



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**“EL PAPEL DEL CONTEXTO EN EL RECONOCIMIENTO DE
COGNADOS Y FALSOS COGNADOS, PARA LA COMPRESIÓN
DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS; DEL PRIMER NIVEL DEL
CURSO DE CL DEL CEI, FES ACATLÁN”.**

**SEMINARIO – TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

PRESENTA

VIVIAN MARÍA ISLAS SALINAS

ASESOR: MTRA. MARÍA DE LOS ÁNGELES BARBA CAMACHO

MAYO, 2006.



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.

ÍNDICE

	Páginas
Introducción	1
Capítulo 1	3
1. Antecedentes de la FES Acatlán	3
1.1. Antecedentes del Centro de Enseñanza de Idiomas	3
1.2. Planteamiento del Problema	5
1.3. Justificación de la Solución Propuesta	8
1.4. Objetivos	9
Capítulo 2	11
2. Una Visión General de las Teorías del Aprendizaje	11
2.1. Cognoscitivismo	11
2.2. Constructivismo	15
2.3. Aprendizaje significativo	16
2.4. Modelos expertos instruccionales	19
2.5. Modelo experto novato	21
2.6. Modelos de lectura	26
2.6.1. Modelos ascendentes	28
2.6.2. Modelos descendentes	30
2.6.3. Modelos interactivos	32
2.7. Tipos de lectura	35
2.7.1. Lectura de familiarización	35
2.7.2. Lectura de búsqueda	36
2.7.3. Lectura de estudio	36
2.7.4. Lectura de ojeada	36
2.8. Tipos de texto	39
2.8.1. Textos expositivos	40
2.8.2. Textos narrativos	40
2.8.3. Textos descriptivos	41
2.8.4. Textos argumentativos	42
2.9. Definición de comprensión de lectura	42
2.9.1. Definición de estrategia	43
2.9.2. Estrategias de comprensión de lectura	44
2.9.3. Estrategias de bajo nivel	45
2.9.4. Estrategias de alto nivel	45
2.10. Tipos de ejercicios	46
2.10.1. Ejercicios pretextuales	47
2.10.2. Ejercicios textuales	48
2.10.3. Ejercicios posttextuales	49
2.11. Transferencia lingüística	49
2.12. Inferencia léxica	53

2.13. Contexto	56
2.14. Definición de Cognados y falsos cognados	57
2.14.1 Cognados y falsos cognados	58
2.15. Afijación	64
Capítulo 3	67
3. Diseño de Unidad Didáctica	67
3.1. Introducción	67
3.2. Elección teórico-metodológica	67
3.3. Objetivos	71
3.4. Unidad didáctica	74
3.5. Guía del Profesor	107
Conclusiones	126
Bibliografía	129
Índice de figuras	
2.1. Inferencia de vocabulario	55
2.2. Afijación	66
2.3. Lectura de familiarización	84

INTRODUCCIÓN

Los cursos de comprensión de lectura en inglés del CEI (Centro de Enseñanza de Idiomas), FES Acatlán, son altamente recurridos, ya que son requisito, para trámites específicos de la institución. Dichos cursos se apoyan en manuales correspondientes a cada nivel, en la revisión realizada a los manuales antes citados, detectamos que no se desarrolla un entrenamiento dirigido al reconocimiento de cognados y falsos cognados, para comprensión de lectura. Es por esta razón que decidimos, proponer una unidad didáctica que facilitará a los alumnos el reconocimiento de los mismos, ya que los consideramos por su amplia presencia, de gran utilidad para la comprensión de textos, implicando de igual manera un considerable ahorro de tiempo en el proceso.

Por la misma causa, nos surge la inquietud de proponer una unidad didáctica que ofrezca a los alumnos herramientas que les den seguridad, al desarrollar la estrategia de reconocimiento de cognados y falsos cognados, para así comprender mejor los textos en inglés, o bien, evitar la mala interpretación de los mismos

La presente investigación se desarrolla en tres capítulos. En el primer capítulo se explican las características de la institución y de su población. Asimismo, se manifiesta la necesidad de elaborar un modelo instruccional, para la enseñanza de la estrategia de reconocimiento de cognados e identificación de falsos cognados, que proporcione a los alumnos herramientas que le permitan una más sencilla y eficiente comprensión de lectura.

El segundo capítulo refleja el análisis de los aspectos teóricos relativos a la enseñanza de la comprensión de lectura, se exponen los modelos de lectura, tipos de lectura y tipología de textos. Se describen las teorías de aprendizaje pertinentes

al tema, se menciona el modelo instruccional seleccionado, se señalan también los diferentes estrategias de lectura que asisten al lector, para obtener una adecuada comprensión de textos. Se repara en factores que favorecen la comprensión de los mismos, como apoyo al desarrollo de la estrategia que nos compete.

En el capítulo tres se presenta la elección teórico metodológica que da sustento a la unidad, se incluye la unidad didáctica para el reconocimiento de cognados y falsos cognados, conformada por un modelo que consta de ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales, que muestran el uso, así como actividades a realizar por el alumno, con la finalidad de aplicar los conocimientos alcanzados y por medio de la ejercitación dar confianza al alumno en la adopción de este hábito. El mismo capítulo contiene la guía del profesor con sugerencias y aportaciones para los ejercicios propuestos.

Por último, se concluye el trabajo señalando los logros obtenidos en la investigación, así como, propuestas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

1.- Antecedentes de la FES Acatlán

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene como función principal el contribuir a la formación de seres útiles a la nación. Debido a las necesidades de descentralización de esta casa de estudios, aparece como alternativa la FES Acatlán, inaugurada como ENEP el 17 de marzo de 1975; iniciando sus actividades con 11 licenciaturas y una matrícula de cuatro mil trescientos alumnos.

La FES Acatlán es decretada como tal, en marzo del año 2004; para entonces cuenta ya con 16 mil alumnos y ofrece 16 licenciaturas en el sistema escolarizado, tres en el sistema de universidad abierta y 18 especialidades de postgrado, además de los servicios de extensión y el desarrollo de actividades de investigación, teniendo como objetivo “formar integralmente profesionistas, docentes e investigadores comprometidos con el cambio y la innovación, para la consecución de una sociedad más justa, culta y productiva” (Osorio, 2001).

Dentro de los planes de estudio de las licenciaturas, especialidades, maestrías, y doctorados que ofrece la FES Acatlán, se contempla la necesidad de leer textos académicos en lenguas extranjeras, así como de utilizar las cuatro habilidades en una lengua extranjera.

1.1. Centro de Enseñanza de Idiomas

Por su parte, el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), surge con el propósito de facilitar a los alumnos la acreditación de los exámenes de certificación de las mencionadas habilidades. Dicho Centro se inicia como Departamento de

idiomas en el año de 1975 y las primeras lenguas que imparte son: inglés, francés e italiano, para 1979 se incorporaron los idiomas de alemán y portugués. Cambiando su nombre al de Centro de Idiomas Extranjeros (CIE), el cual mantiene hasta febrero de 1999; fecha en la que adopta el nombre de Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), impartándose también cursos de español para extranjeros y de lenguas indígenas (náhuatl y otomí).

En la actualidad el CEI alberga un promedio de 10,000 alumnos entre comunidad interna y externa; con una oferta de 13 idiomas.

Actualmente en el Centro de Enseñanza de Idiomas se imparten dos modalidades de cursos: el plan global (PG) y el programa de comprensión de lectura (CL). El Plan global (PG) se enfoca al manejo de las cuatro habilidades básicas de un idioma: producción oral y escrita, comprensión de lectura y auditiva. El programa de comprensión de lectura, se enfoca a la comprensión de textos escritos en una lengua extranjera. Estos cursos están dirigidos a la comunidad universitaria, aunque tienen una gran demanda por parte de la comunidad externa.

En sus orígenes, el plan global constaba de cinco niveles (PG 1, 2, 3, 4, y 5). A partir del período 94-II dichos niveles aumentaron a 7 (PG Basics, 1, 2, 3, 4, 5, y 6). El programa de comprensión de lectura (CL) se dirige primordialmente a la comunidad interna y universitaria, con el objetivo específico de cumplir con los requisitos que plantean los distintos planes de estudio de las carreras, postgrados, maestrías y especialidades que se imparten en la institución. Este curso se impartía en dos niveles hasta el período 98-II. A partir del período 99-I, dicho curso se imparte en tres niveles y sólo en los idiomas alemán, francés, italiano, inglés y portugués; así como en latín y griego clásico recientemente.

En el año de 1992 se abren los cursos sabatinos en la modalidad de plan global en los idiomas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués y japonés, con un gran auge. La población inicial fue de 380 alumnos, hoy en día atiende a cerca de 2000 alumnos en ambos turnos matutino y vespertino.

El Centro de Enseñanza de Idiomas tiene como función principal la de impartir cursos de idiomas, mismos que son dirigidos principalmente a la comunidad universitaria, dado que ésta necesita cursar el idioma como requisito para lograr sus objetivos académicos. De igual forma el CEI atiende a la comunidad externa; misma que se conforma tanto de personas que proceden de otras instituciones, como de personas que requieren aprender idiomas extranjeros. Para fines personales se consideran alumnos de comunidad interna a los estudiantes de la FES Acatlán, inscritos en el semestre en curso, así como a los trabajadores académicos, administrativos y familiares directos (hijos o cónyuges) de cualquier dependencia de la UNAM. Por otra parte, son considerados como comunidad externa los alumnos egresados de la UNAM del nivel licenciatura y de postgrado, estudiantes de instituciones educativas incorporadas a la UNAM y al público en general, mayores de 16 años o con secundaria terminada.

1.2. Planteamiento del Problema

El CEI, ofrece cursos de comprensión de lectura con una doble finalidad, por una parte que los alumnos de las diversas áreas cubran un requisito de comprensión de lectura en una lengua extranjera para poder titularse, y por la otra, que los alumnos adquieran las herramientas necesarias, para extraer la información académica de los

textos escritos en inglés con el fin de tener material de apoyo para sus estudios y para sus investigaciones tanto actuales, como de su vida futura.

Como ya mencionamos en el apartado anterior, se imparten dos programas en la enseñanza de inglés dentro del CEI, FES Acatlán: plan global (PG), y comprensión de lectura (CL). El programa de CL apoya sus cursos con los manuales de comprensión de lectura uno, dos y tres respectivamente.

El curso de comprensión de lectura del primer nivel incluye lectura en voz alta de textos de baja complejidad estructural y composicional escritos en inglés, o bien fragmentos de ellos; orientación para llevar a cabo la lectura de familiarización y de estudio hasta llegar a crear un plan esquema de la información leída, utilizando finalmente el diccionario como apoyo para aquellas palabras cuyo significado no pueda ser deducido por el alumno.

En el manual que sirve de apoyo al curso de comprensión de lectura en inglés del primer nivel, en la página 41 apartado 1.6, en el que se trabaja la lectura en voz alta (Acevedo y Barba, 2003:41), hemos detectado que sólo se hace un ligero énfasis en los cognados y falsos cognados, y se retoman en el manual del tercer nivel página 16 como introducción a la enseñanza de la afijación (Barba y García Jurado, 2003:16).

Debemos mencionar que los cognados, falsos amigos o palabras transparentes, son palabras de idiomas extranjeros que tienen apariencia y significado semejantes a palabras de la lengua materna del lector, los verdaderos cognados se presentan como palabras transparentes. La palabra cognado viene del latín *cognatus: cum*, con y *gnatus o natus* nacido, su significado como adjetivo es

'semejante o parecido', según el diccionario de la real academia de la lengua española.

Para Toussier (1987) "una palabra cognada es una palabra en dos idiomas o más que se deriva de la misma raíz. Las palabras en inglés con raíces latinas, son cognados de palabras de origen español, francés, italiano y portugués".

Los cognados de palabras en inglés con origen romance representan entre un 40% y un 50%, es por esta razón que son muy útiles tanto para inferir significado, así como para dar sentido a nuestra lectura.

Por otra parte, es importante no confundir los cognados verdaderos con los falsos cognados, ya que en este caso, aunque dos palabras tengan una apariencia semejante, su significado en uno y otro idioma es no sólo distinto, sino, en ocasiones contrario. (Manual- cognados Internet).

Tomando en cuenta las ventajas que nos da el reconocer los cognados en un texto, creemos importante apoyar a los alumnos para que comprendan la información en inglés de una manera más rápida y sencilla utilizando la estrategia de reconocimiento de dichas palabras. Para esto, debemos mencionar que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito (Solé, 1992:18); y que la lectura de textos en lengua extranjera es un proceso cognitivo e individual, por medio del cual el lector obtiene información de un documento sin recurrir necesariamente a una traducción literal en su lengua materna. (Ortiz en Sánchez, 2002:24).

En este rubro las estrategias toman un papel importante dado que la finalidad de las estrategias de comprensión de lectura es hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole (Solé, 1992:18). Según Solé, hacer lectores autónomos implica también hacer lectores que sean

capaces de aprender a partir de los textos que leen. Por lo tanto en este trabajo se realizará la tarea de reforzar la estrategia de reconocimiento de cognados para inferir su significado a través del contexto, solamente por medio de ejercicios elaborados para dicho fin.

Concluimos señalando que los ejercicios en los manuales antes señalados no llevan a cabo un entrenamiento dedicado al reconocimiento de cognados y falsos cognados. Como apoyo a la comprensión de textos en inglés.

Por tal motivo se pretende elaborar una unidad didáctica cuyo objetivo sea entrenar a los alumnos en el reconocimiento de cognados y falsos cognados en el idioma inglés.

1.3. Justificación de la Solución Propuesta

Como ya señalamos anteriormente, los alumnos del CEI que cursan el 1er. nivel de CL en inglés, no hacen uso del reconocimiento de cognados y falsos cognados como estrategia de comprensión de lectura, ya que este aspecto no se cubre durante el segundo curso, y se retoma en el tercer curso de manera muy somera. Debido a lo anterior, surge el interés por aportar una solución que apoye al manual de CL I, pues creemos necesario ofrecer a los alumnos un entrenamiento adecuado para reconocer los cognados y distinguirlos de los falsos cognados, ya que esto les ayudará a tener una mejor comprensión de los textos en idioma inglés.

Con el fin de brindar un entrenamiento especial a los alumnos de primer nivel del Curso de CL, en el desarrollo de la estrategia de reconocimiento de cognados y falsos cognados, se propone el diseño de una unidad didáctica que contenga ejercicios que promuevan el reconocimiento de los mismos. De esta manera, esta unidad didáctica será conformada por ejercicios que apoyen el aprendizaje del

reconocimiento de cognados y falsos cognados que faciliten la comprensión de información escrita en inglés.

De manera conjunta se asiste la presente estrategia con la inferencia de vocabulario, para así lograr que los alumnos del curso de CL alcancen una mejor comprensión de lectura, ya que en el proceso de la lectura se debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que lee (Solé, 1992: 102). De acuerdo con Barnitz la lectura implica una comprensión literal del texto antes de aprender ó comprender un texto por medio de la inferencia (Barnitz, 1985: 5), la comprensión por medio de la inferencia es más confiable si se tienen estrategias de comprensión de lectura desarrolladas.

Según Barnitz la lectura es un paquete de subhabilidades que deben ser enseñadas una por una en orden secuencial y haciendo énfasis en que el significado está dentro del texto, esperando a ser liberado por los lectores. (Barnitz, *op.cit.*: 5-6).

Es pertinente mencionar que otras instituciones pueden verse beneficiadas al utilizar el material, los ejercicios y objetivos de este trabajo de investigación. Así también la unidad misma podrá emplearse como modelo para el diseño de otras unidades de desarrollo de estrategias, una vez que se pruebe su eficiencia.

1.4. Objetivos

Para lograr el desarrollo de la Unidad Didáctica propuesta en este trabajo, se deben cubrir el siguiente **objetivo general**.

Diseñar una unidad didáctica que permita reconocer los cognados y falsos cognados, como estrategia para la comprensión de textos en inglés; a los alumnos del primer nivel de comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.

Este objetivo será cubierto a partir del cumplimiento de los siguientes

objetivos específicos:

- Revisar las teorías de enseñanza aprendizaje pertinentes a la comprensión de lectura.
- Revisar las teorías correspondientes a la lectura y la comprensión de lectura en inglés (modelos de lectura).
- Revisar los diferentes tipos de lectura.
- Revisar los conceptos relacionados con la inferencia de vocabulario.

Con el propósito de desarrollar la mencionada unidad didáctica que apoye al reconocimiento de cognados y falsos cognados, en el siguiente capítulo se hará una revisión de los aspectos teóricos que fundamentaran este trabajo, como son las teorías de enseñanza-aprendizaje, del proceso de la comprensión de lectura y de estrategias sobre la inferencia de vocabulario en inglés.

CAPÍTULO 2

2. Una Visión General de las Teorías del Aprendizaje

En el capítulo anterior de este trabajo mencionamos nuestra intención de diseñar una unidad didáctica que nos permita reconocer los cognados y los falsos cognados en textos en inglés. Para abordar este tema y poder lograr nuestro objetivo, es necesario sustentar teóricamente los conceptos involucrados en la propuesta. Para fundamentar el objetivo de este trabajo, profundizaremos en la teoría del cognoscitivismo, y mencionaremos el constructivismo, el aprendizaje significativo, así como los diferentes modelos y tipos de lectura. Mencionaremos las estrategias de bajo nivel que correspondan con el modelo y tipo seleccionado en este trabajo. Finalmente, señalaremos un modelo de enseñanza que nos permita dar forma a los contenidos abordados.

2.1. Cognoscitivismo

Hasta hace unas décadas prosperaba el conductismo como paradigma, el cual se centra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good y Brophy 1990 en Mergel 1988), ignora la posibilidad de todo proceso mental interno, la intervención del individuo en la enseñanza aprendizaje se reduce a respuestas meramente mecánicas. Dicho paradigma se ha venido reemplazando por el paradigma cognitivo que surge en Alemania en los años 1920 y 1930 con la Psicología de la Gestalt, este paradigma se basa en los procesos mentales que promueven el aprendizaje, trata de predecir y explicar la conducta basándose en estructuras mentales complejas y determinados mecanismos de carácter interno. La psicología cognitiva reconoce a la persona como procesador activo de la

información, el aprendizaje en este paradigma, implica la adquisición y reorganización de las estructuras cognoscitivas, a través de ellas se procesa y almacena la información. La inteligencia en esta corriente es vista como la capacidad de aprender. Los teóricos cognoscitivos centraron su interés en el aprendizaje humano, de manera particular en el aprendizaje significativo de información y en habilidades intelectuales involucradas en el aprendizaje escolar, mismo que es mediado por el lenguaje.

De acuerdo con Mergel (1998) existen algunos conceptos claves de la teoría cognoscitiva como son el esquema y el modelo de procesamiento de la información: esquema es una estructura de conocimiento interna. La nueva información se compara con las estructuras cognitivas existentes llamada "esquema".

El modelo de procesamiento de la información se presenta en tres etapas. Inicialmente la información entra a un registro sensorial, en seguida se procesa en la memoria a corto plazo, acto seguido se transfiere a la memoria de largo plazo para su almacenamiento y recuperación. (Mergel, 1998:7, Good y Brophy, 1996:156, Arancibia et.al. 2000:75, Herrera y Ramírez s/f: 1).

Algunas de las teorías cognitivas que pueden mencionarse son: la teoría psicogenética de Piaget, la teoría sociocultural propuesta por Vigotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Piaget por su parte nos dice que el niño construye esquemas, mismos que se van haciendo más complejos cuando el niño interactúa con la realidad, según el mismo autor los individuos construyen su propia comprensión, esto es, que el aprendizaje es un proceso constructivo (Woolfolk, 1999:40). Vigotsky afirma que el niño pasa de las funciones psíquicas inferiores a las superiores por medio de la interacción del sujeto con la cultura, esto es, el niño construye el conocimiento

acerca de la realidad al entrar en interacción con la misma. La concepción de Ausubel postula que el niño construye conceptos y aprende cuando la información previa que maneja se integra con la información nueva, creando un contenido con verdadero significado, esto es, un aprendizaje significativo.

Según Piaget (en Woolfolk, 1999), la adquisición del conocimiento y el desarrollo del pensamiento se da a través del principio de adaptación del pensamiento a la realidad. La asimilación, la acomodación y el equilibrio. La primera radica en la integración de los elementos exteriores (objetos y personas) con las estructuras construidas. En la acomodación se reajustan o acomodan las experiencias previamente incorporadas a las estructuras cognitivas, para integrar la nueva información a la previa. Durante el equilibrio los cambios en el pensamiento se estabilizan por medio de la asimilación y la acomodación (Woolfolk, 1999:28-29 y Campos s/f 1-2).

Hay cuatro etapas en el desarrollo cognoscitivo del niño propuestas por Piaget: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

La etapa sensoriomotriz describe el desarrollo de los movimientos; la etapa preoperacional el desarrollo del lenguaje y la capacidad para pensar de forma simbólica; la de operaciones concretas; (7-8 a 11-12 años) establece la capacidad de resolver problemas concretos de manera lógica y; la de operaciones formales (12 a 14-15) la capacidad de resolver problemas abstractos de manera lógica.

Las etapas son acumulativas y cada tipo de pensamiento es incorporado e integrado en las etapas siguientes. La gran aportación de Piaget a la enseñanza fue sugerir que la instrucción debe ser apropiada para el nivel de desarrollo del niño, adecuando los contenidos y métodos de enseñanza a los estadios de desarrollo

apropiados. El alumno construye su conocimiento personal con la ayuda de la escuela y profesores, quienes lo guían seleccionando y planificando los contenidos que el niño debe adquirir. (Woolfolk, 1999:30 y Campos s/f 3-5).

La teoría de Vigotsky propone que el desarrollo cognoscitivo de la persona depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en su mundo y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. Las personas adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. No aprenden de la exploración solitaria del mundo, sino al apropiarse o tomar para sí las formas de actuar y de pensar que su cultura les ofrece. Vigotsky establece que hay una extensión de habilidades y conocimientos que los estudiantes todavía no están listos para utilizar por su cuenta y que los pueden aprender si trabajan con la guía de instructores o en colaboración con pares más capaces. A esta extensión se le llama "Zona de desarrollo próximo, y es la distancia entre el nivel real del desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados". (Kosulin y Presseisen en Woolfolk 1998:45 y Granada s/f: 4).

La concepción de Ausubel postula que el individuo construye conceptos y aprende cuando la información previa que maneja se integra con la información nueva, creando un contenido con verdadero significado, esto es, un aprendizaje significativo.

En la teoría de la asimilación de Ausubel, también conocida como la teoría del aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento se da por asimilación o

interiorización de conceptos. Ahondaremos en esta teoría en apartados posteriores, dada la importancia de ésta como sustento para este diseño.

2.2. Constructivismo

El constructivismo sostiene que una persona, en los aspectos cognitivo, social y afectivo del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, realizada con los esquemas que la persona ya posee. (Carretero, 1993 en Díaz, 2004:27).

Todo aprendizaje constructivo presupone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que lleva a la adquisición de un conocimiento nuevo.

En este proceso no sólo se adquiere el nuevo conocimiento, sino también la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia, misma que podrá ser aplicada a una situación nueva, similar a la anterior. (Sahueza, 2005).

El constructivismo nace de una corriente epistemológica, interesada en la formación del conocimiento del ser humano (Deval, 1997 en Díaz 2004:25). La base de esta teoría es la construcción del conocimiento, en este modelo el alumno, selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos, construyendo así significados nuevos; es decir, realiza un cambio en los esquemas de conocimiento que ya posee introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. (Díaz Barriga, 2005:32).

El constructivismo en el aprendizaje escolar pretende el crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. El aprendizaje en el alumno viene, cuando éste atribuye a un contenido un significado, construyendo una representación mental, ya sea por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elaborando un modelo mental como marco explicativo del conocimiento escolar. (Díaz Barriga, 2005:30).

Lo anterior implica que la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (Coll 1998, en Díaz Barriga 2005, p. 30).

De acuerdo con conceptos antes presentados es necesario mencionar que dichas teorías cognitivas son importantes a partir de la construcción del conocimiento y enmarcan en gran medida el propósito de este trabajo. Su concepción del alumno como un ser con estructuras cognitivas preestablecidas, que le permiten la construcción propia del conocimiento, y que pueden ser usadas para obtener un aprendizaje significativo mediante el conocimiento previo que ya posee en la lengua materna., se ajusta a la estrategia de inferir a partir de palabras que le sean familiares como son las palabras cognadas y en su caso los falsos cognados. De tal modo, que la teoría que sustentará el objetivo de nuestro trabajo, será la teoría que comprende el aprendizaje desde un punto de vista cognoscitivo.

2.3. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo de Ausubel está basado en la asimilación o interiorización de conceptos a través de la instrucción, ocupándose específicamente de “los procesos de enseñanza/aprendizaje de los conceptos científicos, a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana”. Esta

asimilación ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra. (Pozo, 1994:209).

Para Ausubel, la gente adquiere conocimientos mediante el aprendizaje significativo por recepción, más que por el descubrimiento. Los conceptos, los principios y las ideas se presentan y se entienden, no se descubren, entre más organizada y centrada sea la presentación, más profundo será el aprendizaje. El aprendizaje para Ausubel, es el proceso mediante el cual el alumno codifica, transforma y retiene la información; distinguiendo dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo. (Díaz Barriga, 2005:36).

- 1) El aprendizaje es receptivo, cuando el contenido de aprendizaje se presenta en su forma final y el alumno tiene que internalizarlo en su estructura cognitiva. El aprendizaje memorístico o por repetición, ocurre cuando la relación entre contenidos es arbitraria; es decir, la estructura por aprender carece de significado.
- 2) El aprendizaje por descubrimiento, se genera y descubre por el alumno, es propio de la formación de conceptos y la solución de problemas. El aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Es importante mencionar que el término arbitrario se refiere a la relación de las ideas con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como pueden ser una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, en Pozo 1994).

Dentro del aprendizaje significativo, Ausubel (en Pozo, 1994), distingue tres tipos: a) por representaciones el cual, nos señala que las palabras significan exactamente lo que representan. El aprendizaje por representaciones, se utiliza previo a la formación de conceptos y posterior a la formación de conceptos. Se utilizan en la adquisición de vocabulario (palabras que representan objetos reales que tienen significado para el niño). El aprendizaje por conceptos, tiene lugar mediante dos procesos; la formación de conceptos (ocurre con los conocimientos que surgen de experiencias empíricas concretas), y posteriormente viene la asimilación de conceptos, consistente en relacionar los nuevos conceptos con otros anteriormente formados por el niño, previa instrucción formal (el niño aprende el significado de la palabras ó bien conceptos abstractos a partir de experiencias concretas). El aprendizaje por proposiciones, es la adquisición de significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración, que contienen dos o más conceptos y sólo pueden ser adquiridos por asimilación (el individuo puede formar frases que contengan dos ó más conceptos en los que afirme o niegue algo).

Ausubel señala que los conceptos subordinados son incluidos bajo conceptos superordinados de nivel superior, menciona también que hay una estructura cognoscitiva particular, que nos sirve de ancla para poder recordar detalles que perdemos de manera gradual, ésta misma nos permite asociar ideas clave y de esta manera retener la estructura y la información. Dicha estructura funciona también como andamiaje que apoya la retención como un cuerpo de conocimiento organizado de la información.

De acuerdo con García Jurado (2005), el andamiaje es tanto un apoyo que aporta el profesor, como herramientas que tienen el objetivo de lograr el aprendizaje, dirigiendo al aprendiz hacia los conceptos relevantes. Los tipos de

andamiaje pueden ser: a) observación de la ejecución de la tarea, b) uso de tarjetas guías sobre la ejecución de las tareas, c) uso de mapas conceptuales y organizadores previos, o bien d) cualquier ayuda que marque la conducta externa.

2.4. Modelos expertos instruccionales

El diseño instruccional para Mergel es “más la aplicación de una teoría, que la teoría misma”. Otra concepción a este respecto es, “el arte (y ciencia aplicada) de crear instrucción clara y efectiva”. La instrucción adquiere efectividad si el contenido se divide en unidades y en lecciones individuales estructuradas y secuenciadas para así optimizar el aprendizaje y minimizar el potencial de confusión. El diseño instruccional requiere esmero tanto en los materiales y en actividades, como en métodos instruccionales y ciclos de examinación. (Gagné, Briggs y Wager, 1988; Postner y Rudnitsky, 1986 en Good y Brophy, 1996).

El diseño instruccional parte del marco de una teoría de aprendizaje, y consiste en el establecimiento de un método que nos guíe a desarrollar la instrucción, en este método se contemplan los objetivos educativos que se pretenden, las características generales del alumnado, el contexto y la evaluación (Galleels, 2002:1).

Según García Jurado (2005), los modelos expertos instruccionales muestran los procesos mentales de un experto y la manera en que utiliza su conocimiento estratégico en la solución de problemas difíciles. También señala que existen especificaciones didácticas que estos modelos deben comprender, como son: presentación paso a paso de un problema y anticipación para la construcción de auto-explicaciones. Además de estar constituido por seis componentes

contemplados en los aspectos, labor docente: modelaje, andamiaje y entrenamiento.
Responsabilidad del alumno: articulación, reflexión y exploración.

Mergel (1998) indica que la teoría cognoscitiva es la que domina en el diseño instruccional. Hace énfasis en que los cognoscitivistas buscan que el estudiante esté predispuesto al aprendizaje (Ertmer y Newby, 1993 en Mergel 1998). En estos diseños el proceso implica:

- a) Análisis de la situación y de conjunto de metas a lograr
- b) Subdivisión de tareas individuales en objetivos de aprendizaje
- c) Evaluación con base a criterios de objetivos logrados

Desde esta perspectiva el alumno está limitado por el diseñador, ya que el decide

lo que es importante aprender para el estudiante.

García Jurado (2005) a este respecto nos dice que el diseño cognoscitivo se basa en los procesos mentales que son los que originan el aprendizaje. En este diseño el individuo construye su propio conocimiento, mediante un procesamiento mental que inicia con la codificación de la información, después el almacenamiento, recuperación e integración del conocimiento nuevo al previo. Las tareas se abordan de lo simple a lo complejo y se apoyan en organizadores avanzados y en dispositivos mnemónicos. El aprendizaje significativo es la base de este diseño y el andamiaje es necesario para ejemplificar y organizar la información en unidades significativas.

Finalmente señalaremos las etapas de un diseño instruccional de acuerdo con Mergel (1998):

- 🍏 Precisar las metas instruccionales;

- 🍏 Dirigir el análisis instruccional;
- 🍏 Empatar las características entrantes de conductas del aprendiz;
- 🍏 Desarrollar objetivos de rendimiento;
- 🍏 Elegir un método instruccional;
- 🍏 Compilar material instruccional;
- 🍏 Planear y dirigir evaluación formativa;
- 🍏 Planear y guiar evaluación sumativa.

Cabe mencionar que de acuerdo con la misma autora desde el punto de vista pragmático, “la tarea del diseñador instruccional es la de encontrar aquellas cosas que si funcionan y aplicarlas”.

2.5. Modelo experto novato

Para poder abordar los modelos de enseñanza mencionaremos antes lo que es la enseñanza, para Doyle (1993 en Good y Brophy 1996:5) la enseñanza es vista como la “promulgación del currículum o la síntesis del contenido del currículum, procesos pedagógicos y manejo del salón de clases”. También es importante señalar que para algunos autores la “buena enseñanza” tiene un significado diferente a saber: para Bruner en González (s/f) “Una buena enseñanza es aquella que hace que los estudiantes se involucren en los procesos que los académicos utilizan para investigar en sus disciplinas”. El mismo González (s/f) nos dice que “se da una buena enseñanza cuando el maestro cuidadosamente estructura y tiene control de las lecciones para alcanzar objetivos predeterminados y específicos”. Por su parte Eistner en González (s/f), señala que NO EXISTE, “una ciencia de la enseñanza, el maestro debe desarrollar su propia forma de enseñar, la cual es una actividad personal”.

Todo modelo de enseñanza debe comprender una fundamentación teórica (metas, supuestos, etc.), la operación del modelo (sintaxis, actividades en secuencia), principios de reacción (apreciación del alumno, respuesta del docente al alumno, modelamiento de conductas del alumno, etc.) y el sistema de apoyo (recursos materiales, recursos humanos). Los modelos de enseñanza cognitivos deben considerar que la educación esta centrada en los procesos cognitivos y no en los contenidos, el maestro debe ser reflexivo con respecto a lo que desea obtener de los alumnos y abordar la enseñanza desde una perspectiva metodológica. Por su parte el docente debe considerar por un lado aparte que la planeación incluye el pensamiento previo a la actividad y posterior a la misma, y por el otro, que las teorías y creencias del maestro sirven de base para la práctica en el salón y la toma de decisiones curriculares y no pasar por alto que toda actividad práctica está guiada por una teoría. (González s/f)

Los modelos de enseñanza basados en el comportamiento experto, al igual que otros procesamientos de información del aprendizaje y la memoria “implican modelar el pensamiento de novatos y expertos en dominios de conocimientos particulares y luego desarrollar métodos para guiar de manera eficiente a los novatos hacia el funcionamiento experto”. (Good y Brophy ,1996:196).

Como ya se mencionó los modelos expertos instruccionales denotan la intervención de los expertos como modelamiento a seguir por los novatos, quienes deben ser “tratados como novatos inteligentes capaces de aprender los procesos involucrados en la formulación de problemas y en el trabajo hacia las soluciones, no como memorizadores mecánicos” (Good y Brophy, 1996:196). De acuerdo con García Jurado (2003:43), algunos aspectos de la lengua y del uso de estrategias se pueden aprender mejor si se presentan estos modelos al alumno.

“Un sistema experto es un programa que tiene una amplia base de conocimientos en un dominio restringido y usa un razonamiento inferencial complejo para ejecutar tareas que haría una persona experta”. (Pozo, 1994:21). Los estudios psicológicos sobre las diferencias entre expertos y novatos en la ejecución de una tarea se orientan esencialmente a la percepción de la estructura del problema, la organización de elementos y de conocimiento, el reconocimiento de patrones de la memoria, la capacidad y estrategias empleadas (Martínez, 2004). Se consideran como expertos a las personas peritas en un área o un conjunto de tareas especializadas. Las diferencias entre expertos y novatos consisten primordialmente en los conocimientos y no en los procesos cognitivos básicos o capacidades generales de procesamiento. “Los expertos no sólo saben más que los novatos, sino que sobre todo tienen organizados sus conocimientos de una forma distinta”. (Pozo, 1994:21).

Durante las décadas recientes, los investigadores han examinado la ejecución y solución de tareas que requieren de aprendizaje y experiencia, centrando el interés en las diferencias entre expertos y novatos en diversas áreas de conocimiento.

Chiesi, Spilich, Voss y Meyer (1979); hicieron estudios a cerca de la lectura y el aprendizaje de textos, Arkes y Freedman 1984, distinguieron entre dos grupos de sujetos expertos y novatos en el béisbol. Se refiere a Chase y Simon quienes hacen estudios sobre el juego de ajedrez, señala también a Groen y Patel, Lesgold, Kuipers y Krassirer en medicina y a Greeno, Staszewski sobre matemáticas, Pozo y carretero 1980 en ciencias sociales, Holland u colegas, Murphy y Wright 1986,1984 en psicología, entre otros (Pozo en García Jurado, 2003:44).

La pericia es un efecto de la práctica acumulada, los factores innatos y las posibles diferencias individuales de cada persona, los expertos poseen mayor

pericia que los novatos. La diferencia experto-novato es básicamente una diferencia de conocimientos y no de procesos cognitivos básicos o capacidades generales de procesamiento. Las capacidades superiores de los expertos son las siguientes: perciben en la información patrones amplios y significativos, realizan las tareas más rápidamente y con pocos errores, abordan los problemas a un nivel más profundo, tienen mejor memoria a corto y a largo plazo, dedican mucho tiempo al análisis de un problema, no así cuando el área de solución del problema está bien definida, como el ajedrez, la física ó la programación de computadoras, sus soluciones se basan en teorías generales. Los novatos a diferencia de los expertos, cometen más errores, tardan más tiempo en la solución de problemas, se guían por estructuras superficiales, tienen mayor número de categorías básicas y sus explicaciones son basadas en una sola causa (Pozo1994:21). Este mismo autor manifiesta estas diferencias en cuantitativas y cualitativas:

DIFERENCIAS CUANTITATIVAS ENTRE EXPERTOS Y NOVATOS

<i>NOVATOS</i>	<i>EXPERTOS</i>
<i>Cometen más errores y tardan por término medio, cuatro veces más que los expertos en resolver el problema.</i>	<i>Tardan menos tiempo y con menos errores</i>
<i>Usan diferentes estrategias que los expertos</i>	<i>Usan diferentes estrategias que los novatos</i>
<i>Los novatos inician inmediatamente la solución de un problema</i>	<i>Se detienen en una fase de representación</i>
<i>Hacen análisis hacía atrás</i>	<i>Trabajan hacía adelante</i>
<i>Soluciona uno a uno</i>	<i>Trabaja ó soluciona en grupo. (agrupa)</i>
<i>Conocimiento deslavazado ó aislado</i>	<i>Racimos de conocimiento</i>
<i>Más meta enunciados piensa más la estrategia a seguir, para la solución de un problema</i>	<i>No necesita tomar decisiones sobre la forma en que debe resolver un problema</i>

DIFERENCIAS CUALITATIVAS ENTRE EXPERTOS Y NOVATOS

NOVATOS	EXPERTOS
<i>Guían sus clasificaciones por la estructura superficial, basada en objetos reales y términos explícitos en el enunciado de los problemas.</i>	<i>Categorizar los problemas según su estructura conceptual profunda, determinada por las leyes y conceptos físicos relevantes para su solución.</i>
<i>Representan con objetos reales en parámetros de tiempos reales.</i>	<i>Se guían por abstracciones</i>
<i>Tienen un mayor número de categorías básicas</i>	<i>Hay menos categorías básicas pero más discriminaciones e integraciones</i>
<i>Los novatos dan explicaciones basadas en una sola causa o en varias yuxtapuestas</i>	<i>Cada concepto tiene un diccionario mental del experto múltiples referencias cruzadas. Cualquier concepto dado evoca a otros conceptos relacionados</i>
<i>Los novatos carecen de información sobre cuando debe activarse el esquema</i>	<i>Pueden concebirse como sistema de producción compuestos por unidades condición-acción</i>

(Pozo, 1994:21 y 26).

El paso de novato a experto implica no sólo cambios cuantitativos en la cantidad de conocimientos como consecuencia de la práctica sino también una verdadera organización de esos conocimientos. Cuando una persona se convierte en un experto, no sólo automatiza ciertas destrezas sino que además reestructura sus conocimientos (Pozo, 1994:21-27).

Los maestros expertos comparten muchas de estas características, trabajan a partir de conjuntos integrados de principios en lugar de tratar cada nuevo acontecimiento como un nuevo problema. Tienen un conocimiento profundo y bien organizado de la materia que enseñan, pueden improvisar explicaciones; pueden incluso convertir en comprensión la confusión de sus alumnos al ayudarlos a organizar y extender lo que saben. No están limitados a sus planes, sino que responden a las necesidades de sus discípulos. También conocen mucho sobre sus estudiantes, las estrategias de enseñanza, el currículo y las formas de hacerlo accesible a los estudiantes (Woolfolk 1998).

2.6. Modelos de lectura

Antes de abordar los modelos de lectura es importante señalar el concepto de comprensión de lectura, en este rubro son varios los autores que coinciden en que la comprensión de lectura es la construcción que hace el lector del significado del texto o material escrito, así tenemos que: “La lectura es un proceso que abarca múltiples niveles que contribuyen al desarrollo de la mente, pues transformar los símbolos gráficos en conceptos intelectuales exige una intensa actividad del cerebro, demanda un trabajo intelectual para llegar del signo escrito a su significado. (Centro de Profesores y Recursos 2001:2).

Solé (1992: 101), expone que “La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto”.

De acuerdo con Solé leer es comprender, y comprender es un proceso de construcción de significados acerca del texto, que envolverá activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Para que este proceso se lleve a cabo, es importante tener en cuenta que la comprensión depende del texto y de cuestiones propias del lector, como el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden y la motivación generada por esa lectura. La autora añade que el conocimiento previo es aquel que vamos construyendo acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura, entendida en sentido amplio: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, procedimientos, etc. Dichos esquemas representan nuestro conocimiento, y nos ayudan a comprender las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en

cualquier medio de comunicación y evidentemente, un texto escrito Solé (1992:33-37).

La lectura es por tanto, una actividad discursiva e interactiva, de tipo receptivo que consta de dos aspectos interrelacionados: la técnica de la lectura y la comprensión (interpretación de lo leído), los cuales requieren del desarrollo de los correspondientes hábitos y habilidades. (Barba, 1997:3). Así también, para comprender un texto se necesita establecer en forma sucinta el significado global del mismo (Van Dijk en Solé, 1992). Lo que requiere de diferenciar lo esencial del texto, de lo secundario (Solé 1992:101).

García Jurado (2003:21), menciona que la lectura se considera como una actividad pasiva no incluida en la metodología de la enseñanza de lenguas y es hasta hace aproximadamente 30 años, que las investigaciones acerca de la lengua y el estudio psicológico de finales de los setentas, permitieron el surgimiento y la creación de los modelos que explican el proceso de lectura, basándose en los procesos cognitivos involucrados en el mismo. A principios de 1960, los estudios correspondientes se centraban en el movimiento del ojo al leer, así como en la velocidad de la lectura y a la relación entre la palabra impresa y su reconocimiento; inicialmente se consideraba que para reconocer una palabra se tenía que reconocer primeramente las letras que la componen, sosteniendo que resulta más fácil reconocer una letra cuando forma parte de una palabra que cuando aparece de manera aislada o en una serie aislada de letras. Teniendo como resultado por un lado, autores que defienden la idea de que las letras son procesadas de manera serial, es decir de izquierda a derecha Gough entre ellos (Gough, en Barba 1997), y por el otro, autores que afirman que el procesamiento se produce en paralelo, es

decir todas las palabras son procesadas simultáneamente como Massaro (Massaro, en Barba 1997).

Como resultado de lo anterior, describiremos los tipos de modelos de lectura, actualmente agrupados en tres, así como sus postulados fundamentales a saber: los modelos ascendentes (*bottom up*), los descendentes (*top down*) y los interactivos.

2.6.1. Modelos ascendentes (*bottom up*)

De acuerdo con García Jurado (2003:22), estos modelos se centran en la decodificación de los símbolos gráficos (de letras y palabras hasta las oraciones), en un proceso ascendente y secuencial para comprender la información de un texto. Entre los modelos de este tipo podemos mencionar los de Gough, LaBerge y Samuels y el de Halliday.

Gough (en García Jurado 2003), propone un modelo en el que la lectura se inicia cuando el lector ve el texto, es decir desde el momento en que se enfrenta a los símbolos gráficos, y esta observación le da como resultado una imagen que es analizada por un dispositivo de reconocimiento que la transforma en letras, mismas que al pasar por un decodificador se traducen en fonemas. La representación fonética permite la activación del diccionario mental que examinará dichos fonemas, comparándolos a su vez con el léxico que posee el lector, así queda depositado en la memoria a corto plazo hasta que se organiza en unidades más amplias (frases). El término del proceso se presenta, cuando la frase ya comprendida se deposita en la memoria a largo plazo a través del dispositivo Merlín, el cual contiene el conocimiento sintáctico y semántico de lector, mismo por el que se genera y

determina la estructura profunda del estímulo visual, de esta manera se genera y determina el significado de las letras, palabras, frase, oraciones. etc.

Existen tres conclusiones importantes referentes a este modelo según, Puente (en García Jurado 2003:22).

- 1) El modelo señala que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignarles algún significado.
- 2) El lector analiza el texto letra por letra y palabra por palabra para así llegar a un significado.
- 3) La lectura es un proceso serial que se da por niveles, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso sin antes recibir suficiente información de niveles inferiores.

El modelo de Laberge y Samuels (en García Jurado, 2003: 22-3), sugiere un modelo de decodificación y atención, cuyas características más importantes son la automaticidad y la atención; ya que el lector aprende a automatizar las habilidades de decodificar en forma inconsciente, lo que permite que su atención pueda concentrarse en la comprensión. Ambos señalan que la automaticidad se adquiere cuando ciertas tareas que realiza el hombre no requieren de su atención consciente, ya que son de carácter mecánico o repetitivo, por lo que se pueden ejecutar de manera simultánea. El aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, otorgando al lector la posibilidad de cumplir con otra etapa sin tomar conciencia de la misma, concentrándose así sólo en la comprensión. Para alcanzar el objetivo anterior, el lector involucra la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica.

Por su parte Carver (en García Jurado 2003: 23), plantea en su modelo el manejo de la comprensión de lectura y la comprensión auditiva de manera conjunta.

Para Carver la oración es la expresión unitaria de un pensamiento; teniendo la lectura como propósito principal comprender las ideas del autor. Este modelo es considerado ascendente, porque las palabras son revisadas sucesivamente para determinar si un pensamiento completo está siendo formulado, por lo que el lector repite cada palabra para sí mismo, es por este proceso que Carver atribuye una mayor importancia a la codificación fonológica.

Halliday (en García Jurado, 2003:23), plantea que la lectura es un proceso tanto social como cultural, que se sustenta a partir de tres elementos: el significado, la sintaxis, los sonidos y la escritura. Estos elementos han permitido un estudio profundo de cómo funciona la lengua.

De acuerdo con Halliday (en García Jurado, 2003) los adultos emplean tres componentes multifuncionales dentro del componente semántico:

- el ideacional (contenido)
- el interpersonal (función social y cognoscitiva) y
- el textual (conformación del texto)

Los cuales contienen cuatro subcomponentes:

- tema/remata (estructura de la cláusula)
- el sistema (lo ya dado y lo nuevo)
- la información (marcado por la entonación)
- la cohesión (referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica).

2.6.2. Modelos descendentes (*top down*)

Los modelos descendentes sostienen que el lector no procesa la lectura letra por letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos, (Solé, 1992: 19). De acuerdo con García Jurado (2003:24), el procesamiento de la información ocurre a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector, permitiendo que él mismo realice predicciones o hipótesis sobre el contenido de un texto que confirma por medio de la identificación del código. En estos modelos se considera que el lector aporta más información al texto que lo que éste aporta al lector. Dentro de estos modelos, se contempla el de Goodman, contemplado en este tipo, ya que con mayor frecuencia es considerado descendente, si bien, es conveniente precisar que él mismo admite que su modelo puede ser interactivo y sostiene que tanto el lector como el texto proveen información, misma que el lector selecciona al utilizar sólo las claves necesarias para construir el significado. Goodman (en García Jurado 2003), se refiere a la lectura como un juego psico-lingüístico de predicción, ya que existe una interacción entre el pensamiento y el lenguaje (el autor codifica el pensamiento como lenguaje, a su vez el lector lo decodifica como pensamiento). Es un proceso receptivo que inicia por la representación gráfica y termina con el significado que construye el lector; quien hace hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para comprender la información de un texto empleando su conocimiento del lenguaje y su conocimiento previo.

Este mismo autor nos señala que el lector, mediante el cerebro (su órgano procesador de información), emplea cinco procesos cognitivos durante la lectura:

- Reconocimiento – iniciación. El cerebro reconoce una señal gráfica en el campo visual como lenguaje escrito, e inicia la lectura.

- Predicción. El cerebro anticipa y predice al buscar un orden y un significado en los receptores sensoriales(*sensory inputs*)
- Confirmación. El cerebro verifica, y busca en el texto para verificar sus predicciones.
- Corrección. El cerebro reprocessa cuando encuentra inconsistencias en la información, o cuando sus predicciones no son confirmadas.
- Terminación. El cerebro termina la lectura, cuando la tarea ha sido completada. Aunque existen otras razones para finalizar la lectura (no es productiva, ya se conoce el contenido, no es apropiada para un propósito en especial, etc.) (García J., 2003: 27).

Para Anderson y Person (en Carrel, 1988:39), el término esquema se refiere a la organización activa de reacciones o experiencias pasadas del individuo. El conocimiento está organizado en redes semánticas jerarquizadas, que van de lo general a lo particular, y apto para el cambio, cuando el individuo obtiene nueva información. Al comprender un texto se establece una correlación entre lo que propone en el texto y la representación mental de conceptos, esto sucede a partir de los signos gráficos y de esta manera se incorporan la nueva información.

2.6.3. Modelos interactivos (en paralelo)

Solé (1992) menciona que el modelo interactivo no se centra en el texto, ni en el lector de manera exclusiva, sino que el lector parte de su conocimiento previo. De manera simultánea, se presenta un reconocimiento del texto a partir de letras y palabras, de esta forma decodifica la información que le sirve de *input* en un proceso ascendente, hacia niveles más elevados. Aunque la necesidad de confirmar, modificar o rechazar la información a nivel semántico guían a la lectura hacia los

indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico), a través de un proceso descendente. De acuerdo con García Jurado (2003:25) “Estos modelos toman en cuenta tanto la comprensión del código, como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto; de esta manera, el lector tiene más posibilidades de comprender la información a partir de sus capacidades”.

Algunos de los modelos interactivos más representativos son: El de Rumelhart, Stanovich, Van Dijk y Kintsch. Rumelhart, sugiere que el proceso de lectura no es lineal, ya que depende de la información obtenida a partir del texto, (proceso ascendente), depende también de las operaciones mentales de alto nivel (proceso descendente), mismas que a su vez interactúan con niveles inferiores. De acuerdo con García Jurado (2003) Rumelhart plantea la lectura como un proceso tanto perceptual como cognoscitivo, durante este proceso el lector hace una hipótesis acerca del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha cuando la compara con el contenido lingüístico del mismo.

Por otro lado, Stanovich propone un modelo también conocido como compensatorio, ya que como su nombre lo indica el lector compensa las deficiencias lingüísticas, ortográficas, léxicas y de conocimientos previos acerca del tema, apoyándose en el nivel que tenga mayor competencia, como son, procesos de predicción e inferencia durante el proceso de lectura.

Para García Jurado (2003) el **modelo interactivo compensatorio**, “es interactivo por el trabajo paralelo entre las fuentes de conocimiento y la comunicación entre las mismas, y es compensatorio porque el lector puede utilizar unas fuentes de conocimiento cuando otras, por alguna circunstancia, no le resultan eficientes”.

Van Dijk y Kintsch, plantean un modelo donde señalan la influencia de unidades mayores a la oración, que en el proceso de comprensión de lectura, nos indican la estructura del texto. García Jurado (2003) especifica que en este modelo no se hace énfasis en la identificación de palabras en el texto, pues la letra siempre debe de existir; por el contrario, establecen que el texto se integra por múltiples micro-procesos de elementos o proposiciones. El conjunto de proposiciones resulta de la interpretación de la estructura superficial del texto y de las inferencias de la información, el lector las relaciona y logra una secuencia coherente. Para este modelo los autores sugieren que el texto puede ser analizado en tres niveles: microproposicional, macroproposicional y de estructura textual. El nivel microproposicional, se presenta a nivel de la oración y funciona por medio de la cohesión, el nivel macroproposicional se manifiesta a nivel de párrafo y funciona por medio de la organización y la argumentación; y finalmente, la estructura textual que se contempla a nivel texto como la unidad, como un todo.

Como podemos apreciar en los modelos mencionados la comprensión de lectura es una actividad compleja, cuya apreciación va cambiando de manera importante a través de los tiempos. Primero se nos presentan los modelos ascendentes (*bottom up*) que se basan en la decodificación del texto; esto es, el conocimiento lingüístico de éste nos lleva a su comprensión. Posteriormente, viene el modelo descendente (*top down*) para este modelo la comprensión depende del procesamiento cognitivo que se origina de la información contenida en un texto a partir del conocimiento previo del lector, lo que le permite predecir el contenido del mismo. Finalmente, el modelo interactivo es una incorporación de los anteriores propone que es más sencillo comprender un texto, si la información contenida en

éste tiene relación con el conocimiento previo del lector y si éste entiende su contenido lingüístico (García Jurado, 1998).

Los modelos interactivos conceptualizan la lectura como una actividad integral, ya que proponen el uso simultáneo de los procesos ascendentes, descendentes e interactivos.

El modelo de lectura que sustentará el presente proyecto será el modelo interactivo, ya que en el presente trabajo se pretende que el desarrollo de la estrategia de reconocimiento de cognados y falsos cognados permita al alumno comprender la información contenida en un texto utilizando de manera interactiva la decodificación, así como sus habilidades de inferencia y predicción relacionándolos con el contexto a través del conocimiento previo del tema.

2.7. Tipos de lectura

A la lectura se le clasifica de acuerdo con los fines de lectura, la forma de leer, las necesidades y los propósitos específicos del lector. Los tipos de lectura a revisar en este trabajo son: lectura de familiarización, búsqueda, de estudio y de ojeada.

2.7.1. Lectura de familiarización

Conocer el contenido de un texto global y ágilmente es el objetivo principal de la lectura de familiarización, en este proceso se requiere de la orientación en los elementos gráficos e iconográficos considerando: títulos, subtítulos, pie de página, todo tipo de imágenes, dibujos gráficos, etc. Asimismo, los diferentes tipos de letra y colores utilizados en la publicación. Además de conocer los elementos léxicos culturales que se localizan en el texto. (García Jurado, 2003).

2.7.2. Lectura de búsqueda

La lectura de búsqueda sólo se centra en la información que necesitamos para efectuar una tarea dada o con un objetivo. En el proceso se utiliza el conocimiento previo del tema para generar hipótesis, éstas se apoyan en la lectura de familiarización, se extrae la información de interés en la lectura de estudio y se sintetiza de acuerdo al objetivo en la lectura de búsqueda. (García Jurado, 2003).

2.7.3. Lectura de estudio

La lectura de estudio nos deja explorar un texto con profundidad. Penetra en los detalles y las relaciones entre ellos utilizando las estrategias viables para llegar a la lectura óptima de una manera rápida, desechando la información irrelevante. En el proceso se revisa la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus relaciones. Este procedimiento inicia con el reconocimiento de las palabras clave, ubicándolas dentro del enunciado por su posición y función, se localiza el concepto eje (oración tópico). Finalmente, se extrae lo fundamental de los detalles de apoyo para redactar una síntesis. (García Jurado, 2003).

2.7.4. Lectura de ojeada

La lectura de ojeada nos permite acceder a la información relevante contenida en un texto, de una manera ágil. Requiere tanto del conocimiento de estrategias, como de la habilidad de elegir la que sea necesaria y apropiada en el momento dado, exige conocimiento del tema y de un buen manejo del código escrito; no apta para novatos. (García Jurado, 2003).

Lectura de familiarización

Tipo de lectura	Función	Aspectos principales	Elementos que intervienen
Familiarización	<p>Encontrar el tema general de un texto.</p> <p>Ubicar el tema de un texto a partir de los elementos que intervienen en el mismo.</p>	<p>Orientación en de elementos de cohesión (referentes).</p> <p>Relaciona entre conceptos párrafos y bloques de información, utilizando elementos de coherencia (conectores).</p>	<p>Elementos gráficos, tipográficos e iconográficos (título, subtítulos, pie de página, todo tipo de imágenes dibujos, gráficos, diferentes tipos de letra, colores utilizados en la publicación).</p> <p>Elementos léxicos: palabra clave (sustantivos, cognados) y elementos estructurales</p>

Lectura de búsqueda

Tipo de lectura	Función	Aspectos principales	Elementos que intervienen
Búsqueda	<p>Descubrir información que necesitamos para propósitos específicos como investigaciones, exámenes, exposiciones, etc.</p> <p>Descubierta la información se alcanza el objetivo de este tipo de lectura.</p>	<p>Generalización de hipótesis a partir del conocimiento previo del tema.</p> <p>Confirmación de hipótesis a través de la lectura de familiarización.</p> <p>Extracción de información por medio de la lectura de estudio.</p>	<p>Conocimiento previo de tema.</p>

García Jurado (2003:31-33, 2004:577, 1998:522).

Lectura de estudio

Tipo de lectura	Función	Aspectos principales	Elementos que intervienen
Estudio *Lectura detallada	Comprender a profundidad la información contenida en un texto e interpretarla críticamente.	Lectura completa del texto acompañada de relectura. Análisis de los detalles de contenido. Hacer uso de todas las estrategias viables para hacer una lectura óptima.	Elementos léxicos (detalles de apoyo, palabra clave, oración tópico, ideas principales, idea principal, idea central, síntesis) Elementos estructurales que permiten ubicar las funciones de los elementos léxicos, para darles sentido en la comprensión del texto.

Lectura de ojeada

Tipo de lectura	Función	Aspectos principales	Elementos que intervienen
Ojeada * Este tipo de lectura no es apta para lectores novatos. Lectura rápida.	Conocer información relevante de un texto. Lectura en zig-zag que permite barrer con los ojos la información y reconocer si es pertinente un estudio más detallado.	Noción más general del contenido de un texto (tema) Empleo de estrategias adecuadas y oportunamente. Conocimiento previo del tema. Manejo del código lingüístico.	Contenido léxico (significado de las palabras <i>verb-noun word class</i>)

García Jurado (2003:31-33, 2004:577, 1998:522).

Los tipos de lectura están interrelacionados, aunque es conveniente trabajarlos de manera separada conocerlos y distinguirlos, para después decidir cuál de ellos es el indicado para guiarnos en nuestra labor; y por último, combinarlos para lograr una mejor comprensión de textos. (García Jurado, 1998:522). La lectura de familiarización será la que respalde el presente material, dado que el objetivo que perseguimos es el reconocimiento de elementos léxicos como son los cognados y falsos cognados para comprender el tema general de un texto.

Ortega (1999:2) nos dice que un buen proceso de información requiere de varios procesos en un individuo, a) se le forma, b) se le sensibiliza y c) se le conscientiza de las estrategias que posee y utiliza en la vida de manera intuitiva. Ortega considera que una de las estrategias generales más importantes es la formulación de hipótesis, la confirmación y rectificación de las mismas, también menciona que el hombre se apoya en inferencias para guiar sus suposiciones. Dentro del proceso de comprensión de textos los modelos de lectura no especifican las estrategias manejadas por el lector es por ello que se precisa la necesidad de revisar los tipos de estrategias de lectura de bajo y alto nivel, para así establecer las estrategias adecuadas a nuestra investigación. Cabe mencionar que estos tipos de estrategias se mezclan durante el proceso de lectura.

2.8. Tipos de texto

De acuerdo con García Jurado (2003:34) el texto es una “unidad de comunicación que puede ser oral o escrita estructurada sintáctica y semánticamente, con una determinada intención y cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural y situacional”.

Aunque los textos se combinan en un escrito sólo hay un formato predominante, una de las propiedades de los textos es la de poder descomponerse en las partes que la constituyen: capítulos, párrafos, oraciones, etc. Las tipologías de textos que existen nos permiten analizar un texto en cada una de sus partes, a saber: textos expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos.

2.8.1. Textos expositivos

El objetivo a perseguir en estos textos es manifestar al receptor un tema de forma clara y ordenada, asimismo, transmitir el punto de vista del autor de manera jerárquica, además de dar una explicación de cómo los elementos se relacionan entre ellos dentro de un todo significativo. Surgen aclaraciones entre comas, rayas o paréntesis, el léxico es específico y se usa según su valor denotativo. Las estructuras de comparación determinan las semejanzas y contraste. Los conectores de causa y efecto, de numeración y de propósito son elementos lingüísticos característicos de este tipo de textos. Algunos ejemplos a mencionar: libros de texto, artículos de divulgación; enciclopedias y diccionarios, publicaciones científicas, los ensayos, las explicaciones, las definiciones, los resúmenes, las actas o las interpretaciones de textos (García Jurado 2003:35 y 2005).

2.8.2 Textos narrativos

Hacen referencia a hechos reales o imaginarios, nos dicen cuándo y en qué orden se presentan los sucesos relatados, éstos suceden tanto a personajes reales, como imaginarios. Hace mención del lugar y tiempo en que se suscitan los eventos. La narración puede ofrecerse por un narrador interno o externo. El interno es participe de la historia, por lo que narra los hechos en primera persona, el externo es

mas frecuente en la narraciones y estas son transmitidas en tercera persona. El tiempo también puede ser interno o externo, a saber: en el interno se ordenan los acontecimientos cronológicamente de acuerdo a la presentación de éstos, en el relato. En el tiempo externo el relato se sitúa en la época en que sucede lo narrado. Respecto a los elementos lingüísticos la predominación de verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, adverbios de lugar forman parte de estos textos. Los podemos apreciar en periódicos, revistas y libros académicos, novelas y cuentos, textos de historia, biografías y memorias (García Jurado 2003:35 y 2005).

2.8.3. Textos descriptivos

Estos textos nos describen lo que son los objetos, haciendo mención a las propiedades físicas o espaciales, ya sea de objetos, características de personas, seres inanimados, animales, lugares, situaciones, etc. (realidades físicas); así como, creencias, conceptos, procesos, etc. (realidades abstractas). Siendo la descripción objetiva o subjetiva: la primera tiene una finalidad informativa y la segunda transmite la visión propia del emisor. Dichos textos se caracterizan por el uso de adjetivos, complementos nominales, adverbios, proposiciones de lugar y figuras retóricas, la descripción también está incluida en el tiempo verbal. Algunos ejemplos de ellos se encuentran en las novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes y diarios (García Jurado 2003:35 y 2005).

2.8.4. Textos argumentativos

Nos dan el por qué de un tema, relacionando los conceptos, objetos, principios e ideas con sistemas de razonamiento. El autor “defiende sus principios o ideas mediante la comparación o contraposición de razonamientos” Estos valores y creencias pueden ser verificados incluso en el caso de a argumentación científica. La incorporación de la argumentación y la exposición o la argumentación con la descripción es frecuente. Los textos argumentativos se presenta en cuatro partes: a) presentación, b) exposición de la tesis, c) cuerpo argumentativo, d) conclusión. Los textos se basan en contrastes señalados con el uso sistemático de conectores de todo tipo (contraste, propósito, de causa y efecto, y de énfasis) y en elementos de razonamiento. Comunes en ensayos, páginas editoriales análisis en revistas de carácter financiero, económico, político, social, etc. En ellos el autor toma posición, o bien sólo describe varias facetas (García Jurado 2003:35 y 2005).

2.9. Definición de comprensión de lectura

Para Díaz Barriga (2002:274 y 275) “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”. Conforme a la misma autora en todos los niveles educativos esta presente la comprensión de textos como una actividad concluyente dentro del aprendizaje escolar, dado que gran parte de la información que reciben los alumnos viene a partir de textos escritos. Por esta razón es necesario contemplar los conocimientos involucrados en dicha actividad, mismos que deben incluirse en los currículos e instrucción de la comprensión lectora. Tomando en consideración; las habilidades lingüísticas, el conocimiento conceptual (esquemas), las habilidades estratégicas,

metacognitivas y autorreguladoras, el conocimiento de la variedad de géneros y estructuras textuales, así como de los variados propósitos contenidos en un texto.

Asimismo, la autora se refiere a este proceso como una actividad constructiva, partiendo de la perspectiva de que el lector construye una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos en el texto. En este proceso involucra sus recursos cognitivos tales como: habilidades psicológicas, esquemas, habilidades y estrategias; enriqueciendo la construcción expuesta en el texto con las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector conjunta para finalmente dar a dicha construcción el matiz propio del lector, en el que involucra aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volutivos.

Por su parte García Jurado (2003:43-48) menciona que el uso de las estrategias, así como algunos aspectos de la lengua se aprenden mejor si se utilizan modelos instruccionales que reflejen el procesamiento de un experto, ya que se expone al alumno al funcionamiento de un tema didáctico específico. Señala también que la instrucción es secuencial y que una característica fundamental de esta secuenciación es el modelaje de estrategias de lectura, mismas que apoyan al alumno en la construcción del andamiaje que es necesario en la construcción del conocimiento propio del alumno (Ausubel, en García, 2003).

2.9.1. Definición de estrategia

Para Barnett (1989:66) “El término estrategia se refiere a las operaciones mentales involucradas cuando los lectores con alguna intención se aproximan a un texto para obtener significado de lo que leen “.

Solé (1992:58) hace referencia a las estrategias como procedimientos y nos dice que un procedimiento (regla, técnica, método, destreza o habilidad) “es un

conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987 en Solé) los procedimientos en general organizan las actividades de las personas, permitiéndoles seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones.

Valls (en Solé, 1992) describe las estrategias como “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” y señala que las estrategias implican autodirección y autocontrol, componentes que dan la posibilidad de imprimir modificaciones cuando se crea necesario”

2.9.2. Estrategias de comprensión de lectura

Las estrategias en la comprensión de lectura se refieren a obtener la información contenida en un texto de la manera más eficiente. Solé (1992:59) considera a las estrategias de lectura como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”. Para García (et.al. 1999:98) el desarrollo de la comprensión de lectura se presenta en dos fases principales: primero, se adquieren y dominan las habilidades básicas del reconocimiento y decodificación de las palabras, después se adquieren las diferentes habilidades de búsqueda y construcción de significado. Teniendo como resultado que una decodificación rápida y eficaz nos permite una comprensión profunda de la información contenida en el texto. Por su parte García Jurado (2003:62) nos dice que hay dos tipos de estrategias de lectura: las de alto nivel y las de bajo nivel.

2.9.3. Estrategias de bajo nivel

Este tipo de estrategias permiten al alumno ejecutar la parte operativa de la

lectura, los alumnos conocen el sistema fonológico y la estructura de la lengua meta, también agilizan tanto el conocimiento, como la inferencia de vocabulario. Algunas de estrategias de bajo nivel son: García Jurado (2003:31-33, 2004:577, 1998:522):

- localizar palabra clave
- conocer la distribución del enunciado
- identificar los formantes de palabras
- reconocer los elementos de sustitución
- localizar la oración tópico y los detalles de apoyo
- relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito
- reconocer la correspondencia fonética
- reconocer patrones de acentuación
- reconocer patrones de entonación
- identificar elementos morfológicos
- identificar elementos de cohesión
- identificar elementos de coherencia

2.9.4. Estrategias de alto nivel

Las estrategias de alto nivel requieren de los procesos cognitivos del lector, no obstante que no son perceptibles, pueden utilizarse para orientar a los alumnos por medio de acciones concretas hacia el proceso de razonamiento y aprendizaje como son: análisis, síntesis y abstracción. En este procesamiento se aplican estrategias como: García Jurado (2003:62-63, 2004:577, 1998:525).

- identificación de las ideas principales y de la idea central del texto
- identificar el argumento y seguir la secuencia
- comparar y contrastar la información
- la discriminación de información relevante
- la elaboración de resúmenes y cuadros sinópticos (esquema, resumen, mapa conceptual)
- la elaboración de generalizaciones e hipótesis
- Contrastar la opinión propia con la opinión del autor a partir del análisis de los argumentos
- la elaboración de predicciones e inferencias
- la identificación de la posición e intención del autor
- identificar relaciones de causalidad

2.10. Tipos de ejercicios

Para lograr una óptima comprensión de lectura en lengua extranjera, no basta con el elegir el texto apropiado para el nivel , es igualmente importante apoyar a los alumnos con actividades de lectura, iniciándolos con ejercicios antes de la lectura, durante la lectura y a través de los ejercicios de post-lectura llevarlos a una comprensión óptima del texto. Es necesario que la lectura tenga un propósito que sea significativo para los estudiantes, esta finalidad debe estar muy claramente establecida.

También debe seleccionarse la estrategia de lectura acorde con el objetivo y se debe apoyar a los alumnos con actividades que les permita desarrollar su conocimiento previo al texto.

2.10.1. Ejercicios pretextuales

Barnett (1989) nos dice que las actividades antes de la lectura implican al lector en el texto, dándole el conocimiento previo adecuado y le activan los esquemas necesarios para comprenderlo. De la misma manera pueden despertar el interés, así como determinar o crear el propósito del lector de manera natural, si es que éste no existe aún; además de garantizar que los estudiantes inicien la lectura de un texto en el sentido adecuado al mismo.

Para García Jurado (2004) son los ejercicios que se efectúan antes de la lectura de un texto, las explicaciones acerca del mismo, el mapa conceptual y los ejemplos.

Barnett (1989:116) nos señala algunos otros ejercicios pretextuales como:

- Lluvia de ideas
- Hablar acerca del tema, del autor y sus los temas que aborda.
- Texto libre
- Mapa semántico
- Revisión de historias similares
- Uso e interpretación de ilustraciones y títulos (dibujos, fotografías, figuras, tablas, gráficas, estadísticas, diagramas, planos, etc.)
- Estructura del texto
- Genero del texto

- Leer de ojeada para encontrar la idea principal
- Asociar el significado con la palabra impresa
- Identifica estructuras gramaticales
- Discriminación entre palabras con pronunciación y formas similares.
- Cambios de sufijos y prefijos para procesar los significados de las palabras
- Dar los puntos de articulación de los sonidos difíciles
- Leer en voz alta

2.10.2. Ejercicios textuales

Este tipo de ejercicios permite al alumno ejercer la estrategia que le fue enseñada, mediante ejercicios que resuelven en el momento de la lectura. Favorecen el control de la lengua extranjera y ayudan a entender las secciones que causan problemas en el texto. Los estudiantes cotejan su comprensión mientras leen. El propósito de la lectura determina el tipo y el nivel de comprensión apropiados. (Barnett 1989:124). Algunos de estos ejercicios son:

- Reconocimiento individual del proceso de lectura
- Adivinar el significado de la o las palabras que no se conocen por medio del contexto.
- Uso la sintaxis y la estructura del texto.
- Predecir el contenido del texto.
- Leer buscando información
- Uso del diccionario

2.10.3. Ejercicios posttextuales

Los ejercicios posttextuales nos sirven para evaluar si la estrategia fue comprendida por el alumno, también evalúa o verifica su comprensión y le permite un análisis más profundo de lo leído.

- Organización del texto en párrafos (Texto no completo para que el alumno lo llene).
- Organización de enunciados en párrafos (párrafo desordenado en enunciados y pedir al alumno que lo ordene).
- A partir de un texto pedir al alumno que tome la información que le permita la comprensión global del texto.

(Barnett 1989:124 y Domínguez 2002:78)

2.11. Transferencia lingüística

En los años 80 la transferencia toma importancia como un componente de la Inteligencia (Stenberg, 1985 en Beltrán19..), surgiendo el interés sobre el mismo en décadas anteriores a partir de las necesidades de aprendizajes complejos propios del ser humano como aprender otro idioma, mismos que no eran satisfechos por medio del moldeamiento. El concepto de transferencia entonces es un recurso del que se hace uso cuando no se encuentra explicación a algún fenómeno que se presenta después de un simple entrenamiento de destrezas aplicables a situaciones o instrumentos específicos (Rosa, en Beltrán: 1995)

La concepción de transferencia se explica como el aprendizaje adquirido tanto en la vida, como en la escuela, teniendo como premisa “lo que aprendemos en una ocasión facilitará nuestro compromiso en situaciones relacionadas” (Del Buey en

Beltrán 1995:354). Debido a esta facilitación eludimos el volver a aprender todas las respuestas, actuaciones y soluciones, y poderlas emplear en cualquier otra circunstancia. En términos comunes la transferencia se entiende como trasladar, traspasar, cambiar o llevar una cosa de un punto a otro. En el área del aprendizaje transferencia de conocimientos significa “que lo aprendido en una situación (A) es utilizado en otra (B), esto es, sugiere a un aprendizaje que influye en comportamientos posteriores, relacionado al campo de los procesos mentales del ser humano”. (Beltrán y otros, 1987; Hernández, en Beltrán 1995).

La transferencia es un proceso del pensamiento productivo, donde se desarrollan alternativas lógicas a partir de la información previamente proporcionada, de esta forma, una información almacenada resulta funcional a distintas situaciones que se presentan en la vida (Guildford, 1977; Hernández, en Beltrán 1995).

La transferencia negativa o interferencia se presenta cuando tenemos dificultades para modificar nuestros aprendizajes o para recordar los ya experimentados e incorporados a nuestras conductas previas. Este fenómeno sólo concerniría a una interferencia en el proceso de aprendizaje y éste es un contexto no deseado en la educación. Comúnmente el deseo de un educador al realizar transferencia de aprendizaje implícitamente se refiere a transferencia positiva.

En el proceso de transferencia se involucra la noción de tránsito o traslado, así como, la influencia como facilitadora o inhibidora en traslado de un aprendizaje a otro.

Es pertinente señalar que el ser humano está expuesto a diversos aprendizajes que derivan de su pertenencia a una comunidad, por lo que su cultura le asigna diferentes adquisiciones para ser aceptado como miembro de la misma, estas adquisiciones le facilitan adquisiciones posteriores más complejas. Así tenemos que los aprendizajes básicos son posibilitadores para acceder al currículo

de la primaria, secundaria, y otros estudios de mayor rango, sin ellos sería difícil. Si el aprendizaje fue adecuado la transferencia positiva esta garantizada.

Hay dos tipos de requisitos para que la transferencia se logre: prerrequisitos comportamentales y los prerrequisitos adquisicionales: los primeros constituyen contenidos altamente facilitadores de otras adquisiciones, normalmente se adquieren con el desarrollo abarcando áreas como: psicomotriz, sensorial-perceptiva, lingüística, socio-afectiva, cognitiva.

Los prerrequisitos adquisicionales, las adquisiciones que son fruto principal del aprendizaje básico que constituyen el instrumento de interacción del individuo con su medio. Sin la obtención de ellos el acceso a la cultura estaría limitado y condicionado. Éstos se dividen en dos grupos a) de desarrollo de infraestructura de interpretación y b) de desarrollo de infraestructura operativa.

- a) códigos orales, lectores, escribanos y numéricos.
- b) destrezas intelectuales, actitudes, estrategias cognitivas.

La transferencia puede ser positiva o negativa: positiva se considera cuando algo previamente aprendido ayuda a un nuevo aprendizaje. Negativa es cuando la ejecución de una tarea interfiere el aprendizaje de otra, y se le llama también interferencia.

Entre las aplicaciones a la enseñanza, está la búsqueda de similitudes entre lo que se aprende y la situaciones sobre las que se espera se realice la transferencia, y similitudes entre lo aprendido y aplicaciones en situaciones de la vida real (Del Buey en Beltrán).

Por otro lado tenemos que la transferencia lingüística surge cuando los hablantes no comparten una lengua y necesitan comunicarse, inicia el contacto de

lenguas y la comunicación va más allá de los gestos y otros signos paralingüísticos, entonces se hace necesario el uso de una segunda lengua (Odlin 1989:27). Por lo que respecta a la enseñanza de idiomas se presenta la transferencia en la influencia de una lengua en otra por medio de las similitudes y diferencias entra la lengua meta y cualquier otra lengua que se ha adquirido previamente (Odlin 1989:27).

Esta influencia emerge del reconocimiento por parte del alumno, de manera consciente o inconsciente de que hay algo en la lengua materna y en la lengua meta que son similares, pero no son lo mismo (Odlin 1989:27).

El empleo de estrategias también se ve influenciado por la transferencia, de tal manera que, las similitudes y contrastes entre el conocimiento y el empleo de estrategias de la lectura particulares en L1 y su uso en comprensión de lectura en LE incluyen estrategias de reconocimiento de palabras, a través de procesos lingüísticos, percepciones intratextuales, estrategias metacognitivas, conocimiento previo y formación de esquemas.

La transferencia lingüística es una transferencia positiva entre L1 y LE, las estrategias de reconocimiento de palabras, uso de cognados y estrategias de comprensión en general, son influencias facilitadoras entre la lengua nativa y la lengua meta. (Odlin 1989:26).

Ard y Homburg (1983 en Odlin 1989:78) señalan que los estudiantes que tienen más similitudes léxicas con el inglés, como son los hispanohablantes, son considerablemente más aptos en cuestiones de vocabulario, así como un buen desarrollo en los reactivos de exámenes que tienen palabras con un '*spelling*' idéntico o parecido al español.

Odlin (1989:79) nos dice que los beneficios de reconocer cognados probablemente no es la única ventaja para los hablantes hispanos que están

aprendiendo inglés: otra ventaja es que tienen más tiempo para concentrarse en el vocabulario desconocido. Desafortunadamente estas ventajas de léxico no vienen siempre en este tenor, también se presentan en forma engañosa de falsos amigos.

Ejemplo:

También pueden presentarse como falsos amigos parciales, es decir, que el significado puede o no ser aceptado de acuerdo con el contexto y de acuerdo con la lengua. Por ejemplo: *succeed* = suceder o seguir, tener éxito, lograr, conseguir.

While Truman succeeded Roosevelt.

Mientras Truman sucedió a Roosevelt.

Se acepta en español sucedió en su trabajo. *He succeeded in his work*, no es aceptado en inglés (Anthony 1952:3 en Odlin 1989:79). Las ventajas de la similitud léxica es que son evidentes en la comprensión de lectura (Art y Homburg en Odlin 1989:79).

Los cognados pueden proveer no sólo información semántica, sino también, morfológica y sintáctica. A pesar de que hay información engañosa, también hay información que facilita la adquisición de la lengua (Hockett 1954 en Odlin 1989:83).

2.12. Inferencia Léxica (vocabulario)

Dentro del proceso de comprensión de lectura la inferencia léxica o de vocabulario, es un concepto que compete a esta investigación, ya que es fundamental la significación construida por el lector, a partir de la información emitida por el escritor, para tal efecto es preciso señalar en primer lugar, lo que implica el léxico en el proceso de comprensión de lectura. Para Bernárdez (en Giammatteo, 2002), el léxico representa caracterizaciones individuales y sociales de segmentos de la realidad, muchas veces imprecisos. "El significado léxico puede concebirse

como un «espacio semántico» en el que se ubican los usos particulares de una palabra”.

El entrenamiento léxico es necesario y debe reforzarse con estrategias de aprendizaje del léxico en contextos determinados, previo a la memorización y al reconocimiento de listas de términos y definiciones. La autora nos señala dos etapas en este proceso: adquisición y aprendizaje:

- a) la adquisición, que implica incorporar las reglas del sistema para construir conceptos lexicales. En condiciones normales, todo niño supera esta etapa entre el año y medio y dos años, y la perfecciona en el período escolar inicial (entre los seis y diez años);
- b) la del aprendizaje, que comienza simultáneamente con la anterior, pero que no concluye y engloba tanto la integración, potencialmente infinita, de nuevas piezas, como su correcto almacenamiento para que puedan ser eficazmente utilizadas en los contextos pertinentes (Giammateo, 2002).

La capacitación debe apuntar a la incorporación de estrategias múltiples y no al aprendizaje de palabras particulares, las estrategias léxico- semánticas, tienen como propósito lograr que el léxico transmita de manera clara y precisa las ideas, eludiendo complicaciones de coherencia, ambigüedad, imprecisión, redundancia, etc. El aprendizaje gradual nos indica que el potencial de vocabulario, debe ser accedido paulatinamente; el aprendizaje sistémico nos especifica que la frecuencia familiariza al alumno con el léxico, Bybee (en Giammateo, 2002) nos dice que “cada vez que una palabra es escuchada y producida deja una ligera huella en el lexicón y crece en fuerza léxica”. Esto no es sinónimo de la repetición mecánica, el objetivo de la frecuentación es enfrentarlos con los posibles contextos de uso de léxico, no así la memorización de términos, cuyo significado aún no han comprendido.

Lezcano (2001), nos menciona que la adquisición y uso del léxico forman parte de procesos estratégicos de nivel superior, como los procesos inferenciales, que involucran procesos elementales como memorización, atención, etc. La autora nos remite a las estrategias inferenciales, las cuales nos permiten “reponer

información no explícita, pero necesaria para la interpretación adecuada del sentido asignado a las palabras”.

García Jurado (2003), manifiesta que la comprensión de un texto es un proceso integral, que inicia desde el primer contacto con el mismo, a este respecto indica:

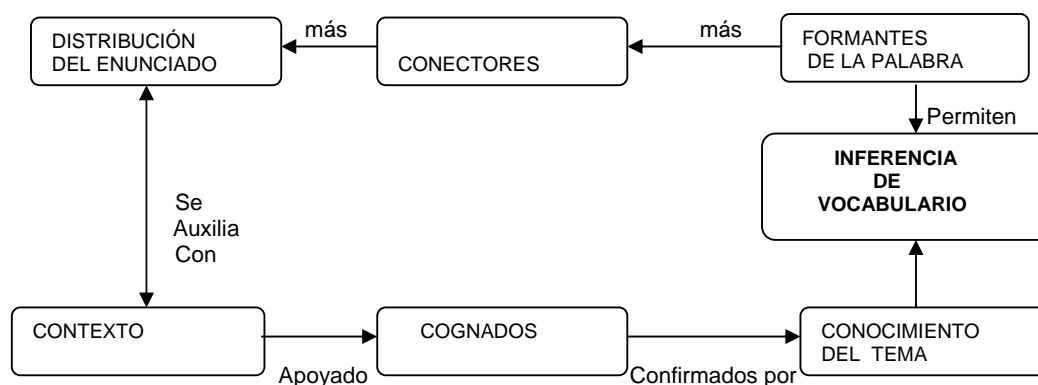
Al familiarizarnos con un texto, primero nos orientamos en elementos tipográficos e iconográficos presentes en el mismo, buscamos información sobre la procedencia del artículo, quién lo escribe, cuándo, dónde; nos apoyamos en las palabras clave para ubicarnos en el contenido de un texto. Por supuesto, prestamos atención al tiempo en que sucede la acción, nos apoyamos en los formantes de palabras y en los sustitutos para no perder la secuencia de los acontecimientos.

Todos estos elementos nos ayudan a comprender un texto, pero también sirven a otro propósito; nos permiten hacer deducciones acerca de las palabras que desconocemos, a este proceso se le llama **inferencia de vocabulario**.
(Barba y García J. 2003)

Benveniste (en Lazcano, 2001), sugiere que es en el texto en donde es probable encontrar un sentido para cada palabra y tantos sentidos como aplicaciones.

El mapa que se presenta a continuación, apoya a la mejor comprensión de la estrategia de inferencia de vocabulario y elementos que la componen.

Figura 2.1. Inferencia de Vocabulario.



García Jurado (2003)

2.13. Contexto

Para referirnos al contexto como tal, es preciso señalar primeramente, qué es el texto, a este concepto Nunan (1993:6) lo refiere como todo registro de un evento comunicativo, ya sea oral (sermón, conversación casual, etc.) o escrito (poema, periódico, anuncio, lista del supermercado, novela, etc.) y nos expone que un texto completo, (palabra, oración o combinación de oraciones), es aquel que nos es dado en un contexto apropiado en el que puedan funcionar como texto completo.

Otro aspecto relevante a mencionar antes del contexto es el discurso, que de acuerdo con el mismo autor, éste nos apuntala hacia la interpretación de los eventos comunicativos en un contexto.

Por lo tanto para este autor, el **contexto** es aludido, como la situación dada en la que el discurso esta inmerso. Distingue dos tipos de contexto: contexto lingüístico y contexto no lingüístico.

Contexto lingüístico: lenguaje que rodea o acompaña al discurso.

Contexto no lingüístico o experiencial, en el intervienen:

- ❖ Tipo de evento comunicativo Ejemplos: broma, historieta, lectura, saludo, conversación.
- ❖ Tema
- ❖ Propósito del evento
- ❖ Medio ambiente o entorno: lugar ó espacio, hora del día, estación del año, aspectos físicos de la situación (tamaño de la habitación, arreglo de los muebles, etc.), los participantes y la relación entre ellos.
- ❖ Conocimiento previo y las suposiciones que soportan el evento comunicativo.

Giammatteo (2002), en su artículo nos menciona que “la destreza lectoral influye en el reconocimiento de las palabras y que ignorar el contexto puede llevar a interpretaciones equivocadas de los términos”.

Nos refiere que el significado de las palabras se hace preciso en el texto, obteniendo de los demás elementos léxicos la localización exacta dentro del área semántica de la palabra, de esta forma el significado se adapta al contexto y la palabra adquiere su sentido dentro del texto.

2.14. Definición de cognados y falsos cognados

“Un cognado es una palabra que se deriva de la misma raíz en dos idiomas o más. Las palabras en inglés con raíces latinas, son cognados de las palabras en español, francés, italiano y portugués” (Toussier, 1987). Debemos añadir que el estudio sistemático de los cognados en inglés permite a los alumnos comprender palabras que tienen las mismas raíces que las lenguas romances. Aquí podemos mencionar algunos, ejemplos de sustantivos que son inmediatamente reconocibles por el hablante del español durante una lectura en inglés.

Inglés	Español
<i>Favor</i>	Favor
<i>Tutor</i>	Tutor
<i>Hospital</i>	Hospital
<i>Clinic</i>	Clínica
<i>Intestine</i>	Intestino

Sin embargo hay falsos cognados '*false cognates*' que aparentan ser similares, pero son palabras que aunque se escriben de forma parecida en inglés y en español su significado es diferente. Ejemplos:

Inglés	Español
Lectura = conferencia, explicación, sermón.	lectura = acto de leer
Grab = asir, arrebatar.	grabar = grabar un disco
Eventual = final, definitivo.	eventual = posible, temporal.
Camp = campamento, base militar.	campo =tierra laborable, lugar no poblado.

2.14.1. Cognados y falsos cognados

Toussier en su manual de cognados (1987), nos indica que para la parte de las palabras cognadas que se necesita aprender es el sufijo o la terminación, el resto de la palabra el estudiante ya la conoce, también nos comenta que en las lenguas como el inglés, español, francés, italiano o portugués, se pueden emparejar palabras en ambos idiomas (los idiomas que se estén manejando en el momento) y sin saberlo, identificar un gran número de ellas logrando de esta manera aprender más fácil algunos de estos idiomas. Algunos ejemplos de esto son:

Un gran número de palabras que terminan en **-ción** en español, tienen una cognada en inglés que termina en **-tion**. Palabras terminadas en **-sión** en español, tienen una cognada en inglés que termina en **-sion**.

Español	Inglés
Comunicación	<i>Communication</i>
educación	<i>Education</i>
acumulación	<i>Accumulation</i>
Confesión	<i>Confesión</i>
Admisión	<i>Admisión</i>

Lo mismo sucede con las palabras cuya terminación en español es **-ica/-ico**, tienen una cognada en inglés que termina en **-ics/ -ic/ -ical**.

Español	<i>Inglés</i>
Música	<i>Music</i>
Fonética	<i>Phonetics</i>
Práctico	<i>Practical</i>

Así también con las palabras terminadas en **-ente o -ento** en español, tienen una palabra cognada en inglés que termina en **-ent**. Además de las que terminan en **-ante**, en inglés les corresponde la terminación **-ant**.

Español	Inglés
Elegante	<i>Elegant</i>
Restaurante	<i>Restaurant</i>
Evidente	<i>Evident</i>
Documento	<i>Document</i>
Instrumento	<i>Instrument</i>

Las palabras en español terminadas en **-idad / -dad** en inglés corresponde a terminaciones **-ity** o en **-ty**.

Español	Inglés
Regularidad	<i>Regularity</i>
Infinidad	<i>Infinity</i>
Dificultad	<i>Difficulty</i>

Palabras en español terminadas en **-or** en inglés les corresponde **-er / -or**.

Español	Inglés
Consumidor	<i>Consumer</i>
Observador	<i>Observer</i>
Refrigerador	<i>Refrigerador</i>

Palabras en español terminadas en **-ista** en inglés les corresponde **-ist**. Las palabras en español terminadas en **-ismo** en inglés les corresponde **-ism**.

Español	Inglés
Optimista	<i>Optimist</i>
Realista	<i>Realist</i>
Mecanismo	<i>Mecanism</i>

Muchas palabras en español que terminan en **-ia / ía** en inglés terminan con **-y**.

Español	Inglés
Farmacia	<i>Farmacy</i>
Ceremonia	<i>Ceremony</i>
Geografía	<i>Geography</i>

Algunas palabras en español que terminan en **-able** en inglés les corresponde la terminación **-able**, al igual que las palabras del español terminación **-ible** su cognada en inglés termina en **-ible**.

Español	Inglés
Comparable	<i>Comparable</i>
Adorable	<i>Adorable</i>
Posible	<i>Posible</i>

Muchas palabras en español que terminan en **-ancia o anza** en inglés les corresponde la terminación **-ance**, al igual que las palabras del español terminación **-encia** su cognada en inglés termina en **-ence o -ency**.

Español	Inglés
Abundancia	<i>Abundante</i>
Preferencia	<i>Preferente</i>
Frecuencia	<i>Frequency</i>

Algunas palabras en español que terminan en **-iva/ivo** en inglés les corresponde la terminación **-ive**.

Español	Inglés
Persuasivo	<i>Persuasive</i>
Constructiva	<i>Constructive</i>
Definitivo	<i>Definitive</i>

Muchas palabras en español que terminan en **-ado** en inglés les corresponde la terminación **-ate o ated**.

Español	Inglés
Iluminado	<i>Illuminated</i>
moderado	<i>Moderated</i>
Vertebrado	<i>Vertebrate</i>

Casi todas las palabras en español que terminan en **-oso y algunas en -o** en inglés les corresponde la terminación **-ous**.

Español	Inglés
Maravilloso	<i>Marvellous</i>
Estudioso	<i>Studios</i>
Continuo	<i>Continuos</i>

Casi todas las palabras en español que terminan en **-ario/ar** tienen una palabra cognada en inglés que termina en **-ary**. Además de las que terminan en **-erio**, tienen una cognada que termina **-ery**, y las palabras que terminan en **-orio** su cognada termina en **-ory**.

Español	Inglés
Imaginario	<i>Imaginary</i>
Similar	<i>Similar</i>
Adulterio	<i>Adultery</i>
Observatorio	<i>Observatory</i>

Casi todas las palabras en español que terminan en **-tura** tienen una palabra cognada en inglés que termina en **-ture**.

Español	Inglés
Miniatura	<i>Miniatura</i>
Estructura	<i>Structure</i>
Postura	<i>Posture</i>

Casi todas las palabras en español que terminan en **-ina / ino** tienen una palabra cognada en inglés que termina en **-ine / -in**.

Español	Inglés
Medicina	<i>Medicine</i>
Vitamina	<i>Vitamin</i>
Canino	<i>Canine</i>

La terminación en español **-mente** corresponde a la terminación **-ly** en inglés.

Español	Inglés
Rápidamente	<i>Rapidly</i>
Exactamente	<i>Exactly</i>
Universalmente	<i>Universally</i>

La terminación en español **-ar** en los verbos en infinitivo corresponde a la terminación en inglés **-ate**.

Español	Inglés
Negociar	<i>Negotiate</i>
Concentrar	<i>Concentrate</i>
Celebrar	<i>Celebrate</i>

La terminación en español **-izar** en verbos corresponde a la terminación en inglés **-ize**.

Español	Inglés
Idealizar	<i>Idealize</i>
Familiarizar	<i>Familiarize</i>
Sintetizar	<i>Sinthesize</i>

La terminación en español **-ificar** en los verbos corresponde a la terminación en inglés **-ify**.

Español	Inglés
Amplificar	<i>Amplify</i>
Modificar	<i>Modif.</i>
Identificar	<i>Identify</i>

Toussier (1987).

Es prioritario mencionar que en el proceso de comprensión de lectura el contexto tiene un papel muy importante para lograr el reconocimiento de cognados, por medio del contexto la inferencia de los mismos se logra más fácil. Los falsos cognados debemos apoyarnos a través de la práctica y la experiencia para no errar el reconocimiento y caer en la confusión.

2.15 Afijación

La afijación morfológica se divide en dos categorías básicas conforme García Jurado y Barba (2003) las de terminación, que necesitan estar unidas al final de la palabra sufijos y los prefijos palabras que se agregan al principio de una palabra, mismos que van unidos a la raíz léxica o morfema que es la parte de una palabra que nunca cambia. Ambos sufijos y prefijos modifican significado y a menudo la

función de la misma. Los morfemas con contenido léxico según Celce-Murcia (Celce Murcia y Freeman, 1999) representan la mayor parte de un discurso o de un texto: sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Los morfemas de función son la minoría dentro del discurso o en el texto: artículos, preposiciones, y conjunciones entre otras. De acuerdo con la misma autora los afijos, prefijo o sufijo se dividen en derivacionales por su naturaleza léxica y los inflexionales son de naturaleza gramatical.

Afijos derivacionales se consideran si al morfema se le acompaña con un afijo y se deriva en nuevas palabras, por esta razón son indicados como formantes de palabras. Ejemplo de prefijos: unrepentant (obstinado), repentant (arrepentido); usualmente cambian el significado de la palabra. O bien si se les unen sufijos como: childish (inmaduro, infantil), child (niño/a); usualmente cambian el significado de la palabra y pueden también cambiar parte del discurso.

Los morfemas inflexionales se forman cuando al morfema se le agregan partículas que son requeridas por función gramatical y cambian sólo la forma de la palabra sin cambiar la raíz ni la esencia de significado de la palabra. Algunos ejemplos:

Verbos	Sustantivos	adjetivos y adverbios
<i>Watching</i>	<i>John's</i>	<i>clearer</i>
<i>Walks</i>	<i>book's</i>	<i>fastest</i>

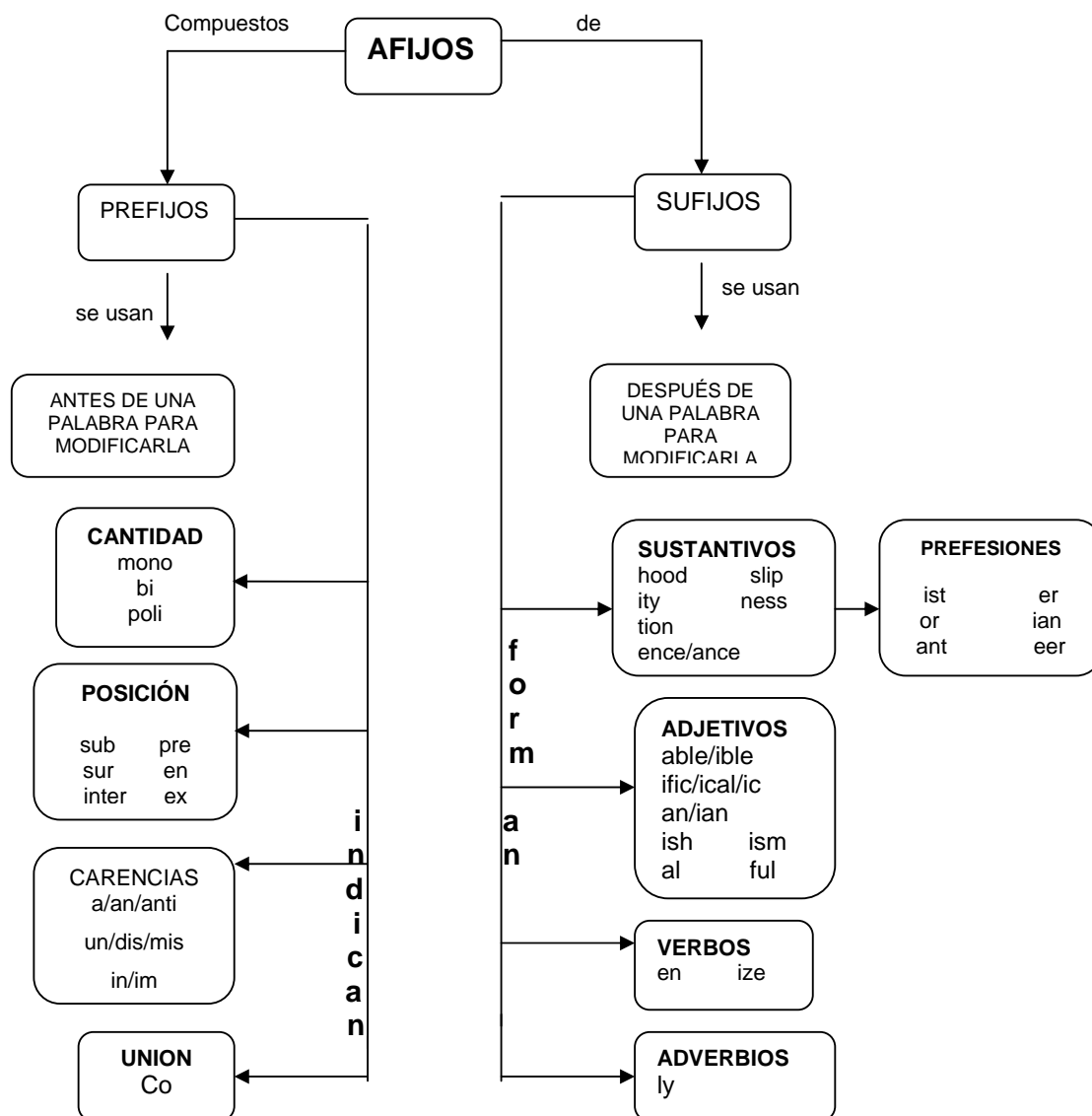
(Celce-Murcia y Freeman 1999:31-36)

Los sufijos tienen funciones generales a saber: **-ic** e **-ical** forman descriptores;

-ly forma modificadores, **-ist** forma nominadores. La inferencia de vocabulario se beneficia de manera importante con estos formantes.

Los prefijos como **un-, non-, in-,il-,mi-,dis-** se refieren al opuesto de algo, **self-** significa de sí mismo, **anti-** en contra de, **sub-** debajo de, etc. El origen de los prefijos son el griego y el latín, lo que permite identificarlos fácilmente (García Jurado y Barba 2003:19).

Figura 2.2. Afijación



García Jurado (2003)

CAPÍTULO 3

3. Diseño de Unidad Didáctica

3.1. Introducción

El objetivo de este capítulo como ya mencionamos en los capítulos anteriores es presentar una unidad que permita el reconocimiento de cognados y falsos cognados, como estrategia para la comprensión de textos en inglés, para los alumnos del primer nivel de comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán. Es importante mencionar que en este nivel los alumnos no tienen sus estrategias de lectura bien desarrolladas, por lo que se pretende que, al término del estudio de esta unidad los alumnos puedan entender la idea general de un texto por medio del uso de la estrategia del reconocimiento de cognados. Para lograr este objetivo consideramos que las teorías del aprendizaje que nos apoyan en el proceso son cognoscitivistas, aprendizaje significativo de Ausubel, las bases de la teoría constructivista. Dichas teorías coinciden en que el individuo es un agente activo en la adquisición del conocimiento.

3.2 Elección teórico – metodológica

El cognoscitivismo señala que el aprendizaje, implica la adquisición y reorganización de las estructuras cognoscitivas, a través de ellas se procesa y almacena la información (Vergel,1988 en 2.1.), el constructivismo presupone la construcción que se realiza a través de un proceso mental que lleva a la adquisición de un conocimiento nuevo (Sahueza, 2005 en 2.1). En el aprendizaje significativo la asimilación ocurre cuando la información por aprender se relaciona con la información existente (conocimiento previo) (Pozo, 1994 en 2.3).

Esta unidad se elabora sustentándose en estos principios, dado que los conocimientos previos de los alumnos en este proyecto son de suma importancia para lograr el desarrollo de la estrategia que se persigue, por la misma razón, nos apoyamos en la transferencia lingüística conceptualizada como el aprendizaje adquirido que influirá en comportamientos posteriores relacionados con procesos mentales del ser humano (Del Buey en Beltrán, en 2.11).

Así también, en este proceso la inferencia de vocabulario y la afijación son aspectos relevantes en el desarrollo de este objetivo. El lector, a través de las inferencias hechas a partir de un texto, puede construir la idea general del mismo (ver capítulo 2), apoyados en el reconocimiento de los cognados y los falsos cognados, mismos que serán abordados a lo largo de esta unidad ligadas al temas de la afijación: sufijos y prefijos. Los prefijos tienen su origen en el griego y el latín, por otra parte la raíz léxica o morfema que es la parte de la palabra que nunca cambia comparte de igual manera el origen latino con un alto porcentaje de palabras entre el inglés y el español, y aunque tanto sufijos como prefijos modifican el significado de una palabra, una vez identificados el significado se infiere por contexto (ver 2.12 y 2.13). De igual manera debemos mencionar que el aprendizaje significativo es la base del diseño instruccional cognoscitivo; las tareas de acuerdo con estos principios se abordan de lo simple a lo complejo y se requiere del andamiaje para consolidar el aprendizaje. Estos principios están acordes con la teoría de aprendizaje y se combinan con el modelo experto novato, el cual permite el modelamiento de la ejecución experta necesaria para nuestro propósito, en este caso, el modelamiento del maestro quien apoya al alumno para el mejor logro en la ejecución de la estrategia de reconocimiento de cognados y falsos cognados por parte de los alumnos.

Esta unidad didáctica está basada en los modelos de lectura interactivos de Goodman y compensatorio de Stanovich. Por una parte es necesario que los alumnos en esta unidad reconozcan las palabras que para ellos son familiares o conocidas a partir de las representaciones gráficas (cognados y falsos cognados), y a partir de ellas reconocer su significado; el modelo interactivo de Goodman es un sustento viable para el logro de esta tarea ya que Goodman nos presenta el proceso de lectura, iniciando con la representación gráfica y terminando con el significado que construye el lector.

Por otra parte, no podemos saber el nivel de conocimiento de cada alumno sobre un tema, por lo que para lograr que los alumno obtenga una idea general del texto nos apoyamos en el modelo interactivo compensatorio de Stanovich, quien en su modelo enfatiza la compensación de las deficiencias lingüísticas, ortográficas, léxicas y de conocimientos previos a cerca de un tema cuando el lector se apoya en el nivel de mayor competencia.

El tipo de lectura utilizado es el de familiarización, en el que por medio de elementos léxicos culturales localizados en el texto, el lector puede comprender el contenido de un texto de manera global y ágilmente. El interés propio del desarrollo de esta unidad es precisamente apoyar en la comprensión del texto a través de los elementos léxicos (cognados y falsos cognados).

Los textos expositivos son los más adecuados por las necesidades propias de la población contemplada en este proyecto (alumnos de la FES Acatlán), quienes están continuamente expuestos a textos auténticos como son: libros de texto, artículos de divulgación, enciclopedias, diccionarios, publicaciones científicas, ensayos, explicaciones, definiciones, resúmenes, actas, e interpretaciones de textos en idioma inglés.

Considerando que lo anterior está ya establecido por la institución y las necesidades de los alumnos, nos ajustamos a este tipo de textos, trabajándolos a partir de estrategias tanto de bajo nivel (parte operativa de la lectura como es el reconocimiento de cognados y falsos cognados), así como estrategias de alto nivel ya que se pretende que los alumnos comprendan la idea central del texto.

Para Barnett (1989) las actividades antes de la lectura activan en el lector el conocimiento previo necesario para comprender un texto, con los ejercicios textuales el alumno ejerce la estrategia enseñada por medio de ejercicios que resuelve durante el proceso de lectura y finalmente los ejercicios posttextuales nos permiten evaluar el grado de comprensión del lector. Como podemos apreciar, los tres tipos de actividades son requeridas durante el proceso de comprensión de lectura, por lo que los utilizaremos en el desarrollo de esta unidad didáctica.

Según Fernández (1999, 23), en la elaboración de unidades didácticas los objetivos son parte de la primera etapa en la planificación de la misma, considerando también: principios, contenidos y problemas. A partir de éstos, se construyen actividades secuenciadas, programación y experimentación.

Por otra parte Fernández (1999, 44 y 45) señala que los objetivos dentro del poderoso aparato tecnológico en el cual ha estado inmersa la enseñanza siguen un determinado modelo o concepción del quehacer en el aula, lo que supone el estancamiento de la clase, puesto que considera la adecuación a estructuras previas cerradas. Sugiere explicitar sin tanto formalismo los objetivos, principios e intenciones, permitiendo al profesor libertad de elegir la instrucción que se adapte a las circunstancias del aula.

“Estos objetivos deben englobar los conceptos y las actitudes, se deben formular como objetivos didácticos, como capacidades que hay que desarrollar o

como orientaciones. Se trata de recoger todas las pretensiones que se han fijado en la unidad". (Fernández 1999, 43).

Los objetivos que guían la unidad didáctica del reconocimiento de cognados y falsos cognados están indicados en la Taxonomía de Bloom (2002). Con base a lo anterior presentamos los objetivos que pretendemos alcanzar en la presente unidad:

3.3. Objetivos

Objetivo general:

Al terminar la unidad didáctica el alumno será capaz de obtener la idea general de un texto en inglés a partir de la identificación de cognados y falsos cognados, para apoyar su comprensión de lectura en textos expositivos en inglés.

Objetivos específicos:

- 1.- El alumno conceptualizará e identificará los cognados en textos expositivos en inglés.
- 2.- El alumno identificará y reconocerá los falsos cognados, para evitar la incorrecta interpretación de textos expositivos en inglés.

Los recursos didácticos deben ser adaptados a las necesidades del alumno, por una parte los condicionantes materiales determinan lo que se puede hacer, por otra parte la concepción metodológica empleada en el material nos señalará cuáles son las necesidades de recursos. (Fernández 1999, 45).

Los textos expositivos a utilizar en esta unidad didáctica son:

Texto 1 Sun Care. My Dr. Heath information (2005).

Texto 2 What adolescents Need and Want from their parents

Special Consultant (1974)

Texto 3 Teenage Depression and Suicide Special Consultant (1974)

Es necesario comentar que las actividades a desarrollar en este trabajo están implementadas, a partir de la metodología para desarrollar la lectura de familiarización. Los alumnos en el primer nivel de comprensión de lectura sólo tienen conocimientos básicos del idioma y escasas estrategias de lectura desarrolladas, El alumno reconocerá los cognados y los falsos cognados contenidos en el texto. Apoyándose en la afijación (sufijos), posteriormente inferirá el contenido del texto tomando en cuenta el significado equivalente en español a los cognados en inglés obtenidos del texto.

Las imágenes, títulos y subtítulos, letras en negritas, símbolos extras (flechas, etc.), son elementos que asisten en el proceso de lectura de familiarización. Finalmente, se toma en cuenta el conocimiento de vocabulario en inglés que tengan los alumnos, considerando las palabras familiares como parte del proceso en esta unidad didáctica.

A partir de la información obtenida el alumno obtendrá el tema general del texto, el cual mediremos a partir de preguntas abiertas relacionadas con el contenido además de su desarrollo a través de las actividades guiadas a lo largo de esta unidad.

Los textos utilizados son textos expositivos auténticos, ricos en cognados y falsos cognados, con temas de interés general, imágenes y organización textual que facilitan la comprensión de los mismos.

A continuación se presenta la unidad didáctica para el desarrollo de la estrategia de reconocimiento de cognados y la identificación de falsos cognados, en la que contemplamos: modelo de instrucción, seguidos de actividades sugeridas para el alumno.

Se anexa igualmente el apartado de respuestas correctas de los ejercicios indicados durante la unidad.

Unidad Didáctica

ÍNDICE

páginas

Introducción	76
Objetivo	77
Procedimiento.....	78
Cognados	78
Afijación	82
Palabras familiares en inglés	82
Tiempo de leer	83
Lectura de familiarización	84
Texto expositivo.....	85
Actividades guiadas	86
Actividades para el alumno	93
Falsos cognados	100
Actividades para el alumno	102

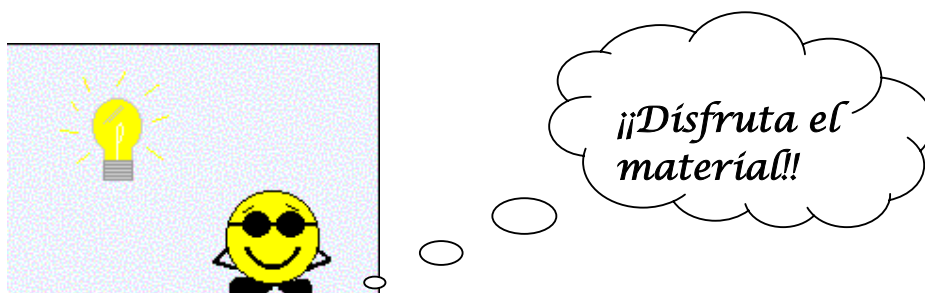
INTRODUCCIÓN

Esta **unidad didáctica** esta pensada para ti. Sabemos que conoces los cognados, aunque no te atreves a usarlos porque temes no comprender su significado ¿verdad? Estoy de acuerdo contigo, **¡fíjate bien como lo vamos a lograr!**

Por medio de las actividades que te presentamos, podrás reconocer los cognados y saber cuales son falsos. Al desarrollar la estrategia de reconocimiento de cognados y falsos cognados, pretendemos que la lectura de textos en inglés te sea más sencilla utilizando el vocabulario que tú ya conoces, tanto en forma como en contenido, ya que la detección de palabras entre ambos idiomas te ayudará a interpretar su significado de un idioma a otro.

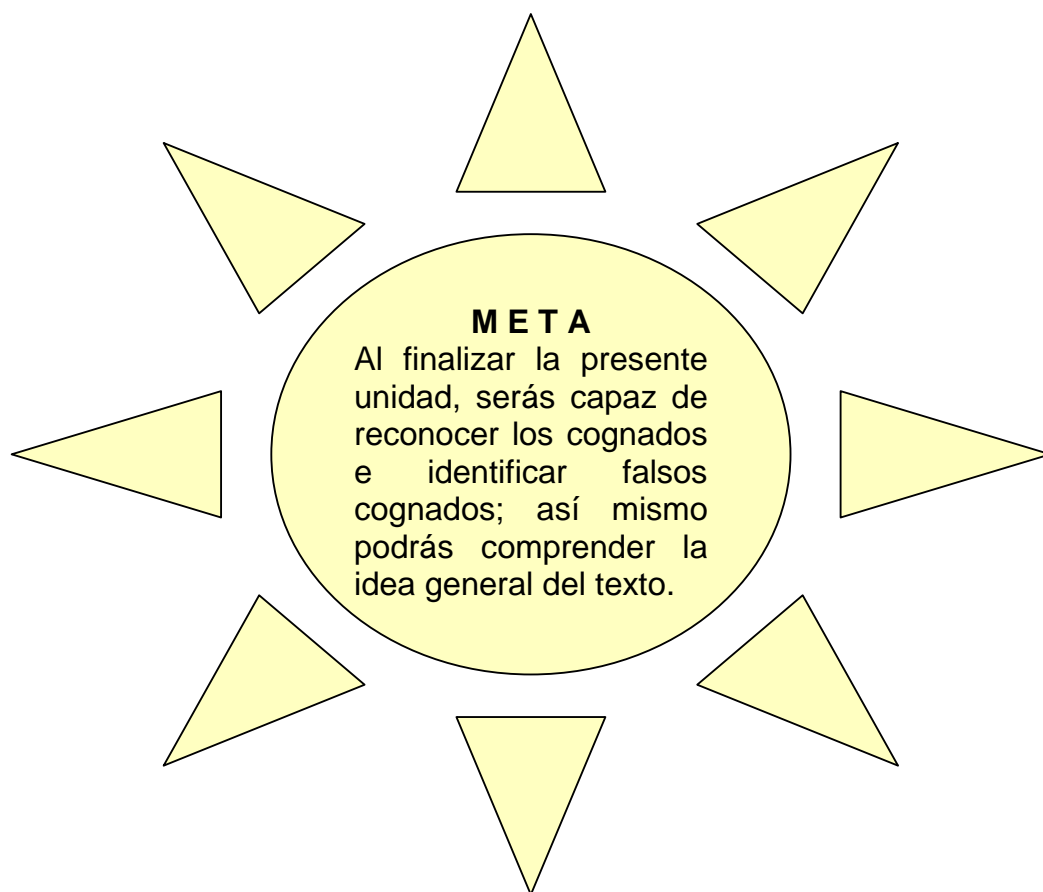
Al relacionar las palabras que tienen parecido entre el idioma inglés y el idioma español, podrás entender su significado o bien deducirlo ayudándote con el contexto.

Es nuestro mejor deseo que las actividades de esta unidad te sean de utilidad y para el logro de tus objetivos de lectura.



Objetivo de la unidad

Objetivo de la unidad



PROCEDIMIENTO *¿Qué son los cognados?*

Es importante que sigas cuidadosamente las instrucciones de cada una de las actividades para obtener mejores resultados en tu comprensión de lectura.

Cognados

Objetivo: Reconocer los cognados presentes en un texto por su grafía.

Las actividades que se te presentan en el transcurso de esta unidad están elaboradas, pensando en ti, a través de ellas aprenderás a reconocer los cognados y distinguirás los falsos cognados. **“Un cognado es una palabra que se deriva de la misma raíz en dos o más idiomas”** (Toussier, 1987), En nuestro caso las palabras transparentes o cognados, son las **que se escriben en forma parecida, tanto en español, así como en inglés y tienen significados similares entre ambos.**



Ejemplos:

SUN CARE

Sun protection factor (SPF)

Sunscreen SPF is the 'Sun Protection Factor' and relates to the amount of absorption of ultraviolet rays type B (UVB). The SPF indicates theoretically how long you may stay in the sun before burning. If your 'burn-time' without sun protection is 10 minutes, then a Factor 15 product could allow you to stay in the sun for 150 minutes (15 min x 10) or 2 hours 30 minutes. However, you should reapply sunscreen during this time.

The burn time differs for different skin types. But, as a result of the high levels of UV light it is important that all skin types use a high protection

Cognados encontrados	significado que corresponde en español
protection	Protección
Factor	Factor
Absorption	Absorción
Ultraviolet	Ultravioleta
Rays	Rayos
Type	Tipo
Indicates	Indica
Theorically	Teóricamente
Minutes	Minutos
Product	Producto
Differs	Difiere
Different	Diferente
Result	Resultado
Important	Importante
Use	Usar

Parece sencillo distinguir los cognados, no obstante que tienen ligeros cambios en su escritura. Si prestamos atención a estas diferencias, los entenderemos con mayor facilidad.

Inicialmente, debes saber que las terminaciones de las palabras en inglés no tienen género, es decir, no hay terminaciones para femenino, ni para masculino, por lo que muchas palabras terminan en "e" o en consonante, es necesario que busques su terminación en español. (García Jurado y Barba, 2003:18)

Existen diferencias en los cognados en inglés algunos por ejemplo:

Terminaciones en español:

Terminaciones en inglés:

ejemplo :

example:

-ción	atención	- tion.	Attention
-sión	Tensión	-sion	Tension
-ica/-ico	Matemática idéntico	-ics/ -ic/ -ical	mathematics Identical
-ente o -ento	Cliente	-ent	Client
-ante	tolerante	-ant	Tolerant
-al	Digital	Al	Digital
-idad / -dad	Flexibilidad	-ity o en -ty	Flexibility
-or	consumidor Ventilador	-er / -or	Consumer Ventilador
-ista	violinista	-ist	Violinist
-ismo	heroísmo	-ism	Heroism
-ia /ía	Industria	-y	Industry
-able	aceptable	-able	Aceptable
-ible	Posible	-ible	Posible
-ancia o anza	Abundancia Alianza	-ance	Abundancia Alianza

-ancia o anza	Abundancia Alianza	-ance	Abundancia Alianza
-encia	Diferencia Emergencia	-ence o -ency	Difference Emergency
-iva/ivo	Negativo (a)	-ive	Negative
-ado	Cognado Simulado	-ate o ated	Cognate Simulated
-oso y algunas en - o	Nervioso Carnívoro	-ous	Nervous carnivorous
-ario/ar	Necesario nuclear	-ary/ar	Necessary Nuclear
-erio	Cementerio	-ery	Cemetery
-eria	Arteria	-ery	Artery
-orio	Directorio	-ory	Directory
-oria	Victoria	-ory	Victory
-tura	Arquitectura	-ture	Architecture
-ina / ino	Toxina latino	-ine / -in	Toxin Latin
-mente	Perfectamente	-ly	Perfectly
-ar	Liberar	-ate	Liberate
-izar	Colonizar	-ize	Colonize
-ificar	Simplificar	-ify	Simplify

Afijación

¿y esto para que?

Como podrás observar, las terminaciones te ayudarán a reconocer cognados, estas terminaciones gramaticalmente las conocemos como sufijos. Los afijos son la parte cambiante de una palabra, y pueden ser prefijos (partículas que se agregan al principio de una palabra) o **bien sufijos** (partículas que se agregan al final de una palabra) que unidos a una raíz léxica (parte de la palabra que nunca cambia) modifican el significado y función de una palabra. (García Jurado y Barba, 2003:19)

Son muchas ¿No crees?, no te angusties, la ejercitación continua te dará la destreza y antes de lo que imaginas inferirás innumerables palabras cognadas. ¡Ya lo verás!



Palabras familiares

Por otra parte debes saber que existen palabras en inglés, de las cuales tú ya conoces su significado en español, son todas aquellas palabras que has memorizado en tus cursos anteriores de idioma inglés y que forman parte de tu vocabulario. Estas palabras se conocen como **palabras familiares**, y al igual que los cognados te apoyarán a comprender la idea general del texto; cuidado no se parecen en nada al español y varían de persona a persona, de acuerdo con el acervo cultural de cada una.

En esta unidad didáctica nos enfocaremos sólo en el reconocimiento de cognados y en la identificación de los falsos cognados, aunque las palabras familiares son ya parte de ti y te favorecerán permanentemente en el desarrollo de esta tarea.

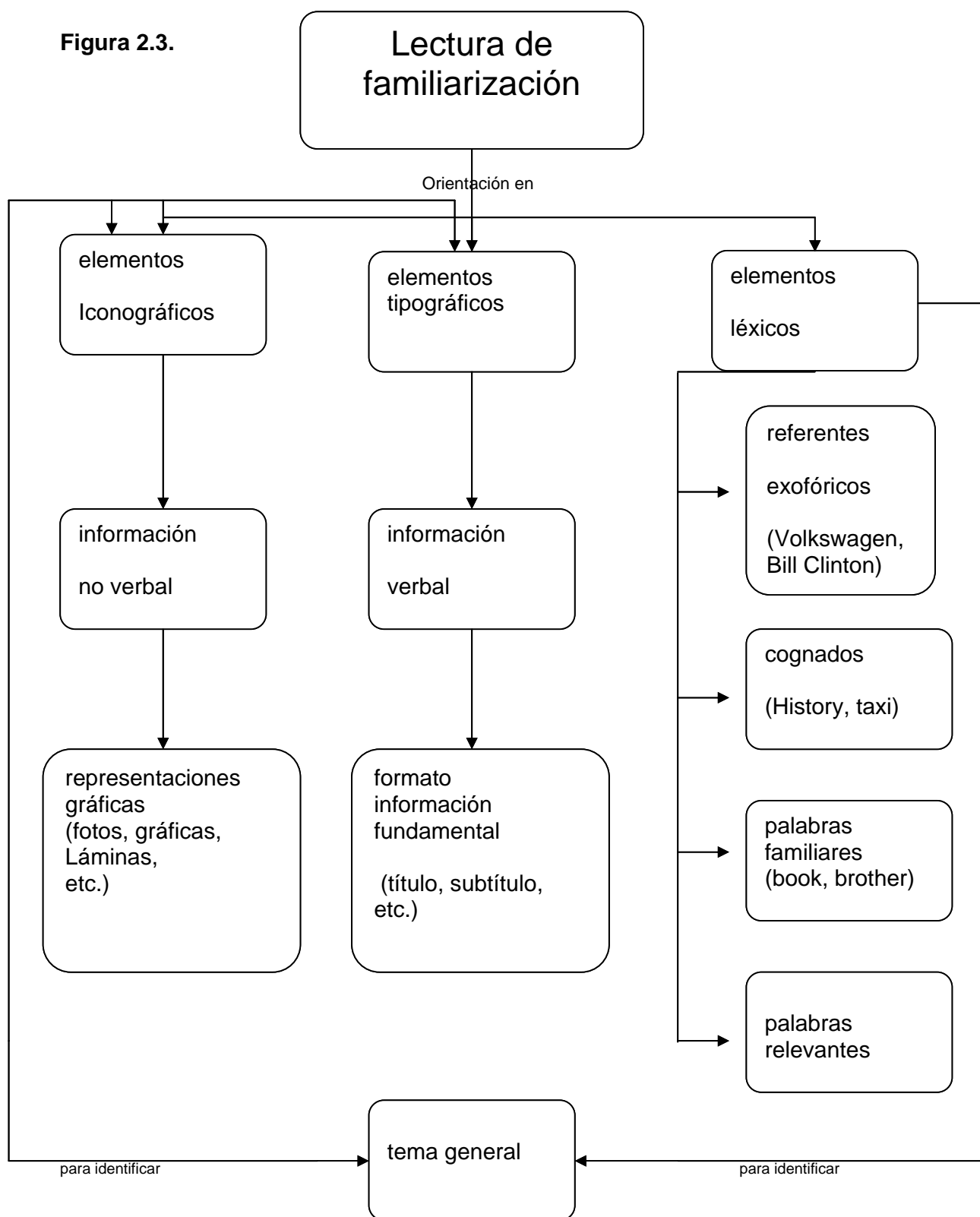
Tiempo de leer

Debes saber que el tipo de lectura que realizarás en esta unidad es la **lectura de familiarización**, a través de ella podrás conocer el contenido de un texto de manera ágil, obteniendo información general del mismo y así podrás saber si es información de tu utilidad.

En los componentes de la lectura de familiarización podemos encontrar elementos de apoyo para nuestro propósito como son los elementos gráficos e iconográficos, es decir: los títulos, subtítulos, negritas, imágenes, láminas y toda aquella información no verbal que nos ayudará a entender la idea general de un texto. Los cognados y los falsos cognados son elementos léxicos contemplados dentro de los elementos de este tipo de lectura, apoyándote en ambos lograrás tener éxito al finalizar esta tarea.

En la siguiente página encontrarás, un mapa conceptual en el que se muestra la relación de los elementos comprendidos en la lectura de familiarización. Apóyate en el para llevar a cabo las siguientes actividades.

Figura 2.3.



Castro, S. (2002)

Texto Expositivo

¿Sabías que?

Los textos están constituidos por capítulos, párrafos, oraciones, etc. y para analizar un texto, necesitas saber que tipo de texto es el que vas a trabajar.

Las tipologías de textos nos permiten analizar un texto en cada una de sus partes, por lo tanto debes conocer los diferentes tipos de textos que hay: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos. Éstos últimos se encuentran en: libros de texto, periódicos, revistas, publicaciones científicas, etc. Contienen información que responde a las preguntas: ¿qué es?, ¿cómo se lleva a cabo?, y ¿cuáles son los elementos que lo componen?

El objetivo de los autores en los textos expositivos es mostrar un tema de manera clara y ordenada.

Utiliza la lectura de familiarización en nuestro texto expositivo, debes poner en práctica tu estrategia de **reconocimiento de cognados**; no olvides que los elementos tipográficos e iconográficos, así como, las palabras familiares, pueden apoyarte para que encuentres el tema general del texto.



.....*Actividades guiadas*

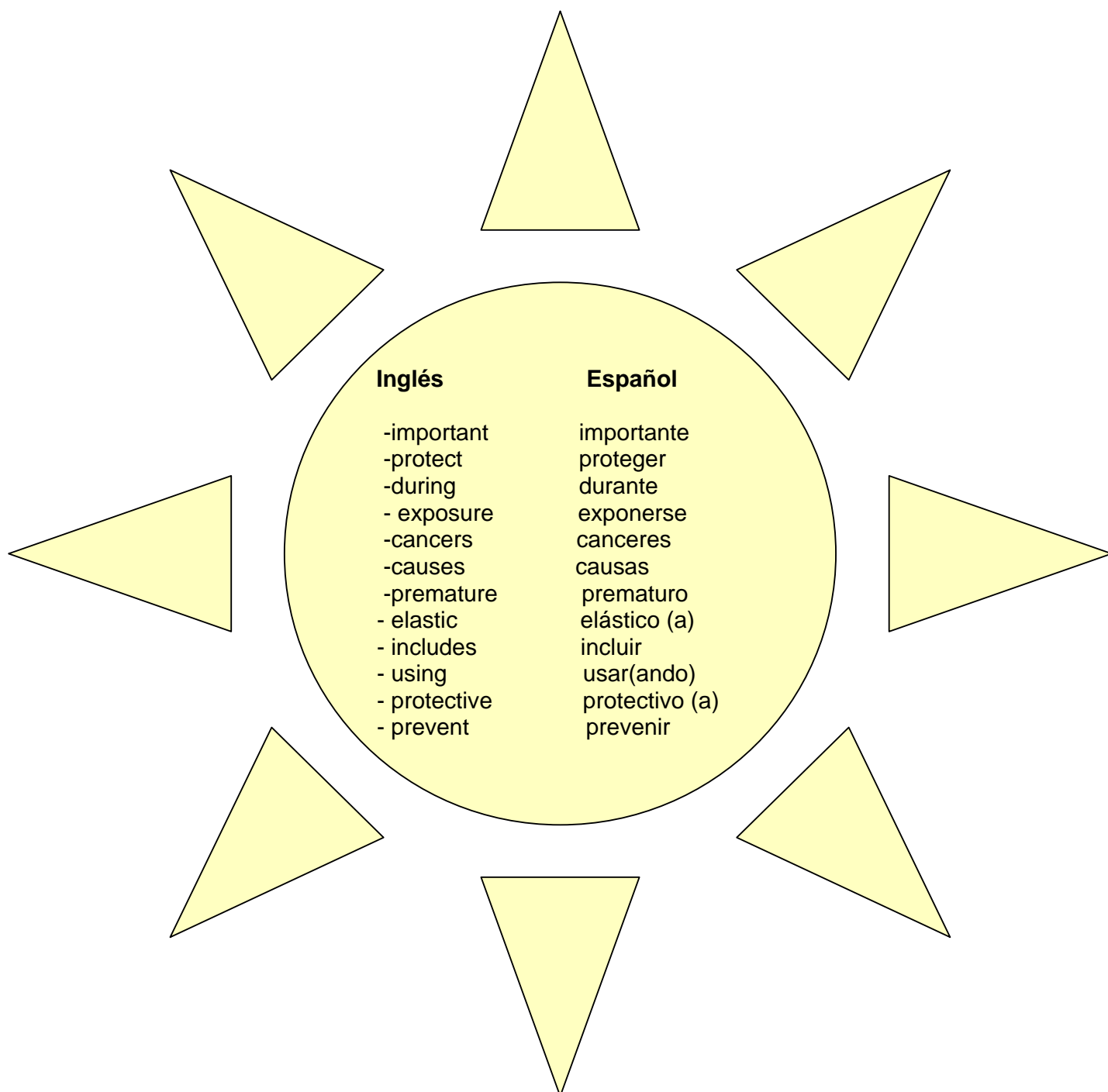
1.-Lee el texto y subraya los cognados contenidos en el texto. Resalta con color amarillo las terminaciones (sufijos) de los cognados.



SUN CARE

- 1) It is very important to protect your skin during exposure to the sun, because of
- 2) the risk of skin cancers. Long-term sun exposure also causes premature aged,
- 3) where the skin becomes less elastic and wrinkles develop.
- 4) Good sun care includes:
 - trying to stay out of the sun between 11am and 4pm during summer;
 - using a protective hat, sunglasses, clothing and lip screen;
 - using suntan to prevent skin burning;
 - using artificial tanning lotions to create a tanned look without exposure to the sun; and
 - Using after-sun skin care.

2.- Escríbelos y anota su significado equivalente en español.



3.- Relee el texto apoyándote en el significado en español de los cognados previamente encontrados en el texto.

Importante, **proteger**, durante, exponerse, **cánceres**, causas, prematuro, elástico(a), incluir, usar, protector (protector), **prevenir**.

Como puedes apreciar estas palabras están relacionadas con el tema proteger para prevenir cáncer.

Te arriesgas a decirme cuál es el tema del texto.

¡¡¡¡No!!!! ¿Quieres más pistas?



Aquí te presento el título y la imagen del texto.

SUN CARE



4.- ¿Tienes idea de qué es?

Escribe qué crees que sea. _____

¡Muy bien! Son dos personas en la playa, tomando el sol. También se muestran dos tubos de protectores solares o algo parecido ¿verdad?

5.- Fíjate bien si hay alguna otra imagen (letras números, dibujos, etc.) que te den mas información o mas pistas del contenido del texto.

¿Encontraste algo? Escríbelo

El título es SUN CARE, dentro de la imagen tiene el mismo texto, además hay dos tubos de crema en la imagen.

Con esta información podemos inferir que el tema del texto se relaciona, con el sol y productos dirigidos a personas que se exponen al sol.



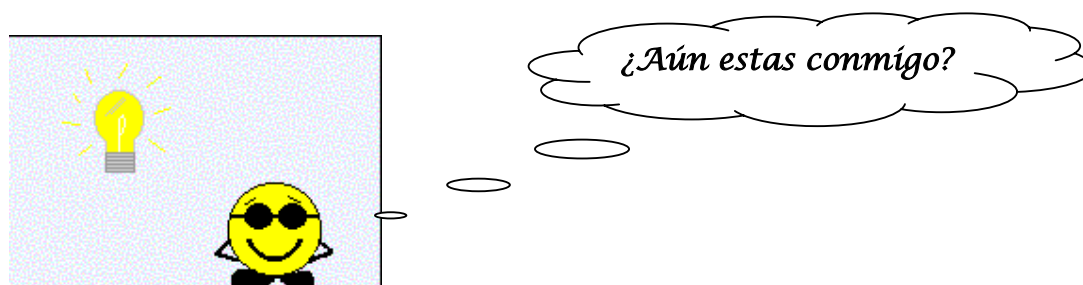
*Tiempo de reunir
los elementos:*

6.- Por una parte tenemos que en las actividades 1 y 2 obtuvimos información del reconocimiento de cognados. Proteger para prevenir cáncer. Por la otra, tenemos en las actividades 4 y 5 el mensaje obtenido al observar las imágenes. Dos personas en la playa, tomando el sol, dos tubos de crema parecidos a protectores solares o bronceadores y tenemos un título SUN CARE.

Relacionamos los resultados y descubrimos que:



El tema del texto se relaciona con los cuidados que debemos tener con nuestra piel al exponerla al sol, para protegerla y prevenirle cáncer.



7.-Escribe las palabras familiares que conozcas y su significado en español. Debes tener en cuenta que este conocimiento va de acuerdo a tu nivel de inglés, por lo que es diferente en cada uno de los estudiantes. Te aporta una gran ayuda, aunque no debe preocuparte si no es muy amplio tu conocimiento.

Ejemplos:

Palabra en inglés	Significado en español
skin	piel
sun	sol
hat	sombrero
summer	verano
tanned	bronceado
care	cuidado

Como podrás observar con la información obtenida del reconocimiento de cognados, más el mensaje obtenido de los elementos tipográficos (títulos, subtítulos, etc.) e iconográficos (imágenes), aunados a las palabras familiares que conoces, puedes saber cual es el tema del texto.

8.- Finalmente, lee una vez más el texto reuniendo la información que obtuviste del reconocimiento de cognados, título e imágenes y la información de las palabras familiares que conoces, y encuentra la idea general del texto.

Proteger la piel del riesgo de desarrollar cáncer por la prolongada exposición al sol. Los cuidados que deben tenerse al respecto, así como consejos para prevenir ésta enfermedad.

Información extra: mencionar envejecimiento, y algunos de los cuidados sugeridos.

¡¡Verifiquemos juntos!!



Con la información obtenida realiza la siguiente actividad.

Responde las siguientes preguntas:

1.- Escribe el título del texto, también escribe ¿qué título le darías al texto en español?

SUN CARE Como cuidarnos del sol

2.- Escribe el subtítulo del artículo si lo hay. **No hay subtítulo.**

3.- Escribe ¿que ves en el dibujo? **Dos personas en la playa, tomando el sol.**

También se muestran dos tubos de protectores solares o bronceadores.

Apóyate en el significado de tus cognados y resuelve los siguientes reactivos.

4. - Escribe en tus propias palabras qué mensaje obtienes del segmento No.1

Es importante proteger tu piel durante la exposición al sol.

5.- Menciona por qué es importante proteger la piel de exposición al sol segmentos

1, 2.

Porque de esta manera prevenimos los riesgos de cáncer (cáncer en la piel).

6.- Anota qué puede causarte la exposición al sol, además del cáncer en la piel segmentos **2 y 3.**

Envejecimiento prematuro de la piel, es menos elástica (fenómeno mejor conocido como arrugas).

7.- Describe cómo puedes cuidar tu piel de los rayos solares segmento 4.

Evitando el sol entre 11 AM a 4pm (durante el verano).

Usando sombrero protector del sol (lentes, protector solar para los labios).

Usando bronceador para prevenir quemarte la piel.

Usando crema bronceadora artificial para crear un look bronceado sin exponerse al sol.

Usando un tratamiento de recuperación en la piel después de la exposición al sol.

8. - Escribe en tus palabras de qué trata el texto.

Nos dice como proteger la piel del riesgo de desarrollar cáncer en por la prolongada exposición al sol. Los cuidados que deben tenerse al respecto, así como consejos para prevenir ésta enfermedad.

Información extra: mencionar envejecimiento, y algunos de los cuidados sugeridos.

9.- Escribe en pocas palabras cuál es la idea general del texto.

Debemos proteger nuestra piel de la exposición al sol, para así evitar el desarrollo de cáncer y desgaste en la piel.

10.- Escribe que haces para protegerte del sol.

No asolearse durante la mañana, uso diario de protectores solares, lentes, etc.



Esta vez te toca hacerlo sin ayuda. ¡Vamos tu puedes!

Actividades para el alumno

Enseguida te muestro el texto completo, en el debes poner en practica lo que aprendiste. Efectúa tu reconocimiento de cognados como lo hiciste anteriormente; no olvides guiarte con tu lectura de familiarización, como lo hiciste anteriormente, considera el título, subtítulo, imágenes, etc. para familiarizarte con el contenido del texto. Después realiza las actividades que te presento.

1.- Lee el texto y subraya los cognados contenidos en el mismo. Resalta sus terminaciones (sufijos) con amarillo.



SUN CARE

It is very important to protect your skin during exposure to the sun, because of the risk of skin cancers. Long-term sun exposure also causes premature aged, where the skin becomes less elastic and wrinkles develop.

Good sun care includes:

- trying to stay out of the sun between 11am and 4pm during summer;
- using a protective hat, sunglasses, clothing and lip screen;
- using suntan to prevent skin burning;
- using artificial tanning lotions to create a tanned look without exposure to the sun; and
- Using after-sun skin care.

Sun protection factor (SPF)

Sunscreen SPF is the 'Sun Protection Factor' and relates to the amount of absorption of ultraviolet rays type B (UVB). The SPF indicates theoretically how long you may stay in the sun before burning. If your 'burn-time' without sun protection is 10 minutes, then a Factor 15 product could allow you to stay in the sun for 150 minutes (15 min x 10) or 2 hours 30 minutes. However, you should reapply sunscreen during this time.

The burn time differs for different skin types. But, as a result of the high levels of UV light it is important that all skin types use a high protection sunscreen.



When to apply sunscreen

You should apply sunscreen 20-30 minutes before going outside. You should also reapply it frequently (at least every 2 hours), or more often if you are perspiring, exercising or swimming.

Children's sunscreens should be applied more regularly (every 20 to 40 minutes) because children are more active and their sunscreen is probable to rub off.



Consider that reflection from water, snow and sand can cause sunburn, and that you should apply sunscreen even if it is cloudy, as UV rays can pass through cloud. You should also protect your lips to avoid reactivating a cold sore.



Sunscreen products

Cream-based sunscreens tend to be more resistant to removal by water than alcohol-based products. 'Water-resistant' products retain their sun protection for at least 40 minutes in water. However, you should be aware that oily products may prevent the evaporation of perspiration, which can increase the risk of overheating, especially in humid conditions. People with acne should also avoid oil-based products as these could worsen skin problems.



On children under 6 months old, it is better to use titanium dioxide-based sunscreens. Unlike some other sunscreen agents, the titanium dioxide is not absorbed into the skin.

The type of product best for you will depend on:

- how long you can stay in full sun before starting to burn;
- how much time you spend outdoors;
- the risk of sun reflection from water, snow, etc.; and
- the type of outdoor activities you are involved in.

Artificial tanning

Many people consider that a tanned skin looks healthy and attractive. Artificial suntan products may provide this look without the risk of prolonged exposure to the sun. Artificial suntans will not protect against exposure to UV radiation from the sun. Some artificial suntan products contain a sunscreen but more sunscreen will need to be applied throughout the day if you are exposed to the sun.

2.- Escribe los 54 cognados que hay en el texto. Ten cuidado de no repetirlos, ya que el significado debes obtenerlo sólo una vez.

INGLÉS

1.- _____	16.- _____	31.- _____	46.- _____
2.- _____	17.- _____	32.- _____	47.- _____
3.- _____	18.- _____	33.- _____	48.- _____
4.- _____	19.- _____	34.- _____	49.- _____
5.- _____	20.- _____	35.- _____	50.- _____
6.- _____	21.- _____	36.- _____	51.- _____
7.- _____	22.- _____	37.- _____	52.- _____
8.- _____	23.- _____	38.- _____	53.- _____
9.- _____	24.- _____	39.- _____	_____
10.- _____	25.- _____	40.- _____	_____
11.- _____	26.- _____	41.- _____	_____
12.- _____	27.- _____	42.- _____	_____
13.- _____	28.- _____	43.- _____	_____
14.- _____	29.- _____	44.- _____	_____
15.- _____	30.- _____	45.- _____	_____

3.- Escribe la palabra equivalente en español a cada uno de los cognados en inglés, previamente obtenidos.

ESPAÑOL

1.- _____	16.- _____	31.- _____	46.- _____
2.- _____	17.- _____	32.- _____	47.- _____
3.- _____	18.- _____	33.- _____	48.- _____
4.- _____	19.- _____	34.- _____	49.- _____
5.- _____	20.- _____	35.- _____	50.- _____
6.- _____	21.- _____	36.- _____	51.- _____
7.- _____	22.- _____	37.- _____	52.- _____
8.- _____	23.- _____	38.- _____	53.- _____
9.- _____	24.- _____	39.- _____	_____
10.- _____	25.- _____	40.- _____	_____
11.- _____	26.- _____	41.- _____	_____
12.- _____	27.- _____	42.- _____	_____
13.- _____	28.- _____	43.- _____	_____
14.- _____	29.- _____	44.- _____	_____
15.- _____	30.- _____	45.- _____	_____

4.- Compara tu lista de cognados con tus compañeros.

5.- Apóyate en tu lista de cognados y la información obtenida previamente y escribe de que supones que trata el texto.

6.- Revisa la información obtenida en el texto y responde falso ó verdadero a las siguientes aseveraciones.

<p>a) La exposición al sol por periodos largos puede causa cáncer y envejecimiento prematuro de la piel.</p>	
<p>b) En el párrafo 1, la oración “the skin becomes less elastic and wrinkles develop” less elastic, se refiere a la pérdida de elasticidad en los músculos cuando una persona sale de vacaciones por no tener la misma actividad.</p>	
<p>c) En el párrafo 2, se menciona la relación entre a cantidad de rayos ultravioleta tipo B y el factor de protección solar.</p>	
<p>d) En el párrafo 2, la relación entre la exposición al sol y el factor de protección solar se calcula multiplicando el factor señalado en el producto por los 10 minutos de tiempo de exposición solar sin riesgo que tiene el cuerpo humano.</p>	
<p>e) “as a result of the high levels of UV Light it is important that all skin types use a high protección sunscreen” El mensaje contenido en este fragmento es la importancia que tiene el hecho de proteger tu piel, sin hacer distinción en el tipo de piel, como prevención a los altos niveles de rayos UV.</p>	

7.- Relaciona las siguientes columnas:

a) ¿Cuándo aplicamos los protectores solares?	<input type="checkbox"/> Algunos protectores solares están elaborados con base cremosa y son más resistentes a removerse al contacto con el agua, que otros como los que se elaboran con base a alcohol. Los productos elaborados a base de dióxido de titanio, son los más indicados para los niños menores de 6 meses, ya que no son absorbidos por la piel.
b) Hay diferentes tipos de productos	<input type="checkbox"/> La elección del mejor producto depende del tiempo que la piel antes de quemarse o lastimarse, así como del tiempo que se este en exposición al sol y del riesgo que se tenga a la exposición a la reflexión del sol en el agua, a la arena, etc.
c) ¿Cuál es el mejor producto?	<input type="checkbox"/> De 20 a 30 minutos antes de la exposición al sol. Se reaplica frecuentemente, al menos cada 2 horas, o más si se practican ejercicios de perspiración (transpiración) o natación.

8.- De acuerdo con la información que recabaste en las actividades anteriores y con tu reconocimiento de cognados, indica ¿Cuál es la idea general del texto?

Anótala _____

Verifica si tu respuesta en la actividad 5 fue correcta o incorrecta. Anota tu respuesta y explica ¿Por qué?

REFLEXIONA Y RESPONDE:

9.- ¿Qué te gusto del texto? _____

10.- Es aplicable a tu vida diaria _____

¿Por qué? _____

11.- Escribe que información desconocías del texto

12.- ¿Qué parte de la información contenida en el texto fue de mayor interés para tí? _____

13.- De que manera utilizarías esta nueva información en tu vida diaria _____

14.- ¿Crees que los protectores solares deban ser de uso cotidiano? _____

¿Por qué? _____

15.- Escribe tu opinión personal sobre el texto. _____



Ahora ya sé que los cognados o palabras transparentes me apoyarán a entender un texto en inglés, porque se escriben como las palabras en español y su significado en ambos idiomas es el mismo. Además acabo de observar que abundan en los textos en inglés, debo reconocerlos y usarlos a partir de hoy.

FALSOS COGNADOS

El reconocer los cognados es un gran beneficio de los hispanos al aprender el inglés como lengua extranjera, desafortunadamente estas ventajas no siempre vienen en el mismo tenor, también se pueden presentar de forma engañosa como falsos cognados o falsos amigos. (Odlin, 1989:79).

Debes tener cuidado; a veces las **palabras se parecen en su escritura al español, pero el significado no es el mismo en los dos idiomas a estas palabras se les conoce como falsos cognados.**

Ejemplos:

What Adolescents Need and Want from their Parents

Teenagers want parents to take an interest in their activities and to be available when they need help and support. One disappointed high school basketball player expressed this view very clearly:

I'm the star player on the school basketball team, but never once has either parent come to see me play. They're either too busy or too tired or can't get a baby sitter for my younger sister, The crowds cheer for me, the girls hang around my locker, some kids even ask me for my autograph. But it doesn't mean much if the two most important people in my life don't care.

Parents should be sensible about adolescents needs, accept them as they are. Let them to be independent and provide them a positive emotional climate in the home. Set a good example for their adolescent children. By this teenagers mean that parents should "practice what they preach" and not be afraid to admit it when they

make mistakes. *Special Consultant*. (1974) "Understanding Psychology". New York: Random House

Las palabras subrayadas en el párrafo anterior, se escriben similar en español, aunque el significado no es el mismo compáremos:

Inglés	probable significado o significado aparente	significado real
parents	parientes	padres
come	comer	venir
tired	tirar	cansado
sensible	sensible	sensato, prudente

Si sustituimos las palabras anteriores con su significado real comprendemos mejor el texto, relea el texto y verifica.

Y AHORA QUE PUEDES HACERLO SOLO, prueba con la siguiente actividad.



Elabora las siguientes actividades siguiendo el procedimiento empleado en los textos anteriores.

Actividades para el alumno

1.- Lee el siguiente texto y observa las palabras subrayadas.

Teenage Depression and Suicide

Suicide attempts are made more frequently among females, but are more often fatal among males. One of the reasons that males more often succeed in committing suicide is that they are apt to use more violent means such as shooting, stabbing, or hanging themselves. Females are more likely to take a drug overdose, which is a slower process and can be more readily reversed if the person is found in time.

Some teenagers attempt suicide as a cry for help or attention or as a way of manipulating others rather than out of a desire to die. A suicide attempt may be designed to punish a former boyfriend or girlfriend or to call attention to a drug problem the teenager cannot deal with alone.

Special Consultant. (1974) "Understanding Psychology". New York: Random House

2.- Escribe cuál crees que es el significado de las palabras subrayadas.

¿Cuál crees que sea el significado en español? Utiliza sólo una palabra

males _____

succeed _____

designed _____

former _____

3.- Ahora escribe las palabras anteriores en los espacios en blanco.

Teenage Depression and Suicide

Suicide attempts are made more frequently among females, but are more often fatal among _____. One of the reasons that _____ more often _____ in committing suicide is that they are apt to use more violent means such as shooting, stabbing, or hanging themselves. Females are more likely to take a drug overdose, which is a slower process and can be more readily reversed if the person is found in time.

Some teenagers attempt suicide as a cry for help or attention or as a way of manipulating others rather than out of a desire to die. A suicide attempt may be _____ to punish a _____ boyfriend or girlfriend or to call attention to a drug problem the teenager cannot deal with alone.

4.- Lee nuevamente el texto y observa el contenido.

¿Te ayudaron para entender el texto?

5.- Escribe las palabras en español que corresponden al significado en inglés, en el espacio en blanco que les corresponda y repite la lectura.

males = varones

succeed = lograr, conseguir

designed = planeado, calculado,

former = anterior, previo, primero

Teenage Depression and Suicide

Suicide attempts are made more frequently among females, but are more often fatal among _____. One of the reasons that _____ more often _____ in committing suicide is that they are apt to use more violent means such as shooting, stabbing, or hanging themselves. Females are more likely to take a drug overdose, which is a slower process and can be more readily reversed if the person is found in time.

Some teenagers attempt suicide as a cry for help or attention or as a way of manipulating others rather than out of a desire to die. A suicide attempt may be _____ to punish a _____ boyfriend or girlfriend or to call attention to a drug problem the teenager cannot deal with alone.

Special Consultant. (1974) "Understanding Psychology". New York: Random House



Los falsos cognados son palabras que por su escritura se parecen en los dos idiomas inglés y español, pero no significan lo mismo; por lo tanto, me puedo confundir. Si leo el resto del texto y me guió por el contexto, es decir, todos los elementos gráficos o lingüísticos que hay alrededor de ellos, voy a distinguirlos y podré deducir su significado real.

COGNADOS Y FALSOS COGNADOS

¿QUÉ ES?

Los cognados son palabras que se derivan de la misma raíz en dos ó más idiomas. Se escriben en forma parecida tanto en español, como en inglés y tienen significados similares entre ambos.

Los falsos cognados Los falsos cognados son palabras que por su escritura se parecen en los dos idiomas inglés y español, pero no significan lo mismo; por lo tanto, pueden causar confusión en la comprensión de un texto.

¿CÓMO SE LLEVA A CABO?

Para reconocer los **cognados** partimos de su grafía o representación de la palabra (como se escribe). Nos apoyamos en sus formantes raíz léxica (parte de la palabra que nunca cambia) y sufijos (partículas que se agregan al final de una palabra). Los sufijos en español, tienen un sufijo correspondiente en inglés ejemplos: terminación en español –ción, equivalente en inglés –tion; -ica/ico son equivalentes a –ics/-ic/-ical

Para evitar la comprensión incorrecta de un texto, es necesario guiarse por el contexto, es decir, todos los elementos gráficos o lingüísticos que hay alrededor de los **falsos cognados**, para distinguirlos y deducir su significado real.

COMPONENTES

Palabras semejantes en ambos idiomas, debido a sus raíces latinas.

Completa:

Lo que sabía _____

Lo que quiero aprender _____

Lo que aprendí _____

Guía para el profesor

ÍNDICE

páginas

Introducción	109
Objetivo	112
Actividades pretextuales reconocimiento de cognados	113
Actividades textuales reconocimiento de cognados	113
Actividades posttextuales reconocimiento de cognados	118
Actividades pretextuales identificación de falsos cognados	121
Actividades textuales identificación de falsos cognados	121
Actividades posttextuales identificación de falsos cognados	124

INTRODUCCIÓN

La presente guía para el profesor tiene como objetivo ofrecer algunas propuestas para abordar las actividades previamente sugeridas en la unidad didáctica para el reconocimiento de cognados y falsos cognados.

El cognoscitivismo, el constructivismo y el aprendizaje significativo son las teorías de aprendizaje que soportan nuestra investigación, ya que cada una de ellas sustenta que existe un proceso mental a través del cual se adquiere el aprendizaje, tomando en cuenta el conocimiento previo del individuo.

De la misma manera nos asiste en este cometido la transferencia lingüística, entendida como el aprendizaje adquirido que influirá en comportamientos posteriores relacionados con procesos mentales del ser humano (Del Buey en Beltrán, en 2.11).

La inferencia de vocabulario y la afijación toman un papel importante en esta investigación, dado que para lograr el objetivo antes mencionado se requería de ambos.

A través de la inferencia y del conocimiento que el lector tenga del tema, se elaboran predicciones sobre la idea general del mismo (ver capítulo 2 apartado 2.12).

El reconocimiento de los cognados y los falsos cognados, son la aportación medular presentada como soporte en la obtención del tema principal del texto. Los cognados se abordan a partir de la afijación, debido a la conformación lingüística de la misma, es decir, sufijos y prefijos como partes de la palabra que cambian y pueden modificar a las palabras, éstos mismos, tienen su origen en el griego y el latín, la raíz léxica o morfema que es la parte de la palabra que nunca cambia, comparte de igual manera el origen latino. Debido a la importante cantidad de

palabras que comparten el inglés y el español en este rubro, es que nace esta propuesta.

En todo proyecto debe contemplarse un modelo de enseñanza, por lo que nuestro modelo de enseñanza a seguir es el modelo experto novato, el cual permite el modelamiento de la ejecución experta (modelamiento del maestro), abordando las tareas de lo simple a lo complejo y asistiéndose del andamiaje ó apoyo que el profesor proporciona a sus alumnos, por medio del cual dirige la atención hacia los conocimientos importantes para consolidar el aprendizaje, valiéndose de las herramientas necesarias para dicho propósito.

Las actividades desarrolladas en la presente unidad tienen como objetivo, obtener la idea general del texto, por medio del desarrollo de la estrategia de reconocimiento de cognados y falsos cognados, además del apoyo que le brindan los componentes de la lectura de familiarización (elementos iconográficos y tipográficos). Dicha lectura permite a los alumnos comprender el contenido de un texto de manera general y rápidamente, partiendo de elementos léxicos y gráficos localizados en el texto.

Son dos los modelos de lectura que nos soportan: los modelos interactivos de Goodman y compensatorio de Stanovich. Nuestra intención radica inicialmente en que los alumnos reconozcan las palabras que para ellos son familiares o conocidas desde las grafías (cognados y falsos cognados), y a partir de ellas reconocer su significado; el modelo interactivo de Goodman nos presenta el proceso de lectura, iniciando con la representación gráfica y terminando con el significado que construye el lector.

Por otra parte, el modelo interactivo compensatorio de Stanovich, destaca en su modelo el equilibrio en las deficiencias lingüísticas, ortográficas, léxicas y de

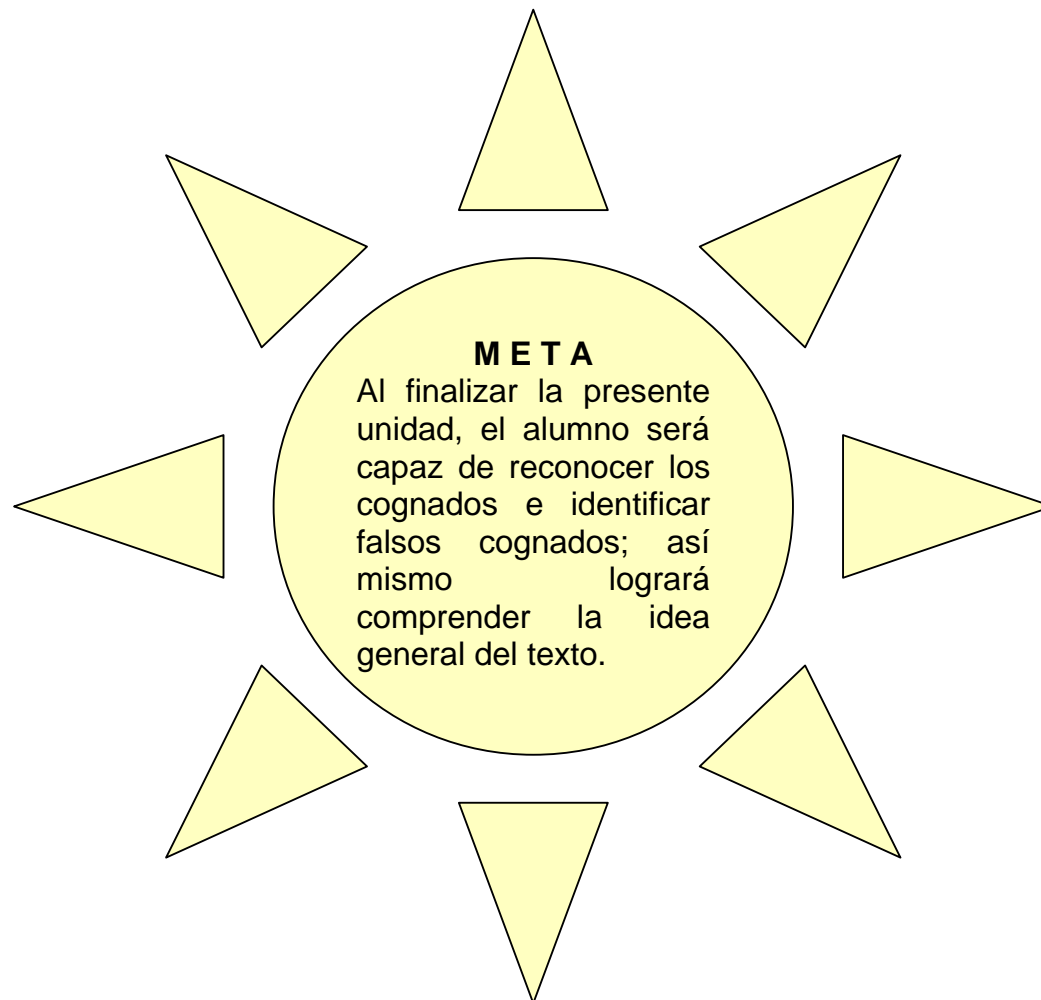
conocimientos previos a cerca de un tema cuando el lector se apoya en el nivel de mayor competencia.

Los textos expositivos como son: libros de texto, artículos de divulgación, enciclopedias, diccionarios, publicaciones científicas, ensayos, explicaciones, definiciones, resúmenes, actas, e interpretaciones de textos en idioma inglés, son los utilizados a lo largo de la presente unidad. Su ejercitación se emprende tanto con estrategias de bajo nivel, así como de alto nivel. Dado que partimos desde el reconocimiento de grafías, hasta la idea central del texto.

Las actividades inmersas en la unidad responden a las necesidades de la misma, por lo que los ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales son parte de la misma. Tomando en cuenta la función específica de cada uno de ellos: Pretextuales, activan el conocimiento previo en el lector necesario para comprender un texto. Textuales, el alumno ejerce la estrategia enseñada por medio de ejercicios que resuelve durante el proceso de lectura. Posttextuales, nos permiten evaluar el grado de comprensión del lector (Barnett, 1989). Es preciso señalar que las actividades son graduadas de acuerdo a su dificultad, del tal manera que permitan al alumno desarrollar las mismas de manera rápida y sencilla, es decir van de lo complejo a lo simple, pero siempre manteniendo despierto el interés del alumno ante el aprendizaje.

De acuerdo con Fernández (1999, 44 y 45), es conveniente “explicitar sin tanto formalismo los objetivos, principios e intenciones, permitiendo al profesor la libertad de elegir la instrucción que se adapte a las circunstancias del aula”. De acuerdo con estos principios y los cánones de la Taxonomía de Bloom (2002), presentamos los objetivos correspondientes a la presente unidad.

El objetivo general perseguido en este trabajo es el siguiente:



Los objetivos específicos se presentan a continuación:

- 1.- El alumno conceptualizará e identificará los cognados en textos expositivos en inglés.
- 2.- El alumno identificará y reconocerá los falsos cognados, para evitar la incorrecta interpretación de textos expositivos en inglés.

Invitamos al profesor a la aplicación de las actividades sucesivas de la siguiente manera:

Actividades para el alumno:

Actividades pretextuales

Objetivo: Ejercitar al alumno en la activación de su conocimiento previo sobre el tema de un texto en inglés, a partir de demostración previamente proporcionada a los alumnos con el modelo desarrollado en la unidad didáctica.

Actividades textuales (1- 7)

Ejercicios textuales

Objetivo: Los alumnos se ejercitarán en el reconocimiento de cognados, e inferirán el significado de los mismos apoyándose en el contexto.

1.- Pida al alumno que subraye los cognados o palabras transparentes que encuentre y resalte con amarillo las terminaciones o sufijos de los cognados.

Tiempo estimado: 20 minutos

Se sugiere indique al alumno se apoye con los sufijos previamente analizados.

Respuesta: Actividad a realizar sobre el texto.

SUN CARE

It is very important to protect your skin during exposure to the sun, because of the risk of skin cancers. Long-term sun exposure also causes premature aged, where the skin becomes less elastic and wrinkles develop.

Good sun care includes:

- trying to stay out of the sun between 11am and 4pm during summer;
- using a protective hat, sunglasses, clothing and lip screen;
- using suntan to prevent skin burning;
- using artificial tanning lotions to create a tanned look without exposure to the sun; and
- using after-sun skin care.

Sun protection factor (SPF)

Sunscreen SPF is the 'Sun Protection Factor' and relates to the amount of absorption of ultraviolet rays type B (UVB). The SPF indicates theoretically how long you may stay in the sun before burning. If your 'burn-time' without sun protection is 10 minutes, then a Factor 15 product could allow you to stay in the sun for 150 minutes (15 min x 10) or 2 hours 30 minutes. However, you should reapply sunscreen during this time.

The burn time differs for different skin types. But, as a result of the high levels of UV light it is important that all skin types use a high protection sunscreen.

When to apply sunscreen

You should apply sunscreen 20-30 minutes before going outside. You should also reapply it frequently (at least every 2 hours), or more often if you are perspiring, exercising or swimming.

Children's sunscreens should be applied more regularly (every 20 to 40 minutes) because children are more active and their sunscreen is probable to rub off.

Consider that reflection from water, snow and sand can cause sunburn, and that you should apply sunscreen even if it is cloudy, as UV rays can pass through cloud. You should also protect your lips to avoid reactivating a cold sore.

Sunscreen products

Cream-based sunscreens tend to be more resistant to removal by water than alcohol-based products. 'Water-resistant' products retain their sun protection for at least 40 minutes in water. However, you should be aware that oily products may prevent the evaporation of perspiration, which can increase the risk of overheating, especially in humid conditions. People with acne should also avoid oil-based products as these could worsen skin problems.

On children under 6 months old, it is better to use titanium dioxide-based sunscreens. Unlike some other sunscreen agents, the titanium dioxide is not absorbed into the skin.

The type of product best for you will depend on:

- how long you can stay in full sun before starting to burn;
- how much time you spend outdoors;
- the risk of sun reflection from water, snow, etc.; and
- the type of outdoor activities you are involved in.

Artificial tanning

Many people consider that a tanned skin looks healthy and attractive. Artificial suntan products may provide this look without the risk of prolonged exposure to the sun. Artificial suntans will not protect against exposure to UV radiation from the sun. Some artificial suntan products contain a sunscreen but more sunscreen will need to be applied throughout the day if you are exposed to the sun.

2.- Pida a los alumnos que escriban los 54 cognados encontrados en el texto.

Tiempo estimado: 15 minutos

Se sugiere hacer hincapié a los alumnos en que las raíces de las palabras son las determinan el significado, y que sólo puede modificarse con el contexto y las terminaciones, aunque la esencia de las mismas nunca cambia.

No repitas, ya que el significado debes obtenerlo sólo una vez.

Respuesta:

INGLÉS

- | | | | |
|-----------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| 1.- important | 16.- factor | 31.- active | 46.- especially |
| 2.- protect | 17.- relates | 32.- probable | 47.- humid |
| 3.- during | 18.- absorption | 33.- consider | 48.- conditions |
| 4.- exposure | 19.- ultraviolet | 34.- reflection | 49.- problems |
| 5.- cancers | 20.- rays | 35.- cause | 50.- titanium |
| 6.- causes | 21.- type | 36.- UV rays | 51.- dioxide |
| 7.- premature | 22.- indicates | 37.- reactivating | 52.- agents |
| 8.- elastic | 23.- theoretically | 38.- cream | 53.- absorbed |
| 9.- includes | 24.- minutes | 39.- resistant | 54.- depend |
| 10.- using | 25.- product | 40.- removal | |
| 11.- protective | 26.- differs | 41.- alcohol | |
| 12.- prevent | 27.- result | 42.- base | |
| 13.- artificial | 28.- frequently | 43.- evaporation | |
| 14.- create | 29.- perspiring | 44.- perspiration | |
| 15.- protection | 30.- exercising | 45.- increase | |

3.- Pida a los alumnos que escriban los equivalentes en español de los 54 cognados encontrados en el texto.

Tiempo estimado: 15 minutos

Se sugiere dar seguridad por medio de comentarios acerca de la transparencia de las palabras ejemplos: ¿que palabra en español se parece a esta palabra en inglés?, Toma en cuenta el tema del texto y considera ¿Qué letra le falta a esta palabra en inglés, para que tome sentido en español?, verifica la raíz de la palabra para que infieras el significado de la palabra.

Respuesta:

ESPAÑOL

1.- importante especialmente	16.- factor	31.- activo (a)	46.-
2.- proteger	17.- relacionar	32.- probable	47.- húmedo
3.- durante	18.- absorción	33.- considerar	48.- condiciones
4.- exponerse	19.- ultravioleta	34.- reflexión	49.- problemas
5.- canceres	20.- rayos	35.- causar	50.- titanio
6.- causas	21.- tipo	36.- UV rayos	51.- dióxido
7.- prematuro(a)	22.- indicar	37.- reactivando	52.- agentes
8.- elástico (a)	23.- teóricamente	38.- cremoso(a)	53.- absorbidos
9.- incluir	24.- minutos	39.- resistente	54.- depender
10.- usar (ando)	25.- producto	40.- remover	
11.- protector	26.- difiere	41.- alcohol	
12.- prevenir	27.- resultar (ado)	42.- base	
13.- artificial	28.- frecuentemente	43.- evaporación	
14.- crear	29.- perspirando	44.- perspiración (sin transpiración)	
15.- protección	30.- ejercitar (ando)	45.- incrementar	

4.- Pida a los alumnos que comparen y cotejen su lista de cognados con la de sus compañeros.

Tiempo: 10 minutos

Sugerencias: proponga a los alumnos que tomen de otras listas los cognados que no lograron reconocer, escribiendo estos en color rojo, de esta manera lograrán reconocerlos más fácilmente en su próxima tarea.

5.- Pida a los alumnos que revisen su lista de cognados y la información que extrajeron del texto para formular su predicción sobre la idea general del mismo.

Tiempo: 15 minutos

Respuesta:

Es un texto acerca de cómo prevenir enfermedades en la piel y nos dice como cuidarnos al respecto.

6.- Pida a los alumnos que respondan falso o verdadero a las declaraciones que se le presentan.

Tiempo: 15 minutos

Respuestas:

- | | |
|----|------------------|
| a) | <u>Verdadero</u> |
| b) | <u>Falso</u> |
| c) | <u>Verdadero</u> |
| d) | <u>Verdadero</u> |
| e) | <u>Verdadero</u> |

7- Pida a los alumnos que relacionen las columnas, escribiendo en el espacio en blanco la letra que le corresponde a cada reactivo.

Relaciona las siguientes columnas:

Tiempo: 15 minutos

Respuestas:

a) ¿Cuándo aplicamos los protectores solares?	<p>b Algunos protectores solares están elaborados con base cremosa y son más resistentes a removerse al contacto con el agua, que otros como los que se elaboran con base a alcohol. Los productos elaborados a base de dióxido de titanio, son los más indicados para los niños menores de 6 meses, ya que no son absorbidos por la piel.</p>
b) Hay diferentes tipos de productos	<p>c La elección del mejor producto depende del tiempo que la piel antes de quemarse o lastimarse, así como del tiempo que se este en exposición al sol y del riesgo que se tenga a la exposición a la reflexión del sol en el agua, a la arena, etc.</p>
c) ¿Cuál es el mejor producto?	<p>a De 20 a 30 minutos antes de la exposición al sol. Se reaplica frecuentemente, al menos cada 2 horas, o más si se practican ejercicios de perspiración (transpiración) o natación.</p>

Actividades posttextuales

Objetivo: evaluar a los alumnos en el reconocimiento de cognados a partir de la similitud de las palabras entre ambos idiomas, posteriormente evaluar la comprensión alcanzada del texto de manera general.

8.- Pida a los alumnos que se apoyen en la información que obtuvieron del texto, indicando a partir de ella, de manera general de que trata el texto. Así también solicíteles que verifiquen, si la predicción elaborada previamente (actividad 5) fue correcta o incorrecta. Esto con el objetivo de medir la aproximación al tema del texto activada con las actividades y estrategias previas

Tiempo: 15 minutos

Respuesta:

Anótalo: La idea general del texto es, la protección de la piel ante la exposición a los rayos solares, específicamente los rayos ultravioleta, causan cáncer en la piel y envejecimiento prematuro. El texto contiene la información necesaria para una buena protección de la piel, incluyendo el cuidado especial para los niños y bebés cuya piel es más delicada. Además de incluir los productos apropiados para cada ocasión y mostrarnos la manera correcta de calcular el factor solar de los protectores, para el uso adecuado de los mismos. Es importante hacer mención que el texto menciona que los casos en los que la piel puede sufrir quemaduras, con la exposición directa al sol, en días nublados, la reflexión del sol en el agua, el contacto con la nieve y la arena, también causan quemaduras en la piel, por lo que se debe proteger la piel de manera permanente.

Verifica si tu respuesta de la actividad 5 fue correcta o incorrecta anota tu respuesta y explica ¿Por qué?

Si es correcta, porque la información coincide con la anterior, es más completa después de obtener mayor información, pero el tema corresponde al contenido en ambos casos.

REFLEXIONA Y RESPONDE:

En las siguientes preguntas pida a los alumnos, que reflexionen acerca de la información obtenida y respondan las siguientes preguntas de opinión personal y con relación a su vida diaria, de esta manera usted podrá medir la comprensión del texto de manera personal.

Tiempo para la actividad de manera global 20 minutos.

Las respuestas son personales, por lo que varían considerablemente; se sugiere a través de comentarios mantener las respuestas de los alumnos lo más apegadas al tema, para de este modo obtener la mayor información posible relacionada con el texto.

9.- Pida al alumno que le exprese qué le gusto del texto.

10.- Pida al alumno le participe de manera escrita si la información obtenida es aplicable a su vida, de ser así como lo llevaría a la práctica.

11.- Pida al alumno que le señale la información nueva y verifique si el aprendizaje le fue significativo.

12.- Verificar el interés de los alumnos en el texto, nos permite saber si el alumno fue seducido por el texto, conjuntamente les ofrece conocimiento del tema y nos permite realizar una apropiada selección de textos consecuentemente.

Pida al alumno que le indique qué información del texto le fue de mayor interés.

13.- Pida al alumno que de una aplicación a la información del texto a su vida diaria, con esta práctica usted podrá evaluar la comprensión del texto de forma sencilla, pero precisa.

14.- Pida al alumno que le comente sobre el uso de los protectores solares, con base a esta respuesta podrá medir el aprendizaje que el alumno obtuvo del texto.

15.- Finalmente, pida al alumno que le de su opinión personal del texto.

Nota: Las respuestas anteriores dependen de la apreciación personal de cada alumno, el conocimiento que tenga cada uno del tema y de la comprensión del texto; por lo que no se incluyen respuestas.

RESPUESTAS DEL TEXTO: Teenage Depresión and Suicide

Elabora las siguientes actividades siguiendo el procedimiento empleado en los textos anteriores.

Actividades para el alumno:

Actividad pretextual: Como ya mencionamos previamente en el artículo las actividades pretextuales tienen como finalidad remover el conocimiento previo sobre el tema de un texto en inglés, en este caso solo utilizamos el título, que además de reflejarnos el contenido del texto nos apoya también con su transparencia.

1.- Pida al los alumnos que observen el texto, localicen el título y lo anoten.

Tiempo: 5 minutos

1Respuesta:

Teenage Depression and Suicide

Se sugiere solicite a los alumnos que observen los cognados dentro del título, de esta manera les será más sencillo comprender el texto.

Actividades textuales. Objetivo: Los alumnos identificarán un falso cognado dentro de texto e inferirán su significado de acuerdo al contexto.

2.- Pida a los alumnos que observen las palabras subrayadas en el texto.

Tiempo: 10 minutos

Respuesta:

Trabajo sobre el texto.

Teenage Depression and Suicide

Suicide attempts are made more frequently among females, but are more often fatal among males. One of the reasons that males more often "succeed" in committing suicide is that they are apt to use more violent means such as shooting, stabbing, or hanging themselves. Females are more likely to take a drug overdose, which is a slower process and can be more readily reversed if the person is found in time.

Some teenagers attempt suicide as a cry for help or attention or as a way of manipulating others rather than out of a desire to die. A suicide attempt may be designed to punish a former boyfriend or girlfriend or to call attention to a drug problem the teenager cannot deal with alone.

Special Consultant. (1974) "Understanding Psychology". New York: Random House

3.- Pida a los alumnos que escriban el significado en español, que ellos suponen para cada una de las palabras subrayadas en el texto.

Tiempo: 10 minutos

Respuesta:

males **males de malestar o enfermedad**

succeed **sucede**

designed **designado**

former **formar/ forma**

Nota. Aclare a los alumnos que no utilicen diccionario, que solo se guíen por el parecido de la palabra en inglés con el idioma español.

4.- Pida a los alumnos que escriban las palabras en los espacios en blanco que aparecen en el texto.

Tiempo: 10 minutos

Observación al releer el texto debe notar que no corresponden al significado coherente con el texto, por lo que en esta actividad el apoyo y modelamiento del profesor es de suma importancia.

Respuestas:

Teenage Depression and Suicide

Suicide attempts are made more frequently among females, but are more often fatal among **males**. One of the reasons that **males** more often **sucede** in committing suicide is that they are apt to use more violent means such as shooting, stabbing, or hanging themselves. Females are more likely to take a drug overdose, which is a slower process and can be more readily reversed if the person is found in time. Some teenagers attempt suicide as a cry for help or attention or as a way of manipulating others rather than out of a desire to die. A suicide attempt may be **designado** to punish a forma boyfriend or girlfriend or to call attention to a drug problem the teenager cannot deal with alone.

Special Consultant. (1974) "Understanding Psychology". New York: Random House.

5.-Pida a los alumnos que lean nuevamente el texto y observen si el contenido tiene sentido, es decir si es coherente.

Observación: al releer el texto los alumnos deben notar que no corresponden al significado coherente con el texto, por lo que en esta actividad el apoyo y modelamiento del profesor es de suma importancia.

Tiempo 15 minutos

Respuesta: No. (No entendí)

Nota. El texto no tiene sentido debido a que el significado de las palabras no corresponde.

Actividad posttextual

Objetivo: Evaluar la identificación de un falso cognado, advirtiendo la clara diferencia de significado entre las palabras que se parecen en ambos idiomas inglés y español. Comprendiendo en consecuencia, correctamente el contenido de un texto.

6.- Pida a los alumnos que escriban en los espacios en blanco las palabras que conciernen en español.

Tiempo: 10 minutos

Respuestas: males = varones

succeed = lograr, conseguir

designed = planeado, calculado.

former = anterior, previo, primero

Teenage Depression and Suicide

Suicide attempts are made more frequently among females, but are more often fatal among **varones**. One of the reasons that **varones** more often **logran** in committing suicide is that they are apt to use more violent means such as shooting,

stabbing, or hanging themselves. Females are more likely to take a drug overdose, which is a slower process and can be more readily reversed if the person is found in time.

Some teenagers attempt suicide as a cry for help or attention or as a way of manipulating others rather than out of a desire to die. A suicide attempt may be **planeado** to punish a **primero** boyfriend or girlfriend or to call attention to a drug problem the teenager cannot deal with alone.

Special Consultant. (1974) "Understanding Psychology". New York: Random House.

Se sugiere explicar a los alumnos que la diferencia entre ambos textos es tal que el significado del texto se modifica de manera importante. En el primer caso no existe coherencia en el mensaje, en el segundo la idea es la apropiada.

Observación: En este caso especialmente el significado puede ser proporcionado por el profesor o bien solicite a los alumnos que usen diccionario, para tal efecto calcule el tiempo pertinente para el ejercicio.

CONCLUSIONES

La finalidad primordial de este trabajo fue hacer del conocimiento de los alumnos del curso de comprensión de lectura primer nivel, la extensa cantidad de palabras que de manera transparente pueden entenderse, con sólo hacer ligeros cambios en las palabras que se escriben igual o parecido en las lenguas romances (**cognados**). Al desarrollar esta estrategia se ha pretendido que los alumnos enriquezcan su vocabulario de tal manera que les permita comprender textos expositivos en inglés de manera más sencilla.

Se decidió profundizar en el presente tema, debido a que se detectó que en los cursos de comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, la estrategia de reconocimiento de cognados es abordada ligeramente, como se mencionó en el capítulo 1 de esta investigación. Sin embargo, no hay un apartado que refleje el desarrollo de dicha estrategia, no obstante, la importante cantidad de cognados que existe entre los idiomas inglés y español, que son los idiomas que atañen al presente trabajo.

Durante esta investigación, se han analizado algunas fuentes relacionadas con teorías de enseñanza aprendizaje concernientes a la comprensión de lectura, así como las teorías inherentes al mismo proceso. Igualmente se han revisado los conceptos relacionados con la inferencia de vocabulario, que a su vez den soporte a las concepciones requeridas en la puntualización de cognados y falsos cognados. Esto con el propósito de destacar la importancia del desarrollo de la estrategia de reconocimiento de los mismos, y apreciar el apoyo de dicha estrategia en la comprensión de lectura.

Se brinda seguridad al alumno, para el aprovechamiento indiscriminado de cognados con la familiaridad que ameritan, a través del uso de la estrategia. De esta manera el alumno logra la comprensión de textos de manera más rápida y sencilla.

En el proceso de identificación de falsos cognados el alumno ha percibido la familiaridad y transparencia de las palabras, percatándose de que el significado que por similitud le corresponde a la palabra, no se relaciona con el contenido del texto, descubre entonces qué es un falso cognado y en ocasiones puede inferir el significado, a través del contexto.

Los elementos tipográficos e iconográficos, además de las palabras familiares funcionaron como apoyo para la mejor comprensión del texto.

Los falsos cognados fueron un obstáculo en el tratamiento de la estrategia antes mencionada. Se apreció durante el proceso que bloquean la correcta interpretación de un texto, debido al gran parecido que comparten en su escritura con otras palabras al igual que los cognados, y no así con el significado de las mismas. Este aspecto se solucionó incluyendo en el presente trabajo, un apartado que permite la identificación de los falsos cognados, a partir del contexto.

Se ha propuesto por tanto una unidad didáctica que ofrezca a los alumnos herramientas que les den seguridad en el reconocimiento de cognados, así como en la identificación de los falsos cognados, y conseguir para por un lado, comprender mejor los textos en inglés y por el otro, evitar la errada interpretación de los mismos.

Por lo que se considera que se alcanzó el objetivo de este trabajo; esto es ayudar a los alumnos a reconocer los cognados y falsos cognados como una herramienta de comprensión.

También se ha incluido la guía del profesor, manteniendo el formato de actividades del alumno en la misma, a su vez, se hacen algunas propuestas para la ejecución del modelo antes mencionado. El objetivo de la guía es servir de apoyo al profesor en la ejecución del mismo.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo se debe señalar, además de los falsos cognados ya antes mencionada, la escasez de fuentes de consulta propias del tema. No obstante a estas limitaciones, se considera que la presente unidad sirva de apoyo al curso de comprensión de lectura de inglés nivel 1 de la FES Acatlán.

Es necesario mencionar que los cognados han sido presentados a los largo de esta unidad en su forma escrita, por lo que se debe añadir que no sólo existen de manera escrita, hay cognados cuya similitud se aprecia de manera acústica. De este trabajo puede surgir la realización de futuras investigaciones, para tal efecto sugerimos abordar el presente tema a partir de la pronunciación de las palabras, asimismo, sugerimos ampliar la investigación correspondiente a los falsos cognados, atribuyéndoles el tratamiento pertinente a la magnitud del tema.

Bibliografía

- Acevedo, R. Barba, A. Reyes, C y Hernández, C. *Manual de Lectura en Inglés*, Nivel 1. Edición piloto 2003. Naucalpan. UNAM FES CEI Acatlán, México.
- Arancibia, V. Herrera, P y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Barba, A. (1997). "Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua Inglesa, nivel 2, del departamento de inglés del centro de Idiomas extranjeros de la ENEP, Acatlán". Tesis de licenciatura. Enseñanza de inglés, UNAM, FES Acatlán.
- Barba, M. A. y García, J. R. (2003) *Curso de Lectura en Inglés Nivel 2*. Edición piloto. Naucalpan. UNAM FES Acatlán.
- Barba, M. A. y García, J. R. (2003) *Curso de Lectura en Inglés Nivel 3*. Edición piloto. Naucalpan. UNAM FES Acatlán.
- Barnitz, J.G. (1985). *Reading Development of Nonnative Speakers of English*. New York: Prentice Hall Regents.
- Barnet, M. (1989). *More Than Meets the Eye*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo.
- Campos, E. (s/f) "La Teoría de Jean Piaget". Centro de Enseñanza para extranjeros. Artículo UNAM.
- Carell, L., Devine, J., Eskey, D. (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carrasco, A. (2005).
<http://www.comie.org.mx/revistaPdfs/Carpeta17/17aportdisctem2.df#search=inferencia%20de%20vocabulario%20en%20compesi%>
- Castro, S. (2002). Propuesta de material con carácter autodidacta para la enseñanza de la lectura en inglés, de apoyo al fascículo 1 empleado para impartir la signatura lengua adicional al español I, del Colegio de Bachilleres en el sistema de Enseñanza Abierta. Trabajo termina de titulación de licenciatura. LEI-UNAM.
- Centro de Profesores y Recursos (2001) "Guía para la Evaluación de la Propia Práctica Docente en la Enseñanza de la Lectura" Distrito No. 3 de Badajoz.
- Celse Murcia, M. y Freeman-Larsen, D. (1999). *The Grammar Book*. Boston: Heinle & Heinle.

- Coll, C. (1997). *Qué es el Constructivismo*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación Constructivista*. México: McGraw- Hill.
- “Diferencias entre Idiomas” Se parece...pero no es!--- Los “False Cognates” (2005)
(<http://www.englishcom.com.mx/tips/difid.html>)
- Domínguez, S. (2002). “Modelo instruccional para la enseñanza de relaciones causales presentes en los exámenes extemporáneos de inglés del CEI ACATLÁN”. Trabajo de terminación en Seminario Taller Extracurricular. Licenciatura en Enseñanza de Inglés. UNAM. FES Acatlán.
- Echeverría, M. (2005) <http://www.cicese.mx/manual/cognados.htm>. Falsos Cognados. En línea [consultado 28 enero del 2005]
- “Espangles” Convertible Spanish Words (2005).
[http://www.geocities.com/Athens/...](http://www.geocities.com/Athens/)
<http://www.geocities.com/Athens/Thebes/6177/ws-cognates.html?200527>
- “Falsos Amigos – False Cognates” All Info About Spanish Language. (2005)
(<http://spanish.allinfo-about.com/vocabulary/vo-falsosamigos.html>)
- Fernández, J. Elortegui, N. Moreno, T. Rodríguez, J. (1999) “Cómo hacer Unidades didácticas innovadoras”. Sevilla: Díada Editora.
- Gaceta, FES Acatlán, UNAM, marzo 2004.No.1.
- Gallees, P. (2002). <http://dewey.uab.es/pmargues/ud.htm>. Diseño Instructivo de Unidades Didácticas.
- García Jurado. (2005). Seminario Taller Extracurricular. Perspectivas Metodológicas en la enseñanza de la Comprensión de Textos en Inglés como Lengua Extranjera. UNAM, FES Acatlán.
- García Jurado. (2004). *Modelo Experto: recurso instruccional en la enseñanza de la Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera*. En Castañeda, S. *Educación Aprendizaje y Cognición: Teoría en la práctica*. México:Manual Moderno.
- García Jurado. (2003). *Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM. 0-48

- García Jurado, R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección Problemas Educativos de México. México: UNAM/CONACYT, Miguel Ángel Porrúa.
- González, L. (2000). Esquema para un Curso sobre Modelos de Enseñanza. [Kino.iteso.mx/luisg/ESQUEMAS%20MODELOS %20ENSEÑANZA.DOC](http://Kino.iteso.mx/luisg/ESQUEMAS%20MODELOS%20ENSEÑANZA.DOC).
- García, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J., Gárate, M. (1999) *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Barcelona: Paidós.
- Good, T y Brophy, J.(1996) *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Goodman, K. (1988). *The Reading Process*, en Carrel, P. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granada, B. (s/f). *La Teoría de Vigotsky*. Centro de Enseñanza para Extranjeros UNAM.
- Giammateo, M. (2002). *El aprendizaje del léxico necesita de un contexto*. http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2002/enero_2002/opinion090102.htm
- Herrera, F. y Ramírez, I. (s/f). *Situación de aprendizaje – enseñanza*, Universidad de Granada, Instituto de estudios Ceuties.
- Lezcano, M. (2000). *Desarrollo de la Competencia Léxica en el Tercer ciclo de la E.G.B.* lesc@arnet.com.ar
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English Applied Linguistics.
- Martínez, Reinaldo (2004). Tesis Doctoral. *Concepción de Aprendizaje, Metacognición y Cambio Conceptual en estudiantes Universitarios de Psicología*.
- Mergel, B. (1998) *Diseño Instruccional y Teoría del aprendizaje*. Artículo Postgrado Universidad de Saskatchewan, Canada.
- My Dr. Health information (2001). My Dr. 2001. Adapted from original material Sourced from med Media Australia. Sun Care. Reviewed: 11/06/2002 <http://www.mydr.com.au>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross - Linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge applied Linguistics. Cambridge University Press.

- Ortega, Y. (1999). *Metodología para la Comprensión de Lectura en Español y en Lengua Extranjera*. México: Porrúa.
- Osorio, H. (2001). *Plan de Desarrollo 2001- 2005*. Naucalpan. FES Acatlán.
- Pozo, I. (1994). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- “Saber Inglés” That’s curious False Friends or Cognates (2005)
<http://www.saberingles...>
(<http://www.saberingles.com.ar/curious/falsefriends.html>)
- Sahueza, G. (2005). <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>
“El Constructivismo”.
- Sánchez, N. (2002). *Propuesta de secuenciación de contenidos estratégicos y lingüísticos. Trabajo de Seminario Extracurricular*. Naucalpan: FES Acatlán.
- Sánchez, C. (2005) “Educational Questions” (2005)
<http://www.educationalquestions....>
(<http://www.educationalquestions.com/qa41.htm>)
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Special Consultant. (1974). *“Understanding Psychology”*. New York: Random House
- Tecnología de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media “Cómo se establece el propósito de los objetivos de aprendizaje” (2002)
http://www.eduteca.org/ediciones/articulo_julio02.htm
- Toussier, E. (1987). *Los Cognados de Toussier*: México, D. F. Didáctica.
- Woolfolk, A. (1998). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.