocer en el texto y comprender las oraciones subordinadas introducidas por pronombres relativos.</p> <p>4.2 Reconocer y comprender el significado de frases formadas por un posesivo con 's.</p> <p>4.3 Identificar en el texto y comprender oraciones en voz pasiva en presente, pasado y futuro.</p> <p>4.4 Identificar y comprender 60 palabras que aparezcan con frecuencia en los textos</p>	<p>Los alumnos ponen un círculo alrededor de los pronombres relativos who, which, that, where y when y dibujan una flecha desde el pronombre hasta la persona, objeto, lugar o momento a los que los pronombres se refieren (por ejemplo, <i>This is the man who lived across the street...</i>)</p> <p>El maestro explica el significado de frases de posesivo anglosajón; los alumnos subrayan en los textos estas frases y discuten su posible significado en español.</p> <p>El maestro explica qué es la voz pasiva y cuál es su significado; los alumnos localizan ejemplos en el texto y tratan de entender su significado.</p> <p>Los alumnos hacen juegos con palabras y usan otras técnicas para memorizar las palabras nuevas.</p>
<p>6. ASPECTOS DISCURSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los componentes del proceso de comunicación: autor, texto y lector • Coherencia 	<p>5.1 Reconocer el autor, posible lector, tipo de texto, lugar y época de publicación.</p>	<p>El maestro, por medio de preguntas y cuadros, lleva a los alumnos a reconocer este tipo de componentes del proceso de comunicación; la actividad debe durar unos cinco minutos sea oral o escrita.</p>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**