



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**PROPUESTA DE ACTIVIDADES ENFOCADAS A PROMOVER LA
MOTIVACIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN
ALUMNOS DE INGLÉS III DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES**

PRESENTA

LUIS MANUEL CAÑIBE PAZ

ASESOR: LIC. MANUEL RAMÍREZ ARVIZU

OCTUBRE, 2009



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.

Todo es señal y enseñanza para el que sea capaz de despertar.

Jacobo Grinberg Zylberbaum

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quiero agradecer a Dios por permitirme llegar a este momento tan especial y soñado para mí.

Quiero y tengo que agradecer especialmente a mis padres quienes nunca han dejado de apoyarme en todo momento. Su ejemplo de vida me ha llevado a ser lo que soy, ésta tesis que con mucho empeño, esfuerzos y sacrificios he realizado, se la debo en gran parte a ustedes y a su motivación por realizarla, sus sabios consejos me han guiado en todo momento. Siempre los tengo presente y los quiero mucho.

A mi esposa también quiero agradecerle todo su apoyo, sin ti me hubiera sido imposible lograr esto.

También quiero agradecer a mi hermano Alex quien me ha apoyado incondicionalmente. Mi aprecio por ti es infinito. Gracias por ser mi amigo.

A mi hermano Oscar que aunque pasamos poco tiempo juntos, siempre es grata tu compañía.

A mi hermano Pepe quien siempre con sus “ondas” he tratado de imitar y también valoro mucho.

Quiero agradecer también a todas aquellas personas que me han brindado una mano, un saludo, un consejo, una enseñanza, especialmente a mi padrino Manilla quien es un ser muy especial para mí. Gracias también por tus consejos y tu forma de ver y vivir la vida.

Por último quiero agradecer a mi asesor y sinodales, ésta tesis jamás hubiera llegado a ser lo que es sin su sabia intervención y consejo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	11
CONTEXTO INSTITUCIONAL	
1.1 Orígenes del Colegio de Ciencias y Humanidades	11
1.1.1 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades	12
1.2 La materia de comprensión de lectura en inglés en el plan de estudios del CCH	15
1.2.1 El programa de la asignatura de comprensión de lectura en Inglés III	16
1.2.2 Aprovechamiento en la asignatura de comprensión de lectura en Inglés III en el CCH Vallejo	17
1.3 Estudio de la comunidad y de factores que inciden en la motivación	20
1.3.1 Perfil de los alumnos	20
1.3.2 Factores internos y externos que inciden en la motivación	21
1.3.3 Resultados e interpretación de los factores que afectan la motivación en la materia de Inglés	23
CAPÍTULO 2	29
MARCO TEÓRICO	
2.1 Motivación escolar	29
2.2 Tipos de motivación	31
2.2.1 Motivación extrínseca	31
2.2.2 Motivación intrínseca	32
2.2.3 Motivación del logro	33
2.3 Teorías motivacionales	35
2.3.1 Atribución	36
2.3.2 Expectativa por valor	38
2.3.3 Autoeficacia	39

2.4	Paradigmas psicopedagógicos	40
2.4.1	Conductismo	40
2.4.2	Cognitivismo	42
2.4.3	Humanismo	44
2.4.4	Constructivismo	46
2.5	Estilos de aprendizaje	51
2.6	Estrategias motivacionales	54
2.6.1	Instrucción	57
2.7	Motivación en la comprensión de lectura en lengua extranjera	58
2.7.1	Concepción de lectura	59
2.7.2	Modelos de lectura	60
2.7.3	Variables motivacionales en la comprensión de lectura	61
	CAPÍTULO 3	63
	ESTUDIO DE NECESIDADES	
3.1	Estudio de necesidades	63
	CAPÍTULO 4	68
	PROPUESTA DE ACTIVIDADES	
4.1	Diseño de actividades a partir del planteamiento teórico y del estudio de necesidades	68
4.2	Guía del profesor	72
4.3	Guía del alumno	91
	Conclusiones	129
	Fuentes Consultadas	133
	Anexo 1	138

Anexo 2	139
Anexo 3	140
Anexo 4	142
Anexo 5	143

INTRODUCCIÓN

La presente investigación expone el tópico de la motivación en el campo de la enseñanza (específicamente en la materia de Inglés), dentro de un contexto educativo formal (El Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo).

En esencia la motivación es un tema complejo, ya que en la actualidad los marcos de referencia, dictados básicamente por el marco común europeo, pretenden estandarizar el conocimiento de un idioma con certificados que posicionan a los alumnos en diferentes niveles, de los cuales las diferentes empresas o escuelas demandan algunos, ya sea para obtener un empleo o para estudiar en otro país. En este sentido es fundamental mantener un nivel adecuado de motivación para el estudio de un idioma, así como para adquirir los conocimientos y destrezas de la lengua y cumplir con los estándares internacionales de desempeño.

Esta investigación es un reflejo de las necesidades actuales de alumnos y profesores, en la búsqueda de la re-estructuración de la dinámica de clase, con actividades que propicien la motivación, la reflexión y la autonomía en el aprendizaje. Cabe señalar que la materia de inglés en el CCH sólo considera la comprensión de lectura como la habilidad a desarrollar y el programa de la materia propone que las clases se dividan en tres fases:

- prelectura (activación de conocimientos),
- lectura (la actividad de leer)
- postlectura (retomar puntos y reflexionar sobre lo leído).

De este modo, la dinámica y actividades de la clase se basan en lo que los alumnos conocen del tema (prelectura), los ejercicios que responden relacionados con alguna estructura del texto (lectura), y reflexiones sobre el texto (poslectura).

Entre los materiales que el profesor puede utilizar, hay una considerable cantidad de libros escritos por diferentes profesores y editados por el colegio y cada lectura contiene estas tres fases. Al observar un libro de cualquier autor, se puede notar que no se realizan otros planteamientos para las diferentes fases, mas que preguntas directas, por tal motivo, se plantea una propuesta de actividades que puedan promover la motivación e integración grupal en la materia.

En este sentido, la palabra motivación usualmente se vincula con una serie de conductas que reflejan disposición, constancia, aprovechamiento y mejoramiento por parte del sujeto para realizar cualquier actividad que se proponga, lo cual presupone un alumno motivado.

En contraste, la falta de motivación es igual a la poca disposición, inconstancia, bajo desempeño y/o rezago por parte del sujeto para realizar alguna actividad. De esta manera, se ha observado que la falta de motivación es un factor que está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que afecta el desempeño escolar, especialmente en los alumnos que cursan la materia de inglés III, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La pregunta esencial para esta investigación es: ¿Cómo promover, mantener y aumentar la motivación en los alumnos que cursan la materia de inglés III en el CCH?, cuya respuesta se relaciona directamente con los actores del proceso educativo:

- Planes y programas de estudio.

- Profesorado.
- Alumnado.

El CCH al utilizar programas que no toman en cuenta las necesidades actuales de los estudiantes y del mundo moderno, requeridos para la obtención de los certificados antes mencionados, se está quedando al margen de las nuevas exigencias. El alumno quien conoce estas nuevas necesidades, ve la poca vinculación de la materia con las demandas del mundo actual, lo que puede ocasionar que no encuentre la motivación, que sólo podría tener sí el enfoque fuera distinto.

Esto no quiere decir que hay desacuerdo en enseñar en base a la comprensión de lectura como única habilidad a desarrollar, pero las demandas apuntan a reconsiderar un curso de cuatro habilidades: comprensión auditiva y de lectura y producción oral y escrita. Además, como ya se discutió previamente, el programa no contempla el manejo de actividades en las que se propongan estrategias motivacionales, dando como resultado una estructura de clase más o menos predecible y que no genera mucho interés y motivación en el alumno.

Por otra parte, los profesores apuntan a los alumnos como carentes de motivación. Esta falta de motivación se ve reflejada en diferentes tipos de conductas. Entre las más concurrentes están: el desinterés hacia el estudio, el poco empeño por aprender, el ausentismo, la inasistencia y la deserción. En parte los profesores son responsables de que los alumnos mantengan o no un apropiado nivel de motivación a través de sus actitudes, métodos de enseñanza, maneras de interrelacionarse con los alumnos o los tipos de evaluación que realizan. Esto genera un ambiente

psicológico (cómo me siento en clase) que determina el entusiasmo en menor o mayor grado.

Por su parte, los alumnos señalan a profesores, materias, métodos de enseñanza, materiales y/o procedimientos de estudio, como los factores responsables de sus deficiencias, porque no son suficientemente motivadores. (ver anexo1). Entre los factores responsables, se consideran a las ejercicios que se realizan en el salón como elementos primordiales para que haya un aumento o disminución de la motivación en el alumno. Esto es así porque los ejercicios son el eje central de la clase, junto con los materiales y las lecturas.

Debido a que la motivación interviene en todos los elementos del proceso educativo, afectando en menor o mayor grado de acuerdo con la historia académica y personal de cada estudiante, se sugiere que un adecuado nivel de ésta a través de diferentes actividades y materiales pueda vincular y fortalecer los objetivos institucionales y particulares de la materia, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la relación alumno-profesor. El diseño de actividades y materiales se puede traducir en alumnos con:

- Mayor participación, esfuerzo, interés y permanencia en clase.
- Mayor eficiencia para utilizar estrategias de aprendizaje y de comprensión de lectura.
- Mayor dependencia para estudiar.

El contenido de esta investigación en su primer capítulo describe aspectos relacionados con el Colegio de Ciencias y Humanidades y la materia de inglés. Esto permite al lector deducir cuál es la concepción del Colegio y lo que se pretende del alumno al término de su bachillerato. Además se destaca la relevancia de la materia

de inglés dentro del plan de estudios del Colegio. También se muestran datos estadísticos relacionados con el aprovechamiento en la materia (aprobación, reprobación y deserción) y resultados de un cuestionario relacionado con aspectos generales de la motivación en la materia de inglés.

En el segundo capítulo se presenta el concepto de motivación y los tipos de ésta, relacionados con la enseñanza. Asimismo se examinan cuatro teorías motivacionales que explican algunas conductas y actitudes de los alumnos y finalmente se describen cuatro paradigmas en la educación, enfatizando los aspectos motivacionales que cada uno de ellos ha destacado, tomando como enfoque para el desarrollo de las actividades a uno de ellos (el constructivismo). Una vez que se tiene un panorama general de la motivación en la educación, se exponen los componentes motivacionales en el aula. Por último se ve la motivación en la comprensión de lectura, analizando una serie de variables motivacionales que intervienen al leer en lengua extranjera.

El tercer capítulo exhibe los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los alumnos, para conocer el tipo de ejercicios que prefieren realizar. Como resultado se obtiene junto con el marco teórico, la estructura para el diseño de las actividades.

El cuarto capítulo es la propuesta de actividades, describiéndolas de acuerdo con el diseño propuesto, el resultado es una guía para el profesor, dónde se explica en un plan de clase, los pasos que tiene que realizar para llevar a cabo las actividades; y una guía para el alumno, en dónde se le orienta y apoya sobre los contenidos más importantes de la materia, así como los pasos que tiene que realizar

para concretar las actividades. También se incluye una sección de recortables, que son los materiales que utilizará el alumno cuando el profesor se lo indique.

Por último se pretende que este trabajo pueda ser útil a todo el público interesado en el tema y en especial a los profesores de inglés y/o materias afines a la comprensión de lectura en lengua extranjera.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1 Orígenes del Colegio de Ciencias y Humanidades

Antes de comenzar el análisis de la motivación, se debe contextualizar la situación académica de la cual parte este estudio, por lo que es conveniente presentar el contexto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con cinco planteles: Azcapotzalco, Vallejo, Naucalpan, Oriente y Sur, los cuales son dependencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que tienen por objetivo impartir educación vocacional.

La idea de crear estos organismos surgió a principios de la década de los 70's, como respuesta a las necesidades de una población en aumento que exigía y requería una educación de nivel medio superior.

De este modo, el Consejo Universitario aprobó el plan de estudios del CCH el 26 de enero de 1971, y el 12 de abril iniciaron actividades en los planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo. Un año después, el 3 de abril, abrieron sus puertas los planteles Oriente y Sur. (En Gaceta UNAM, 1971: 10)

El doctor Pablo González Casanova, quien era el rector de la UNAM en ese momento, anunciaba algunos de los objetivos del Colegio:

- Preparar jóvenes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, en el nivel bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado.
- Hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo que cambia en el terreno de la ciencia, la tecnología y las estructuras sociales y culturales.

Fue así que la creación del CCH representó un gran esfuerzo por parte de la UNAM para establecer un bachillerato flexible y con diversas funciones. Sus grandes espacios, junto con su proyecto educativo logran que el Colegio sea una opción interesante para el estudiante.

Un apunte que hay que destacar es la flexibilidad del sistema, donde se da pauta para que se elaboren los medios que puedan mejorar el aprendizaje, por lo que esta investigación es útil y el mismo modelo permite que exista esa flexibilidad dentro del aula.

1.1.1 Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

El Modelo Educativo del CCH considera al alumno como el actor principal de su aprendizaje, por consiguiente, tienen la obligación de investigar, documentarse, experimentar y leer. En este orden de ideas el profesor es más un consejero que un transmisor de conocimientos, proporcionando a los estudiantes diversos métodos y técnicas para que ellos desarrollen sus conocimientos. (En Gaceta UNAM, 1971: 12)

En el proyecto del Colegio se prevé una considerable participación de los alumnos mediante lecturas, consultas, debates, aplicación personal, trabajo en equipo, investigaciones bibliográficas, hemerográficas y de campo. La relación entre profesor y alumno se debe basar en el diálogo. Ibarrola (1992) citado por Leal (200, p.12).

El Modelo Educativo del Colegio pretende lograr que el alumno adquiera:

- Una formación científica y humanística, que haga posible su desarrollo como universitario responsable, en lo personal y lo social.
- Aprender por sí mismo las habilidades del trabajo intelectual, generales y específicas de cada una de las áreas que forman el plan de estudios, las generalizaciones y los conocimientos específicos que le permitan adquirir o construir otros e ir generando estrategias propias para alcanzar un aprendizaje cada vez más independiente y complejo.

- Desarrollar por medio del ejercicio en los procesos inductivos, deductivos y análogos, un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible, que se manifiesta en su capacidad para innovar en las distintas actividades que realice.
- Buscar información a través del manejo y del análisis sistemático de las fuentes de conocimiento de cada campo del saber, lo que se concreta en habilidades como la lectura adaptada a la naturaleza de los textos, la observación, la investigación documental, la experimentación, etcétera.
- Comprender e interpretar textos resultantes de las combinaciones de lengua y de sistemas de signos visuales y auditivos, vigentes en la cultura contemporánea, y juzgar críticamente los sentidos que proponen los medios de comunicación de masas. (Plan de estudios Actualizado, 1996: 62-63).

Para poder lograr estos objetivos, el Modelo Educativo del CCH propone las siguientes nociones:

- La opción de un bachillerato de cultura básica,
- La organización académica por áreas,
- El alumno como sujeto de su propia formación y
- El profesor como orientador del proceso de aprendizaje.
(Plan de estudios Actualizado, 1996, 5).

De acuerdo con los principios del Colegio, la noción de cultura básica significa dotar al alumno de los conocimientos y las habilidades intelectuales necesarias para que eventualmente se conduzca como alguien que comparte, conoce, juzga, opina y funde intelectualmente. (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 34).

Para que el alumno pueda desarrollarse en la cultura básica, el Colegio enfatiza la organización académica por áreas: Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área del Método Histórico Social y Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Como ya se mencionó, el alumno es visto como el eje central del proceso educativo y para lograr su formación deben seguirse los siguientes postulados:

Aprender a aprender. Significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos, congruentes con la edad de los alumnos y, por ende, relativa.

Aprender a hacer. Se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase.

Aprender a ser. Enuncia el propósito de atender a la formación del alumno, no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y de sensibilidad estética. (Plan de estudios Actualizado, 1996, 37).

En este apartado es importante destacar el peso que se le da al alumno para que sea él quien investigue y desarrolle su conocimiento. Esto puede ser debatible, ya que los alumnos provienen de sistemas tradicionales donde no se espera que sean ellos los encargados de su aprendizaje, y en donde están acostumbrados a trabajar por medio de “órdenes”, lo cual conlleva efectos en la motivación. El alumno puede considerar que no aprende lo suficiente con este modelo, o no quiere que cambie la manera en que aprendía, o simplemente no se adapta al modelo y termina por desertar.

Llama la atención lo que menciona Ibarrola, al proponer que se realicen lecturas, consultas, debates, aplicación personal, trabajo en equipo e investigaciones bibliográficas y de campo; estas actividades, como vimos en la introducción, no se consideran en la dinámica de la materia y dan una noción bastante acertada para mantener la motivación siempre y cuando se ejemplifique en qué consiste cada una y cómo realizarlas.

1.2. La materia de comprensión de lectura en Inglés, en el plan de estudios del CCH

Durante los 35 años de vida del Colegio, se han tenido dos planes de estudios, el Plan de Estudios Anterior (que va desde su origen hasta 1996) y el Plan de Estudios Actualizado (A partir de 1996 y con subsecuentes revisiones, la más actual es la del 2003). Por algunas limitaciones del plan de estudios anterior, se hicieron cambios en todas las materias. Analicemos el caso de inglés.

En el Plan de Estudios Original, se considera la asignatura de comprensión de lectura en inglés sin valor curricular; esto significa que no tiene créditos y que sólo se le podía otorgar al alumno una de las siguientes calificaciones: Acreditado (AC), No Acreditado (NA) o No se Presentó (NP). El Plan de Estudios Actualizado (PEA) propone que la materia en inglés tenga carácter curricular; esto es, que se le otorguen créditos (ocho por nivel) y se le conceda una de las siguientes calificaciones: NP, 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

En cuanto a la duración del curso, éste tuvo varios cambios. En 1971 el curso era de treinta y tres horas repartidas en clases de treinta minutos. En 1983 cambió la duración a 64 horas repartidas en clases de una hora, dos días a la semana. Y en 1988 la duración cambió a 90 horas en clases de una hora y media por semana.

Nuevamente hubo cambios en el PEA, se propuso que fueran 256 horas, repartidas en los cuatro primeros semestres (inglés I, II, III y IV); cada semestre cubrirá 64 horas de estudio. Esto es, un total de cuatro horas semanales, situación que actualmente prevalece. (Programa de Estudios de la materia de inglés, 1996: 3).

En cuanto a su enfoque, ambos planes designan a la comprensión lectora como la habilidad que se debe desarrollar, ya que por una parte, al ingresar a cualquier carrera, el alumno requerirá leer varios textos escritos en este idioma, y por otra parte, se inserta en el Modelo Educativo del Colegio al incidir en la formación de la cultura básica.

Asimismo, el objetivo general de la asignatura plantea desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como manejar la información obtenida para satisfacer sus necesidades académicas.

Otro aspecto importante que puede determinar en mayor o menor medida la motivación, es la duración de la materia ya que al no impartirse en los últimos dos semestres, los alumnos pueden sentir que sin práctica, se pierde el conocimiento adquirido y se refuerza la idea que el alumno ve la materia sólo como un requisito en su bachillerato.

1.2.1 El Programa de la asignatura de comprensión de lectura en Inglés III

El programa de la Asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés está dividido en cuatro unidades, las cuales tienen como objetivo: “desarrollar los conocimientos, habilidades y estrategias para que el alumno continúe su proceso como lector autónomo en esa lengua”.

Cada unidad se divide a su vez en aprendizaje, estrategias y temáticas, aunque no se justifica el porqué está dividido así. El aprendizaje se refiere básicamente al conocimiento que el alumno debe tener en las diferentes temáticas: estrategias de lectura, tipos de lectura, aspectos discursivos del texto, y habilidades académicas

(ver guía del alumno para una explicación detallada). Y las estrategias son algunas sugerencias muy generales para profesores y alumnos de lo que deben de realizar. Finalmente se incluye una sugerencia de evaluación para cada unidad.

La propuesta de actividades, es también un apoyo para el programa de la materia (ver anexo 4), ya que se sugieren formas alternativas de trabajar las temáticas en clase. Como ya se explicó en la introducción, por lo general la dinámica de la clase se divide en tres fases. La *pre-lectura*, que consiste en la activación de conocimientos, por lo general a través de preguntas y clarificación de vocabulario, la presentación del tema a cubrir por parte del profesor, la *fase de lectura*, donde el alumno reconoce y practica el nuevo tema, por lo regular, a través de preguntas, y la *pos-lectura*, en donde se hace una reflexión del tema nuevamente a través de preguntas. Esta dinámica de clase no cambia mucho, es decir, el programa no sugiere debates, representaciones, exposiciones, y/o carteles entre otras actividades.

Un punto a destacar es que los profesores organizan la clase como les parezca, esto significa una diversidad en estilos de enseñanza y una implementación de diferentes actividades, pero en esencia, la clase tiene la dinámica descrita anteriormente. (ver resultados de anexo 2).

1.2.2 Aprovechamiento en la asignatura de comprensión de lectura en Inglés III en el CCH Vallejo.

Los cuadros que a continuación presentamos indican en número y porcentaje los alumnos aprobados, reprobados y que no se presentaron (NP), de 1999 a 2005, del primero al cuarto semestre.

Cuadro 1 Aprovechamiento Escolar de Inglés I del Plantel Vallejo							
Generación	Alumnos Inscritos	Aprobados		Reprobados		NP	
1999	2,854	2,417	85%	280	10%	157	6%
2000	2,942	2,121	72%	249	8%	572	19%
2001	3,037	2,417	80%	333	11%	287	9%
2002	3,094	2,601	84%	206	7%	287	9%
2003	3,046	2,046	85%	220	9%	140	6%
2004	3,085	2,668	86%	217	7%	200	6%
2005	3,460	2,988	86%	283	8%	189	5%

Cuadro2 Aprovechamiento Escolar de Inglés II del Plantel Vallejo							
Generación	Alumnos Inscritos	Aprobados		Reprobados		NP	
1999	2,853	2,129	75%	254	9%	470	16%
2000	2,953	1,968	67%	182	6%	785	27%
2001	3,028	2,272	75%	247	8%	509	17%
2002	3,062	2,412	79%	161	5%	489	16%
2003	2,380	1,882	79%	187	8%	311	13%
2004	3,055	2,508	82%	214	7%	333	11%
2005	3,438	2,879	84%	211	6%	348	10%

Cuadro 3 Aprovechamiento Escolar de Inglés III del Plantel Vallejo							
Generación	Alumnos Inscritos	Aprobados		Reprobados		NP	
1999	2,656	1,921	72%	201	8%	534	20%
2000	2,368	1,825	77%	149	6%	394	17%
2001	2,687	1,930	72%	220	8%	537	20%
2002	3,013	2,099	70%	199	7%	715	24%
2003	2,329	1,744	75%	147	6%	438	19%
2004	2,994	2,332	78%	198	7%	464	15%

Cuadro 4 Aprovechamiento Escolar de Inglés IV del Plantel Vallejo							
Generación	Alumnos Inscritos	Aprobados		Reprobados		NP	
1999	2,666	1,872	70%	160	6%	634	24%
2000	2,365	1,824	77%	142	6%	399	17%
2001	2,686	1,879	70%	133	5%	674	25%
2002	2,929	1,969	67%	191	7%	769	26%
2003	2,309	1,735	75%	125	5%	449	19%
2004	2,970	2,252	76%	145	5%	573	19%

Base de datos de historias académicas de cada periodo por generación, del Departamento del Control Escolar de la Secretaría Estudiantil. 2006

El objetivo de mostrar las estadísticas de los cuatro niveles de inglés es obtener un parámetro del comportamiento de los alumnos en cuanto a la reprobación y la deserción.

Si promediamos el número de alumnos reprobados, obtendremos la siguiente tendencia:

Cuadro 5 Porcentaje de Reprobación, generaciones 1999-2004			
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
8.5%	7.0%	7.0%	5.6%

Como se puede observar, el promedio de alumnos que reprueban es mayor en Inglés I que en los demás niveles; como se mencionó en la introducción, esto puede deberse a que los alumnos no están habituados al Modelo Educativo del Colegio. En Inglés II y III, los resultados de reprobación son los mismos y en Inglés IV el índice de reprobación baja, lo cual indica un aprovechamiento en la materia. Esto puede deberse que al contrario de cuando entran al Colegio, los alumnos en cuarto semestre ya están habituados al Modelo y por ende conocen la forma de trabajar y la calificación depende de su esfuerzo e imbibición.

En cuanto a la deserción, los porcentajes de alumnos que no se presentan (NP) son muy diferentes en los cuatro niveles; el cuadro 6 nos facilita una rápida referencia:

Cuadro 6 Porcentaje de alumnos que no se presentaron, generaciones 1999-2004			
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV
8.5%	15.7%	19.1%	21.6%

Aquí podemos detectar un incremento de casi el doble en el número de alumnos que no se presentan en Inglés I a Inglés II. En Inglés III a IV sigue casi con la misma tendencia de alumnos que no se presentan, es decir, del 2.5 al 3.5.

Las estadísticas presentadas dan un parámetro del comportamiento en cuanto a reprobación y deserción, donde es claro que la deserción apunta un problema motivacional por parte de los alumnos para asistir a clase. Como ya se explicó, esto puede deberse a que los alumnos no encuentran en la materia la motivación para asistir y además la dinámica de la clase propicia esa percepción en los alumnos.

1.3 Estudio de la comunidad y de factores que inciden en la motivación

En la introducción señalamos que la falta de motivación es uno de los principales problemas en la educación, por lo tanto se discutieron las percepciones y repercusiones que tienen los actores del aprendizaje (programas, profesores y alumnos). En este apartado se presentan las evidencias que apoyan la falta de motivación en la materia, reflejándose con mayor incidencia en la deserción, sin embargo otras conductas también apuntan a que el alumno no se sienta motivado, y es lo que se describe a continuación. Pero antes de comenzar a profundizar en la problemática, se mostrará el perfil de los alumnos que acuden al Colegio.

1.3.1 Perfil de los alumnos

En el libro *Ingreso Estudiantil al CCH* (2005, 16-36), se especifica la siguiente información sobre el perfil de los alumnos:

- *Edad*: entre los 15 y 16 años al ingresar al CCH.
- *Género*: 47% son hombres y 53% son mujeres.
- *Número de hermanos en la familia*: un 75% tiene de uno a tres hermanos.

- *Escolaridad de los padres:* en general el padre presenta un nivel de estudios más alto en relación con la madre.
- *Actividad de los padres:* un 60% de las madres tiene una actividad remunerada y el 85% de los padres tiene un empleo remunerado.
- *Sostén económico:* los padres son el principal sostén económico, 96%.
- *Tipo de vivienda:* 60% viven en casa propia.
- *Ingresos familiares:* en su mayoría se encuentran entre los \$2,500 y \$7,000 pesos.

Al analizar estos datos, se puede concluir que el estudiante promedio no tiene muchas dificultades para asistir a la escuela y cumplir con sus labores educativas, por lo que la conducta observada en clase hace suponer que es otra la problemática la que origina el poco esfuerzo, desinterés, inasistencia y deserción. A continuación se discuten algunos factores que probablemente originen estas conductas, cabe señalar que hay más de una explicación para los diferentes tipos de comportamientos, ver capítulo 2.3.

1.3.2 Factores internos y externos que inciden en la motivación

Con el propósito de conocer otros factores que afectan la motivación, ya se explicó ampliamente que la dinámica de la clase es uno de ellos y que forma parte de este trabajo de investigación, se realizó una encuesta (ver anexo 1) para conocer el grado en que afectan a los estudiantes cada uno de ellos. Estos resultados también sugerirán qué tipo de actividades pueden resultar más propicias para promover otros puntos que fortalezcan la motivación en la materia. Los resultados se muestran en la

tabla. 1.1. La encuesta fue aplicada a 200 alumnos de ambos turnos (matutino y vespertino).

Tabla 1.1 Factores que afectan la motivación escolar.			
	☺ mucho	☹ regular	☹ nada
1 Problemas de salud	12%	38%	50%
2 Autoestima	44%	31%	25%
3 Emociones	40%	44%	16%
4 Orientación sexual	22%	25%	53%
5 Aptitudes	48%	37%	15%
6 Personalidad	53%	28%	19%
7 Inteligencia	38%	40%	22%
8 Depresión	23%	32%	45%
9 Ansiedad	24%	28%	48%
10 Estrés	29%	47%	24%
11 Compañerismo	47%	31%	22%
12 Amistades	57%	16%	27%
13 Economía	17%	53%	20%
14 Noviazgo	22%	29%	49%
15 Deporte	37%	28%	35%
16 Drogadicción	18%	8%	74%
17 Alcoholismo	19%	13%	68%
18 Ambiente escolar	35%	47%	18%
19 Estereotipos	14%	34%	52%
20 Ambiente familiar	51%	22%	27%
21 Vecindario	22%	29%	49%
22 Valores	58%	16%	26%
23 Conducta	50%	28%	22%
24 Fracaso académico	41%	39%	21%
25 Profesores	45%	35%	20%

Como puede observarse, son varios los factores que influyen en la motivación escolar. Los factores del uno al diez, son de carácter interno, es decir, son aquellos cuyo origen se encuentra dentro de los propios alumnos. Y a partir del 11 son de carácter externo, es decir, son aquellos cuyo origen se encuentra en el ambiente o entorno de los alumnos.

Dentro de los factores internos, los resultados parecen hasta cierto punto predecibles ya que apuntaron a la **autoestima, emociones, aptitudes,**

personalidad, compañerismos y amistades, como los factores que juegan un papel preponderante en la motivación. Estas respuestas se tomarán en consideración para el diseño de las actividades. No obstante la personalidad es un factor que queda fuera de alcance en las actividades, por ser un tema muy amplio y que implica aspectos de experiencias y de cuestiones personales del individuo. Sería ambicioso suponer que las actividades fomenten la personalidad, pero se puede hacer un buen manejo de los demás factores en la propuesta.

Dentro de los factores externos, que mayor incidencia tienen en la motivación, están: las **amistades, el ambiente escolar, el ambiente familiar, los valores, la conducta, el fracaso académico y el profesorado**. Esto sugiere que en la propuesta se promuevan valores, se evite el fracaso a través de un grado adecuado de dificultad en las actividades, y registros de conducta, los cuales son algunos de los principales componentes de la motivación.

1.3.3 Resultados e interpretación de los factores que afectan la motivación en la materia de Inglés

El formato que se eligió para este cuestionario fue el de preguntas semi-abiertas, es decir, es un cuestionario donde los alumnos tienen que complementar las frases (ver anexo 2). Por tal motivo, se intento homogenizar los resultados; y se señala lo que respondió la mayoría de los estudiantes, de manera parecida o casi igual. La encuesta fue aplicada a 200 alumnos del tercer semestre.

La primera pregunta se refiere al orden de las materias que más les gustan, en este caso los resultados fueron:

1 Taller de Lectura y Redacción, 2 Matemáticas, 3) Historia, 4) Biología, 5) Inglés y 6) Física

Este orden probablemente confirme lo predicho en la introducción, que el programa de la materia no ha considerado las necesidades de los estudiantes y que la falta de motivación en la materia sea un producto del enfoque y de la mecánica de la clase.

La segunda pregunta fue formulada con el propósito de conocer cómo perciben los alumnos la materia de inglés, comparada con las demás materias. Las calificaciones que recibe la materia van desde buena hasta fatal, aunque la mayoría de las respuestas la sitúan como difícil, un poco difícil, regular, pesada y aburrida. Si el lector se sitúa en una clase de comprensión de lectura de dos horas con adolescentes, en las que se tiene que hacer ejercicios de lectura, las respuestas resultan comprensibles.

Por otra parte, estas respuestas pueden justificar el porqué de la falta de interés hacia la clase, lo cual no es algo que sea sólo interno del alumno, sino que se relaciona con la naturaleza de la clase, la cual está dictada por los programas de estudio, que como ya se indicó, sólo considera a la comprensión de lectura como la habilidad a desarrollar. Asimismo las respuestas justifican el porqué deben realizarse actividades que impulsen al alumno y sientan que en la clase de inglés se pueden realizar actividades lúdicas y dinámicas, que le permitan aprender y a la vez estar motivado.

La tercera pregunta está diseñada para conocer la motivación intrínseca (ver capítulo 2) de los alumnos para aprender inglés. En las respuestas se pueden observar diferentes propósitos, entre los más recurrentes están: viajar, hablar, lograr

metas personales, vivir en otro país, obtener un mejor empleo, comunicarse y tener un futuro mejor. Nuevamente aquí se justifica el hecho de las necesidades actuales de los alumnos de poder comunicarse en el idioma y no solo comprenderlo.

La cuarta pregunta, se elaboró con el propósito de conocer la motivación extrínseca (ver capítulo 2) que tienen los alumnos para asistir a la clase. Entre las respuestas más comunes están porque es obligatoria, no quieren reprobar y porque quieren aprender algo. Aquí se puede deducir que la mitad de los alumnos van porque es obligatoria, pero otra parte es porque quieren aprender algo, esto nos señala que hay que encontrar el valor funcional de la materia y si ésto sucede su motivación puede cambiar y no sólo porque es un requisito.

La quinta pregunta, también mide la motivación intrínseca y extrínseca del alumno con respecto al inglés. Lo que les gusta del inglés es su pronunciación o poder hablarlo, y no les gusta la clase, el profesor, y cuestiones gramaticales como su escritura y oraciones. Aquí se demuestra la necesidad de que a los alumnos les gustaría aprender el idioma para poder hablarlo, por el contrario no les gusta aspectos relacionados con los elementos que intervienen en la clase de lectura, el profesor, las cuestiones que tienen que aprender y la mecánica de la clase.

La sexta pregunta se refiere a lo que les gusta de la clase y lo que no. Lo que les gusta de la clase es cómo explica el profesor, el ambiente, que trabajan en grupos y que el profesor pronuncia con ellos los textos. Lo que no les gusta de la clase es lo aburrida que la perciben, que no entienden, que no es dinámica, los textos, el profesor y que les dejan mucha tarea. Estas respuestas reflejan que a los alumnos de esta etapa si les afecta mucho el ambiente y sus emociones para sentirse motivados.

La séptima pregunta mide la actitud de los alumnos hacia la clase, la cual es en general buena, positiva o regular, esto indica que el alumno va a la clase con buena disposición a aprender y sin predisposiciones, pero como se está revelando, hay varios elementos que intervienen para que su actitud cambie con el tiempo.

La octava pregunta es un intento para saber en qué nivel de inglés se encuentran; la mayoría se sitúa entre un 30 y 60%. Esto sugiere un promedio bajo, y aunado al hecho que no se llevan las demás habilidades, por lo que se deduce que el bachillerato en el CCH no representa un avance en el aprendizaje del idioma.

El objetivo de la novena pregunta es conocer las otras actividades que les gustaría realizar, las respuestas arrojaron estos datos: juegos, pláticas, actividades dinámicas y videos. Esto coincide con lo señalado en la introducción, en pocas palabras la mecánica educativa la perciben pesada y aburrida.

La décima pregunta es acerca de la percepción del libro que utilizan algunos profesores para su clase, en este sentido la mayoría de las respuestas apuntan a buena y regular aunque les gustaría que se explicaran más cosas. En este sentido los materiales son elaborados por profesores y siempre deben de ser revisados para que se corrijan errores y mejore el proceso. Es importante tomar en cuenta una mejor explicación de los temas que se traten.

La onceava pregunta es acerca de los textos, la mayoría piensa que son aburridos y difíciles, otro tanto piensa que sí son interesantes, y respecto a otros temas expresaron que les gustarían los de actualidad y canciones.

La doceava pregunta está dirigida al conocimiento de la dinámica de la clase, la que les parece, a la gran mayoría aburrida o mala. Tal vez sea éste el motivo por el cual la clase no resulte atractiva.

En la treceava pregunta, la mayoría respondió que sus calificaciones son regulares ó de 7 a 8.

En la penúltima pregunta, se les pide a los alumnos que digan su nivel de motivación, la mayoría respondió de regular a nada. Esto indica que en la clase si está haciendo falta la provocación para estudiar y reiteramos que el alumno acude para aprobar la materia, porque es un requisito.

Y la última pregunta, los alumnos en su mayoría no contestaron y los que lo hicieron sugirieron de que la clase no fuera tan aburrida, que les cambiaran al profesor y que la clase sea más dinámica.

En combinación con las demás preguntas, en este pequeño análisis, notamos que no sólo se justifica en las respuestas de los alumnos la necesidad de aprender el inglés para poder comunicarse, sino que también es fundamental realizar actividades que promuevan la motivación. Además de estos puntos, es importante señalar que los alumnos tienen problemas con los profesores, lo que marcaría la pauta para futuras investigaciones en la búsqueda de mejorar la relación con ellos.

En síntesis, la concepción del Modelo Educativo del Colegio, sus principios y objetivos, es de un bachillerato atrayente, porque pugna para que el alumno se desempeñe como principal responsable de su propio aprendizaje, a través de la instrumentación de las habilidades y concientizarlo para que logre este objetivo. Pero su flexibilidad lo hace inconsistente para algunos alumnos, quienes en su mayoría vienen de sistemas en los que no se les exige la reflexión y el análisis, lo que da como resultado un perfil de egreso bajo y un alto índice de deserción. Aunado a esto, el enfoque de la materia, la dinámica de la clase, las exigencias del mundo moderno y los demás factores que inciden en la motivación, revelan que en la clase

de inglés es necesario diseñar una propuesta de actividades que provoquen en el alumnado avidez para su entendimiento y optimizar el proceso educativo en la materia.

El siguiente capítulo explica la motivación y sus implicaciones en los contextos escolares así como su relación en la comprensión de lectura. El estudio de ello, tiene dos propósitos, el primero es recabar las ideas más relevantes en la motivación escolar para el diseño de las actividades, y el segundo es que a partir de las ideas sobre motivación y comprensión de lectura se diseñe un cuestionario cuyos resultados indiquen qué tipo de actividades puedan ser las más apropiadas para fomentar la motivación.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Motivación escolar

A continuación se presentan algunas definiciones de la motivación, vinculadas a la educación y que al combinarlas con los demás elementos que interviene en la motivación escolar, se de la pauta para el diseño de cuestionarios y el de la propuesta de actividades.

El término motivación proviene del latín y significa mover. Young (1961), citado por Cofer (1991, p.45) considera la motivación como el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad.

Schunk (1997, p.97) sostiene que la motivación no se observa directamente, sino que se infiere de los indicios conductuales de la gente: expresiones verbales, elección de tareas, esfuerzo invertido y dedicación.

Santrock (2001, p.127) considera a la motivación como el conjunto de razones por las que las personas se comportan habitualmente. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido.

Díaz Barriga (2002, p.69) menciona que en el plano pedagógico, motivación significa proporcionar motivos; es decir, estimular la voluntad de aprender.

De las definiciones expuestas, se concluyó que las actividades propuestas deben tener los siguientes elementos para que resulten motivadoras:

- a) Despertar el interés en los alumnos. Se refiere a los medios que el profesor utiliza para atraer la atención del alumno y comenzar el trabajo de clase.

- b) Sostener y asegurar la motivación. Una vez que ha sido despertada la conducta motivada, se debe asegurar a través de la instrucción, secuenciación, consolidación y evaluación de las actividades y materiales que se utilizan a lo largo de la clase.
- c) Seguir los pasos, acciones y materiales que el profesor emplee, y cumplir con la meta u objetivo propuesto. Por medio del cumplimiento de los objetivos los alumnos saben qué están aprendiendo, lo cual puede motivarlos a seguir estudiando para conseguir un óptimo manejo de la materia.

La figura 2.1 representa los diferentes elementos que conforman la motivación escolar, los cuales se relacionan entre si y en consecuencia intervienen en el proceso de la comprensión de lectura.



Adaptado del curso motivación escolar (2003)

fig. 2.1

2.2 Tipos de motivación

2.2.1 Motivación extrínseca

La motivación extrínseca es el aprendizaje que requiere de algún motivo externo para ser realizado, ésto se traduce a que alguien o algo nos impele a realizar alguna actividad para cumplir con un requisito; por ejemplo, algunas carreras universitarias demandan a sus alumnos estudiar uno o dos idiomas adicionales para poder titularse o algunos empleos requieren que los empleados se capaciten y/o actualicen en diversas áreas para permanecer en los puestos y/o ascender.

Reeve (2003, p.130) menciona que la motivación extrínseca surge de una especie de motivación “de haz esto y obtendrás aquello”. La motivación extrínseca implica un medio para lograr un fin: el medio es la conducta y el fin es alguna consecuencia.

Ausbel (1993, p.358) piensa que el estudiante cuya motivación académica sea principalmente extrínseca, tenderá a percibir poco valor a cierto tema después de que pase el curso. En otras palabras, dejará de manifestar el deseo de aprender cuando ya no tenga porque hacerlo.

La motivación extrínseca casi siempre supone que el punto de interés se desplaza hacia el incentivo. Si bien nadie está motivado todo el tiempo extrínseca o intrínsecamente, lo ideal es establecer un punto de equilibrio y tener cuidado de que el alumno motivado extrínsecamente no tenga la visión de que la educación es un “cambio de esto por el otro”, sino un compromiso de aprender, manejar un buen nivel y desarrollarse.

Martínez (2001, p.44) cita que podemos lograr que el alumno esté motivado sólo extrínsecamente, pero si el docente explica el objeto de estudio y hace que el alumno se forme imágenes correctas de las funciones y usos, entonces sentirá que puede resolver problemas, por lo que su motivación intrínseca aumentará poco a poco.

El objetivo de las actividades en este sentido, es evitar lo más posible este tipo de motivación.

2.2.2 Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se refiere al aprendizaje sostenido por sí mismo, sin necesidad de apoyos externos; es autónomo por el propio deseo y voluntad del sujeto (Maye, 200, p.228).

Asimismo, Díaz Barriga (2002, p.73) menciona que la motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. Esto implica que cuando el alumno se involucra en alguna actividad, posiblemente se deba a que en su interior se ha formado algún tipo de afecto u apego que le dé el ánimo o deseo para alentar su propio interés por aprender.

Deci y Ryan (1985, p.130) sostienen que la motivación intrínseca es la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para buscar y dominar los desafíos máximos.

Ausubel (1993, p.349) opina que los motivos intrínsecos van orientados a la tarea y el mejoramiento del yo.

Para que el alumno llegue al proceso de interiorización o motivación intrínseca, es necesario que el alumno se identifique con lo que está haciendo, lo asimile en su estructura interna y actúe de forma autónoma. (Mayer, 2004).

Asimismo menciona que es importante para los estudiantes sentirse apoyados y valorados por el profesor, lo cual puede ser determinante para propiciar la motivación intrínseca. En este sentido Blumenfeld (1992, p.84) menciona que la autoconfianza del estudiante resulta afectada por las expectativas del profesor.

En síntesis, este tipo de motivación sería la ideal para los alumnos, pero sabemos que esto no sucede. Un argumento destacable es el establecido por Martínez (2001, p.46) quien dice que podemos tener al alumno muy motivado intrínsecamente, pero si el docente no enseña la lengua, o sea el objeto de estudio, de una manera clara en la que el alumno pueda construirse un modelo operativo y funcional de la misma (lado externo de la motivación), poco a poco irá perdiendo esa motivación intrínseca.

2.2.3 Motivación del logro

La motivación del logro se refiere al proceso de fomentar y sostener conductas orientadas a metas. Denominamos metas a los fines que dirigen las acciones de alguien. En cuanto al establecimiento de metas, (Tapia, 2000) las jerarquiza de la siguiente manera:

- Metas relacionadas con la tarea: incrementar la propia competencia, actuar con autonomía y no obligado, experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea.
- Metas relacionadas con la autovaloración: experimentar el orgullo que acompaña al éxito, evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso.

- Metas relacionadas con la valoración social: experimentar la aprobación de iguales, y evitar su rechazo.

En la motivación del logro están presentes procesos cognoscitivos y de mejoramiento personal y afiliativo. Santrock (2002, p.430) propone los siguientes criterios para la motivación del logro:

- Motivación intrínseca y extrínseca
- Atribución
- Establecimiento de metas, planeación y automonitoreo
- Autoeficiencia
- Control de Ansiedad
- Estrategias instruccionales y motivacionales de los alumnos.

Como podemos observar, algunas teorías motivacionales como atribución y autoeficiencia, las cuales se analizan más adelante, se incluyen dentro de la motivación del logro.

Atkinson (1982), citado por Henson (2002, p.378) argumenta la necesidad de modificar las tareas académicas de los estudiantes según su motivación del logro, él define esta motivación como las acciones y sentimientos relacionados con el cumplimiento de algún estándar interiorizado de excelencia. Consiste más en una tendencia a acercarse a una meta de logro, que a la tendencia a evitar el fracaso. El estudiante tiene necesidad de logro, probabilidad de tener éxito y el valor del éxito en la tarea.

Algunos efectos de los éxitos y fracasos en estudiantes con diferentes niveles de motivación del logro:

Motivación del logro inicial	Desempeño en la tarea	Efectos sobre la motivación de logro
Alta	Fracaso	Incrementa la motivación
Baja	Fracaso	Disminuye la motivación
Alta	Éxito	Incrementa la motivación
Baja	Éxito	Incrementa la motivación

Tomado de Henson (2000, p.380)

Tabla 2.1

En conclusión, la motivación de logro se refiere a las metas que establecen los alumnos en cuanto a las tareas de aprendizaje. Como lo señala (Santrock 2002) muchas variables entran en juego al momento de establecer metas, como motivaciones internas, externas y atribuciones.

2.3 Teorías motivacionales

Las teorías motivacionales han surgido para comprender las conductas motivadas, primero se analizará cómo surgieron y después se definirán algunas de ellas.

Los primeros en estudiar a la motivación, fueron los grandes filósofos griegos; sostenían que la motivación fluía desde el alma y la mente, creían que en el nivel más primitivo estaba el aspecto apetitivo del alma; es decir, los apetitos y deseos del alma, y en el nivel más alto se encontraba la razón y la elección. También creían que los aspectos superiores regulaban a los inferiores. Platón, libro IX citado por Reeve (2003, p.29).

Tomas de Aquino (1225-1274), citado por Forment (2002, p.56) sugirió que el cuerpo proporcionaba impulsos motivacionales irracionales basados en el placer, mientras que la mente proporcionaba motivaciones racionales basadas en la voluntad. De esta manera se formuló la primera teoría sobre la motivación: la voluntad. Tal propuesta dejó más interrogantes que respuestas al relacionarse más con cuestiones filosóficas. Por otro lado, empezó el estudio de las cuestiones fisiológicas de la motivación; así surge otra teoría: el instinto.

Dentro de las cuestiones fisiológicas, según Hull (1967) (citado por Cofer (1991, p.59), la teoría de la pulsión tuvo un gran auge al proponer que las privaciones fisiológicas crean necesidades biológicas, las cuales, si continúan insatisfechas, se hacen lo suficientemente poderosas para llamar la atención y crear una pulsión psicológica. El comportamiento está motivado a tal grado que satisface las necesidades del organismo y restaura la homeostasis biológica¹.

Sin embargo, esta teoría no explica toda la serie de comportamientos, porque más tarde se descubrió que la motivación surge de fuentes distintas a las corporales o externas. Cabe mencionar que estas teorías se desarrollaron a partir de modelos conductistas y biológicos. (Cofer, 1964).

Al declinar la teoría de la pulsión y al ver que el tema de la motivación es vasto, los teóricos decidieron formular mini-teorías de la motivación; las cuales se enfocan en determinados aspectos cognitivos y/o afectivos. A continuación se describen las que consideramos tienen mayor relevancia para comprender las conductas motivadas en contextos educativos.

2.3.1 Atribución

Para Weiner (1980), citado por Reeve (1980, p.271) esta teoría trata de explicar por qué las personas se comportan de determinada manera; es decir, busca comprender las causas de sus actos, sus éxitos o fracasos o sus triunfos y tragedias.

¹ Homeostasis biológica: Es el adecuado funcionamiento del cuerpo humano. Por ejemplo cuando se tiene sed, el cuerpo demanda agua para recuperar su homeostasis

Algunas de las causas más comunes por las que las personas atribuyen sus conductas están en la figura 2.2:

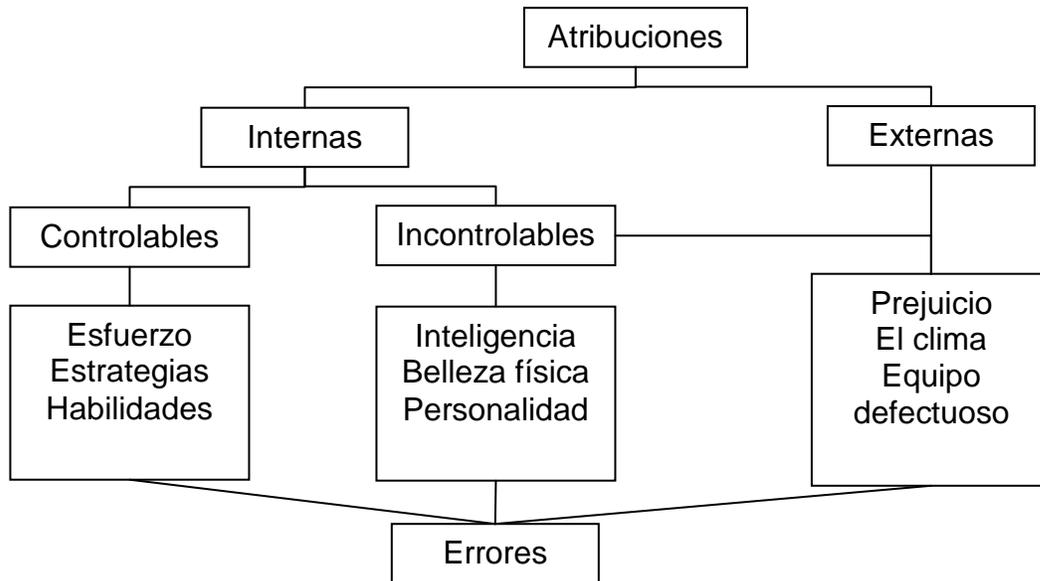


Fig2.2

Según esta teoría es importante que las personas conozcan las causas de su comportamiento para que puedan mejorarlo en un futuro; por el contrario si tienen una concepción errónea de su comportamiento, entonces van creando una falsa idea de ellos mismos, por lo que deben conocerse bien las atribuciones de su comportamiento.

En el contexto educativo muchas veces los alumnos crean falsas atribuciones de su comportamiento, por lo general de carácter externo, ver fig. 2.2, y por ello pueden conjeturar: *“no soy bueno para el inglés y por eso repruebo u obtengo bajas calificaciones, o es que no sé inglés y no puedo”*.

Esto sugiere que en las actividades a diseñar, se planteen algunas preguntas cuyo objetivo sea crear conciencia en el alumno de que no todas las atribuciones que

modifican sus conductas se deben a factores externos incontrolables, sino que hay factores que sí se pueden controlar y modificar, logrando contrarrestar una visión absolutista y negativa de sí mismo.

La idea es que los estudiantes sean autocríticos de forma veraz, para que puedan transmutar las conductas que los llevan al fracaso. Cabe destacar la importancia de conocer la polémica de los estilos de aprendizaje (reflexivo, activo, teórico, pragmático, etc.), las actividades en las que mejor se desempeñan (armar rompecabezas, tocar un instrumento musical, trabajar en equipos, etc.) y el esfuerzo realizado en sus tareas escolares.

2.3.2 Expectativa por valor

De acuerdo con esta teoría, la motivación es el producto de dos factores; la expectativa: el resultado que espero tener acerca de una tarea, generalmente enfocado al éxito, y el valor: atracción subjetiva de la persona hacia el objeto, o rechazo del objeto. (Wigfield, Eccles, 2000).

Uno de los exponentes en el desarrollo y explicación de esta teoría es el psicólogo Víctor H. Vroom (2007) quien afirma que las personas estarían motivadas a realizar sus tareas para alcanzar metas, si creen en el valor de la meta y si pueden darse cuenta de que lo que hagan contribuirá para lograrla. Sin embargo, se pueden obtener resultados negativos y en estos casos se transmuta la motivación por la evitación, es decir, cuando alguien reconoce que no podrá realizar determinada tarea, prefiere evitar realizarla a tener un fracaso.

2.3.3 Autoeficacia

La autoeficacia se define como el auto-conocimiento de operatividad en cuanto a la eficiencia o ineficiencia al enfrentar alguna situación, dadas las destrezas que uno posee y las circunstancias que hay que enfrentar, así:

La autoeficacia percibida no es una medida de las destrezas que uno posee, sino una creencia de lo que se puede lograr bajo diferentes condiciones, con cualesquiera habilidades que se posean. Bandura (1982, p.421).

En este sentido, la autoeficacia pone a prueba nuestras habilidades en circunstancias adversas; cuando se duda de las habilidades, se crea ansiedad confusión, expectativas negativas y tensión corporal (Bandura, 1982).

En el contexto educativo vemos que el alumno se enfrenta a una serie de tareas, las cuales le muestran su eficiencia o ineficiencia para realizarlas; de este modo el alumno comienza a conocerse cada vez más y puede discernir sobre lo que él sabe que le perjudica y lo que lo ayuda para ser más productivo y eficaz.

En resumen, la teoría de la atribución propone buscar las causas de nuestros actos. La teoría de la expectativa por valor menciona que cuando algún objetivo (expectativa) tenga una utilidad (valor), pondremos nuestro esfuerzo para lograrlo. La teoría de la desesperanza aprendida sugiere que los resultados de nuestros actos están gobernados por circunstancias incontrolables y por ende, no podemos hacer nada por cambiarlos, y finalmente, la teoría de la autoeficacia se relaciona al papel relevante que desempeñan nuestras habilidades, en la resolución de tareas y nos motivan a ser competitivos en diversas circunstancias.

2.4 Paradigmas psicopedagógicos

El Conductismo, el Cognitivismo, el Humanismo y/o Constructivismo entre otros paradigmas, son las formas de pensamiento predominante por una comunidad de investigadores para explicar los fenómenos que nos rodean; en este caso la enseñanza y el aprendizaje. Un paradigma integra aspectos de la lógica, la historia, la filosofía, la sociología y la epistemología. Como resultado de esto, cada paradigma tiene diferentes concepciones en cuanto a la motivación escolar, a continuación se describen tres de éstos y cómo perciben a la motivación.

2.4.1 Conductismo

La teoría conductista surgió con los trabajos de J.B. Watson, en los primeros años del siglo XX en Estados Unidos, y tuvo a Pavlov y Skinner como a los más representativos.

Uno de sus principales postulados indica que el aprendizaje es la suma de una serie de conductas observables y medibles (método objetivo), de modo que niega el estudio de la mente o conciencia por no ser observable y medible (método subjetivo) Maqueo (2004, p.17).

Otro aspecto del conductismo es que se define como un enfoque asociacionista y mecanicista que sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo. El carácter pasivo del organismo se limita a responder a las contingencias ambientales Pozo (2002, p.78).

De esta manera, el conductismo explica el comportamiento a partir del modelo Estímulo-Respuesta (E-R); esto es, un estímulo dado; por ejemplo, el sonido de una campana produce una respuesta determinada; ir a misa, o indica que el recreo ya terminó Lefrancois (1988, p.414).

Los conductistas utilizaron el reforzamiento para incrementar la frecuencia de las respuestas deseadas (E-R-R), de esta forma, crearon programas de recompensas (al obtener la respuesta deseada se recompensa con un incentivo placentero) y castigos (al no obtener la respuesta deseada, se castiga o reprime) para motivar o eliminar conductas (Thompson, 1975).

En cuanto al aprendizaje de una lengua, los conductistas definen que ésta se aprende a partir de la repetición de patrones y de la formación de hábitos (de lo fácil a lo difícil). Los estudiantes imitan sonidos y reciben refuerzos generalmente positivos (un aplauso, elogios, una recompensa), hasta que forman hábitos correctos en el uso del lenguaje. Como resultado de esto el conductismo propuso el método audiolingual para aprender un idioma extranjero Lorenzo (2006, p.22).

En la tradición conductista, la motivación se centra en programas de reforzamiento y también es vista como un producto resultante de las necesidades fisiológicas del ser humano (hambre, sed, sexo, etc.).

En síntesis, el conductismo basa el aprendizaje en estímulos, respuestas y reforzamientos, los cuales finalmente dan como resultado la formación de hábitos y conductas apropiadas. En este enfoque la motivación es percibida desde dos ángulos, el primero como un programa de recompensas o castigos y el segundo como aspectos fisiológicos del organismo, teniendo siempre presente que la

motivación es externa; es decir, el organismo responde cuando se ha estimulado o motivado.

El paradigma conductista se apoya de los reforzadores positivos, negativos o castigos para conseguir la conducta deseada; por lo tanto, este enfoque se identifica con la motivación extrínseca. Por ejemplo, si a un alumno se le promete una recompensa por la realización de una tarea, el alumno pierde el interés por la misma ya que su centro de interés se ve desplazado hacia el premio (salir antes de clase, tener un punto extra, etc.) y no hacia la actividad en sí.

La principal crítica al conductismo es que al no considerar los aspectos internos de los organismos, como la capacidad intelectual en los seres humanos, no siempre se obtiene la misma respuesta. La teoría cognitiva que a continuación se presenta trata de profundizar lo que sucede en el interno, a la hora de procesar los estímulos.

2.4.2 Cognitivism

El término cognitivo o cognoscitivo se deriva del latín *cognoscere* y significa conocer. El paradigma cognitivo estudia cómo la gente adquiere el conocimiento de sí misma y de su ambiente, y cómo utiliza este conocimiento para actuar en relación con su entorno (Biggie, 1981).

El paradigma cognitivo surgió en la década de los cincuentas, en varias áreas del conocimiento respondiendo a las nuevas tecnologías, en especial los ordenadores o computadoras. Entre los teóricos más representativos de este enfoque se encuentra Ausubel, Piaget, y Chomsky entre otros.

Por lo tanto, al movimiento cognitivo le interesa la representación mental y las categorías de lo cognitivo como: la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el pensamiento. Para explicar las representaciones mentales, el cognitivismo recurre al procesamiento de la información, el aprendizaje por descubrimiento, las redes asociativas, la recepción, el almacenamiento de información, las percepciones y la metacognición (Henson, 2000).

En el campo de enseñanza de lenguas, los cognitivistas se enfocan en los procesos mentales, esto es, en la situación comunicativa, las intenciones al comunicar algo, el contexto físico y la función referencial, metalingüística y conativa (propósito).

En este enfoque, la motivación es tratada ampliamente a través de diversas teorías cognitivo-motivacionales de las cuales se discutieron algunas.

En conclusión, el cognitivismo retoma el estudio de la mente y la conciencia, donde varios aspectos del aprendizaje y la motivación están presentes. Al enfocarse más en el desarrollo de habilidades cognitivas, la motivación es vista como algo interno que desempeña un papel clave en los procesos mentales y en el comportamiento considerándose racional e intencionada. (Henson, 2000).

Así como el conductismo fue criticado al no considerar los procesos mentales, el cognitivismo también lo fue al no considerar del todo cuestiones afectivas del ser humano y su individualismo. La teoría humanista que a continuación se explica estudia con profundidad al ser humano y sus necesidades.

2.4.3 Humanismo

Este paradigma puntualiza el desarrollo de las personas para que logren metas, el humanismo enfatiza que cada ser es un ente individual, único y diferente de los demás, posee iniciativa, tiene preocupaciones y necesidades personales, es capaz de autodeterminarse y tiene potencialidades para el desarrollo de actividades creativas. (Gravie, 2005).

Rogers (1978), citado por Hernández (2004, p.108) menciona lo siguiente:

El aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad, procesos afectivos y cognitivos, y se desarrolla en forma experiencial, o sea cuando se entreteje con la personalidad del alumno.

Uno de los principales exponentes de este paradigma es Maslow (1987), citado por Llera (1995, p.232) quien ofreció una pirámide de necesidades. De acuerdo con esta pirámide, al experimentar necesidades insatisfechas se crea tensión que ocasiona la búsqueda de conductas que permiten reducir o eliminar dicha tensión. Maslow (1987) propone cinco necesidades humanas básicas. La figura. 2.3 nos muestra la pirámide jerárquica de las necesidades.

En el nivel inferior de la pirámide están las necesidades fisiológicas, las cuales deben ser satisfechas casi de inmediato, de otro modo amenazan el equilibrio y supervivencia del organismo.

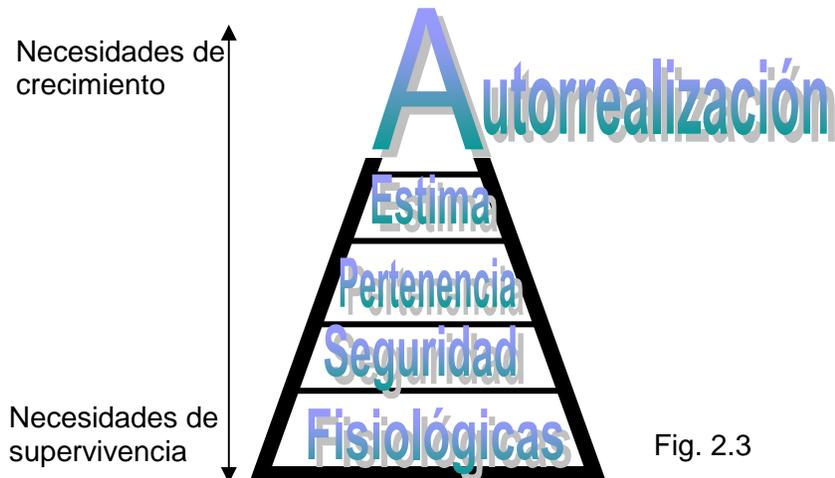


Fig. 2.3

En el siguiente nivel se encuentran las necesidades de seguridad; esto es, estar libre de peligros o amenazas que pueden alcanzar el bienestar del organismo. Luego están las necesidades de pertenencia; las cuales se refieren al amor hacia los padres, compañeros, maestros, etc.

En el penúltimo nivel están las necesidades de estima que consisten en tener confianza y dominar las metas que se propongan. Por último, en el nivel más alto se encuentran las necesidades de autorrealización o crecimiento que consisten en mantener y desarrollar las capacidades, potenciales y talentos humanos, con los que se optimiza la calidad y modo de vida.

Davidoff (1998, p.249) también propone las siguientes necesidades:

- *Necesidad de rebajarse* (rendirse, conformarse, aceptar castigo).
- *Necesidad de logro* (superar obstáculos, realizar una tarea difícil, etc.).
- *Necesidad de adquisición* (obtener posesiones, propiedades, robar).
- *Necesidad de afiliación* (formar amistades, cooperar, platicar, amar).
- *Necesidad de agresión* (atacar, herir, culpar, ridiculizar, dañar).
- *Necesidad de autonomía* (resistir influencias, rebelarse ante la autoridad, buscar libertad, independencia).
- *Necesidad de evitación de daño* (evitar dolor y daño físicos).
- *Necesidad de evitar fracasar* (fracaso, vergüenza, humillación y ridículo).
- *Necesidad de orden* (arreglar, limpiar, precisión).
- *Necesidad de retener* (negarse a dar o prestar, avaricia, acaparar)

- *Necesidad de exhibición* (atraer la atención de los demás, divertir, etc.).
- *Necesidad de jugar* (divertirse, participar en juegos, reírse, bromear, evitar tensiones y frustraciones).
- *Necesidad de comprensión* (entender, analizar, abstraer, diferenciar, definir, sintetizar, resumir, etc.).

En suma, el humanismo enfatiza la unicidad de los estudiantes y contribuye a que desarrollen sus potencialidades tomando en cuenta sus necesidades. Al igual que en el cognoscitivismo, la motivación, es vista como algo interno, pero se enfoca más en las necesidades de crecimiento y afectivas de la persona.

2.4.4 Constructivismo

El paradigma constructivista, es importante porque es el propuesto en la materia como el sustento pedagógico en el que se basa la enseñanza.

Este paradigma se basa en las ideas de algunos autores principalmente rusos: Vygotski (1974, p.43) y seguidores que recomiendan se realice el aprendizaje a través del descubrimiento y la construcción de éste. Para que esto ocurra el profesor debe ser un mediador del conocimiento que puede alcanzar un alumno y su conocimiento real, de esta manera las actividades de enseñanza se organizan de manera que el alumno alcance el nivel deseado, esto es conocido como la zona del desarrollo próximo (ZDP).

Dentro de este paradigma, el profesor juega un papel relevante para la motivación del alumno, y de su buena orientación, para conseguir su objetivo, tiene que reunir las siguientes características:

- Al ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, comparte sus experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de los conocimientos.
- Deberá ser una persona reflexiva, que piensa de manera crítica sobre su trabajo en el aula, capaz de tomar decisiones y solucionar los problemas que se le presenten de la mejor manera, tomando en cuenta el contexto sociocultural de su escuela.
- Ser consciente y analizador de sus propias ideas y paradigmas, sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y estar abierto a los cambios y a cualquier innovación.
- Debe ser capaz de promover los aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean realmente útiles y aplicables en la vida cotidiana del educando.
- Eficiente al prestar ayuda pedagógica pertinente a la diversidad de características, necesidades e intereses de sus alumnos.
- Su meta será lograr la autonomía y autodirección de los educandos, la cual se da con el apoyo del proceso gradual para transferir de manera ascendente el sentimiento de responsabilidad y autorregulación en éstos.
- Debe de servir de facilitador del conocimiento, dando a los alumnos los andamiajes necesarios para acceder, lograr, alcanzar y en consecuencia construir aprendizajes significativos. (Coll, 1993).

Como se puede apreciar, el profesor juega un papel elemental para el constructivismo, para lograr estos puntos, se sugiere un aprendizaje cooperativo, el cual nace a partir de las ideas de Vygotski (1974)y los hermanos Johnson (1999) Esto se logra al proclamar en el aula las siguientes características:

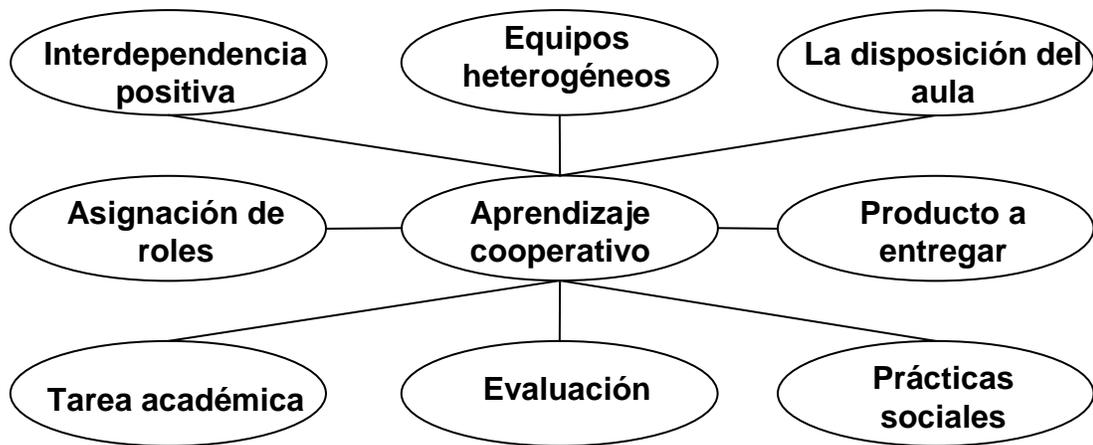


Fig. 2.4

Características del Aprendizaje Cooperativo:

- Elevado grado de Igualdad: debe existir un grado de simetría en los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal.
- Grado de Mutualidad Variable: Mutualidad es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión en conjunto, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

Componentes del Aprendizaje Cooperativo:

- Interdependencia Positiva: Ocurre cuando los estudiantes pueden percibir un vínculo con el grupo de forma tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa. Deben de coordinar los esfuerzos con los compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos y proporcionándose apoyo.
- Interacción Cara a Cara: La interacción cara a cara es muy importante ya que existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo

ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades.

- Valoración Personal o Responsabilidad Personal: Se requiere la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va haciendo tanto el individuo como el grupo. De esta manera el grupo puede conocer quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se requiere:
 - Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo.
 - Proporcionar retroalimentación a nivel individual así como grupal.
 - Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
 - Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

Actividades Docentes y Diseño de Situaciones de Aprendizaje Cooperativo:

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Acondicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar la tarea académica.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.

10. Estructurar la cooperación ínter grupo.
11. Explicar los criterios del éxito.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Monitorear la conducta de los estudiantes.
14. Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Establecimiento de Roles dentro del Grupo Cooperativo:

El establecimiento de roles debe de ser de manera interconectada y rotativa entre los miembros de cada grupo. Según Johnson, Johnson y Holubec (1999), debería de ser los siguientes roles:

- Compendiador: se encarga de resumir las principales conclusiones o respuestas generadas por el grupo.
- Inspector: se asegurará que todos los miembros puedan decir explícitamente como llegaron a las conclusiones o respuestas.
- Entrenador: corrige los errores de las explicaciones o resúmenes de los otros miembros.
- Narrador: pide a los integrantes del grupo que relacionen los nuevos conceptos y estrategias con el material aprendido previamente.
- Investigador-Mensajero: consigue los materiales que el grupo necesita. Se comunica con los otros grupos y con el profesor.

- Registrador: escribe las decisiones del grupo y edita el reporte del trabajo.
- Animador: refuerza las contribuciones de los miembros.
- Observador: cuida que el grupo esté colaborando de manera adecuada.

En este paradigma se aprecia que la motivación es el resultado de la integración de diferentes elementos y en los que se puede percibir una fuerte tendencia con el humanismo, al tomar en cuenta la interdependencia positiva y la ayuda por parte del profesor para que el alumno descubra y construya asociaciones que le permitan un nuevo y más elevado nivel de entendimiento y conocimientos.

2.5 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje se refieren a la forma en que aprendemos; es decir, a la forma en que procesamos la información. Keith (2007, p.238) menciona que: los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de la conducta.

En la práctica es necesario encauzar los diferentes estilos de aprendizaje, ya que de esto depende la permanencia y grado de motivación de nuestros alumnos en el salón de clase. Pensemos en el caso del profesor que “*habla toda la clase*” y sólo propicia el estilo auditivo y en consecuencia favorece la deserción o bajas calificaciones en los alumnos que no son del todo auditivos

Algunos estilos de acuerdo con Alonso, Gallego, Honey (1999, p.32) son:

- *Dependientes de campo*: son aquellos a los cuales les gusta ser dependientes de las situaciones de aprendizaje, de este modo prefieren estructura externa y dirección e información de retorno (feedback).

- *Independientes de campo*: necesitan menos estructura externa, prefieren la resolución personal, y no se sienten a gusto con el aprendizaje en grupo.
- *Activo*: son animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados y espontáneos. Tienen mente abierta y se acometen con entusiasmo a nuevas tareas, se aburren ante los largos plazos y les gusta el trabajo en grupo.
- *Reflexivo*: son prudentes, consideran varias alternativas antes de tomar una opción, les gusta examinar la opinión de los demás, no les gusta mucho el trabajo en equipo, son observadores y pacientes.
- *Teórico*: les gusta analizar por etapas lógicas, son perfeccionistas, integran hechos en teorías, buscan la racionalidad y objetividad, no les gusta lo subjetivo, son metódicos, críticos y estructurados.
- *Pragmático*: actúan rápidamente y con seguridad, se impacientan cuando alguien teoriza, si funciona algo que realizan entonces lo dan por hecho, son experimentadores, prácticos, realistas y concretos.

También existen los estilos de aprendizaje comúnmente llamados estilos de sentidos; estos son:

- *Visual*: les gusta ver, mirar, imaginar, leer mapas, dibujos, fotos, exposiciones, etc. Tienen que ver con el pensamiento espacial, es decir, la capacidad de manejar el espacio físico.
- *Auditivo*: les gusta escuchar, oír, cantar, debatir, discutir, hablar en público, telefonar, entrevistar, etc., tienen que ver con el pensamiento verbal.
- *Kinestésico*: les gusta tocar, mover, sentir, el trabajo de campo, pintar, dibujar, bailar, reparar cosas, etc. Están relacionados con el pensamiento motriz.

Algunos estudios señalan que alrededor de un 40% de las personas son visuales, un 30% auditivas y un 30% son kinestésicas o tienen estilos mixtos.

Buron (1994, p.136) señala que los profesores motivadores son aquellos que ofrecen ayuda y apoyo, respetan a los estudiantes, escuchan sus diversas opiniones, no dan todas las respuestas, explican las cosas, son entusiastas, mantienen altas expectativas e informan a los alumnos de su progreso.

Uno de los aspectos que está relacionado con los estilos de aprendizaje es el de las “inteligencias múltiples,” por ejemplo, los alumnos que tienen un estilo visual, desarrollan una inteligencia visual-espacial. Guitart (2002) sugiere utilizar las inteligencias para aumentar la motivación en el salón de clases; las inteligencias son:

- *Lógica-matemática*
Rompecabezas, tablas, gráficos, análisis, conclusiones, predicciones, previsiones, secuencias, consecuencias, trabajo estadístico, deducción de reglas generales.
- *Interpersonal*
Trabajo en grupo, trabajo en equipo, entrevistas, representaciones teatrales, enseñar a los demás, liderazgo y/o coordinación de grupo.
- *Visual-espacial*
Mapas, pósteres, redes de conocimiento, colorear, rotuladores, símbolos, íconos, visualización, exposiciones, instructivos.
- *Corporal-física*
Juegos de simulación, maquetas, movimiento, actuación, ejercicios prácticos, personificar el aprendizaje, cortar y pegar, rompecabezas, gimnasia cerebral.
- *Musical*
Poemas, ritmos, golpes, canciones, música de fondo.
- *Verbal-lingüística*
Debates, cuentos, enunciados, exposiciones orales, poemas, ensayos, juegos de palabras, sinónimo-antónimos, rimas, narraciones, discursos, diarios.

2.6 Estrategias motivacionales

Las estrategias motivacionales tienen como propósito que el alumno se desempeñe mejor en actividades escolares, por lo que están relacionadas con las estrategias de aprendizaje, las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

Las estrategias de aprendizaje se refieren a los pasos que se tienen que seguir para abordar el objeto de estudio; dicho de otra manera, son las operaciones, destrezas o acciones que el sujeto selecciona y utiliza para alcanzar metas particulares. (Cooper, 1990).

Las estrategias de aprendizaje es uno de los aspectos más relevante para la motivación escolar, debido a que si el alumno no puede enfrentarse con éxito al estudio pierde interés y se crea un déficit motivacional (ver autoeficacia), como lo señala McCombs (2000, p.75):

El desarrollo de la motivación para aprender está estrechamente relacionado con el desarrollo de capacidades para aprender, incluyendo control metacognitivo y la conciencia de que uno está aprendiendo a través de sus propios esfuerzos y capacidades.

Las estrategias cognitivas (orientación en el pensamiento, recuerdo y utilización de la información, cómo y cuándo emplearla, etc.) y las motivacionales (percepciones de competencia, expectativas de éxito, metas, etc.) han seguido caminos diferentes, pero este panorama ha cambiado y en los últimos años. Se ha dado una unificación que plantea el aprendizaje autorregulado (aprender a aprender, el cuál por cierto es uno de los principios del Colegio).

Así, los estudiantes que autorregulan su aprendizaje se caracterizan por su capacidad de articular cognición y motivación. Pintrich, Degroot (1990), citados por

Reeve (2005, p.121). Las estrategias de aprendizaje autorregulado se enmarcan en estrategias cognitivas, metacognitivas y estrategias de control de afecto y motivación.

Las estrategias cognitivas a su vez se dividen en:

- **Estrategias de repetición:** Sirven para mantener y recordar de manera literal la información, pero no permiten una comprensión profunda. Por su naturaleza se desarrollan a través de la repetición de nombres, fechas, etc., de recitar un material en voz alta, copiar, subrayar, tomar notas, etc. Su aprovechamiento permite la utilización de estrategias más complejas como esquematizar o resumir.
- **Estrategias de elaboración:** Se utilizan para mantener una comprensión más profunda del material, su propósito es conectar la nueva información con la ya existente (teoría de esquemas). Estas son: recursos mnemotécnicos, parafraseo, resúmenes, metáforas, predicciones, hipótesis, etc.
- **Estrategias de organización:** Estas se relacionan con las anteriores, permiten a los estudiantes analizar y seleccionar la información para construir conexiones entre diferentes elementos de información. (conceptos principales y secundarios, agrupamiento, categorización, y jerarquías). Se incluyen aquí las ideas principales, la esquematización, cuadros sinópticos, organización textual, mapas cognitivos, diagramas, etc. (McCombs 2000).

Las estrategias metacognitivas: ayudan al estudiante a planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales para conseguir ciertos objetivos. Como señalan Nisbet, Shucksmith (1988) el conocimiento o conciencia que el sujeto tiene sobre sus propios procesos mentales y psicológicos y la capacidad de controlar estos procesos (organizándolos, dirigiéndolos y ajustándolos a la tarea) no es sólo la posesión de

cierto cociente intelectual o una serie de métodos de estudios correctos. Los siguientes puntos también ayudan a que el estudiante se desarrolle en el proceso metacognitivo:

- Tomar conciencia de las variables personales. Incluye la auto-observación y la autoevaluación para poder regular y controlar procesos cognitivos. Supone identificar las propias capacidades, limitaciones y dificultades.
- Conocimiento de las variables de la tarea. Incluye considerar los conocimientos, capacidades y dificultades que represente la tarea para poder abordarla. Cuando un estudiante no tiene claro lo que requiere una tarea y no conoce sus capacidades y limitaciones, difícilmente puede plantearla adecuadamente.
- **Estrategias metacognitivas:** Centrar la atención en lo que se hace, verificar si se va comprendiendo o no, ajustar la tarea al tiempo disponible, determinar la presencia de problemas, tomar decisiones, detenerse, reconsiderar nuevos caminos, modificar las estrategias, emitirse mensajes positivos ante dificultades o fracasos, etc.

Las estrategias del control del afecto y la motivación sugieren crear un clima psicológico adecuado para el aprendizaje. Su propósito es mantener la concentración, evitar la ansiedad y promover las percepciones de autoeficacia y control. Estas estrategias fundamentalmente tratan de ayudar al estudiante a cambiar su conceptualización negativa de sí mismo y de las situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, ayudan a controlar sus procesos de pensamiento, ansiedad y estado de ánimo (inteligencia emocional). Estas estrategias son:

- **Autodirigirse:** mensajes positivos, auto-observarse, llevar registros de conducta, redirigir pensamiento atribucional (ver punto 2.3.1), controlar la ansiedad a través de la relajación, realizar tareas innovadoras que ofrezcan un reto razonable, plantear metas realistas a corto plazo, tomar decisiones, desarrollar la responsabilidad y la independencia y estar en grupos heterogéneos.

Se puede concluir que a través del manejo simultáneo de las diferentes estrategias, es como se puede garantizar y aumentar el aprendizaje y la motivación, determinando un cambio sustantivo en éstos.

2.6.1 Instrucción

La instrucción se refiere a la forma en cómo los profesores presentan y estructuran la clase. Tapia, (2000, p.43) considera necesario tomar en cuenta los siguientes elementos:

- 1) *La forma de presentar y estructurar la tarea.* Se encamina a la activación o el despertar de la curiosidad e interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar. Hay que desequilibrar los conocimientos previos del alumno (esto significa retar sus conocimientos con el fin de que argumenten a favor de lo que conocen) y resaltar la relevancia del contenido para el cumplimiento de la meta
- 2) *La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase.* Sugiere actividades en grupos cooperativos. La idea de grupos cooperativos se explicó en el paradigma constructivista.

3) *Los mensajes que se dan antes, durante y después de la tarea.* Se dividen en:

- Antes: orientarse más al proceso que al resultado.
- Durante: orientarse hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos.
- Después: orientar sobre lo correcto o incorrecto del resultado a través del proceso.

4) *El modelado de valores y estrategias.* Se refiere a los valores y comportamientos que se busca transmitir y los mensajes que se dan en clase.

5) *La forma de adoptar la evaluación del alumno.* Se debe organizar de manera que:

- Se evite la comparación de unos con otros.
- Se considere como una ocasión para aprender.
- Se dé mayor énfasis a la evaluación formativa (lo que se aprende) que a la evaluación sumativa (lo que se obtiene, por lo general, un número).

2.7 Motivación en la comprensión de lectura en lengua extranjera

Antes de iniciar con el análisis, cabe destacar el hecho de que un porcentaje apreciable de la población estudiantil, en específico los que cursan el bachillerato, a pesar de contar con los recursos cognitivos necesarios y tener acceso a materiales escritos, no hace el menor uso de ellos; lo que se ha denominado *analfabetismo funcional*.

Se debe motivar al alumno para que le agrade la lectura; leer para disfrutar, penetrar en mundos imaginarios y sentirse envuelto en ellos. Y aunque en la clase los motivos para leer son creados u obligados, se debe procurar buscar textos que sean agradables para la mayoría de los estudiantes. Antes de comenzar con la motivación en la comprensión lectora, es necesario explicar el concepto de lectura.

2.7.1 Concepción de lectura

En la enseñanza de lenguas usualmente se enseñan cuatro habilidades: producción oral y escrita y comprensión auditiva y lectora. Los programas de inglés del CCH sólo se enfocan en la comprensión lectora como la habilidad que el alumno debe desarrollar.

La concepción que se tiene de la lectura en esta investigación es similar a la que se enuncia en el programa de la materia, el cual dice que la lectura es un proceso de construcción de significados a partir de procesos cognitivos y lingüísticos. Únicamente añadiría que es también un proceso comunicativo, el cual implica mensajes culturales y pragmáticos (opiniones e intenciones). Programas actualizados y ajustados a la asignatura de comprensión de lectura en inglés, (2003, p.70).

2.7.2 Modelos de lectura

Por otra parte, diferentes modelos de lectura se han propuesto para conocer qué sucede cuando la gente lee, entre estos están los modelos ascendentes (*bottom up*), descendentes (*top down*) e interactivos (*interactive*).

El modelo ascendente menciona que la comprensión de un texto dependerá del conocimiento lingüístico. Esto significa que la construcción del texto va de las unidades más pequeñas a las más grandes (letras a palabras, palabras a enunciados, etc.) y entre más conocimiento se tenga de la lengua más fácil y automática será la comprensión (Field, 1998).

En el modelo descendente la comprensión depende del conocimiento previo que tenga el lector acerca del tema, lo que permite predecir el contenido del mismo y compararlo para integrar nuevos elementos o refutarlo. Entre los exponentes de este modelo figura Goodman (1967) con su famosa frase *reading is a guessing game*; la lectura es un juego de adivinanzas; ya que con base en su conocimiento, el lector va prediciendo o anticipándose a la información que lee.

Finalmente, en el modelo interactivo la comprensión depende del procesamiento de los modelos antes mencionados. Rumelhart, Norman (1978, p.71) señala que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognitivo, donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, lo evalúa, confirma o desecha al compararlo con el contenido lingüístico.

Esta investigación está de acuerdo con el modelo interactivo, ya que, por lo general, la comprensión del texto se construye a partir de elementos lingüísticos y psicológicos.

2.7.3 Variables motivacionales implicadas en la lectura

Después de establecer qué es la lectura y los procesos presentes en la comprensión, continuamos con la motivación en la comprensión de lectura.

Wigfield y Guthrie (2000), sugieren cuatro fuentes motivacionales para leer en lengua extranjera, las que en altos niveles de rendimiento están asociadas a un mejor desempeño en el lector. Éstas son:

- a) El valor intrínseco de la lectura (la dedicación a la lectura, solamente por la satisfacción que puede aportar).
- b) El logro de leer en la lengua extranjera (auto-eficacia).
- c) La utilidad extrínseca de leer una lengua extranjera (valor de lo obtenido al leer).
- d) La esperanza de tener éxito al leer en lengua extranjera (comprensión).

Mori, (consultado en febrero 2007) menciona cuatro variables similares a las propuestas por Wigfield y Guthrie (2000) y que intervienen en la motivación para la comprensión lectora en una lengua extranjera. Éstas son:

- a) El valor intrínseco de la lectura.
- b) La utilidad extrínseca.
- c) La importancia de leer en otra lengua.
- d) La eficacia al leer.

Para medir la motivación en la comprensión de lectura, Wigfield y Guthrie (2000) crearon el Cuestionario para la Motivación en la Lectura MRQ (*Motivation for Reading Questionnaire*) (tabla 2.2), el cual evalúa los siguientes aspectos:

Variable	Descripción
1 Eficacia	Creencia de que se puede tener éxito al leer
2 Reto	Disposición de tomar material de difícil lectura
3 Evitación del trabajo	Deseo de evitar actividades de lectura
4 Curiosidad	Deseo de leer temas de interés
5 Imbibición	Placer de leer
6 Importancia	Valor que se la da a la lectura
7 Reconocimiento	Placer percibido por ser reconocido como buen lector
8 Calificaciones	Deseo de ser evaluado positivamente por parte del profesor
9 Competición	Deseo de superar a otros en la lectura
10 Social	Compartir el significado obtenido de leer con otros
11 Aquiescencia	Leer para conocer las expectativas y aceptación de otros

Tabla 2.2

En esta investigación se ha decidido utilizar y adaptar algunos aspectos de este cuestionario, para la elaboración de uno propio, con el propósito de conocer los aspectos relacionados con la motivación en la comprensión de lectura en el CCH.

En este capítulo se describieron algunos mecanismos de la motivación escolar y en la comprensión de lectura. Como se ha venido manifestando, el propósito es conocer lo que proponen los expertos sobre el tema, para poder fundar las actividades en sus ideas y combinarlas con los resultados de las necesidades de los alumnos.

CAPÍTULO 3

ESTUDIO DE NECESIDADES

3.1 Estudio de necesidades

En el primer capítulo se dieron a conocer los fundamentos del porqué se debe realizar una propuesta de actividades que promueva la motivación en la materia de inglés. En el segundo capítulo se revisaron las concepciones teóricas de la motivación escolar y de la motivación en la comprensión de lectura. A partir de esas ideas, se formuló un cuestionario que mide los elementos de la motivación que se deben considerar en las actividades (fig. 3.1).

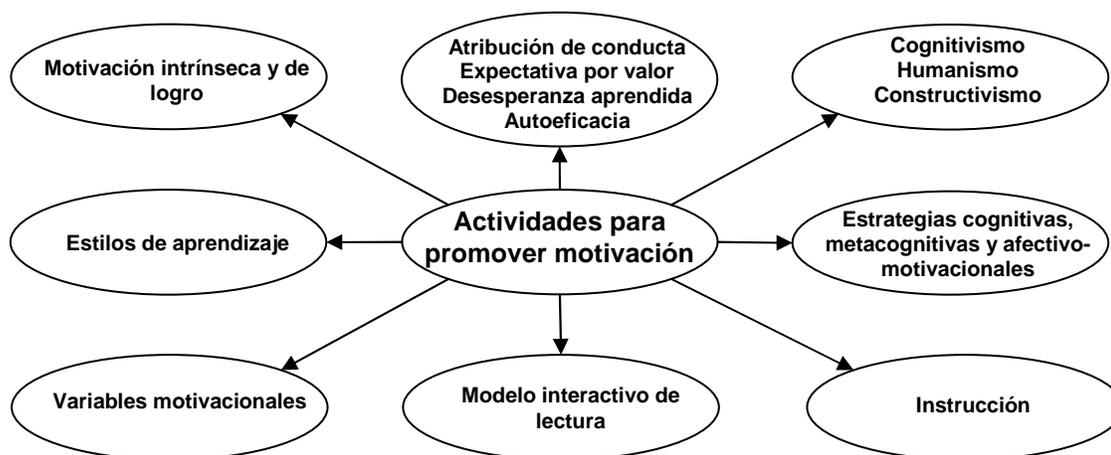


Figura 3.1

Nuevamente la muestra fue de 200 alumnos y el tipo de instrumento que se utilizó fue mixto, es decir, por la naturaleza de algunas preguntas y de la información que se esperaba obtener, éstas fueron abiertas (en su mayoría) o cerradas (si/no). Los resultados arrojan la siguiente información:

Las dos primeras preguntas están enfocadas en los tipos de motivación que se quiere desarrollar en los alumnos (intrínseca y de logro). En cuanto a la

motivación intrínseca, básicamente se buscó conocer qué temas prefieren leer. Los resultados revelaron que a la mayoría de los alumnos, les gustan los temas relacionados con *la escuela, las novelas, los deportes, temas científicos y temas de actualidad*. Entre los temas que menos les gustan están los de *política, historia y literatura*.

Y en cuanto a la motivación del logro, se busco conocer el tipo de metas que tienen los alumnos. El 78% respondió de manera afirmativa, y la mayoría de las respuestas eran “*pasar la materia*” o “*aprender algo*”.

La preguntas tres y cuatro, se refieren a las atribuciones que hacen los alumnos en cuánto al éxito y fracaso en la materia. En cuanto al éxito, reportaron que se debe a su esfuerzo y habilidades, y en cuanto al fracaso, este se debe principalmente al profesor, a la dinámica de clase y a que no son buenos para el inglés.

La pregunta cinco, fue tomada a partir de las ideas cognitivas, dónde se menciona que lo importante es cómo procesamos la información y no el resultado en sí. El 63% reportó que sí sabe los procesos que realiza para llegar a un resultado, entre estos mencionaron: analizar y ejecutar, comprender, buscar el significado de palabras desconocidas, comparar y concentrarse.

La pregunta seis, se refiere a cuestiones humanistas y su objetivo fue medir qué necesidades se manifiestan más en la clase. Las respuestas apuntan a pasar la materia (necesidad de adquisición), hacer actividades diferentes (necesidad de jugar) y acoplarse más al grupo (necesidad de afiliación) y aprender algo (necesidad de comprensión).

La pregunta siete proviene del paradigma constructivista del aprendizaje y se enfoca en el trabajo en grupo. Aquí se pretende conocer el porcentaje de trabajo que realiza el alumno, los rangos más frecuentes son de un 40 a un 50%, lo que demuestra que no hay una verdadera cooperación en el trabajo en equipo.

La pregunta ocho, abarca las estrategias cognitivo-motivacionales, aquí se realizó un cuadro con las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. La tabla 3.1 muestra los resultados.

cognitivas			metacognitivas			motivacionales		
	SI	NO		SI	NO		SI	NO
-Repetición	64%	36%	-Auto-observarse	72%	28%	-Dirigirse mensajes positivos	63%	37%
-Parfraseo	29%	71%	-Reconocimiento de capacidades	60%	40%	-Registros de conducta	30%	70%
-Resumen	82%	18%	-Reconocimiento de la tarea a realizar y su posibilidad de llevarla a cabo	53%	47%	-Control de ansiedad	29%	71%
-Predicción	89%	11%				-Tomar decisiones	90%	10%
-Distinción de ideas principales	76%	24%				-Trabajar con compañeros con los que no se trabaja habitualmente	52%	48%
-Esquematización	47%	53%	-Concentración	55%	45%			
-Diagramas	35%	65%	-Verificación	76%	24%	-Reflexionar sobre aprendizaje	88%	12%
			-Reconsideración	52%	48%			
			-Modificación de estrategias	56%	44%			

Tabla 3.1

Como puede observarse, las estrategias que más realizan son las cognitivas a excepción de la paráfrasis y diagramas. Esto es comprensible porque el programa de la materia se enfoca más en éstos. Por el contrario, las estrategias metacognitivas y de motivación son poco aplicadas por los alumnos. Como se observó en el segundo capítulo, es importante que todas las estrategias se realicen para que haya uniformidad en la adquisición de conocimientos y consecuentemente mayor motivación.

La pregunta nueve se refiere a la instrucción, la cual está directamente ligada a la estructura de la clase. El propósito fue observar si los alumnos encuentran claras las instrucciones y los procedimientos que tienen que realizar durante la clase. Los resultados revelan que el 56% de los encuestados no entienden las instrucciones y procedimientos.

La pregunta diez se refiere a los modelos de lectura, aquí se busca conocer la el modelo que más utilizan o con el que se sienten mejor. Las respuestas apuntan al modelo descendente como aquel que los alumnos prefieren utilizar

La pregunta once mide las variables motivacionales que tienen una implicación directa en las actividades, de este modo se extrajeron preguntas referentes a las siguientes variables:

- *Eficacia al leer en inglés.* el 58% de los alumnos contestaron que tienen éxito al leer en inglés. Es sin embargo de llamar la atención que casi la mitad no percibe tener éxito al leer, lo que puede deberse a la dificultad o del texto o de los ejercicios.
- *Competencia.* El 63% de los alumnos contestaron que sí les gusta competir. La competencia es también un indicador en cuanto al nivel de desarrollo en relación con los demás compañeros de clase.
- *Reconocimiento.* El 78% contestó que les gusta ser reconocidos por su esfuerzo, lo que demuestra que en esta etapa les es importante ser reconocidos y un reconocimiento siempre es un buen aliciente para cualquier alumno.
- *Valor social de la lectura.* El 69% contestó que no intercambian ideas o puntos de vista con el resto del grupo. Esto refleja el hecho de que no hay mucha

interacción social y que debe implementarse para que los alumnos comparen sus puntos de vista y se enriquezcan con las experiencias y conocimiento de los demás compañeros de clase.

La pregunta 12 fue extraída a partir de los estilos de aprendizaje, en este sentido se utilizó la sugerencia de los ejercicios que se proponen para activar los diferentes tipos de inteligencia, los que a su vez obedecen a diferentes estilos de aprendizaje.

Ejercicios					
	SI	NO		SI	NO
Rompecabezas	78%	22%	Diagramas	67%	33%
Tablas	41%	59%	Mapas	39%	61%
Gráficos	52%	48%	Exposiciones	52%	48%
Análisis de textos	65%	35%	Pósteres	48%	52%
Conclusiones	57%	43%	Colorear	77%	23%
Predicciones	55%	45%	Instructivos	55%	45%
Trabajo estadístico	35%	65%	Maquetas	65%	35%
Deducción de reglas	31%	69%	Utilizar diccionario	56%	44%
Trabajo en grupo	82%	18%	Actuar	50%	50%
Entrevistas	70%	30%	Canciones	77%	23%
Debates	66%	34%	Tomar notas	69%	31%
Ensayos	51%	49%	Resúmenes	52%	48%
Sinónimo-antónimos	68%	32%	Juegos	71%	29%
Narraciones	64%	36%	Parafrasear	39%	61%

Tabla 3.2

Entre los ejercicios que a los alumnos les gusta realizar más están: *rompecabezas, predicciones, trabajo en grupo, entrevistas, sinónimos, narraciones, diagramas, colorear, hacer maquetas, canciones, tomar apuntes y juegos.*

Entre los ejercicios que menos les gusta realizar están: *el trabajo estadístico, la deducción de reglas, los mapas, los instructivos y el parafraseo.*

Los demás ejercicios, están casi equilibrados; es decir relativamente la mitad de los estudiantes les gusta realizar los ejercicios.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1 Diseño de las actividades a partir del planteamiento teórico y del estudio de necesidades

Para el diseño de las actividades, primero es necesario aclarar lo que se entiende por actividad, en esta propuesta se refiere a todas las acciones que se realizan para lograr un objetivo de aprendizaje. Ahora bien, para que sea una actividad y no un ejercicio debe existir un motivo, que es una necesidad insatisfecha, (de aquí la importancia de crearlo en el alumno en la etapa de la prelectura), un objetivo, que es aquello con lo que procuramos satisfacer esa necesidad. Y los pasos que se realizan para alcanzar dicho objetivo (es decir, la serie de ejercicios que se tienen que realizar para lograr el objetivo).

A partir del estudio de la motivación y de los resultados del cuestionario se obtuvieron las características que las actividades deben tener para que sean motivadoras. A continuación se presentan estas características y en qué momento de las fases de la clase es más apropiada su aplicación, cabe mencionar que no son independientes y que pueden aplicarse simultáneamente en cualquier fase de la lectura.

▪ *Prelectura:*

- Programar sistemáticamente los objetivos a corto, medio y largo plazo. (motivación de logro).
- Definir los pasos para realizar los diferentes ejercicios. (instrucción).
- Generar expectativas elevadas pero no inalcanzables. (expectativa por valor).

- Procurar el apoyo social de los compañeros de clase.
- Fomentar el trabajo grupal y en equipos. (valor social de la lectura).
- Planificar situaciones y ejercicios amenos y variados. (estilos de aprendizaje).

▪ *Lectura:*

- Planificar situaciones y ejercicios amenos y variados. (estilos de aprendizaje).
 - Programar actividades que sean exitosas. (eficacia).
 - Enfatizar la ejecución más que el resultado a través de pasos estratégicos o ruta crítica (guía del estudiante). (cognitivismo).
 - Propiciar la competencia con uno mismo más que con los otros, implementar ejercicios con competencia. (competencia).
 - Incrementar la sensación de eficacia y habilidad. (motivación intrínseca).
 - Dar un significado social a cada actividad. (valor social de la lectura).
 - Procurar el apoyo social de los compañeros de clase.
 - Leer temas que sean del interés de los alumnos (motivación intrínseca).
 - Implementar juegos, evitar tensiones y frustraciones, y el trabajo en grupo (humanismo).
 - Implementar el aprendizaje cooperativo (constructivismo).
- Incorporar cuestionarios para que el alumno reflexione sobre las estrategias metacognitivas y de motivación. (estrategias).
- Dar instrucciones breves, concisas y modelarlas con ejemplos (instrucción).
 - Equilibrar los ejercicios entre el modelo ascendente y descendente de lectura. (modelos de lectura).
 - Fomentar el trabajo grupal y en equipos. (valor social de la lectura).

▪ *Poslectura:*

-Mostrar progresos. (motivación de logro).

-Elogiar justificadamente por: a) el esfuerzo b) la actitud y c) el logro.

Enfatizar más el objetivo de clase y las metas a corto, mediano y largo plazo (en pre-lectura). (motivación de logro).

Motivar a los alumnos a través de la orientación las atribuciones que hacen. (atribución).

-Proporcionar el auto-conocimiento de sus habilidades. (autoeficacia).

-Incorporar cuestionarios para que el alumno reflexione sobre las estrategias metacognitivas y de motivación. (estrategias).

-Fomentar la idea de eficacia al leer en inglés (eficacia).

Cada actividad esta detallada a través de un plan de clase para el profesor en donde hay un objetivo académico, determinado por la necesidad del programa de la materia de alcanzar los objetivos del programa y un objetivo motivacional, determinado por la necesidad de alcanzar estrategias motivacionales y de control de afecto. De este modo aunque todos los ejercicios tiene un propósito académico, en realidad todos tienen un doble propósito al llevar a los alumnos a la reflexión sobre cuestiones afectivas, sociales y personales que conforman la motivación escolar. De igual modo, se sugiere entregar a los estudiantes un cuestionario (ver anexo 3) el cual tiene como propósito establecer la funcionalidad de las actividades y el grado de motivación de éstas. Se pretende que con los resultados de este cuestionario se mejoren las estrategias metacognitivas y motivacionales y mejorar las actividades.

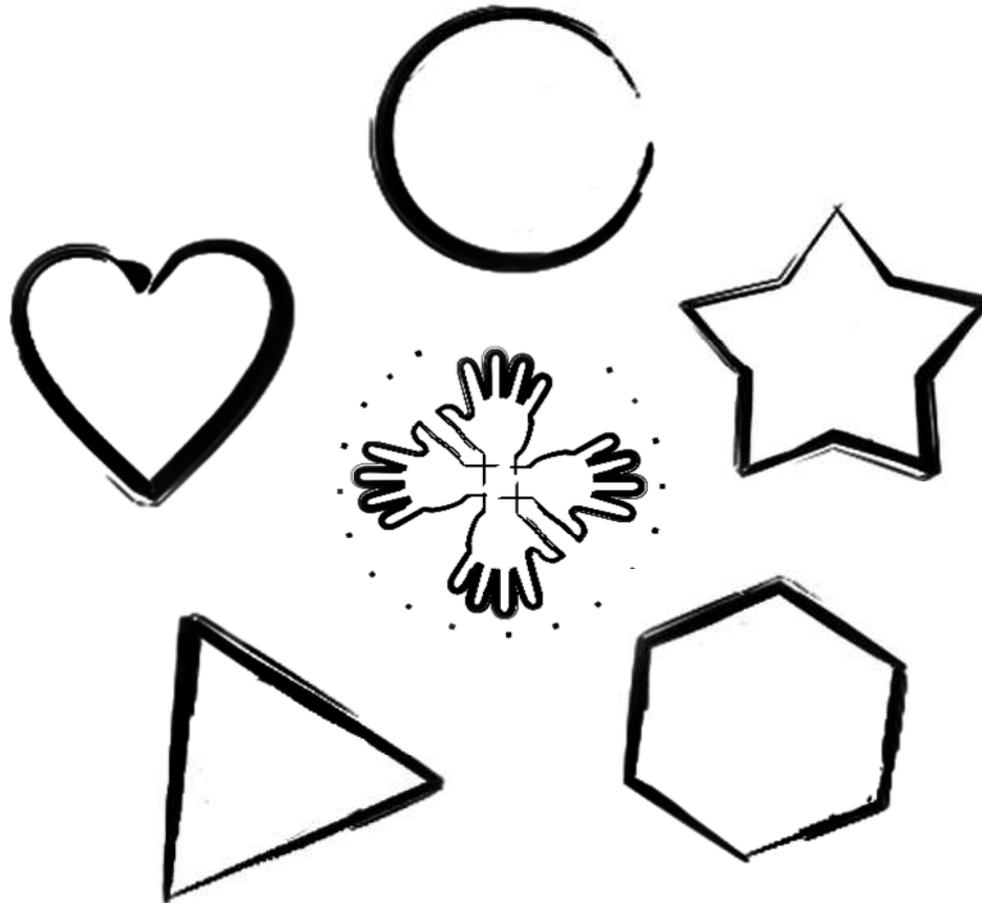
Antes de comenzar con las actividades es necesario aclarar que en las estrategias de lectura, (ver guía del alumno) no se diseñó una actividad en sí, solo

algunos ejercicios de sensibilización, esto se debe a que las estrategias las han visto desde el primer semestre, sin embargo se explican detalladamente y se sugiere una lectura en dónde las identifiquen.

En cuanto a los contenidos que fueron elegidos para las diferentes actividades, la decisión se basó en el hecho de que estos contenidos son los nuevos aprendizajes que los alumnos deben aprender en la asignatura de inglés III. Los demás contenidos, tal como las estrategias de lectura, las han visto ya desde primer semestre.

En cuanto al diseño de la guía del alumno, se ilustra con imágenes significativas y de gran impacto visual para que los alumnos recuerden con mayor facilidad los elementos que tienen que aprender. También se utilizó un lenguaje lo más apto posible para ellos y se trató de explicar en todos los casos, con ejemplos reales tomados de lecturas (ruta crítica). Esta guía del alumno también contiene todos los materiales que los alumnos eventualmente tienen que trabajar (recortables), así como un panorama general de las actividades que realizarán y en donde ellos saben cuántos ejercicios tienen que realizar en cada actividad.

**GUÍA PARA EL PROFESOR ACERCA DE LAS ACTIVIDADES PARA
APOYAR A LOS CONTENIDOS DEL CURSO DE COMPRENSIÓN
DE LECTURA EN INGLÉS III**



Actividad No 1 “Lasting Love” Esta lectura describe que el “amor verdadero” perdura a través del tiempo, ya que se halló que algunas personas con mas de 20 años de casados tuvieron las mismas reacciones que aquellas en los primeros meses de romance.

Objetivo académico: Distinguir y consolidar los diferentes tipos de lectura (ojeada, selectiva, búsqueda y detallada).

Objetivo motivacional: Consolidar la confianza grupal y afrontar deficiencias a través del trabajo y apoyo en grupos.

Agrupaciones: Individual (I) Parejas (P) Tríos (T) Equipos (E4,5,6) Grupal (G)

Lasting Love				
Objetivo de la prelectura: socializar y sensibilizar a los estudiantes en el tema y vocabulario temático del texto.				
PRELECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Corazones y cerebros		Antes de comenzar la clase, colocar en un extremo del salón figuras de cerebros y en el otro, figuras de corazones. Pedir a los alumnos que se coloquen en el extremo por el que sientan más empatía. Enseguida el profesor dice: corazones y realiza un movimiento, los alumnos que sean corazones tienen que realizar el movimiento, y lo mismo sucede con cerebros. Se eliminan los alumnos que se equivoquen de movimiento (hacer tres o cuatro movimientos). Al terminar, el profesor pregunta ¿Cómo se sintieron? y pide a 3 o 4 alumnos que digan sus respuestas. Después se conforman E4 y responden: ¿Porque eligieron ese lado?, ¿Qué relación tiene el corazón con el cerebro?, ¿Qué piensan del amor?, ¿Creen que sea conveniente a su edad?, ¿Creen que pueda durar mucho tiempo? y ¿Qué esperan aprender de esta lectura? Finalmente se pide a tres o cuatro grupos que digan sus respuestas. (Dependiendo del número de alumnos).	Figuras de corazones y cerebros. preguntas en el pizarrón ⌚20
	Sopa de letras-contrarreloj		En P , los alumnos tienen que encontrar las palabras en la sopa de letras y relacionarlas con su equivalente en español (5 minutos). Al concluir, (de manera oral) pedir a algunas parejas que digan cómo se sintieron al tener poco tiempo y qué estrategias utilizaron para realizar la sopa de letras (el alumno no puede utilizar diccionario en esta actividad).	pág. 17 de la guía del alumno ⌚10

<i>Lasting Love</i>			
Objetivo de la lectura: introducir a los estudiantes en la lectura, y realizar los diferentes tipos de lectura.			
Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
Tipos de lectura		I los alumnos leen y subrayan las palabras de la sopa de letras en el texto, después realizan una predicción en sus cuadernos (5 líneas máximo la cual tienen que comprobar o descartar una vez que hayan leído todo el texto). Finalmente, se pide que lean la ficha de estudio sobre los diferentes tipos de lectura en la guía del estudiante, paginas 6 y 7.	págs. 6,7, 16 de la guía del alumno ⌚10
Preguntas al texto en equipos		Después de leer la ficha de estudio, en E4 cooperativos (ver aprendizaje cooperativo pág. 47) los alumnos tienen que formular dos preguntas para cada tipo de lectura (en total ocho preguntas, sin respuestas). El coordinador (decidirá quién trabajará las preguntas de <i>ojeada</i> , <i>búsqueda</i> , <i>selectiva</i> y <i>detallada</i>). Una vez que concluyan, se entregará la hoja de preguntas a otro equipo e individualmente cada uno de los miembros del otro equipo tiene que responder dos preguntas, cuando todos terminen se regresa la hoja al equipo que formuló las preguntas para que la califique. Por último el vocero del grupo da a conocer las preguntas y respuestas a todo el grupo.	Hojas de papel ⌚ 30m
Los científicos del amor		Esta actividad básicamente se trata de actuar lo que sucede en la lectura, para ello, en equipos de 6, dos alumnos interpretarán a la pareja de viejitos, dos a la pareja de jóvenes y dos a los científicos quienes realizarán los experimentos y anunciarán los resultados obtenidos. Después de organizar a los equipos, el profesor otorga un tiempo de 5 minutos para preparar la actuación. Los alumnos deben de apegarse lo más posible al texto, pero también pueden agregar a su actuación elementos que nutran el texto.	⌚ 20m

LECTURA

Lasting Love				
Objetivo de la poslectura: complementar la lectura con ideas propias acerca del amor y reflexionar sobre el tema.				
POSLECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Panel de expertos			El profesor escribe en el pizarrón “¿El amor verdadero dura para siempre?” y elige a cuatro compañeros para formar un panel. Dos compañeros estarán a favor y dos no, por lo que los miembros que están a favor tienen que dar al menos dos argumentos y los que no están a favor contra-argumentar. (el profesor ayuda a los compañeros a formular los argumentos a través de cuestiones como: el amor verdadero, edad de enamoramiento, elementos del verdadero amor, cuestiones psicológicas, etc.) El resto de la clase tienen que adoptar una posición y formular una pregunta para los miembros del panel con el que no están de acuerdo. El profesor elige al azar cinco o seis compañeros para que pregunten y para que los miembros respondan.
Evaluación			<i>Sumativa:</i> establecer la calificación que hayan anotado los grupos. <i>Formativa</i> el alumno contesta a las siguientes preguntas: ¿Qué valor tuvo la lectura para mí? ¿Qué nuevos elementos aprendí? ¿Cómo me sentí? ¿Qué puedo aplicar de esta información a mi vida? ¿Qué actividad me agrada más de las que hicimos hoy y por qué? ¿Cuál de las actividades no me agrada y por qué? El alumno reflexiona y cita un ejemplo en el que haya utilizado los diferentes tipos de lectura en su quehacer cotidiano; también reflexiona sobre su propio desempeño a través del cuestionario general sobre la actividad; asimismo se le pregunta cómo se sintió al trabajar en grupos cooperativos y si hubo cambios en cuanto a la confianza que tuvo con el grupo. El profesor recoge algunas muestras para considerar modificaciones y ajustar algunos ejercicios de esta actividad.	⌚ 15

ACTIVIDAD No. 2 “Faust” Esta lectura consiste en un video y texto acerca de la lucha entre el bien y el mal: Fausto, personaje literario que ha sido representado por varios autores.

Objetivo académico: Distinguir y utilizar los conectores de argumentación.

Objetivo motivacional: Reflexionar sobre actitudes, comportamientos e intentar mejorar aspectos personales para el crecimiento.

Agrupaciones: Individual (I) Parejas (P) Tríos (T) Equipos (E4,5,6) Grupal (G)

<i>Faust</i>				
Objetivo de la prelectura: Introducir a los alumnos en el tema de Fausto y los conectores.				
PRELECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Rompe- cabezas		Para organizar el trabajo en T , el profesor divide al grupo en tres, y pide a cada división que recorte solamente la parte que les indique. Después le devuelvan las partes recortadas y las enumera. Por último entrega a cada alumno una parte para que se junten en tríos de acuerdo con el número y figura correspondiente.	pág. 18 de guía del alumno ⌚10
	Socializando		En T , los alumnos socializan a través de las preguntas: ¿Cuál es tu idea del bien y el mal? ¿En qué situaciones personales has sido el bueno o el malo “de la película”? ¿En general, sientes qué haces bien o mal? ¿Sabes quién es Fausto? El profesor pide a algunos alumnos que den su comentario y a otros a que opinen sobre los comentarios de los compañeros.	Marcadores pizarrón ⌚10
	¿Quién es Fausto?		I Los alumnos leen la página 21 de su guía, en donde encontrarán un resumen acerca de esta obra, pedir a los alumnos que subrayen lo que les haya parecido más interesante de la obra. El profesor preguntará a algunos alumnos con el fin de armonizar el tema.	pág. 21 de guía del alumno ⌚10

Faust				
Objetivo de la lectura: identificar y utilizar los conectores de argumentación en un contexto relacionado al vídeo de Fausto.				
LECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Conectores		El profesor lee junto con los alumnos la ficha de estudio referente a los conectores, explicando, ejemplificando y aclarando dudas.	págs. 8, 9 y 10 de guía del alumno ⌚10
	Video-script		El profesor presenta el video de Fausto sin audio pidiendo a los alumnos que I mentalicen un dialogo en el cual tengan que utilizar conectores de argumentación. Después, en T previamente conformadas, los alumnos escriben un diálogo que represente lo que sucede en el video utilizando los conectores de argumentación.	Video de Fausto ⌚20
	Comprobando		I los alumnos leen el diálogo correspondiente al video de Fausto, pág. 19 y después en sus equipos de T , completan la tabla de la pág. 20. El profesor pide a algunos T que lean sus resultados, los demás alumnos tienen que estar atentos a lo que los demás dicen para que cuando se les pregunte, añadan algún nuevo elemento a los ya mencionados.	pág. 19 y 20 de guía del alumno, ⌚20
	Representación		El profesor pide a los T que mejoren sus diálogos para que los representen utilizando los dibujos de la pág. 18	pág. 18 de guía del alumno, ⌚15

<i>Faust</i>				
Objetivo de la poslectura: consolidar el uso de los conectores y reflexionar sobre el tema de Fausto.				
POSLECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Rellenar espacios		El profesor entrega el diálogo de “Fausto” con espacios en blanco los alumnos I completarán con el conector que mejor se adecue.	pág. 37 de guía del alumno ⌚10
	Círculo de reflexión		En un círculo, todo el grupo reflexiona sobre Fausto y escribe qué actitudes y comportamientos lo han afectado y qué hicieron o qué harían para mejorar. I escriben en un papel estas cuestiones sin escribir su nombre, después se intercambian los papeles y jugando a la papa caliente (el profesor de espalda dice pasa la bolita, pasa la bolita, alto) en ese momento, ese alumno tiene que leer lo que diga el papel que intercambió.	Bola de papel o pelota pequeña ⌚10
	Evaluación		<i>Sumativa</i> , asentar la calificación que obtuvieron en la hoja donde rellenaron los espacios con conectores. <i>Formativa</i> , reflexión sobre el video y el texto y contestar I a quién le harían caso y por qué. Es decir, decidir qué argumentos se ajustan a ti y por qué son convincentes en tu caso.	⌚5

ACTIVIDAD No 3 “UFO Propulsion System” Esta lectura es acerca de cómo se cree que es posible un viaje instantáneo a escalas cósmicas.

Objetivo académico: Distinguir ideas principales y secundarias.

Objetivo motivacional: Fomentar el apoyo grupal.

Agrupaciones: Individual (I) Parejas (P) Tríos (T) Equipos (E) Grupal (G)

UFO Propulsion System				
Objetivo de la prelectura: Activar conocimientos previos e introducir a los alumnos a la temática a través de un video.				
PRELECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Entrevista ovni		En la pág. 22 de la guía del alumno, en un tiempo máximo de 7 minutos, los alumnos tienen que entrevistar a tantos compañeros como les sea posible. Por último, socializar los resultados en grupo.	pág. 22 de guía del alumno ⌚10
	El video del viaje instantáneo		En la página de internet: NOVA The Elegant Universe Watch the Program PBS.mht (the Wild West of Physics) Grabar video o presentarlo, si se cuenta con el equipo, donde se explica en inglés, lo que es un viaje instantáneo, en grupos cooperativos E4 los alumnos imaginan e indagan lo que dice el vídeo y reportan resultados al grupo.	pág. de internet ⌚15
	Predicciones		En los equipos previamente conformados E4 , el coordinador decide con cuáles imágenes trabajará cada miembro del grupo. Pág. 24 y 25 de la guía del alumno. Cada miembro tiene que describir los procesos que se muestran en las imágenes sin exceder de cuatro líneas. Al último, el grupo socializa en cuanto a los posibles temas de la lectura y el orden de las imágenes y los pega en un pliego de papel bond o cartulina, (escribir en el recuadro el orden con lápiz). El profesor pregunta a algunos grupos que justifiquen su elección por las primeras cuatro imágenes, las imágenes de la quinta a la octava y de la novena a la última. Los equipos deben apuntar qué imágenes corresponden en la secuencia con algún otro equipo.	págs. 24 y 25 de guía del alumno Papel bond o cartulina Tijeras y pegamento ⌚20

UFO Propulsion System				
Objetivo de la lectura: Distinguir ideas principales y secundarias a través de imágenes.				
LECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	La lectura imaginada			En los mismos equipos E4 los alumnos secuencian las imágenes de acuerdo con el orden en que aparecen en el texto de la pág. 23 (éste a su vez ha sido dividido en 12 bloques). Cuando concluyan, expondrán sus secuencias (con pluma) y el profesor presenta la versión correcta y los equipos se autocalifican. I contestarán la pregunta de la pág. 25 de la guía del alumno.
Idea principal y secundaria			El profesor anima a los estudiantes I a leer las páginas 11 y 12 de la guía de los alumnos en donde encontrarán información acerca de las ideas principales y secundarias. Después el profesor explica que hay algunos elementos dentro de los cuadros de las imágenes que se pueden omitir o eliminar y que no afectan la comprensión del texto; a estos elementos que elimina, las llama ideas secundarias y a las imágenes que no elimina, las llama ideas principales (ejemplificar con una imagen). En sus equipos de E4 pide realizar que dentro de las imágenes eliminen los elementos que no afecten la comprensión. Posteriormente los equipos tienen que subrayar en el texto de color azul, los elementos (ideas) que eliminaron, lo cual equivale a las ideas secundarias y en rojo los elementos indispensables para la comprensión, ideas principales. Nuevamente el profesor presenta la versión “subrayada” y los equipos se vuelven a calificar. El profesor puede premiar entregando reconocimientos o algún otro incentivo a los tres mejores equipos.	págs. 11 y 12 de guía del alumno ⌚30

UFO Propulsion System				
Objetivo de la poslectura: consolidar las ideas principales y secundarias a través de un pasaje que hayan leído recientemente.				
POSLECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	El futuro ahora		<p>Los alumnos realizan un dibujo acerca de la posibilidad de llevar a cabo un viaje instantáneo y cómo piensan que será el universo en un futuro.</p>	<p>Hoja de papel ⌚ 10</p>
	Evaluación		<p><i>Sumativa:</i> asignar el valor que hayan obtenido en las autoevaluaciones. <i>Formativa:</i> Los alumnos escriben algo que hayan leído recientemente enfatizando que lo que recuerdan más muy probablemente sean ideas principales, sin embargo se debe enfatizar que muchas veces se pueden confundir las ideas principales al entender éstas como datos o ejemplos, ver ficha de estudio en guía del alumno. Después el alumno reflexiona sobre cómo se ha sentido en estas actividades al trabajar en grupos heterogéneos y cooperativos.</p>	<p>⌚ 15</p>

ACTIVIDAD No 4 “**Equality Now responds to reactions to its Women’s Action on rape simulator games.**” Esta breve lectura trata acerca de una organización que está en contra de un juego en el cual las mujeres son violadas.

Objetivo académico : Consolidar el tiempo presente perfecto en inglés.

Objetivo motivacional: Dirigirse mensajes positivos.

Agrupaciones: Individual (I) Parejas (P) Tríos (T) Equipos (E) Grupal (G)

Equality Now responds to reactions to its Women’s Action on rape simulator games				
Objetivo de la prelectura: Activar conocimientos previos sobre videojuegos y discriminación en contra de las mujeres.				
PRELECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	El viaje a uno mismo		El profesor pide al grupo que se relaje y cierre los ojos, enseguida pide que respiren profundamente y se concentren en su respiración. Luego los guía con una serie de preguntas para que reflexionen quiénes son y qué tipo de vida están llevando: ¿Quién eres? ¿Cuánto tiempo inviertes en ti? ¿Qué tipo de conductas son más comunes en ti? ¿En qué situaciones has triunfado? ¿Qué pensamientos y emociones han tenido cuando han triunfado? ¿Y por el contrario, qué pensamientos y emociones han tenido cuando fracasas? ¿Cómo lo has manejado? ¿Qué mensajes se dirigen comúnmente? El profesor termina la sesión diciendo que el tema que verán implica cuestiones negativas del ser humano y afecta a las mujeres, pero no por eso es menos importante o se deba de ignorar, de hecho nace en la ignorancia de no meditar en las cuestiones antes mencionadas.	⌚15
	Las fotos de videojuegos		En equipos cooperativos E6 los alumnos socializan en cuanto a la fotos, es decir, lo que les hace sentir y lo que piensan de éstas. El profesor pregunta a los grupos qué impacto tienen los videojuegos en cuanto a la violencia y la discriminación hacia las mujeres.	Pág. 26 de guía del alumno ⌚10
	Los sinónimos		En el mismo equipo, los alumnos contestan la pág. 28, en donde tiene que relacionar los significados de las palabras y después en la página 27 subrayan las palabras que previamente relacionaron en la pág. 28. El profesor esta vez no entrega las respuestas.	Págs. 27, 28 de guía del alumno ⌚10

<i>Equality Now responds to reactions to its Women's Action on rape simulator games</i>				
Objetivo de la lectura: Consolidar los conocimientos del presente perfecto en inglés.				
Actividad	Observaciones	Procedimiento		Material/ Tiempo
Presente Perfecto		I los alumnos leen la página 15 de su guía, el profesor clarifica y ejemplifica las dudas.		Pág. 15 de guía del alumno ⌚10
Competencia 1		En E6 previamente conformados, encontrar los siete casos donde se utiliza el presente perfecto. A continuación el profesor dibuja sobre el pizarrón un tiro al blanco y cada miembro del equipo tiene que lanzar un papel mojado para sumar puntos, el equipo que primero sume 400 puntos ganará la competencia. Para sumar puntos, los alumnos tienen que completar en español el enunciado que el profesor escriba (tomado del texto); y el estudiante tiene que escribir la versión equivalente en español. El equipo puede ayudarlo, y finalmente el equipo ganador obtendrá un estímulo que el profesor crea conveniente.		Pizarrón con tiro al blanco con puntos, al centro 100 pts. y así sucesivamente. ⌚20
Competencia 2		En los mismos equipos, dependiendo del tamaño del grupo, el profesor hace una especie de eliminatorias, decidiendo qué equipos compiten, y el equipo que gane sigue en la competencia, el que pierde queda descalificado pero se le advierte que perderá puntos en su calificación de la clase. Después, el profesor escribe en el pizarrón: pasado y presente perfecto y esta vez se enfrentan simultáneamente dos representantes de dos equipos. El profesor escribe un verbo en inglés, (los de la lectura) y dependiendo de dónde lo haya escrito, los alumnos tienen que formular un enunciado ya sea en pasado o presente perfecto en inglés, nuevamente el grupo puede ayudarlos. Premiar al primer lugar.		Pizarrón Lista de verbos utilizados en la lectura ⌚25

Equality Now responds to reactions to its Women's Action on rape simulator games				
Objetivo de la poslectura: Consolidar el uso del presente perfecto.				
POSLECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Resumen y descripción de fotos		En los mismos equipos, los alumnos entregan un resumen de la lectura en el que incluyan todos los casos del presente perfecto. Asimismo, revisan las fotos que vieron al principio de la clase y se les pide que por cada foto escriban un enunciado usando el presente perfecto en inglés y español.	Pág. 26 de guía del alumno ⌚ 15
	Evaluación		<p><i>Sumativa:</i> Evaluar los enunciados que realizaron en equipo, y añadir o restar los puntos que obtuvieron en las competencias.</p> <p><i>Formativa:</i> El alumno explica con tres argumentos válidos desde su punto de vista qué medidas se pueden tomar para contrarrestar la violencia contra las mujeres y los videojuegos violentos.</p> <p>También se le invita a que reflexione y escriba los mensajes que se dirigió en la sesión. El alumno se habrá dado cuenta que a propósito el profesor no dio respuestas en los sinónimos, se creó tensión al pasar a escribir enunciados que no sabía cómo hacer, etc. El alumno reflexiona sobre estas cuestiones y trata de mejorar sus mensajes que se dirige.</p>	⌚ 15

ACTIVIDAD No 5 “Extreme Sports” Esta lectura es acerca de cuatro deportes extremos.

Objetivo académico : Complementar un diagrama de flujo, árbol o cuadro sinóptico.

Objetivo motivacional: Registrar la conducta, reflexionar sobre comportamientos y tratar de mejorar los aspectos negativos.

Agrupaciones: Individual (I) Parejas (P) Tríos (T) Equipos (E) Grupal (G)

Extreme Sports				
Objetivo de la prelectura: Activar conocimientos previos e introducir vocabulario temático.				
PRELECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	La canción deportiva		<p>I los alumnos registrarán en una bitácora las conductas que realicen durante esta clase; es decir, si escuchan las instrucciones, si se paran al baño, si entendieron la actividad, si se acoplaron al grupo, si estaban platicando, etc.</p> <p>El profesor reproduce una canción (genero: rock o electrónico) y los alumnos I tienen que escribir cuatro deportes que crean que pueden representar dicha canción. Al finalizar los alumnos en P comparan sus resultados y socializan a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el deporte más popular? ¿Qué deportes no son tan populares, pero tienen grandes audiencias? ¿Qué es un deporte alternativo? ¿Qué es un deporte extremo? ¿Practicar algún deporte? El profesor escoge a algunas parejas para que reporten sus resultados.</p>	<p>Grabadora Canción de género de rock o electrónico ⌚15</p>
	Tripa de gato		<p>Los alumnos resuelven I la pág. 31 de guía del alumno, después, en P previamente conformadas, se les pide que escriban una hipótesis de al menos 10 líneas utilizando las palabras que unieron en la sopa de letras.</p>	<p>pág. 31 de guía del alumno ⌚15</p>

Extreme Sports				
Objetivo de la lectura: Completar el cuadro sinóptico.				
LECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Diagramas		Los alumnos leen la pág. 13 de su guía. El profesor clarifica dudas y ejemplifica.	Pág. 13 de guía del alumno ⌚10
	El expo-diagrama		En equipos cooperativos E3 los alumnos tienen que completar el cuadro sinóptico de la pág. 29. de acuerdo con la lectura del texto. (pág. 30) Cuando terminan, los equipos exponen su cuadro en un pliego de papel bond y los demás equipos otorgan una calificación de acuerdo con la claridad de la exposición y organización de las ideas presentadas, el profesor especifica que los tres integrantes del equipo deben exponer. Todos los equipos exponen.	págs. 29 y 30 de guía del alumno. Papel bond marcadores ⌚30
	Tríptico		En el mismo equipo previamente conformado, se le da a cada equipo una hoja de color en donde conformarán un tríptico que contenga una carátula ,información de cada deporte con ilustraciones y un área de votación (pueden recortar las imágenes de la pág. 31 de la guía del alumno). Cuando hayan concluido, se pegan los trípticos al pizarrón y todos los alumnos tienen que votar por el que más les guste. Al equipo que gane, se le puede premiar con algún incentivo o reconocimiento.	pág. 31 de guía del alumno Hojas de color, tijeras, pegamento ⌚20

Extreme Sports			
Objetivo de la poslectura: Consolidar la confianza grupal y reflexionar sobre los diagramas como herramientas efectivas de estudio.			
Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
Coctel de deportes		Los alumnos forman un círculo en donde todos están sentados. El profesor asigna a cada alumno el nombre de un deporte; es decir el alumno A es skateboarding, el B es surfing, C snowboarding, D bmx, y empieza nuevamente E skateboarding, hasta concluir con todos los alumnos. La dinámica consiste en que cuando el profesor diga "skateboarding y bmx", los estudiantes que hayan sido asignados con estos nombres, tienen que intercambiar lugares, el profesor procede a sentarse y siempre queda un alumno de pie para que decida quiénes se intercambiaran, también se puede dar la instrucción "All Sports" en donde todos se tienen que intercambiar. El alumno que quede dos veces parados, es castigado (actuar como cerdo, o lo que acuerde el grupo siempre y cuando el alumno acepte, no se trata de crear tensiones). Al final se comenta cómo se sintieron y qué elementos de la lectura o qué deporte les llamo más la atención y porqué.	⌚ 15
Evaluación		<i>Sumativa:</i> el profesor registra las calificaciones que cada equipo entregó cuando expusieron. <i>Formativa:</i> el alumno reflexiona y escribe acerca la importancia de realizar alguna actividad deportiva y sobre los peligros que conllevan algunas actividades. También reflexiona sobre la importancia de elaborar diagramas como medios para estudiar y cita al menos dos ejemplos en los que ha utilizado los diagramas, asimismo reflexionará sobre las dificultades que enfrentó para elaborarlos. Además verifican que tan acertada fue su hipótesis. Por último se le pide a los alumnos que revisen su bitácora y se les invita a que consideren porque se comportaron de tal manera y si habitualmente se comportan así.	⌚ 15

ACTIVIDAD No. 6 “Ghost Rider” Esta lectura es acerca de un personaje de comics: “Ghost Rider” y en la lectura narra la historia que resume la película de este personaje.

Objetivo académico : Parafrasear información de un texto.

Objetivo motivacional: Conocerse a uno mismo en cuanto a la imagen que proyectamos.

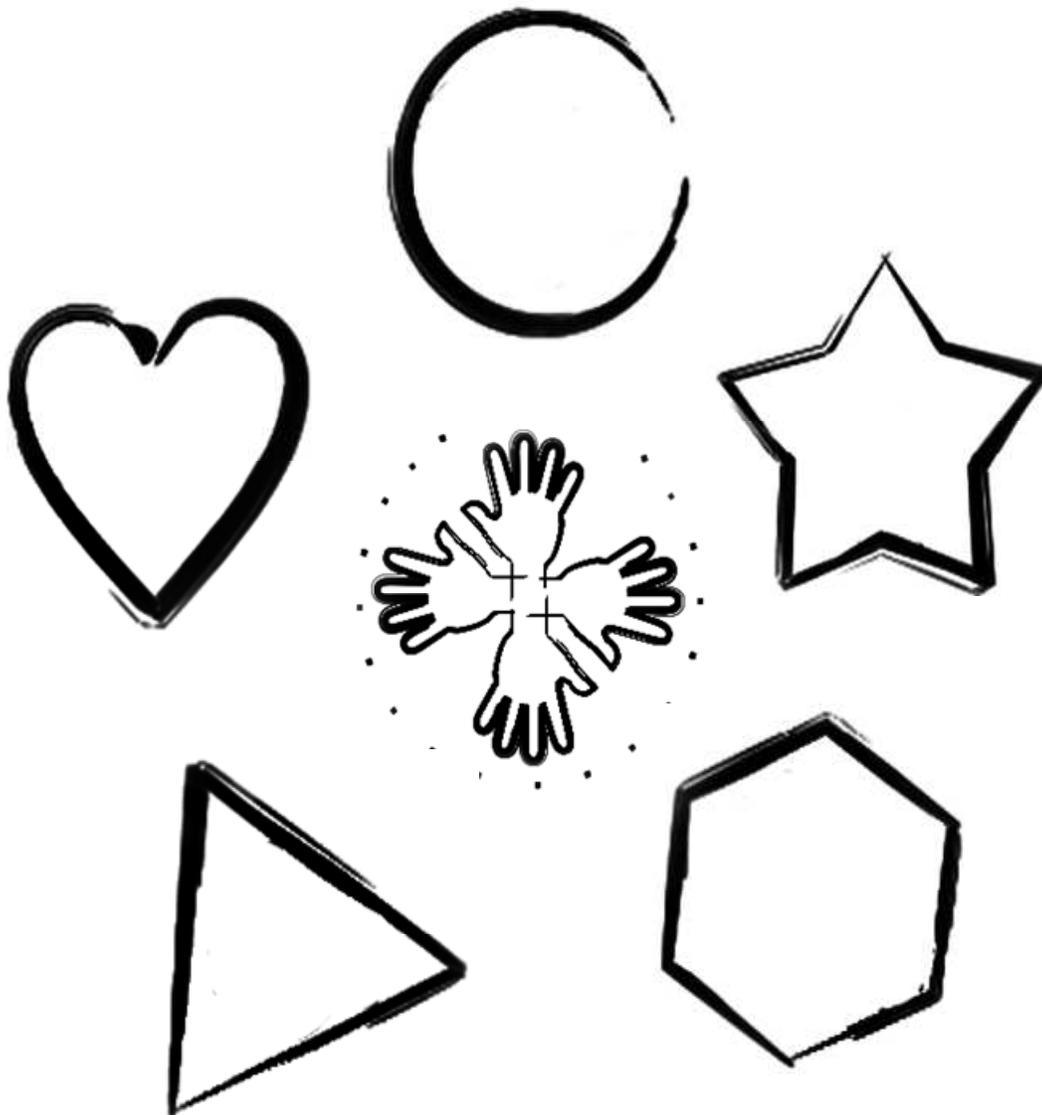
Agrupaciones: Individual (I) Parejas (P) Tríos (T) Equipos (E) Grupal (G)

<i>Ghost Rider</i>				
Objetivo de la prelectura: Introducir a los estudiantes en el tema de la lectura a través de la película.				
PRELECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	La película de “Ghost Rider”			El profesor presenta la película de <i>Ghost Rider</i> adelantando capítulos a manera que los alumnos vean lo que sucede a grandes rasgos en la película.
Los personajes de la película			El profesor pide que entre los alumnos se peguen en la espalda una hoja de papel. Todo el grupo debe estar parado y el profesor explica que en la hoja deben escribir de acuerdo con su percepción el personaje de la película que se asemeje en características personales al compañero en cuestión. Todos los alumnos deben escribir sobre los demás un personaje. Al finalizar, se hace un círculo y se pide que el alumno lea los personajes que se repitieron más veces y si está de acuerdo con que ese personaje lo representa; o al menos en algunas características.	Hojas de papel, cinta ⌚ 20

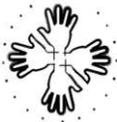
Ghost Rider				
Objetivo de la lectura: Parafrasear la información del texto a través de un “story-board”				
LECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	Paráfrasis			I los alumnos leen la pág. 14 de su guía. El profesor clarifica dudas y ejemplifica.
Story-board			En P los alumnos realizan un story-board (dibujo que representan la secuencia de la historia del texto) por cada número (el texto se ha dividido en 10). Al terminar, cada P pasa con el profesor para explicar en qué consiste cada dibujo, la idea es que un alumno diga la mitad de la secuencia y el otro, la otra mitad.	pág. 32 de guía del alumno ⌚40

Ghost Rider				
Objetivo de la poslectura: Consolidar el parafraseo a través de la maqueta.				
POSLECTURA	Actividad	Observaciones	Procedimiento	Material/ Tiempo
	La maqueta- película del comic			En equipos cooperativos E6 cada equipo tiene que representar una parte de la película, el investigador mensajero de cada equipo tiene que ponerse de acuerdo con los demás para dividirse las partes. Ya sea a través de un celular o una cámara, cada equipo tiene que realizar una maqueta hecha con hojas de papel, y grabar los diálogos, secuencia de acciones, etc., de su parte correspondiente. Al final, si se cuenta con el equipo, se reproduce la película o se encarga a algún estudiante que la edite para verla después.
Evaluación			<p><i>Sumativa:</i> el profesor califica cada dibujo y otorga una palomita, media paloma o un cuarto, dependiendo de la asertividad y precisión de las imágenes y correspondencia con el texto. Al explicar las imágenes, el alumno, está parafraseando la información del texto.</p> <p><i>Formativa:</i> el alumno reflexiona y escribe cómo aprendía en la secundaria, y lo que los profesores le demandaban, cita un ejemplo donde tenía que repetir información literal de un texto para aprobar algún examen, después cita otro ejemplo donde haya tenido que utilizar la paráfrasis para propósitos escolares. Por último, explica cómo se sintió al realizar esta actividad; (si fue tenso o relajante para el/ella, si se le facilitó explicar el texto a través de dibujos, o es más fácil que lo hubiera hecho sin apoyos). Finalmente el alumno reflexiona en la imagen que proyecta y en cómo lo perciben los demás "personajes".</p>	⌚10

**GUÍA DE APOYO PARA EL ALUMNO A
LOS CONTENIDOS DEL CURSO DE
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
INGLÉS III**



ÍNDICE



Presentación 3



1. Estrategias de lectura 4

- 1.1 Hipótesis 5
- 1.2 Predicción de contenido 5
- 1.3 Tolerancia a la incertidumbre 5
- 1.4 Componentes del proceso de comunicación 5
- 1.5 Ilustraciones 5
- 1.6 Tipos y tamaños de letras 5
- 1.7 Notas al pie de página 5



2. Tipos de lectura 6

- 2.1 Lectura de ojeada 6
- 2.2 Lectura selectiva 6
- 2.3 Lectura de búsqueda 7
- 2.4 Lectura detallada 7



3. Aspectos discursivos 8

- 3.1 Palabras de contenido y función 8
- 3.2 Conectores 9, 10
- 3.3 Tipos de textos 11
- 3.4 Idea principal y secundaria 12



4. Habilidades académicas 13

- 4.1 Elaboración de diagramas 13
- 4.2 Paráfrasis 14



5. Aspectos lingüísticos 15

- 5.1 Presente Perfecto 15

Recortables 16

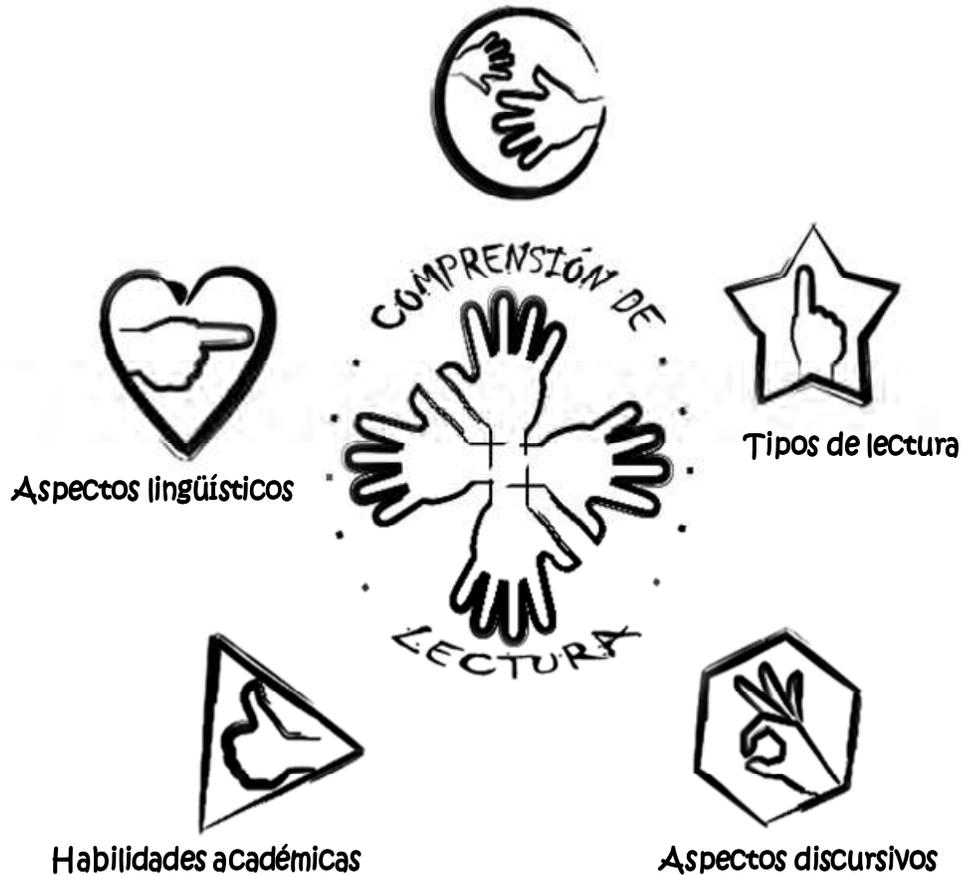
Panorama general de los ejercicios que realizarás en cada actividad 38

PRESENTACIÓN

Bienvenido de nuevo al fabuloso mundo de la lectura. En este semestre te vamos a echar la mano con una serie de actividades para que continúes tu desarrollo como lector de textos en inglés, esperamos que este pequeño manual te sea de gran utilidad.

Ahora observa las imágenes atentamente.

Estrategias de lectura

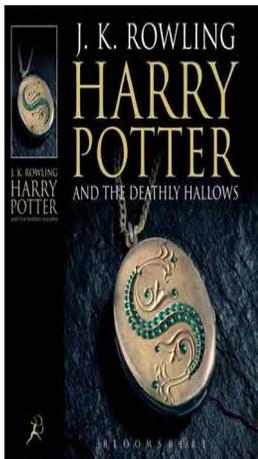


Como puedes apreciar, cada elemento forma parte de la comprensión de lectura. El conocimiento de cada uno de ellos determinará en mayor o menor medida el grado de comprensión. Así que anímate y alcanza tus metas, tú decides que tan alto quieres llegar. Puedes utilizar este manual de manera autónoma o cuando tu profesor te lo indique.



Estrategias de Lectura

👉 Observa las siguientes portadas y lee con atención.



Libros



Páginas de internet



Revistas



Periódicos



Enciclopedias

La mayoría de los textos que lees en clase provienen de diversas fuentes. El reconocer cada fuente es importante porque te aporta muchos datos; por ejemplo: que tan formal o informal es el texto, que tan actualizado es, a qué tipo de lector va dirigido, etc. Lo más importante es que cada fuente tiene características que la hacen única y diferente a las demás.



Estrategias de Lectura

Las siguientes estrategias te permitirán identificar y adentrarte de una manera rápida a los elementos de un texto, realizalas cuando leas.

Hipótesis

La hipótesis es una suposición posible o imposible que se forma a partir del tema de la lectura, recuerda que puedes realizar hipótesis de todo el texto, por párrafos, enunciados e incluso por palabras. Siempre fíjate en el título para hacerlas, porque las ilustraciones a veces no concuerdan con el tema, o sólo son *analogías del tema, por ejemplo a partir de la ilustración podemos pensar: Los pingüinos viajan en bloques de hielo. Esta hipótesis es imposible porque el texto habla de otro tema.

Predicción de contenido

Predecir es anticipar. Entonces anticipa al contenido del texto a través del título, imágenes y palabras que conozcas.

tolerancia a la incertidumbre

Cuando lees te encuentras palabras que desconoces. Las puedes "pasar por alto" siempre y cuando no se repitan mucho, no sean claves o realmente no comprendes la idea.

Componentes del proceso de comunicación

Se refieren al autor, tipo de texto, lector al que se dirige y la fuente (fecha, y tipo de publicación).

Ilustraciones

Las ilustraciones te ayudan a conocer el contenido del texto, ya que se relacionan con éste.

Tipos y tamaños de letra

Te ayudan a identificar el título y subtítulos o subtemas, las letras cursivas por lo general se utilizan cuando se escriben vocablos de otro idioma.

Notas al pie de foto o pagina

Se llaman así porque están debajo de las ilustraciones, o en la parte inferior de la página, por lo general son notas aclaratorias, como puedes observar, en este texto no hay notas.



* Analogía: relación de semejanza entre dos cosas distintas



Tipos de Lectura

☞ Cuando leemos un texto, siempre tenemos un propósito: entender lo que leemos, obtener información para resolver un problema, saber cómo programar la lavadora, etc. Entonces dependiendo de mi propósito de lectura emplearé uno u otro tipo de lectura, a continuación se describen cuatro tipos de lectura:

☞ Lectura de ojeada

Cuando tu propósito sea leer para conocer el tema general del texto, entonces emplearás este tipo de lectura. Por lo general enfócate en:

- título y subtítulo(s).
- ilustraciones.
- pie de foto.
- el primer y último párrafo.
- palabras temáticas.*

Si nuestra finalidad fuera realizar una lectura de ojeada, podríamos decir que se trata del sol y de teorías acerca de su formación y evolución.

The Sun

Billions of years ago, our galaxy gave birth to an unassuming star. Even today, the star is the only one astronomers can study in detail.

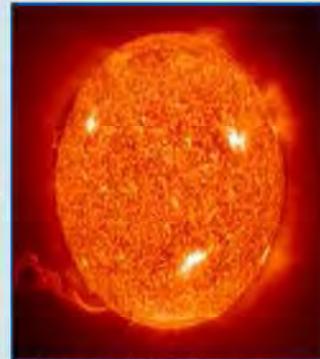
Richard Talcott

Approximately 4.6 billion years ago, a cold cloud of gas and dust buried deep in one of the Milky Way galaxy's spiral arms started to collapse. Perhaps strong winds from a massive star or a shock wave from a nearby supernova explosion triggered the collapse — from our distance in time, we'll never know for sure.

Whatever the cause, the force of gravity then started to work its magic: The cloud began to contract and fragment. One of those fragments was destined to become our Sun and the rest of the solar system. The other fragments also spawned stars that have long since moved away from their birthplace — there's no way to determine which ones might have been our siblings. But while the star-formation process was going full bore, our small part of the galaxy probably looked like the Orion Nebula (M42) or one of the other similar star-forming regions we see around us today.

Let's head back to our budding solar system. As gravity continued to compress the solar nebula, the central region that would become the Sun drew in the vast majority of material. Because the nebula was rotating, however, not all of the gas and dust could fall into the proto-Sun being forged at the center. Instead, some of it formed a disk that ultimately would condense into the planets and other, smaller members of the solar system.

The proto-Sun continued to contract and, as it did so, grew hotter. This persisted until its central temperature rose high enough to ignite the fires of nuclear fusion. The heat created by these nuclear reactions produced a pressure that counteracted the inward pull of gravity, and the object became the stable star we call the Sun.



The Sun as seen by the SOHO spacecraft on September 14, 1997, in extreme ultraviolet light. NASA / SOHO [\[View Larger Image\]](#)

☞ Lectura selectiva

Cuando tu objetivo sea el obtener información muy precisa, o específica, entonces emplearás este tipo de lectura. Por lo general enfócate en:

- números.
- fechas.
- nombres
- lugares
- listas.

Si nuestra finalidad fuera realizar una lectura selectiva, podríamos dar datos específicos. Ejemplo: del sol como su edad: 4.6 billones de años.

* Las palabras temáticas, son aquellas que están ligadas al tema general, y que se repiten con frecuencia, por ejemplo: galaxia, estrella, nebulosa, gravedad, nube.



Tipos de Lectura

🔗 Lectura de búsqueda

Cuando tu propósito sea leer para entender un tema, entonces realizarás una lectura de búsqueda. Para este propósito tendrás que leer el texto con mayor análisis y por lo general te enfocas en:

- relaciones.
- explicaciones.
- eventos.
- razonamientos.
- opiniones

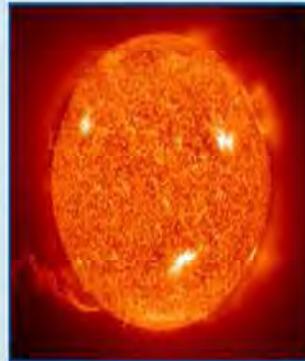
Si nuestra finalidad fuese el realizar una lectura de búsqueda, podríamos asegurar que hace 4.6 billones de años, una nube de gas de la explosión de una supernova dió origen a nuestro sistema solar.

The Sun

Billions of years ago, our galaxy gave birth to an unassuming star. Even today, that star is the only one astronomers can study in detail.
Richard Talcott

Approximately 4.6 billion years ago, a cold cloud of gas and dust buried deep in one of the Milky Way galaxy's spiral arms started to collapse. Perhaps strong winds from a massive star or a shock wave from a nearby supernova explosion triggered the collapse — from our distance in time, we'll never know for sure.

Whatever the cause, the force of gravity then started to work its magic: The cloud began to contract and fragment. One of those fragments was destined to become our Sun and the rest of the solar system. The other fragments also spawned stars that have long since moved away from their birthplace — there's no way to determine which ones might have been our siblings. But while the star-formation process was going full bore, our small part of the galaxy probably looked like the Orion Nebula (M42) or one of the other similar star-forming regions we see around us today.



The Sun as seen by the SOHO spacecraft on September 14, 1997, in extreme ultraviolet light. NASA / SOHO [View Larger Image]

Let's head back to our budding solar system. As gravity continued to compress the solar nebula, the central region that would become the Sun drew in the vast majority of material. Because the nebula was rotating, however, not all of the gas and dust could fall into the proto-Sun being forged at the center. Instead, some of it formed a disk that ultimately would condense into the planets and other, smaller members of the solar system.

The proto-Sun continued to contract and, as it did so, grew hotter. This persisted until its central temperature rose high enough to ignite the fires of nuclear fusion. The heat created by these nuclear reactions produced a pressure that counteracted the inward pull of gravity, and the object became the stable star we call the Sun.

🔗 Lectura detallada

Cuando tu finalidad sea presentar una exposición, un examen o para convertirte en un “sabio en la materia”, entonces realizarás este tipo de lectura. Por lo general enfócate en:

- los elementos de la lectura de búsqueda, pero con mayor grado de profundidad y retención.

Si nuestra finalidad fuera realizar una lectura detallada, podríamos decir con exactitud lo que se explica en cada párrafo. Y en todo el texto.

🔗 Como pudiste observar, cada tipo de lectura implica un menor o mayor grado de entendimiento. Cabe señalar que independientemente del propósito de lectura, tus conocimientos previos del tema también determinarán el éxito en la comprensión. Se abierto y no te quedes con las ideas que tienes, trata de incorporar o incluso cambiar tus puntos de vista con lo que acabas de leer. Recuerda que un experto no es el que sabe más, sino el que ha leído más y tiene vastas referencias y puntos de vista sobre un tema, tú puedes ser un experto si te lo propones.



Aspectos Discursivos

El discurso se traduce a las palabras que se emplean para manifestar lo que se piensa. En inglés las palabras se clasifican en palabras de contenido y palabras de función.

Las palabras de contenido son aquellas que dan significado y sentido al enunciado.

Kate writes a letter for her boss. Kate escribe una carta para su jefe.

Las palabras de función son aquellas que dan orden y lógica al enunciado.

Special Talent: Being in the right place at the right time.

<p> Palabras de contenido</p>	<p>Benji, star of movies and a television series, was originally named Higgins and was adopted from a Burbank, California animal shelter. Higgins was trained by his owner, Frank Inn, an animal trainer. Higgins first starred in <i>Benji</i> in 1974, by which point he was 15 years old, rather old for a dog! The character of Benji is a loveable mutt with a knack for being in the right place at the right time, generally helping someone out of a tight spot. Higgins, who suffered from arthritis and respiratory problems, retired soon after his first movie. Although an intelligent and hardworking dog, Higgins could become problematic and cranky. The role has been played by various of Higgins' descendants. Higgins' daughter starred in the CBS television series, <i>Benji, Zax, and the Alien Prince</i>, which aired in 1983.</p>	<p> Palabras de función</p>
<p>-sustantivos</p> <p>-adverbios</p> <p>-verbos</p> <p>-adjetivos</p>	<p>-preposiciones</p> <p>-artículos</p> <p>-pronombres</p> <p>-conectores</p> <p>-auxiliares modales</p> <p>-auxiliares</p>	



Aspectos Discursivos

En la página anterior viste qué es el discurso así como las palabras de función y contenido. Dentro de las palabras de función, los conectores son de gran importancia porque establecen diferentes tipos de relaciones dependiendo de lo que el autor quiera comunicar. Por ejemplo, si el autor busca convencernos de comprar un curso, entonces utilizará conectores de argumentación, adición y/o descripción. Observa la tabla que se presenta para que ubiques los conectores y sus funciones en los textos.

Conectores	Función
to begin with, then, next, later, finally, in the first place, alter, before, first(ly), second(ly)	Enumeración/secuencia/cronología
and, also, besides, as well as	Adición
for example, for instance, such as, e.g., i.e., that is, in other words, like	Descripción/definición/explicación/ejemplificación
because, since, such as, if, so, consequently, as a consequence, thus, therefore, hence, as a result	Causa-consecuencia/ Condición - consecuencia/ problema-solución
but, yet, however, nevertheless, despite, in spite of, though, although, even though, on the other hand, rather than, like, similarly	Comparación/contraste
or, either...or, neither...nor, whether...or	Alternativa
because, thus, since, so, hence, and, besides, also, as well as, in addition, furthermore, moreover, not only...but also	Argumentación
in short, to sum up, to conclude, in conclusion, consequently, thus, so, as a result	Resumen/conclusión/síntesis

Como te habrás dado cuenta un mismo conector puede utilizarse en diferentes funciones, con diferentes sentidos. En la siguiente página hay un ejemplo concreto.



Aspectos Discursivos

En esta lectura tomada de un “blog” (foro de temas por internet), un muchacho da su opinión a favor de utilizar a los animales para experimentar. En este texto, el autor utiliza los siguientes conectores:

-adición (ampliar sus ideas)

In favor of animal testing.

I am totally against animal testing for cosmetics etc as cosmetics serve no need **and** are purely for fun. To me, I equate that with hunting for fun. **However**, when it comes to animals being used to test medication, I feel it is perfectly fine to do so, providing the animals get treated as well as possible. **And** with that, I mean that they get food, clean cages and not kicked around for some creepy pleasure. Yes, animal tests are painful for the animals.

-contraste, (dar razones del porque si se debe experimentar con animales)

And no, they do not predict 100% accurately what effect medication has on humans, **but** without animal testing, there would not be any medical advances, no new cures for diseases.

Because it is impossible to test on humans as they would all die. But **even though** that makes me feel sad for the animals involved, I have no other alternative than to accept this as part of medical progress. All I want is for the labs to treat the animals involved as well as they can, considering the circumstances. And to me that means not hurting the animals for fun.

-argumentación (apoyar sus ideas y hacerlas convincentes)

Como habrás notado, dependiendo del propósito del autor, se utilizan unos conectores más que otros. El objetivo para escribir un texto, también determina su estilo, entre los diferentes estilos de texto, se pueden mencionar los siguientes: descriptivo, argumentativo, narrativo, expositivo e instructivo. En la siguiente página se describe cada uno de ellos.



Aspectos Discursivos

📌 Cinco tipos de texto:

1. **Descriptivo:** en estos textos, se habla básicamente de objetos y gente, en los cuales se expresa mayoritariamente sus cualidades y atributos (descripción).
2. **Narrativo:** en estos textos hay muchos cambios en el tiempo y/o secuencias lo cual se expresa con diferentes acciones y eventos. Ejemplos de este tipo de texto son novelas, cuentos, biografías, anécdotas, diarios, noticias, historias y reportes.
3. **Expositivo:** estos textos tienden a ser explicativos, es decir, especifican interrelaciones entre objetos e ideas y/o procesos y no dan puntos de vista.
4. **Argumentativo:** estos textos se caracterizan por discutir temas polémicos y controversiales en los que se dan puntos a favor o en contra sobre un tema.
5. **Instructivos:** estos textos se caracterizan por decir al lector lo que debe hacer. Ejemplos de estos textos son los instructivos para armar algo, las recetas de cocina o cualquier instrucción en general.

📌 Conocer los diferentes tipos de texto, te permite comprender mejor como organiza el autor sus ideas. En la siguiente página explicaremos como se organizan las ideas.



Aspectos Discursivos

Las ideas que el autor redacta dan seguimiento al tema. De este modo en un texto siempre hay ideas que son clave para la comprensión, y se les denomina ideas principales y las que apoyan a las ideas principales, se les nombra de apoyo o secundarias.

Para exponer sus ideas el autor se puede basar en diferentes tipos de organización de conceptos u organización textual. Abajo se muestran ejemplos de organización textual.

More than anywhere else, New York symbolizes the American Dream and the aspirations of the 20th century. Ever since it was christened New Amsterdam in 1694 it has been a beacon for immigrants, the Promised Land where anyone can be anything they want.

Deductivo: la idea principal está al principio del párrafo.

In the journal PLoS Computational Biology, the scientists report that the bats have an internal "reference" call to which they compare others.

Inductivo: la idea principal está al final del párrafo.

The zoo, in Bremerhaven, northern Germany, says the adult males - Z and Vielpunkt - were given an egg which was rejected by its biological parents.

Inductivo-deductivo: la idea principal está en medio del párrafo.

In the past, some students have been caught using hi-tech equipment, including tiny radio receivers, to get help with exam questions.

Deductivo-inductivo: la idea principal está fragmentada, una parte al principio y otra al final.

David was found naked in a wardrobe with a cord around his neck and other parts of his body.

Transductivo: la idea principal no está definida en una sola parte, esto puede ser porque el párrafo es muy corto o por que se trata de textos literarios, en donde el tema va implícito a lo largo de toda la lectura.



Habilidades Académicas

Las habilidades académicas son las herramientas que utilizas para comprender un texto. En este sentido hay quienes subrayan, toman apuntes, hacen notas o buscan palabras en el diccionario para comprender con mayor facilidad.

En este apartado estudiaremos dos habilidades para la comprensión: elaboración de diagramas y paráfrasis. Los diagramas te ayudan a visualizar la información de un texto de manera rápida y resumida, por lo general se utilizan cuando se tiene que estudiar o realizar una exposición.

Dentro de los diagramas, existen varios tipos: de flujo, cuadro sinóptico y de árbol.

Cuadro sinóptico

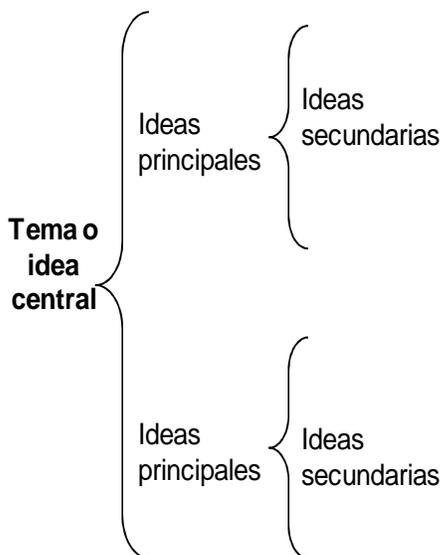
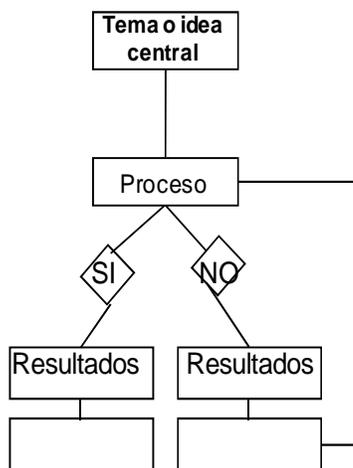
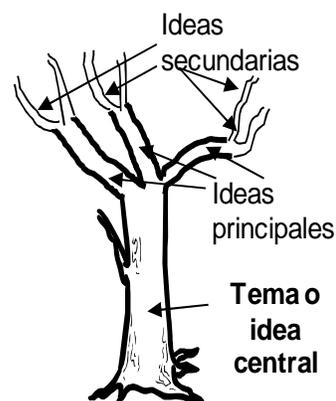


Diagrama de flujo



*En el diagrama de flujo por lo general se representan procesos dados por las condiciones SI/NO y los resultados de estas condiciones

Diagrama de árbol





Habilidades Académicas

☞ La paráfrasis es un recurso que seguramente has utilizado muchas veces, tal vez sin darte cuenta; por ejemplo cuando vas al cine y relatas a alguien más la película que viste, de alguna manera realizas una paráfrasis.

La paráfrasis es en este sentido expresar con nuestras palabras las ideas contenidas en un texto. Es como imitar el texto original para mostrar que se ha comprendido el contenido, haciéndolo mas claro, inteligible, sencillo y preciso. Fíjate en el ejemplo de los Transformers:

Plot summary for

Transformers (2007) [More at IMDbPro](#) »

A long time ago, far away on the planet of Cybertron, a war was being waged between the noble Autobots (led by the wise Optimus Prime) and the devious Decepticons (commanded by the dreaded Megatron) for control over the Allspark, a mystical talisman that would grant unlimited power to whoever possessed it. The Autobots managed to smuggle the Allspark off the planet, but Megatron blasted off in search of it. He eventually tracked it to the planet of Earth (circa 1850), but his reckless desire for power sent him right into the Arctic Ocean, and the sheer cold forced him into a paralyzed state. His body was later found by Captain Archibald Witwicky, and before going into a comatose state Megatron used the last of his energy to engrave a map, showing the location of the Allspark, into the Captain's glasses, and send a transmission to Cybertron. He is then carted away by the Captain's ship. A century later, Sam Witwicky, nicknamed Spike by his friends, buys his first car. To his shock, he



discovers it to be Bumblebee, an Autobot in disguise who is to protect Spike, as he bears the Captain's glasses and the map carved on them. But Bumblebee is not the only Transformer to have arrived on Earth - in the desert of Qatar, the Decepticons Blackout and Scorponok attack a U.S. military base, causing the Pentagon to send their special Sector Seven agents to capture all "specimens of this alien race," and Spike and his girlfriend Mikaela find themselves in the middle of a grand battle between the Autobots and the Decepticons, stretching from Hoover Dam all the way to Los Angeles. Meanwhile, within the depths of Hoover Dam, the cryogenically stored form of Megatron awakens... *Written by Sivaji IMDBoss - Corrected By C.N.L.*

Hace mucho tiempo, en un planeta llamado Cybertron sucedió una guerra entre los Autobots (los buenos) y los Decepticons (los malos) por un talismán muy poderoso. Los autobots lo guardaron en la Tierra pero Megatron lo halló, sin embargo se congeló y lo último que pudo hacer fue enviar una señal a Cybertron y trazar un mapa en los lentes del capitán Witwicky para que pudieran encontrar el talismán. Eventualmente llegan a la tierra los autobots y los decepticons y el nieto del capitán se da cuenta que tiene en su poder la localización del talismán, sin embargo Megatron despierta y se desata nuevamente la guerra por el talismán.



Aspectos Lingüísticos

☞ La lingüística es el estudio formal de la lengua, en este sentido, los aspectos lingüísticos en un texto se refieren básicamente al estudio de la gramática (las reglas para producir enunciados correctos). Los aspectos lingüísticos comprenden el estudio de los tiempos, de los cuales analizaremos el presente perfecto en inglés (antepresente).

Para entender este tiempo, primero tenemos que remitirnos al **pasado simple**.

Este tiempo en inglés se usa para hablar de acciones que comenzaron y terminaron en el pasado, muy parecido al español. Por ejemplo:

Peter worked yesterday.

Pedro trabajó ayer.

En este enunciado, podemos apreciar que el verbo tiene un sufijo “ed” el cual se le agrega a los verbos para indicar pasado. Sin embargo debes tener presente que hay una serie de verbos irregulares a los que no se les agrega este sufijo, para que sepas cuáles son, una lista de verbos irregulares te será muy útil, por lo general estos verbos se tienen que memorizar.

Ahora bien, el tiempo **presente perfecto** en inglés, se relaciona con el pasado en el sentido de que la actividad que comenzó en el pasado todavía tiene vigencia en el presente o bien aún no ha concluido en el tiempo presente. Por ejemplo:

Peter has worked all his life.

Pedro ha trabajado toda su vida.

En este enunciado, podemos apreciar que el verbo conserva el sufijo “ed” lo que explica que la actividad comenzó en el pasado, pero también tiene *has* que como ya sabrás es el verbo tener; sin embargo *have* o *has* también se utilizan para conformar el presente perfecto en inglés y funcionan como auxiliares que en español significa “ha”. En este sentido el verbo también cambia a lo que se conoce como pasado participio y que en español se refiere a los sufijos “ado, ido, to, so, cho” Fijate en el ejemplo.



Jan 5, 2009 02:15 PM in Mind & Brain | 7 comments | Post a comment

This is your brain on love: Lasting romance makes an impression--literally

By Jordan Lte in 60-Second Science Blog



Make fun, if you must, but it turns out that **love** may not fade with time, after all — and leaves a lasting impression in our brains as well as our hearts, according to a recent study.

Researchers from Stony Brook University in New York **scanned the brains** of 10 women and seven men who had been married an average of 21 years and insisted they were still **madly in love** with their spouses. When the scientists showed the subjects photos of their partners, the fMRIs detected intense activity in the **ventra tegmental** area of their brains, a region that

produces the pleasure-giving neurotransmitter **dopamine**. A **previous study** of 17 people in the early, lustful months of relationships showed similar activity in the same brain area, a core component of our motivation and reward network.

"It's always been assumed that passionate love inevitably declines over time," study co-author **Arthur Aron**, a social psychologist, **told *Newsday***. "But in survey after survey we always have these people who have been together a long time and say they are intensely in love. It was always chalked up to self-deception or trying to make a good impression."

But Aron and his three colleagues found more than just lasting passion in the happy couples. Their scans also showed activity in their **ventral pallidum**, a brain region associated with feelings of long-term attachment in voles, and in the raphe nucleus, which makes the chemical **serotonin** that's associated with calm and less obsession.

This, anthropologist **Helen Fisher** tells us today, is "the real difference between early-stage and late-stage romantic love. You feel that deep attachment and that you want to be with the person, but you don't have that early, manic obsession of when you first fall in love or if you don't hear from the person you cry."

The study was presented at the **Society for Neuroscience annual meeting** in Washington, D.C.

"If you ask people around the world whether romantic love can last, they'll roll their eyes and say 'probably not,' and most textbooks say that, too," Fisher, of Rutgers University, **told *USA Today*** then. "We're proving them wrong."

Image © iStockphoto/Joseph Jean Rolland Dubé

En: <http://www.scenificamerican.com/blog/60-second-science/post.cfm?id=this-is-your-brain-on-love-lasting-2009-01-06>

Encuentra las palabras en la sopa de letras y después escribe en la línea el número que indique su equivalente en español.

Lasting Love

X	N	S	U	R	V	E	Y	I	Q
H	O	O	K	L	O	V	E	H	Q
S	H	O	W	E	D	B	G	L	K
J	B	N	C	O	O	G	K	E	R
S	E	C	B	Q	E	N	A	E	E
R	G	T	B	R	A	I	N	F	L
L	Q	S	T	C	R	T	A	F	A
A	E	M	I	O	L	S	A	C	T
T	O	K	M	U	Y	A	S	X	I
E	B	Y	E	P	E	L	V	N	O
Y	E	P	K	L	C	E	X	B	N
E	L	P	O	E	P	N	A	C	S
B	F	I	J	S	T	R	A	E	H
Y	U	U	Z	E	F	A	O	P	I
S	G	E	D	A	F	M	J	X	P

- BRAIN _____
- COUPLES _____
- EARLY _____
- FADE _____
- FEEL _____
- HEART _____
- LASTING _____
- LATE _____
- LOVE _____
- PEOPLE _____
- RELATIONSHIP _____
- SCAN _____
- SHOWED _____
- SURVEY _____

- 1) Amor
- 2) Desvanecerse
- 3) Duradero
- 4) Cerebro
- 5) Corazón
- 6) Relación
- 7) Gente
- 8) Encuesta
- 9) Período/
Tiempo
- 10) Pareja
- 11) Escanear
- 12) Mostró
- 13) Sentir
- 14) Primero
- 15) Último

Escribe en las líneas los procesos o estrategias que utilizaste para realizar el ejercicio y cómo te sentiste en cuánto al tiempo que se te otorgó para resolverlo:



Faust “another version”

C: Charlie
D: Demon
A: Angel
F: Fanny (Charlie's friend)

} Characters

- C: I have to do something, but I don't remember exactly what it was. I'd rather check my notes...
Oh! yes, the English homework.
Conjunctions! What's that, oh! I didn't take notes. I guess I'll have to look it up in a book.
Ah! Wow! How beautiful, who are you? Are you....
- D: Yes I'm your conscience.
- C: Cochusn, cosum, what's that?
- D: Forget it, I'm here because I want you to leave that boring book.
- C: You should be something unreal, I'm not going to listen to this music anymore. Now, you' disappear!
because I have to do my homework.
- D: Touch me, I'm not unreal, or maybe you don't like me, do you?
- C: I like you and you're very nice but you're giving me bad advice.
- D: Listen to me. I'm telling you the truth. In the first place, you're not so good at English, are you?
- C: mmm... no...
- D: Secondly, you don't like your teacher, do you?
- C: Well...how do you know that!
- D: Moreover whenever you participate you're always wrong.
- C: On that note you're right.
- D: And finally, you've failed all your exams and to be honest you don't have the ability to pass any exam,
do you?
- C: Yes, I'm a slob at English, and I think you're right, there is no point in doing the homework.
- D: You see. Wouldn't you like to come with me, perhaps you'll end up speaking Chinese as well as
English... All you have to do is to sign on this line and you'll have everything you've dreamt of. What is
more, I'm going to show you a couple of things.
- C: That would be lovely.
- D: Now sign it.
- A: Wait!
- C: ah!..mm..how beautiful, but who are you?
- A: I am your...
- C: Ah! My conscience, an inner voice that tells me what to do.
- A: Exactly. And now I'm commanding you not to sign that document.
- C: But my little buddy told me that she was going to reward me.
- A: That's not true, she only wants to doom you so you'll never be happy. Although she has told you that
you're a slob at English, you're actually good.
- C: well...
- A: Despite the fact that you've had some trouble, you know you can do it.
- C: If only I could be more assertive, maybe you are right.
- A: To begin with, you like English, don't you?
- C: Yes.
- A: And as a result of that, you've attended all your classes, haven't you?
- C: That's right.
- A: Then, don't waste your time and let's go to the library. I can also show you a couple of things that you'll
like.
- D: Wait. If you go with her, forget about me or have you forgotten our deal?
- C: I haven't signed it yet; however I'd like to try that couple of things that you talked about.
- A: Ignore her, instead of going with her come with me.
- F: Hello, whom are you talking to?
- C: With... nobody, I might have had a daydream.

Creado por: Luis Manuel Cañibe Paz



En cuanto a la historia...	
Similitudes	Diferencias
En cuanto al uso de los conectores de argumentación...	
Similitudes	Diferencias

Resumen de "Fausto"

La obra empieza con una conversación en el cielo, en el cual discuten el Diablo y Dios por la posesión del alma de Fausto, hombre de ciencia desengañado y cansado de la vida, amante del bien y la sabiduría, que lucha por la posesión de la clave del mundo y ante no encontrarle sentido alguno a la vida que estaba llevando, se ve tentado al [suicidio](#), a lo cual renuncia al escuchar las campanas del día de resurrección. En este momento se le aparece Mefistófeles (el diablo) y le propone un pacto, lo hará recobrar su juventud y gozará de los placeres de la vida a cambio de que le entregue su alma. Fausto acepta el acuerdo y se lanza, en compañía de Mefistófeles a gozar los placeres humanos. Mefistófeles saca a Fausto de su aislamiento y lo llevan en un primer momento a gozar el placer de licor, luego en la cocina de una bruja devolverá la juventud y ahora sí, Fausto amor, se encuentra con Margarita, mujer ingenua y bella, a quien seducirá gracias a Mefistófeles. El caso de la pasión amorosa de Fausto hará caer a Margarita en el pecado, lo cual le traerá consecuencias funestas, sin pretenderlo, da muerte a su madre, asesina al hijo de su pecado y, finalmente, su hermano Valentín cae muerto a manos de Fausto cuando quería vengar el honor de [la familia](#). Sin embargo, Margarita es salvada por voluntad divina y es llevada a los cielos ante la mirada de Fausto y Mefistófeles que venían a recatlarla, así concluye la primera parte de la obra.

En la segunda parte continúa el viaje de Fausto y Mefistófeles. Fausto aparece en la corte del emperador de Alemania. La desgracia y la [escasez](#) están sobre el imperio. La astucia y sabiduría sobre todo las artes mágicas de Fausto salvan a la sociedad, descubre nuevas fuentes de riquezas y soluciona problemas financieros, posteriormente Fausto es trasladado a la llanura farsálica, donde encuentra a Helena, la máxima expresión de la belleza griega, y de la cual se enamora. Se celebran las bodas, con la que después nace Euforion que para Goethe, será Lord Byron. Este hijo movido por el deseo de la lucha y de la [luz](#), provoca su muerte, al intentar volar. Helena sigue la suerte de su hijo y de desvanece el sueño de Fausto.

Vuelto al presente y a la corte, colaborará decisivamente a la victoria del emperador sobre sus enemigos, por lo que recibirá un terreno aquí Fausto piensa que ya ha conseguido la felicidad, llegado este momento Fausto decide entregar su alma al demonio. Cuando Mefistófeles cree haberse quedado con el alma de Fausto un coro de ángeles gracias a las continuas oraciones de Margarita le abren a Fausto las puertas del cielo con la cual termina la obra.

En: <http://jwgoethefausto.blogspot.com/2007/09/obras-literarias.html>



NOMBRES	¿Qué sabes de los ovnis?	¿Cuál es la velocidad de la luz?	¿Qué es la energía negra?	¿Qué es la teletransportación?

UFO Propulsion System



UFO Propulsion System - Bending time and space

Defense Scientists and Engineers are finally starting to understand the ultimate propulsion system that can make instantaneous space travel possible. The UFOs use this propulsion system to travel great distances instantaneously.¹

The speed of light is 670,000,000 miles per hour – a number no human being can ever stand in any craft for a long time.² Does that mean UFOs are unmanned or extra-terrestrial beings are totally different? It is possible but not likely. Theory of evolution in the Universe says that intelligent life forms are abundant in the Universe but they have evolved in a similar way.³

Traveling even at the speed of light (670,000,000 miles per hour) is just not enough to cover distant destinations in the Universe. For example even at that speed traveling from one constellation to another may take hundreds of years.⁴

Then how can one travel such great distances in a short span of time? This is the million-dollar question that has made every country in the world keep quiet about UFOs and cover up their existence and interaction.⁵ Every country believes they will be the first to uncover the technology of “flash travel” which is the term used in traveling from point A to point B in the Universe instantaneously.⁶

To understand the concept, imagine you have to travel from New York to New Delhi, two points in the opposite sides of the globe. Now think you have the technology of freezing time and then get back to current time. At 9AM (or any other time of a particular day), you take the instance of the globe and freeze it for travel.⁷ Now assume the globe is made of paper or some other flexible material. Now you deform the globe and bring NY and New Delhi touch each other. Then travel from NY to New Delhi instantaneously because the distance is really very little since you deformed the globe. After completing the travel you put the globe back to its original configuration. And you transfer yourself to the current time.⁸

This may seem complex but actually once the technology is mastered it is really simple. Another way to understand this is to hold a piece of rectangular paper in your hand. Bring the two opposite corners of the rectangular piece of paper together and make them touch each other. Now the distance between the two opposite corner is really zero.⁹

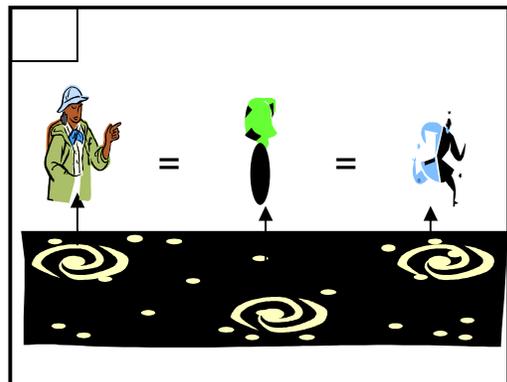
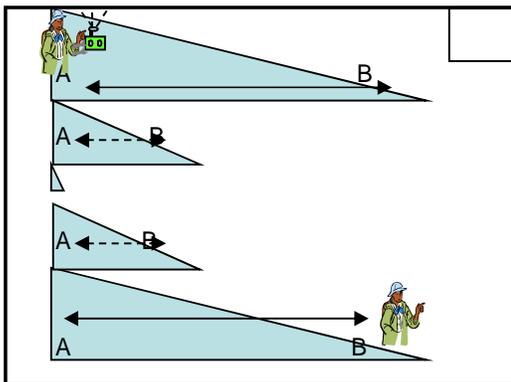
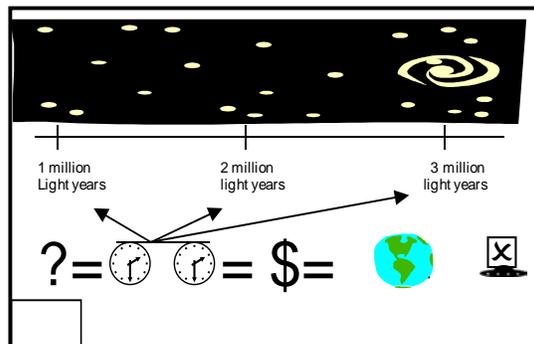
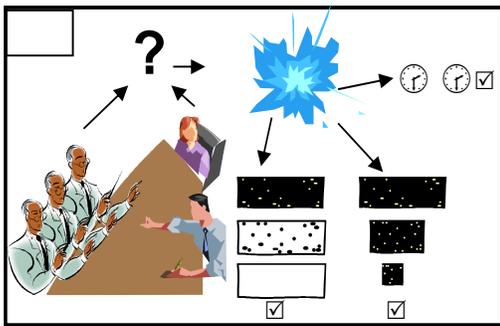
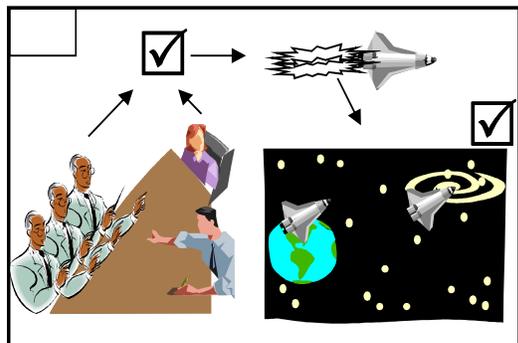
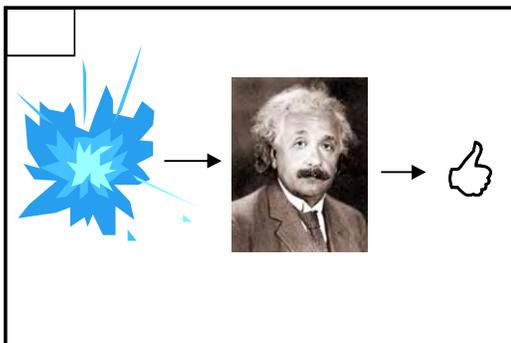
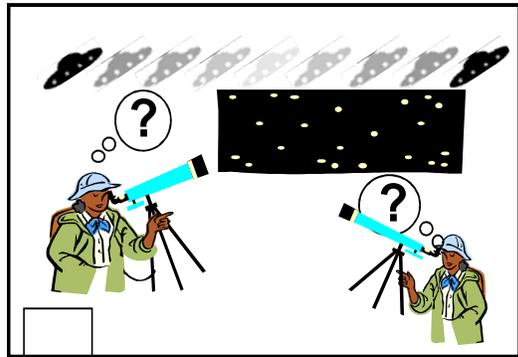
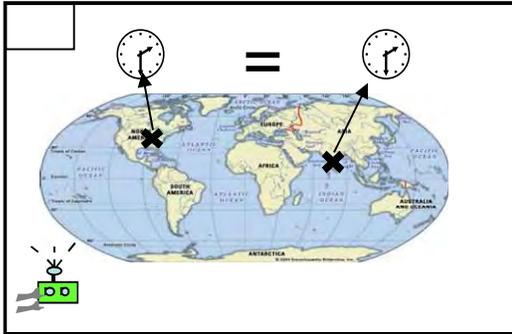
Bending space and time is the concept where you do not travel to the destination; you bring the destination close to you. This is exactly how UFOs travel from one destination to another. That is the reason why those who are waiting with their telescope in the open sky to find UFOs will never find them.¹⁰

Scientists and Engineers are now perplexed trying to understand how that kind of space travel is possible. The answer lies in using something known as dark energy. The dark energy allows disintegration or deformation of space. There are some early indications that dark energy also allows isolating time dimensions.¹¹

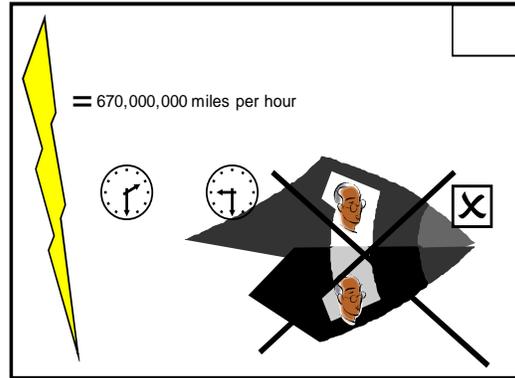
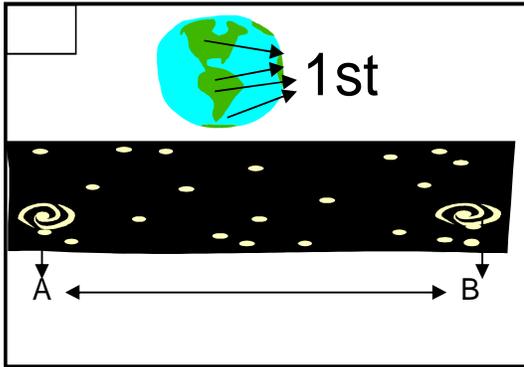
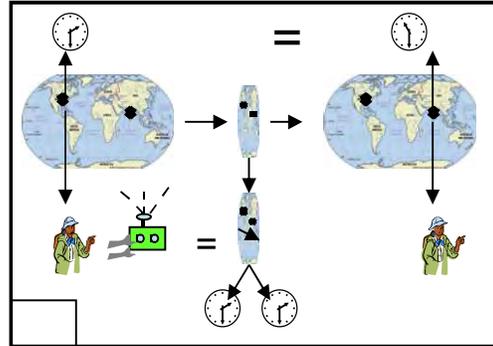
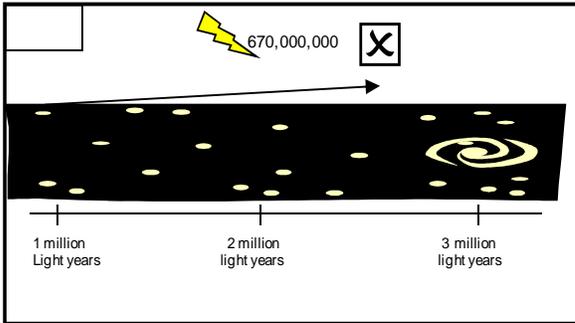
There are early indications that scientists and engineers have got the clue to the concept of bending time and space using dark energy. Interestingly, the whole concept starts with Einstein’s Theory of Relativity.¹²

En <http://www.indiadaily.com/editorial/1944.asp>

Recorta cada imagen



Recorta cada imagen



Escribe el proceso que realizaste para secuenciar las imágenes de acuerdo con el texto: _____

TORONTO SUN NOW 50¢
 THURSDAY, SEPTEMBER 14, 2006 \$2.99 (incl. GST)
Canada Rocks! PAGES 92-93
WEDNESDAY! PayDay! Don't Miss Tonight's Deal!

EXCLUSIVE
VIDEO GAME KILLER

'Columbine Massacre' was gunman's favourite before he went on Montreal college spree, killing 1, wounding 19
 PAGES 2-7, 23-25

THE FASTEST SALE EVER OUR BEST OFFERS OF THE YEAR! 0% PURCHASE FINANCING FOR UP TO 72 MONTHS + \$500 CASH ON MAIL-IN REWARDS



Equality Now responds to reactions to its Women's Action on rape simulator games.

Since launching Women's Action 33.1 calling for the withdrawal of RapeLay, a rape simulator game produced and sold in Japan, and for the Japanese government to effectively address violence and discrimination against women, Equality Now has been inundated with responses. Many have been positive and have come from women and men in Japan and around the world in support of the Action. Some have spoken about their own experiences and the negative impact they feel this form of hentai is having on women and girls, who have become increasingly targeted with sexual harassment. Sadly, however, Equality Now has also received an unprecedented amount of hate mail, including death and bomb threats. Many of these messages have referred to statistics of rape in Japan that are reportedly far lower than in the U.S. for example. Equality Now does not believe it serves any purpose to excuse crimes in one country by pointing out that there are more in another.

Equality Now P.O. Box 20646, Columbus Circle Station, New York NY 10023,
USA

Equality Now Africa Regional Office, P.O. Box 2018, 00202, Nairobi, KENYA

Equality Now P.O. Box 48822, London WC2N 6ZW, UNITED KINGDOM

info@equalitynow.org

Escribe en la línea el número que corresponda con la definición correcta

- | | |
|------------------|---|
| ___ support | 1) from a particular time in the past until a later time, or until now. |
| ___ threats | 2) taking out. |
| ___ rape | 3) to demand that something happens. |
| ___ to excuse | 4) the crime of forcefully having sex with someone against their wish. |
| ___ calling for | 5) in opposition to. |
| ___ targeted | 6) the Earth and all the people, places and things on it. |
| ___ withdrawal | 7) agreement with and encouragement for an idea, group or person. |
| ___ against | 8) belonging to or done by a particular person or thing. |
| ___ pointing out | 9) to aim an attack, or a bullet, bomb, etc., at a particular object, place or person. |
| ___ purpose | 10) behaviour that annoys or upsets someone. |
| ___ since | 11) unpleasant or cruel letters from someone who dislikes you. |
| ___ own | 12) a suggestion that something unpleasant or violent will happen. |
| ___ harassment | 13) an intention or aim; a reason for doing something or for allowing something to happen to tell someone about some information, often because you believe they do not know it or have forgotten it. |
| ___ hate mail | |
| ___ world | 14) to forgive someone or something. |

Escribe el proceso que realizaste para relacionar las columnas: _____

**Deportes
Extremos**

- patinaje

Es similar al esquí pero también es una mezcla de surf . Es un deporte invernal en donde se tiene que deslizar y mantener el balance sobre una tabla haciendo trucos.

- calle {
- parque {
- 1/2 tubo {
- rampas de tierra {
- estilo libre {

Extreme sports

Extreme sports are *also known as action sports or alternative sports*. These are sporting events characterized by high speeds and high risk. The sports most commonly placed in this group are: skateboarding, surfing, snowboarding, and BMX among others. Typically, extreme sports operate outside traditional mainstream sports and are celebrated for their adrenaline-pumping thrills. Racing and acrobatic competitions for motorcycles and snowmobiles are also often classified as “extreme,” and the term can be stretched to include such daring pursuits as rock climbing and skydiving.

Skateboarding

Form of recreation and sport, popular among youths, in which a person rides standing balanced on a small board mounted on wheels. Skateboarding ranges several competitions, including street-style events and vertical. Vertical skating (also called “vert”) features aerial acrobatics performed in half-pipes that were originally built to emulate empty swimming pools. Street style features tricks performed in a real or simulated urban environment with stairs, rails, ledges, and other obstacles. Skateboarding has developed as a youth subculture that emphasizes creativity and individuality.

Surfing

Surfing is a sport that has become one of the world's most potent symbols of youth, romance, adventure and freedom. Standing on a board, a surfer literally rides the waves toward the shore, especially by means of a surfboard.

Today the wave is the apparatus upon which surfers perform spectacular maneuvers such as “tailslides” (withdrawing the fins from the wave and allowing the board to slip down the face of the wave), “floaters” (“floating” the board along the top of a breaking wave), “reverses” (rapid changes of direction), 360s (turning the board through 360 degrees on the face of the wave), and “airs” (flying above the face of the wave).

Snowboarding

Snowboarding is an extreme sport which is somewhat similar to skiing, but is also a mix of surfing and skateboarding. It is a relatively new sport that takes place throughout the world in wintry places. The snowboarders have their feet strapped onto the board and try to maintain their balance while surfing down the slope.

Snowboarders have to manipulate gravity while making sure that they don't fall down with their feet strapped to the board. Although many people compare snowboarding with skiing (which is also a wintry sport), snowboarding would be more similar to skateboarding due to the techniques involved and the type of equipment and stance used.

BMX

Bicycle Motocross (better known as BMX) is where cycling takes place using unconventional bicycles which has 20-inch wheels, as compared to the normal bicycles which has 27-inch wheels. BMX comprises of races on rough terrain such as hilly or sandy tracks (BMX racing) and also showing off tricks on plain ground, wooden ramps or obstacles found along the streets (BMX freestyle).

There are many types of BMX, the most popular being freestyle. Here, riders are allowed to display their creativeness in the disciplines of:

1) Street

Bikers are allowed to express their creativity on banks, walls, rails, gaps and any other obstacles that can be found on the street. Although there is no restriction in this area of riding, the riders here are not able to achieve big in the area of BMX.

2) Park

Here, bikers compete in skateparks designed with obstacle such as quarter pipes, spine, flat banks, wall rides and miniramps.

3) Vert

This type has two quarter pipes facing each other at about 2.5 to 3 metres high. After the transition on each pipe is a vertical section whereby riders can leap of and perform tricks in the air or stay at the tip and perform tricks before falling back. However, this is a dangerous type of BMX and few dare to take up the challenge.

4) dirt

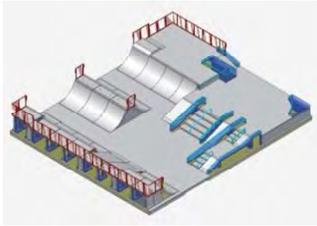
In this aspect, riders try to carry out stylish tricks smoothly. The rider takes off from the lip (a steep take off) and lands on a slightly less steep mound, about 12 feet away. Here riders try to make their tricks on compacted mud smooth and swift.

5) Freestyle

As the name suggests, riders perform tricks by varying their bicycle and body positions on a flat surface. The bikes used here tend to have shorter wheelbase to allow the bike to spin or balance on one wheel more easily.

En: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/17688/extreme-sports>

✂ Escribe debajo de cada imagen la palabra que le corresponda en inglés, después haz una tripa de gato y une con colores diferentes los significados en español.



half-pipe

rieles

wave

ola

rails

dirt bmx

skatepark

escaleras

bicicleta de estilo libre

slope

tabla de nieve

freestyle bike

tabla de surf

medio tubo

swimming pool

stairs

bmx en tierra

ladera

surfboard

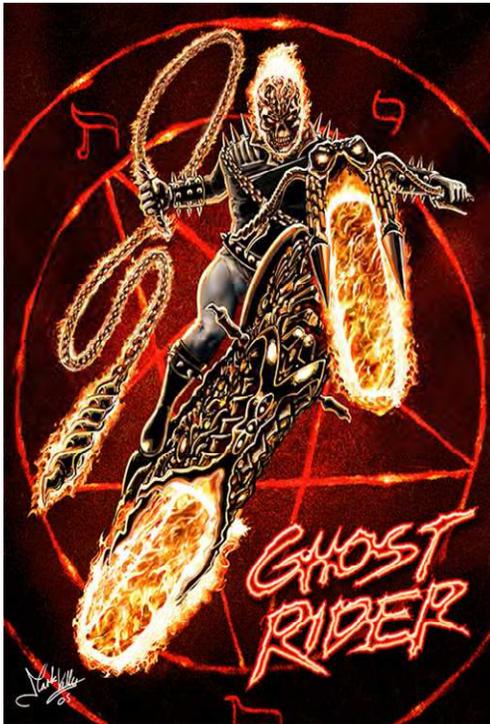
snowboard

alberca

parque de patinaje



Ghost Rider (Plot Summary)



When the motorcyclist Johnny Blaze finds that his father Barton Blaze has a terminal cancer(1), he accepts a pact with the Mephistopheles, giving his soul for the health of his beloved father(2). But the devil deceives him(3), and Barton dies in a motorcycle accident during an exhibition on a carnival(4). Johnny leaves the carnival, his town, his friends and his girlfriend Roxanne(5). Years later, Johnny Blaze becomes a famous motorcyclist, who risks his life in his shows(6),

and he meets Roxanne again, now a TV reporter(7). However, Mephistopheles proposes Johnny to release his contract if he becomes the "Ghost Rider"(8) and defeats his evil son Blackheart(9), who wants to possess one thousand evil souls and transform hell on Earth(10).

Written by Claudio Carvalho!

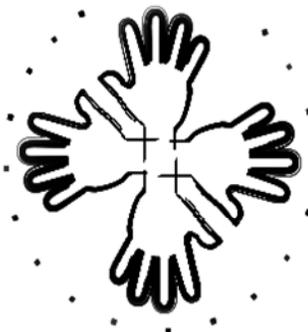
En: <http://www.imdb.com/title/tt0259324/plotsummary>





34

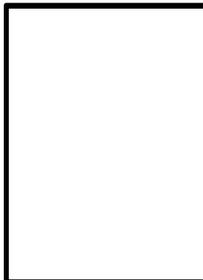
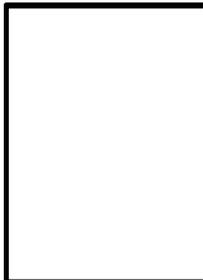
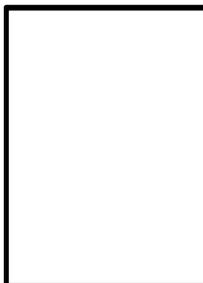
Pon a prueba tu memoria. Escribe sobre la línea el nombre de los diferentes elementos que conforman la comprensión de lectura y después dibuja la forma que cada una tiene, ¿te acuerdas? ¡suerte!





Escribe en los cuadros los diferentes elementos que conforman las estrategias de lectura y describe en qué consisten, después señálos con una flecha en el texto.

Escribe aquí tu hipótesis: _____



Escribe aquí algunas de las palabras que no entiendas:

June 2, 2009 | 25 comments

You Know More than You Think

How to tap the wisdom of the crowd in your head

By Jack Soll and Richard Larrick



Crowd source What if you could tap your own diverse opinions?
ISTOCK/ADISA

There is an old saying that two heads are better than one. This saying received empirical support in social psychology in the 1920s, when a series of studies showed that groups were more accurate than their individual members. In an early demonstration of the

phenomenon, for example, Columbia University's Hazel Knight asked students to estimate the temperature in a classroom. When the estimates were averaged together, the resulting group answer was more accurate than the estimate of a typical member.

Early authors found this surprising and attributed it to some mysterious group property. Eventually, however, it was recognized as a product of statistics: Using a large sample of imperfect estimates tends to cancel out extreme errors and converge on the truth. Subsequent [research](#) in forecasting demonstrated the power of averaging compared to more sophisticated statistical methods of combination. The power and simplicity of [averaging](#) was summed up in the title of James Surowiecki's 2004 best-selling book, "The Wisdom of Crowds."

In a fascinating new [article](#) in Psychological Science, Stefan Herzog and Ralph Hertwig turned the old aphorism on its head: One head can be nearly as good as two. Herzog and Hertwig had participants make estimates about quantitative values they did not know with certainty—specifically, dates in history. They then had participants make second estimates. Could this "crowd in the mind" help [improve](#) judgments? The answer is yes, and the literature on the wisdom of crowds helps us understand why.

E-MAIL
PRINT
COMMENT

5 diggs
digg

6 thumbs
thumbs
Stumble



Lee el texto y escribe que tan acertada o no fue tu hipótesis: _____

 Llena los espacios con los conectores que mejor se ajusten al contexto.

finally but although in the first place if moreover to begin with as a result of
second then Because

Faust “another version”

- C: I have to do something, but I don't remember exactly what it was. I'd rather check my notes...
Oh! yes, the English homework.
Conjunctions! What's that, oh! I didn't take notes. I guess I'll have to look it up in a book.
Ah! Wow! How beautiful, who are you? Are you....
- D: Yes I'm your conscience.
C: Cochusn, cosum, what's that?
D: Forget it, I'm here _____ I want you to leave that boring book.
C: You should be something unreal, I'm not going to listen to this music anymore. Now, you' disappear!
because I have to do my homework.
D: Touch me, I'm not unreal, or maybe you don't like me, do you?
C: I like you and you're very nice _____ you're giving me bad advice.
D: Listen to me. I'm telling you the truth. _____, you're not so good at English, are you?
C: mmm... no...
D: _____, you don't like your teacher, do you?
C: Well... how do you know that!
D: _____ whenever you participate you're always wrong.
C: On that note you're right.
D: And _____, you've failed all your exams and to be honest you don't have the ability to pass any exam,
do you?
C: Yes, I'm a slob at English, and I think you're right, there is no point in doing the homework.
D: You see. Wouldn't you like to come with me, perhaps you'll end up speaking Chinese as well as English... All you have to do is to sign on this line and you'll have everything you've dreamt of. What is more, I'm going to show you a couple of things.
C: That would be lovely.
D: Now sign it.
A: Wait!
C: ah!..mm.. how beautiful, but who are you?
A: I am your...
C: Ah! My conscience, an inner voice that tells me what to do.
A: Exactly. And now I'm commanding you not to sign that document.
C: But my little buddy told me that she was going to reward me.
A: That's not true, she only wants to doom you so you'll never be happy. _____ she has told you that you're a slob at English, you're actually good.
C: well...
A: Despite the fact that you've had some trouble, you know you can do it.
C: If only I could be more assertive, maybe you are right.
A: _____, you like English, don't you?
C: Yes.
A: And _____ that, you've attended all your classes, haven't you?
C: That's right.
A: Then, don't waste your time and let's go to the library. I can also show you a couple of things that you'll like.
D: Wait. _____ you go with her, forget about me or have you forgotten our deal?
C: I haven't signed it yet; however I'd like to try that couple of things that you talked about.
A: Ignore her, instead of going with her come with me.
F: Hello, whom are you talking to?
C: With... nobody, I might have had a daydream.



Panorama general de los ejercicios que realizarás en cada actividad

Actividad 1

1. Corazones y cerebros
2. Sopa de letras-contrarreloj
3. Tipos de lectura
4. Preguntas al texto en equipos
5. Los científicos del amor
6. Panel de expertos
7. Evaluación

Actividad 2

1. Rompe-cabezas
2. Socializando
3. ¿Quién es Fausto?
4. Conectores
5. Video-script
6. Comprobando
7. Representación
8. Rellenar espacios
9. Círculo de reflexión
10. Evaluación

Actividad 3

1. Entrevista ovni
2. El video del viaje instantáneo
3. Predicciones
4. La lectura imaginada
5. Idea principal y secundaria
6. El futuro ahora
7. Evaluación

Actividad 4

1. El viaje a uno mismo
2. Las fotos de videjuegos
3. Los sinónimos
4. Presente Perfecto
5. Competencia 1
6. Competencia 2
7. Resumen y descripción de fotos
8. Evaluación

Actividad 5

1. La canción deportiva
2. Tripa de gato
3. Diagramas
4. El expo-diagrama
5. Tríptico
6. Coctel de deportes
7. Evaluación

Actividad 6

1. La película de "Ghost Rider"
2. Los personajes de la película
3. Paráfrasis
4. Story-board
5. La maqueta-película del comic
6. Evaluación

CONCLUSIONES

En un principio se pensó que al realizar el trabajo sobre motivación, ésta se podía considerar como un elemento independiente de los demás con el que se podrían trabajar y obtener resultados positivos en el aprendizaje. Sin embargo, al revisar la literatura, se observó que es una variable dependiente de otras; en especial de los estilos y estrategias de aprendizaje, por tal motivo los ejercicios programados en las diferentes actividades atienden a diferentes estilos y estrategias de aprendizaje y a diferentes tipos de ejercicios como juegos, canciones, etc.

Al avanzar más en la investigación literaria del tema, también se analizó que la motivación tiene varias vertientes: motivación en cuestiones fisiológicas, neuronales, animales, etc. De esta manera se comenzó a delimitar el tema y en este trabajo de investigación solo se desarrollaron los elementos motivacionales en el salón de clase. De los más importantes, fueron las estrategias y estilos de aprendizaje, sin embargo también llama la atención las mini-teorías motivacionales, en las cuales se explican algunas conductas que tienen que ver con la motivación.

Fue a partir de estos elementos, que se formularon una serie de cuestionarios enfocados a contestar la pregunta de investigación; es decir qué ejercicios y actividades se deben implementar para que resultaran motivantes tanto para los alumnos como para los profesores. De esta manera, se supo que a los alumnos les gusta conocer sus calificaciones, leer, competir pero sin crear ansiedad, y en general tienen una visión optimista de ellos y conocen algunas atribuciones de sus comportamientos, pero casi no trabajan en equipos y no tienen muchas dinámicas fuera de lo común. Por otra parte, no les gusta mucho trabajar con las secuencias

didácticas que plantea el libro y reconocen que algunas actividades son más divertidas para ellos que otras.

En cuanto a los temas de las lecturas propuestas, pensamos que son significativos para su edad ya que cada uno de ellos hace que el alumno reflexione, en otros casos, que disfrute el hecho de realizar una actividad o que exprese su punto de vista o medite en cuestiones personales para mejorar. Similarmente se decidió elaborar un cuestionario que arrojó datos para mejorar los procesos y conocer las motivaciones de los alumnos en cuanto a las actividades así como su entorno, sus procesos y percepciones. Sin embargo por cuestiones que en la práctica se vieron, el cuestionario fue recortado de 25 a 16 preguntas por cuestiones de tiempo y atención; es decir, después de 10 preguntas el alumno empieza a perder la atención de lo que se pregunta y tiende a no contestar.

Al comparar las actividades propuestas con la dinámica “estándar” de una clase de comprensión de lectura, se puede decir que se cumple con la tesis central de este trabajo; es decir, cada actividad empieza de una manera novedosa (en el sentido de no sólo responder a cuestiones del tema) sino en el sentido de que resultan algo que el “alumno no está acostumbrado o no esperaba realizar”. Asimismo todas los ejercicios tienen este propósito y “*escapan de la dinámica tradicional*” (generalmente contestar preguntas del texto) y la poslectura en donde se evalúa el trabajo del alumno. Los ejercicios propuestos se enfocan más a la reflexión de los temas aprendidos y de situaciones en los que los hayan usado o tengan que usar los temas y en las cuestiones motivacionales propuestas.

A grandes rasgos todas las actividades propuestas, las cuales se basaron en los resultados obtenidos de las encuestas, se ajustan al diseño programado. En este

sentido en la etapa de prelectura cada fase contiene los objetivos particulares, se dan los pasos que se deben seguir (procedimientos o instrucción), se generan expectativas elevadas, pero no inalcanzables o muy difíciles. Por eso en algunas lecturas se les ayuda a los alumnos separándolas en bloques o representándolos a través de dibujos. Y prácticamente en todas las actividades de prelectura hay trabajo en equipos o grupal. En esta etapa también se puede apreciar que las lecturas tienen un fuerte vínculo visual para obtener un mejor entendimiento de éstas.

En cuanto a la fase de lectura, casi todas las actividades comienzan con la ruta crítica, es decir lo que los alumnos deben de conocer para poder operar el nuevo conocimiento en las lecturas, de esto se desprende la importancia de la guía de estudio para el alumno, lo cual también determina la motivación para poder realizar los ejercicios. Los ejercicios de la etapa de lectura, también cumplen con el objetivo motivacional al ser variados y amenos con actividades que fueran interesantes y en las que pudieran desempeñarse exitosamente tratando de enfatizar más la ejecución que los resultados. También se diseñaron los ejercicios que fueron los preferidos por los alumnos en las encuestas. (competencias, dibujar, colorear, etc). Nuevamente, el trabajo cooperativo fue determinante en esta fase más que en las otras, ya que la lectura no debe ni puede ser una actividad aislada en donde no se comparte el significado de lo leído, sino por el contrario, debe ser una actividad en la que el significado se construye a partir del trabajo colectivo. En cuanto al equilibrio de las actividades con los modelos ascendentes y descendentes de lectura, se buscó que todas las actividades tuvieran un equilibrio con los dos modelos, sobretodo en aquellas lecturas que eran más complicadas.

En la fase de poslectura, también se ajustó con lo propuesto en el diseño de actividades, ya que fue aquí donde los alumnos en algunos ejercicios tenían que reflexionar sobre cuestiones afectivas y motivacionales acerca de su desempeño. En esta fase es importante que el profesor aporte comentarios para motivar a los alumnos que no estuvieron tan comprometidos en las actividades, asimismo debe elogiar a los alumnos que hicieron un buen trabajo. En la evaluación se buscó básicamente que los alumnos conocieran qué atribuciones hacen en cuanto a los éxitos o fracasos obtenidos durante la actividad. Igualmente , los alumnos deben reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y de crecimiento personal, los cuales son componentes esenciales de la motivación.

En un sentido, se piensa que todas las actividades se pueden enriquecer más a partir de la visión y experiencias de profesores interesados en el tema, así que todos los comentarios y propuestas serán bienvenidas a favor del mejoramiento.

Creemos que aún faltan muchos análisis y estudios por realizar en este tema, posiblemente elementos que no se hayan considerado y que tengan una carga importante para que se incremente la motivación, así que es precisamente de la visión global que está investigación y propuesta de actividades se enriquezca y se logren mejores resultados.

Fuentes Consultadas

Ausbel D., Novak J. (1993) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 11ª ed. D.F: Editorial Trillas.

Alonso C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1999) *Estilos de aprendizaje*. Madrid: Bilbao.

Bandura (1982) *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Biggie M.L., Hunt P.H. (1991) *Bases psicológicas de la educación*. D.F: Trillas.

Blumenfeld, Walter (1992) *Psicología del aprendizaje: Un libro para maestros y estudiantes*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Brueckner L., Bond L. (1980) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP S.A. 8ª ed.

Buron, J. (1994) *Motivación y aprendizaje*. Madrid: Bilbao.

Cazares González F. (2000) *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. D.F: Editorial Trillas.

Cofer, C.N, Appley M.H. (1991) *Psicología de la motivación: teoría e investigación*. D.F: Editorial Trillas.

Coll, C. et. Al. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Cooper, J. (1990) *Estrategias de enseñanza: guía para una mejor instrucción*. México: Grupo Noriega Editores.

Cornoa, M. et al. (2005) *Ingreso estudiantil al CCH*. D.F: UNAM.

Davidoff, (1998) *Introducción a la psicología*. Buenos Aires: ed. Cartago.

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Nueva York

Díaz Barriga A. F., Hernández Rojas G, (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. D.F: MacGraw-Hill 2ª ed.

Eudaldo Forment (Octubre 2002). *Santo Tomás de Aquino. El oficio de sabio*. Ariel, 2007.

Field, M. Hebersold, J. (1998) *From reader to reading*. Nueva York: CUP.

Fredericks, A. (2003) *Ideas para la comprensión de lectura*. D.F: Trillas 4ª ed.

Gallego, A. Honey, J.D. (1997) *Los estilos de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Mensajer.

Gellerm, S. (1979) *Motivación y productividad*. D.F: Diana.

Glasser, W. (1989) *Escuelas sin fracasos*. D.F: Editorial Paz-México.

González, E. Cruz, H. (2005) *Los métodos de enseñanza*. D.F: Trillas 13ª ed.

González, T. M. (1997) *La motivación académica*. Madrid: Eunsa.

Gravie, R. (2005) *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo: el constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. D.F: Trillas.

Guitart, R. (2002) *Las actitudes en el centro escolar: reflexiones y propuestas*. Barcelona: Grao.

Henson, K.T., Eller, B:F. (2000) *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. D.F: International Thomson Editores.

Hernández G, M. (2002) *Motivación animal y humana*. D.F: Editorial El Manual Moderno.

Hernández Rojas, G. (2004) *Paradigmas en psicología de la educación*. D.F: Paidos.

Ibáñez, A. (2004) *Aprender jugando II y III: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultaría*. D.F: Limusa 3ª ed.

Jhonson, D. Jhonson, R. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidos.

Juvonen J, Wentzel K. (2001) *Motivación y adaptación escolar: factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. D.F: Oxford University Press.

Keith, J. (2007) *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción*. D.F: Fondo de Cultura Económica.

Lefrancois, R. (1988) *Psychology for teaching*. California: Wadsworth publishing Company 6ª ed.

Llera Beltrán J, Álvarez Bueno J. (1995) *Psicología de la Educación*. D.F: Grupo Editor Alfaomega.

Lightbown, P. (1995) *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press.

Lorenzo, Francisco. (2006) *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros

Maqueo, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. D.F: Limusa.

Martínez, F. (2001) *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. D.F: UNAM.

Maslow, Abraham. (1987) *Motivación y personalidad*. Nueva York: Harper.

Mayer, E. (2004) *Psicología de la educación: enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall/Pearson.

McClland D. (1989) *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea S.A.

McCombs Barbara L (2000) *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.

Mikulincer, H. (1994) *Human learned helplessness*. Nueva York: Plenum Press.

Nisbet, J. Shucksmith, J (1988) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Plan de estudios actualizado del CCH 1996.

Pozo, Juan Ignacio (2002) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Powell M. (1975) *La psicología del adolescente*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Programas actualizados y ajustados de la asignatura de comprensión de lectura en inglés, 2003: 70

Romo Elena (abril del 2003) *¿Qué es una Paráfrasis?* Universidad Autónoma de Guadalajara, Jalisco. Extraído el 5 de Mayo, 2007.

Reeve, J. (2003) *Motivación y emoción*. D.F: McGraw Hill 3ª ed.

Saavedra, J (1988) *Nuevos caminos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Editorial Bruno.

Santrock, W. (2002) *Psicología de la educación*. D.F: McGrawHill.

Schmelkes, C. (2004) *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. D.F: Oxford. 2ª ed

Schunk D. (1997) *Teorías del aprendizaje*. D.F: Editorial Pearson Education 8ª ed.

Slavia R. (1991) *Educational psychology: theory into practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Solé, I. (2002) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ 13ª ed.

Tapia J. (2000) *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Thompson. R.F, (1975) *Introducción a la psicología fisiológica*. D.F: Harla.

Vygotski, L.S. (1974) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Critica, Grupo Editorial Grijalbo.

Weiner, B (1980) *Human motivation*. Nueva York: Rinehart & Winston.

Williams. A. Nelly, (1982) *Psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.A. 7ª ed.

Wiman R. (1973) *Material didáctico: ideas prácticas para su desarrollo*. D.F: Trillas.

TESIS

Leal Martínez Ma. (2000) La enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel que intervienen en el proceso de lectura para el tercer semestre del curso de inglés del CCH plan de estudios actualizados. UNAM

HEMEROTECA

Wigfield, A y Eccles, J.S. (2000) *Expectancy-value theory of achievement motivation*. Contemporary Educational Psychology, 25, 68-61.

Aronson, E (1999) Journal of educational psychology. *dissonance theory makes a come back*. Psychological Inquiry, 3 303-311

Gaceta UNAM. (1971, 1º de febrero) "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" en Gaceta UNAM 3ª época tomo II, número extraordinario.

Goodman, K. S. (1967). *Reading: a psycholinguistic guessing game*. Journal of the Reading Specialist, 6, 126-135

Rumelhart, D. & Norman, D. (1978). *Accretion, tuning and restructuring: three modes of learning*. In. J.W. Cotton & R. Klatzky (eds.), Semantic Factors in Cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

INTERNET

<http://www.britannica.com/> consultado en enero 2007

Abela (2004) Black Art of Speed Reading <http://www.jamesabela.co.uk/bus/speedreading.htm> consultado en diciembre 2006

http://books.google.com/books?id=M2gN_D9MraIC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=wigfiel+d+y+guthrie&source=bl&ots=sliOWC4SWz&sig=rHThVtevPDMTMIwOAYVbXH2r58E&hl=en&sa=X&oi=book_result&resnum=1&ct=result consultado en febrero 2007

<http://nflrc.hawaii.edu/RFL/October2002/mori/mori.html> consultado en febrero 2007

<http://www.deciencias.net/ambito/disenoud/actividades/paginas/act1.htm> consultado en marzo 2007

CURSO

Motivación escolar. Impartido en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco del 8 al 12 de enero del 2007

Anexo 1
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALEJO

Sexo: _____ **Edad:** _____ **Grupo:** _____

Objetivo: El presente cuestionario servirá para conocer el grado en que los siguientes factores afectan tu desempeño escolar, por lo que te sugerimos contestar lo más sinceramente posible.

INSTRUCCIONES. Rellena la cara que de acuerdo con tu experiencia creas que afecta en mayor o menor grado tu motivación para estudiar.

😊 mucho

😐 regular

☹ nada

- | | |
|-----------------------------|-------|
| 1 Problemas de salud | 😊 😐 ☹ |
| 2 Autoestima | 😊 😐 ☹ |
| 3 Emociones | 😊 😐 ☹ |
| 4 Orientación sexual | 😊 😐 ☹ |
| 5 Aptitudes y/o habilidades | 😊 😐 ☹ |
| 6 Personalidad | 😊 😐 ☹ |
| 7 Inteligencia | 😊 😐 ☹ |
| 8 Depresión | 😊 😐 ☹ |
| 9 Ansiedad | 😊 😐 ☹ |
| 10 Estrés | 😊 😐 ☹ |
| 11 Compañeros | 😊 😐 ☹ |
| 12 Amistades | 😊 😐 ☹ |
| 13 Economía | 😊 😐 ☹ |
| 14 Noviazgo | 😊 😐 ☹ |
| 15 Practicar deporte | 😊 😐 ☹ |
| 16 Drogadicción | 😊 😐 ☹ |
| 17 Alcoholismo | 😊 😐 ☹ |
| 18 Ambiente escolar | 😊 😐 ☹ |
| 19 Estereotipos | 😊 😐 ☹ |
| 20 Ambiente familiar | 😊 😐 ☹ |
| 21 Vecindario | 😊 😐 ☹ |
| 22 Valores | 😊 😐 ☹ |
| 23 Conducta | 😊 😐 ☹ |
| 24 Fracaso académico | 😊 😐 ☹ |
| 25 Profesores | 😊 😐 ☹ |

Anexo 2
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALEJO

Objetivo: El presente cuestionario servirá para conocer algunas de tus necesidades como estudiante en cuanto a la materia de inglés, por lo que te sugerimos contestar lo más sinceramente posible.

INTRUCCIONES: Completa las ideas de acuerdo con tus percepciones acerca de la materia de inglés.

Sexo: _____ Grupo: _____ Edad: _____

1) Ordena las materias de acuerdo con la que más te guste en primer lugar y así sucesivamente hasta llegar a la materia que menos te agrade en último lugar.

a) Matemáticas _____ b) Física _____ c) Biología _____ d) Inglés _____
e) Taller de Lectura y Redacción _____ f) Historia _____

2) Comparado con las demás materias, la de inglés es _____

3) A mi me gustaría aprender inglés para poder: _____

4) Vengo a esta clase porque: _____

5) Del inglés me gusta: _____ y no me gusta: _____

6) Lo que me agrada de esta clase es: _____
y lo que no me agrada es: _____

7) Mi actitud hacia esta clase es: _____

8) Siento que mi nivel de inglés es de un: _____ %

9) Otras actividades que me gustaría realizar en esta clase son: _____

10) En general el libro de la clase de inglés me parece: _____

11) Los textos que vemos en clase me parecen: _____,
me gustaría ver también: _____

12) La secuencia y dinámica de la clase es: _____

13) Mis calificaciones en esta clase son: _____

14) ¿Qué tan motivado estoy en esta clase? _____

15) Otros comentarios respecto a la motivación en esta clase: _____

Anexo 3
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALEJO

Objetivo: El presente cuestionario servirá para diseñar algunas actividades en la materia de inglés, por lo que te sugerimos que contestes lo más sinceramente posible.

INSTRUCCIONES: Contesta o Circula *si, no* de acuerdo con el tipo de pregunta.

1) ¿Cuáles son tus temas favoritos? _____

2) ¿Conozco mis metas a corto, mediano y largo plazo? **SI NO**
 En caso de que tu respuesta sea afirmativa, menciónalas: _____

3) ¿A qué atribuyo mis éxitos en esta materia? _____

4) ¿A qué atribuyo mis fracasos en esta materia? _____

5) ¿Conozco los procesos que realizo para llegar a un resultado? **SI NO**
 En caso de que tu respuesta sea afirmativa, menciónalos: _____

6) ¿Qué necesidades tengo en esta clase? _____

7) Cuando trabajo en grupos y al compararme con los demás compañeros, ¿Qué porcentaje del trabajo realizo yo? _____

8) De las estrategias que se mencionan a continuación, escribe si la realizas o no.

<ul style="list-style-type: none"> • Repetición SI NO • Parafraseo SI NO • Resumen SI NO • Predicción SI NO • Distinción de ideas principales SI NO • Esquematización SI NO • Diagramas SI NO 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-observarse SI NO • Reconocimiento de capacidades SI NO • Reconocimiento de la tarea a realizar y su posibilidad de llevarla a cabo SI NO • Concentración SI NO • Verificación SI NO • Reconsideración SI NO • Modificación de estrategias SI NO 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigirse mensajes positivos SI NO • Registros de conducta SI NO • Control de ansiedad SI NO • Tomar decisiones SI NO • Trabajar con compañeros con los que no se trabaja habitualmente SI NO • Reflexionar sobre éxitos y fracasos SI NO
---	---	--

9) ¿Entiendo las instrucciones y los procedimientos que tengo que realizar durante la clase? **SI NO**

10) Subraya la opción que se adecue a ti: *entiendo mejor una lectura si conozco las palabras y estructuras del texto o entiendo mejor si sé del tema y voy reconstruyendo la lectura con lo que sé.*

11) De los enunciados que se mencionan a continuación, contesta lo que mejor se adecue a ti.

- Tengo éxito al leer en inglés **SI/NO**
- Me gusta competir **SI/NO**
- Me gusta ser reconocido por mi esfuerzo **SI/NO**
- Intercambio puntos de vista de lo que leemos en clase, ya sea en grupos, en equipos o con el resto del grupo **SI/NO**

12) De los ejercicios que se a continuación se mencionan, escribe si te gusta o no realizarlos

- | | |
|---|--------------------------------------|
| • Rompecabezas. SI NO | • Diagramas. SI NO |
| • Tablas. SI NO | • Mapas. SI NO |
| • Gráficos. SI NO | • Exposiciones. SI NO |
| • Análisis de textos. SI NO | • Pósteres. SI NO |
| • Conclusiones. SI NO | • Colorear. SI NO |
| • Predicciones. SI NO | • Instructivos. SI NO |
| • Trabajo estadístico. SI NO | • Maquetas. SI NO |
| • Deducción de reglas. SI NO | • Utilizar diccionario. SI NO |
| • Trabajo en grupo o equipo. SI NO | • Actuar. SI NO |
| • Entrevistas. SI NO | • Canciones. SI NO |
| • Debates. SI NO | • Tomar notas. SI NO |
| • Ensayos. SI NO | • Resúmenes. SI NO |
| • Sinónimo-antónimos. SI NO | • Juegos. SI NO |
| • Narraciones. SI NO | • Parafrasear. SI NO |

Anexo 4

Reflexión sobre esta actividad y tu aprendizaje.

El presente cuestionario te permitirá a ti y al profesor mejorar el desempeño y eficacia de las actividades. Por lo que te pedimos que contestes sinceramente.

1 En esta actividad siento que mi esfuerzo fue:

a) poco b) regular c) mucho d) demasiado.

2 Tuve claro las estrategias que tenía que utilizar para lograr la tarea. Si___ No___
¿qué estrategias fueron?_____

3 Si yo fuera más_____ tal vez hubiera obtenido una mejor comprensión del tema.

4 Si mis compañeros fueran más_____ tal vez hubiéramos obtenido mejores resultados.

5 Al principio de la clase yo esperaba aprender de esta actividad:_____

y mi esfuerzo me permitió lograr:_____

sin embargo estas circunstancias también me lo impidieron_____

6 Pienso que los objetivos que logre en esta actividad fue porque tengo habilidades para:_____

7 Me gusto esta actividad. Si___ No___ ¿Porqué? _____

8 Me hubiera gustado un poco más de_____

o menos de_____

9 Siento que entendí alrededor de un _____% de lo que leí.

10 Me sentí más motivado cuando_____

11 No me gusto cuando_____

12 ¿Qué valor tuvo la lectura para mí? _____

13 Me hubiera gustado que el profesor diera más_____

14 ¿Qué me hace falta para ser un mejor estudiante? _____

15 ¿Qué puedo aplicar a mi vida de esta lectura? _____

16 Otros comentarios:_____

Anexo5

PROGRAMA DE INGLÉS III

OBJETIVO GENERAL

En este curso, el alumno utilizará de forma autónoma la lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada de textos auténticos escritos en inglés.

Asimismo, identificará la organización textual y discriminará información relevante para transferirla a organizadores gráficos.

UNIDAD I

Propósito

Aplicará aprendizajes de los cursos anteriores en su lectura de textos en inglés para obtener una mejor comprensión.

TIEMPO: 4 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los lineamientos generales del curso como referencia para las actividades que realizará a lo largo del semestre. • Utiliza conocimientos previos sobre estrategias de lectura para ampliar su comprensión. • Obtiene información precisa de un texto para realizar actividades académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos leen el programa del curso presentado y el profesor aclara cualquier punto en donde los alumnos manifiesten dudas. • Para su selección de textos, el profesor cuidará de manera particular y prioritaria que sean accesibles. • El profesor proporcionará tres o cuatro textos para que los alumnos definan para cada uno de ellos un propósito de lectura y determinen los tipos de lectura que utilizarán. • Los alumnos identificarán el área de conocimiento a la que corresponde un texto, el profesor verifica el proceso por medio de pregunta-respuesta directa. (¿Cómo llegaste a esa conclusión? ¿Qué elementos te ayudaron?) • Los alumnos, después de la lectura del título, subtítulo(s), análisis de las ilustraciones que acompañan al texto y aplicando sus conocimientos previos, hacen hipótesis acerca del posible contenido del texto. • A partir de estas, realizan una predicción lingüística con preguntas como: ¿Qué palabras se habrán usado en la redacción? ¿Qué términos se relacionan con el 	<p>Encuadre del curso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general. • Aprendizajes. • Contenidos del curso. • Metodología. • Evaluación. <p>Estrategias de lectura en inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predicción lingüística y de contenido. • Propósitos de lectura. • Tolerancia a la incertidumbre. • Elaboración de hipótesis: verificación o rechazo. <input type="checkbox"/> Contexto. <input type="checkbox"/> Conocimientos previos sobre el tema y de la lengua inglesa. <input type="checkbox"/> Componentes del proceso de comunicación: autor, texto, lector, fuente. <input type="checkbox"/> Formatos de material impreso: periódico, revista, libro, folleto. <input type="checkbox"/> Tipos y tamaños de letra. <input type="checkbox"/> Ilustraciones . <input type="checkbox"/> Signos de puntuación.

	<p>tema? ¿Cuándo ocurre la acción?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor recordará a los alumnos en qué consiste la lectura detallada. • Los alumnos, en equipo, enlistarán una serie de tareas que resuelven en sus otras materias, a través de este tipo de lectura. • Los alumnos leerán un tríptico en inglés para ingresar a una institución educativa y enlistarán datos, como su ubicación, requisitos de ingreso, estudios que ofrecen, entre otros. • Los alumnos leerán la sección de cartas al editor en torno a un tema controvertido y clasificarán la información en dos grupos: a favor y en contra. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Símbolos: →, □ , etcétera. □ Notas de pie de página <p>Lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ojeada, • selectiva, • de búsqueda, • detallada de un texto.
--	--	--

EVALUACIÓN

El alumno, a partir de un texto previamente seleccionado por el profesor, elabora preguntas que se puedan contestar con la información del mismo.

UNIDAD II

Propósito

□ Utilizará la lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y detallada de un texto, para identificar la organización textual de material de lectura en inglés.

TIEMPO: 20 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica diferentes palabras de sustitución y conectores, para reconocer la cohesión de un texto. • Reconoce la introducción, desarrollo y conclusión, así como las ideas principales y secundarias en textos en inglés, para dar coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos leen un párrafo o texto corto en español al que se le cambiaron las palabras de sustitución por el nombre del referente. De esta manera, el nombre de quién o de qué se habla se repite varias veces en el texto. El profesor pregunta a los alumnos si ésta es la manera usual de redactar un texto. A partir de las respuestas, el profesor les recuerda la función de las palabras de sustitución y proporciona varios ejemplos. • Los alumnos, en parejas, completan un texto en inglés al cual se le eliminaron algunas palabras de 	<p>Estrategias de lectura en inglés. (Ver contenidos en Unidad 1)</p> <p>Lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ojeada, • selectiva, • de búsqueda, • detallada a nivel de texto. <p>Organización textual</p> <p>Referencia anafórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos posesivos; • Pronombres: personales, posesivos, complementarios, demostrativos y relativos.

<p>a su lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infiere el significado de palabras y verbos compuestos, apoyándose en el contexto, y valora su utilidad en la comprensión. • Identifica las formas de presente y pasado perfectos, para ubicar en el tiempo la realización y duración de las acciones. 	<p>sustitución. Comparan su trabajo con otra pareja y agrupan los términos de acuerdo a “quién” o a “qué” se refieren en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor proporcionará a los alumnos un texto en inglés, para que busquen las relaciones que se establecen en cada párrafo y entre éstos e informan de sus respuestas. • El profesor explicará cómo estas relaciones se establecen por medio de los conectores y cómo estos ayudan a definir el tipo de organización textual y presentará ejemplos de conectores tomados del mismo texto para aclarar el tema. • El alumno encuadrará los conectores restantes, subrayará las ideas que están uniendo y reflexionará sobre cómo estos elementos lo ayudan a comprender el texto. • El profesor proporcionará a cada equipo uno o dos textos que presenten diferentes conectores, para que definan cómo está organizado el texto y anoten los conectores. • Cada equipo informará de su trabajo al pleno y el profesor anotará en el pizarrón los términos mencionados por los alumnos y los contrastará con un cuadro de conectores más frecuentes. • El profesor presentará a los alumnos un texto donde se ilustran las tres partes principales: introducción, desarrollo, conclusión que se utilizan para organizar la información y explicará la función de cada una. • Los alumnos, en equipos, discuten sobre los conceptos de ideas principal y secundarias y el profesor retoma las conclusiones que considere más apropiadas para redondear la explicación (reciclaje) sobre el tema. • El profesor, con ayuda de un diagrama, explicará y ejemplificará las relaciones existentes entre las ideas principal y secundarias, así como entre éstas mismas. • El profesor preparará algunos 	<p>Conectores de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumeración, secuencia y cronología. <i>to begin with, then, next, later, finally, in the first place, after, before, first(ly), second(ly), third,</i> • Adición. <i>and, also, besides, as well as.</i> • Comparación/contraste. <i>but, yet, however, never the less, in spite of, though, although, even though or, either...or, neither...nor, whether...or, on the other hand, rather than, like, similarly .</i> • Descripción, definición, explicación, ejemplificación. <i>for example, such as, e.g., for instance, i.e., that is, in other words, like.</i> • Causa y consecuencia. • Condición y consecuencia. • Problema y solución. <i>because, since, if, so, consequently, as a consequence, thus, therefore, hence, as a result..</i> • Argumentación. <i>because, thus, since, so, hence, and, besides, also, as well as, in addition, furthermore, moreover, not only...but also.</i> • Resumen/conclusión/ síntesis. <i>in short, to sum up, to conclude, in conclusion, consequently, thus, so, as a result.</i> <p>Introducción, desarrollo, conclusión. Idea principal, secundarias a nivel de texto.</p>
--	---	--

	<p>diagramas incompletos que ilustren las relaciones entre las ideas, los alumnos los completarán y explicarán las relaciones que guardan las ideas entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor anotará en el pizarrón ejemplos de palabras compuestas presentes en un texto y explicará cómo, en algunos casos, se puede inferir su significado por el contexto o de las partes que las componen (<i>classroom, waterproof, bodyguard</i>). • Asimismo modelará cómo obtener su significado con el apoyo del diccionario. • El profesor proporcionará un texto en inglés en donde estarán subrayadas palabras compuestas. • De una lista elaborada por el profesor y apoyándose en el contexto, el alumno seleccionará el equivalente en español más adecuado para cada una y explicará cómo este procedimiento lo ayudó a ampliar su comprensión • Los alumnos subrayarán los verbos compuestos en un texto y proporcionarán, con sus propias palabras, el equivalente en español de los enunciados donde éstos aparezcan. <p>Finalmente, harán una lectura detallada del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor destacará los rasgos que caracterizan al presente perfecto y proporcionará ejemplos tomados de un texto. • Los alumnos identificarán y subrayarán en otro texto las ideas construidas en este tiempo y explicarán oralmente cómo las identificaron y proporcionarán su equivalente. • Se propondrá el mismo tratamiento para el pasado perfecto. • Los alumnos, en parejas, clasificarán en dos columnas una serie de ideas en inglés bajo los encabezados de acciones iniciadas en el pasado, vigentes en el presente y acciones que se realizaron en el pasado antes de que sucediera otra acción. 	<p>Estrategias de vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras y verbos compuestos. • Redundancia léxica. • Inferencia del significado de palabras desconocidas, con base en el contexto. <ul style="list-style-type: none"> • Manejo del diccionario bilingüe. <p>Habilidades académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo del diccionario bilingüe. • Subrayado. • Notas al margen. <p>Aspectos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente y pasado perfectos.*
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos identifican en un texto las frases verbales en presente y pasado perfecto y explicarán con sus propias palabras el contenido de las ideas y su relación con el texto. 	
--	---	--

EVALUACIÓN

A partir de un texto, los alumnos, en equipo, esquematizan las relaciones que guardan las ideas secundarias con la principal y las ideas secundarias entre sí.

UNIDAD III

Propósito

□ Presentará, apoyándose en los diferentes tipos de lectura, la información de un texto en inglés, a través de organizadores gráficos para demostrar su comprensión.

TIEMPO: 16 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los diferentes tipos de lectura, para elaborar organizadores gráficos, a partir de textos en inglés. • identificará la organización textual mediante la aplicación de sus conocimientos previos sobre cohesión y coherencia para llevar a cabo la lectura detallada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos, en equipo, presentarán información sobre las características, utilidad y lineamientos para la elaboración de los gráficos aquí propuestos. Traen un texto en inglés que ilustre claramente lo anterior. El profesor revisa el trabajo, selecciona el más completo para ser presentado al grupo y agrega la información que considere conveniente. • El profesor presenta tablas, diagramas, mapas e ilustraciones en general; los alumnos relacionan este material gráfico con los textos correspondientes. • Los alumnos completan cuadros o tablas a partir de la localización de información específica en un texto. • Los estudiantes, en parejas, leen detalladamente un texto en inglés, con base en la información leída elaboran el organizador gráfico más 	<p>Estrategias de lectura en inglés. (Ver contenidos en Unidad 1) Lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ojeada, • selectiva, • de búsqueda, • detallada a nivel de texto. <p>Habilidades académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subrayado. • Tomar notas. • Notas al margen. <p>Organizadores gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tablas, cuadros. • Diagramas : flujo, árbol y cuadro sinóptico. • Gráficas: barra, lineal, circular. <p>Organización textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idea principal, secundarias a nivel

	<p>conveniente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos a partir de la lectura detallada de un texto construyen una tabla que represente claramente las relaciones marcadas por los conectores presentes. <p>Por ejemplo: causa/consecuencia.</p>	<p>de texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción, desarrollo, conclusión. <p>Conectores. (Ver contenidos en Unidad 2)</p> <p>Referencia anafórica. (Ver contenidos en Unidad 2)</p> <p>Estrategias de vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo del diccionario bilingüe.
--	---	--

EVALUACIÓN

El profesor proporciona un texto en inglés a los alumnos para que, de manera individual, elaboren un gráfico con la información que éste presenta.

UNIDAD IV

Propósito

□ Elaborará paráfrasis en español, basadas en la lectura detallada de un texto escrito en inglés para demostrar su comprensión de lectura.

TIEMPO: 16 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea la paráfrasis en español, para explicar las ideas de un texto en inglés. • Reconoce la organización textual de un material de lectura en inglés para hacer su paráfrasis en español. 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor reactivará los conocimientos sobre paráfrasis, en particular la comprensión del concepto por los alumnos, redondeará el tema y lo ejemplificará. • El profesor presentará un texto con varias paráfrasis del mismo, una correcta, otras incorrectas. • Los estudiantes leerán detalladamente todo el material, para encontrar las palabras clave e ideas que los ayuden a reconocer cuál de las paráfrasis es la adecuada. En parejas, compararán su elección y comentarán qué elementos los ayudaron a tomar esa decisión. • Los alumnos, en equipos, traerán un texto de su elección, harán una 	<p>Estrategias de lectura en inglés. (Ver contenidos en Unidad 1)</p> <p>Lecturas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de ojeada, • selectiva, • de búsqueda, • detallada de un texto. <p>Habilidades académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paráfrasis. • Subrayado. • Tomar notas. • Notas al margen. <p>Organización textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idea principal, secundarias a nivel de texto; Introducción,

	<p>paráfrasis del mismo y comentarán los elementos en que se basaron para hacerla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asimismo, señalarán las ideas principales del texto, indicarán las frases verbales y el léxico importante que les fueron útiles para llegar a la producción del parafraseo. • Los alumnos leerán un texto e identificarán las tres partes en las que se organiza la información: introducción, desarrollo y conclusión. • Los alumnos anotarán al margen de los párrafos la sección que corresponde a cada una de ellas las parafrasearán. • El profesor presentará un texto con organizadores gráficos que ilustren la relación que guardan entre si las ideas que componen un párrafo. • Los alumnos leerán el resto del texto y elaborarán, en parejas, el organizador gráfico de las ideas de los párrafos restantes y parafrasearán su contenido. • Los alumnos ordenarán una serie de párrafos, para conformar un texto coherente, atendiendo a los conectores en presencia y parafrasearán el contenido. 	<p>desarrollo, conclusión. Conectores: (Ver contenidos en Unidad 2) Referencia anafórica: (Ver contenidos en Unidad 2)</p>
--	---	--

EVALUACIÓN

Los alumnos, de manera individual, elaboran una paráfrasis oral o escrita de párrafos, de las ideas principales o de la introducción, desarrollo y conclusión de textos escritos en inglés.