

27



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
CAMPUS "ACATLAN"

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

TACTICAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS QUE ADQUIEREN LA FUNCION DE ADJETIVOS. PARA ALUMNOS DEL PRIMER SEMESTRE DE INGLES DEL ABR. 19 2000



## TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

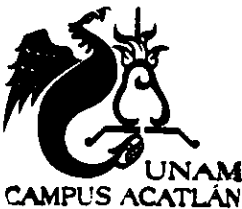
P R E S E N T A

### GUADALUPE PEREZ SANCHEZ

ASESOR: MTRA.

MA. DEL CARMEN HERNANDEZ LAZO

277903



NAUCALPAN, ESTADO DE MEXICO  
ABRIL DE 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

**TACTICAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS QUE ADQUIEREN  
LA FUNCION DE ADJETIVOS, PARA ALUMNOS DEL PRIMER SEMESTRE DE  
INGLES DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

**INDICE**

<b>INTRODUCCION</b>	<b>i</b>
<b>CAPITULO 1</b>	
1.1 Antecedentes	1
1.2 Problemática	4
1.3 Justificación	5
1.4 Objetivos	6
<b>CAPITULO 2</b>	
2.1 Concepto de lectura	8
2.2 Modelos de lectura	12
2.2.1 Definición de modelo de lectura	12
2.2.2 Historia de los modelos de lectura	13
2.2.3 Tipos de modelos de lectura	16
2.2.3.1 Modelos de bajo nivel (bottom up)	16
2.2.3.2 Modelos de alto nivel (top down)	20
2.2.3.3 Modelos interactivos	26

2.3 Estrategias de lectura	32
2.3.1 Definición de habilidad, estrategia, táctica y estrategia de aprendizaje	32
2.3.2 Tipos de estrategias de lectura	35
2.3.2.1 Estrategias de bajo nivel	38
2.3.2.2 Estrategias de alto nivel	40
2.4 Descripción lingüística del adjetivo	42
2.4.1 Funciones sintácticas del adjetivo	42
2.4.2 Sufijos adjetivos	47
<b>CAPITULO 3</b>	
3.1 Propuesta teórica	51
3.1.1 Descripción y justificación del problema	51
3.1.2 Objetivos	52
3.1.3 Fundamentos teórico-metodológicos	53
3.1.3.1 La ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo de Vigostky	54
3.1.3.2 El aprendizaje significativo de Ausubel	58
3.1.3.3 La gramática categorial de Mendoza	59
3.1.3.4 Los postulados de los modelos interactivos de lectura	63
3.1.3.5 Sugerencias de los modelos interactivos en relación con el reconocimiento de las estrategias de bajo nivel	65
3.2 Bateria de ejercicios	69
3.2.1 Justificación y uso de ejercicios	69
3.2.2 Ejercicios	75
<b>CONCLUSIONES</b>	109
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	112

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera ha tomado un papel muy importante en el ámbito educativo de nuestro país. Por consiguiente, muchas instituciones enfocan la enseñanza de dicha lengua en dos principales vertientes: aquellas relacionadas con las cuatro habilidades de la comunicación, esto es, escuchar, hablar, leer y escribir; y aquellas relacionadas con la enseñanza de una sola de dichas habilidades en particular, es decir, la lectura.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje del proceso de lectura en escuelas públicas a nivel bachillerato, llama la atención el énfasis puesto a esta habilidad ya que, uno de los objetivos de los programas de estudio de este nivel es el de proporcionar al alumno estrategias que le permitan abordar textos en inglés durante sus estudios superiores.

En particular, el Colegio de Bachilleres resalta la importancia que se le presta a la lectura por ello, se imparte durante los primeros tres semestres del bachillerato. De los cuales en el primero de ellos, correspondiente a la etapa inicial de la lectura, se presentan algunos problemas que impiden al alumno comprender con precisión un texto escrito en lengua inglesa.

En ese sentido, en la presente propuesta trataremos de proporcionar algunas sugerencias para la solución de uno de los problemas que enfrenta frecuentemente el lector novato: el desconocimiento de que en inglés, existe una serie de palabras que, dependiendo de su distribución en el enunciado, pueden asumir diferentes funciones sintácticas. De ahí se deriva el problema específico que intentaremos resolver en la presente investigación: el

reconocimiento de las funciones sintácticas atributiva y predicativa que en los enunciados que conforman un texto, asumen los adjetivos propiamente dichos, así como otras clases de palabras que se transponen de función. Dicho desconocimiento lleva al alumno a una errónea interpretación del texto.

Por lo anterior, en la presente investigación trataremos de auxiliar al alumno del primer semestre del Colegio de Bachilleres en ésta tarea, sirviéndole como “mediadores” para la solución de su problema.

Así, el propósito de nuestro trabajo será, por consiguiente, proporcionar al alumno tácticas que le auxilien en el reconocimiento de las palabras que por su distribución en el enunciado y por su composición morfológica asumen la función de un adjetivo.

Para lograr el éxito de nuestro propósito, diseñaremos una batería de ejercicios que haga posible que el alumno alcance la interiorización de dichas tácticas por medio de la práctica. De esa manera el alumno podrá enriquecer sus estrategias de lectura en general, y en particular las de bajo nivel. Así podrá utilizarlas cada vez que lo requiera, lo cual le permitirá mayor precisión en la comprensión del significado de las estructuras formales contenidas en cualquier texto en lengua inglesa.

Hemos considerado llevar a cabo nuestra investigación en tres capítulos. En el primero, incluiremos la información relacionada con la descripción y la solución de nuestra problemática, así como también la institución y la población a la que va dirigida. En el segundo capítulo, definiremos algunos conceptos relacionados con el proceso de lectura, es decir, el concepto de lectura, modelos de lectura. Asimismo, se incluirá una breve historia de estos últimos. Posteriormente, describiremos brevemente los modelos de lectura ascendentes, descendentes e interactivos. Finalmente proporcionaremos las conceptualizaciones de habilidad, estrategia, táctica, estrategias de bajo y alto nivel y por

último, haremos una breve descripción lingüística del adjetivo. En el tercer capítulo, describiremos la propuesta teórico-didáctica, con la que pretendemos dar la solución a nuestra problemática. Describiremos dos teorías del aprendizaje contemporáneas, por un lado, la del aprendizaje significativo de Ausubel y por el otro, la ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Asimismo, describiremos la teoría de la gramática categorial presentada por Mendoza. Dichas teorías proporcionan la base orientadora y el algoritmo de operación que necesita el alumno de bachilleres para lograr el éxito de su tarea.

Finalmente proporcionaremos las tácticas de reconocimiento y los ejercicios que sugerimos para su práctica. Cabe mencionar que nuestra investigación será meramente descriptiva ya que, no disponemos con el tiempo suficiente para llevar a cabo la comprobación del funcionamiento de los ejercicios propuestos.

Esperamos que la presente investigación resulte del agrado del lector y sirva como modelo a seguir en futuras investigaciones relacionadas con el tema.

## CAPITULO 1

### 1.1.ANTECEDENTES

**La población:** La presente investigación está dirigida a estudiantes del primer semestre del Colegio de bachilleres del sistema escolarizado, que cursan la materia de lengua adicional al español 1, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 18 años de edad. Cabe mencionar que dichos alumnos en su mayoría son de escasos recursos económicos y muy pocos de ellos cuentan con padres profesionistas.

**Los profesores:** En cuanto al perfil del profesorado que imparte la materia de inglés, podemos decir que en su mayoría cuentan con cursos de inglés a nivel técnico, es decir, tienen algunos diplomas que los acreditan como profesores, algunos otros, son profesionistas de carreras diferentes al inglés y unos cuantos son egresados de la LEI.

**La institución:** El Colegio de Bachilleres (CB) es una institución reconocida a nivel nacional. Cuenta con algunos planteles en la provincia mexicana y con aproximadamente 20 en el área metropolitana. Dicha institución está incorporada a la SEP. Se ingresa a la misma por medio del examen de admisión del Ceneval y sus cuotas académicas son muy económicas. En el CB se imparte la modalidad de bachillerato abierta y escolarizada. Dentro del actual plan de estudios (1993), llama la atención el énfasis puesto en la enseñanza de la lengua inglesa, pues se lleva a cabo en cinco semestres consecutivos, de los cuales en los tres primeros se imparte la comprensión de lectura y en los dos restantes las cuatro habilidades del idioma (hablar, escuchar, escribir y leer). De igual forma uno de los



objetivos del programa de estudios es el de proporcionar al alumno las estrategias que le permitan abordar textos en inglés durante sus estudios superiores.

**La materia:** Hemos laborado en el colegio por cuatro semestres consecutivos, impartiendo la materia de Lengua Adicional al Español (Inglés), misma que está constituida por las siguientes asignaturas: Lengua Adicional al Español 1 (LAE 1), LAE 2, LAE 3, LAE 4 y LAE 5. Las tres primeras se ubican en el Area de Formación Básica, se imparten en los tres primeros semestres del bachillerato y son de carácter obligatorio, mientras que las dos últimas corresponden al Area de Formación Especifica, se imparten en el cuarto y quinto semestre respectivamente y son optativas.

La materia lengua Adicional al Español (Inglés) forma parte del Campo de Conocimiento de Lenguaje-Comunicación, que está constituido por las siguientes asignaturas: “Taller de lectura y redacción I y II”, “Literatura I y II” y “Lengua adicional al español (Inglés) I, II y III, correspondientes al área de formación básica, así como por “Taller de análisis de la comunicación I y II (TAC), “Lengua adicional al español (Francés) I y II” y “Lengua adicional al español (Inglés) IV y V”, que son parte del área de formación específica. La finalidad de dicho campo es la de desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para el manejo de diferentes códigos lingüísticos: el de la lengua materna-español en su función informativa y en su función poética (código literario), así como el de una lengua adicional al español-inglés, en un nivel básico de comprensión de lectura, para aplicar posteriormente estos aprendizajes en el análisis de códigos que utilizan los diversos sistemas y medios de comunicación, o bien en la ampliación o profundización de una lengua extranjera. La materia tiene la intención de que al cursar las asignaturas de lengua adicional al español (Inglés) I, II y III, el estudiante sea capaz de comprender la información contenida en discursos escritos en lengua inglesa, mediante la aplicación de

estrategias predictivas, de valor comunicativo y de extracción de información, fundadas tanto en el conocimiento de elementos morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa, como en la ampliación de su vocabulario, lo que le permitirá interactuar con la literatura científica, humanística, de divulgación, periodística o poética que le demanden sus estudios en la educación superior, su inserción en el mundo de trabajo o sus necesidades de información en la vida cotidiana. El objeto de estudio de las asignaturas lengua adicional al español (inglés) I, II y III, es la comprensión de lectura, dándose la enseñanza de esta bajo dos parámetros: el enfoque comunicativo, como forma de abordar los contenidos disciplinarios y la búsqueda de la construcción del conocimiento en los estudiantes como propuesta pedagógica institucional.

A continuación, mencionaremos el objetivo de la asignatura LAE I, de acuerdo con el programa vigente: “el alumno será capaz de comprender la lectura de textos en inglés, en un nivel introductorio, al efecto, transitará a través de un proceso en cuya primera etapa, la familiarización con la lectura, utilice estrategias de predicción y de vocabulario para resolver problemas de sintaxis e inicie el estudio de la cohesión.”

LAE I, como ya se mencionó anteriormente, tiene la duración de un semestre, el cual se divide en tres unidades, mismas que tienen la siguiente carga de horas: Unidad I, 10 hrs, Unidad II, 32 hrs, Unidad III, 22 hrs, lo cual da un total de 64 horas, que se distribuyen a su vez en cuatro horas a la semana divididas en dos sesiones de dos horas cada una. Al final de cada unidad, el programa nos sugiere hacer una evaluación.

En nuestro trabajo nos dedicaremos exclusivamente a la unidad 2, “elementos sintácticos y semánticos” que tiene como objetivo el que el estudiante aplique aspectos sintácticos y semánticos, utilizando la atribución y la organización de las palabras en enunciados, para

apoyarse en la comprensión de las ideas que contiene la lectura. De dicha unidad se tomará en cuenta el objetivo 2.I, mismo que cuenta con los siguientes objetivos específicos:

- 2.I. “El estudiante comprenderá cómo se asignan atributos identificando los rasgos distintivos de adjetivo y sustantivo y su relación para acercarse a la identificación de sujetos y complementos.
- 2.I.I. El estudiante identificará sustantivos en enunciados simples.
- 2.I.2. El estudiante identificará adjetivos en enunciados simples.
- 2.I.3. El estudiante identificará la inversión adjetivo-sustantivo diferenciando la posición de los mismos en la lengua materna y en la lengua meta”.

## 1.2 PROBLEMATICA

Nuestra experiencia en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, nos ha llevado a detectar algunos problemas que enfrenta el alumno de primer semestre del Colegio de Bachilleres al momento de leer un texto. En el transcurso del semestre, el alumno se familiariza con la lectura de textos en inglés utilizando sus conocimientos previos del idioma (en la secundaria llevan inglés durante tres años). Aunque algunas veces son insuficientes, sí le ayudan de alguna manera en su tarea ya que, el alumno cuenta con algunos apoyos lingüísticos y al momento de leer un texto ya no le es tan desconocido, pues sabe que está escrito en una lengua “familiar” para él. Sin embargo en ocasiones, el alumno encuentra obstáculos lingüísticos que le impiden la correcta interpretación del texto. Uno de los problemas con los que se encuentra frecuentemente es el desconocimiento de que en un texto escrito en lengua inglesa, toda una serie de clases de palabras, dependiendo de su distribución en el enunciado, pueden asumir diferentes funciones sintácticas. De lo anterior, se deriva el problema específico que

intentaremos resolver en la presente propuesta: el reconocimiento de las funciones sintácticas atributiva y predicativa que en los enunciados que conforman un texto, asumen los adjetivos propiamente dichos, así como otras clases de palabras que se transponen de función. El lector novato, en nuestro caso el alumno del CB, desconoce los motivos por los cuales algunas palabras adquieren la función de adjetivos, por ello, cuando se enfrentan con dicho fenómeno lo ignoran por completo dando como resultado la errónea comprensión del texto.

### 1.3 JUSTIFICACION

Actualmente, no existe en el colegio ningún libro de texto oficial que sirva de apoyo didáctico para la materia de LAE1. Se han hecho algunos intentos para crear materiales de apoyo, pero no han tenido los resultados deseados. Anteriormente había en el colegio fascículos que cumplían con dicha función, pero hoy en día están discontinuados. Hay algunos materiales elaborados por profesores del colegio, como lo son las EIPS (estrategias de intervención pedagógica), las cuales son una especie de libro de texto que funciona como apoyo didáctico, pero consideramos que son muy poco confiables, pues la mayoría de las veces son elaborados en períodos de tiempo muy cortos o en vacaciones, lo cual impide que se realicen con el cuidado pertinente y la mayoría de las veces carecen de calidad. Por lo tanto, consideramos que es muy necesario crear una serie de ejercicios con fundamentos teóricos que constituyan un apoyo didáctico para los profesores y para los alumnos, no sólo para nuestro tema a tratar, sino para todos los temas del programa.

En lo que respecta a nuestro tema, en la segunda unidad del programa de LAE 1 del Colegio de Bachilleres, se le da poca importancia a la función sintáctica de los adjetivos, sólo se menciona su función atributiva para la identificación de sustantivos adjetivados y también se pone énfasis en la inversión de estos, diferenciándolos con la lengua materna.

Sin embargo ésta es la única ocasión que se le presta la debida atención al problema, pues en segundo semestre se menciona sólo el caso del sufijo ING y, en tercer semestre ya no se trata nada más al respecto.

Por lo tanto, consideramos que el alumno necesita de un apoyo lingüístico formal que ponga la atención debida en la función sintáctica de los adjetivos y con ello ayude al alumno a solucionar los problemas que su desconocimiento le ocasionan. Es necesario resaltar que dicho apoyo lingüístico debe de enfocarse en todas las funciones sintácticas del adjetivo poniendo especial interés en la atributiva y predicativa, las cuales, a nuestro juicio causan mas problemas al alumno ya que, aparecen frecuentemente en los textos. De igual forma, pondremos interés en los sufijos que ayudan a la formación de adjetivos y en las palabras que son adjetivos per se. Por lo tanto, en la presente propuesta trataremos de auxiliar al alumno del CB, sirviéndole como “mediador” y de esta manera ayudarle en la solución de dicho problema. Pretendemos proporcionarle algunas tácticas de reconocimiento de palabras que le permitan reconocer el tipo de palabras y la razón por la cual, dichas palabras pueden tomar las funciones de un adjetivo. Así mismo diseñaremos una batería de ejercicio en la que el alumno practique dichas tácticas y de esa manera logre interiorizarlas, para que posteriormente pueda utilizarlas desarrollando así su estrategia de reconocimiento de palabras. Cabe mencionar que como sustentación teórico-metodológica, contaremos con el apoyo de las teorías de aprendizaje de Vigotsky y Ausubel, así como también de las aportaciones de los modelos interactivos de lectura.

#### 1.4 OBJETIVOS

Nuestro objetivo general es, el de proporcionar al alumno del primer semestre del curso de lectura del CB, tácticas que le auxiliien en el reconocimiento de las palabras que por su

distribución en el enunciado y por su composición morfológica asumen la función de un adjetivo. En este sentido proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Diseñaremos una batería de ejercicios que facilite la interiorización de las tácticas de reconocimiento.
- Daremos una breve explicación de las funciones atributiva y predicativa del adjetivo en inglés, haciendo un análisis contrastivo con dichas funciones en lengua materna.
- Proporcionaremos al alumno las orientaciones necesarias utilizando un metalenguaje significativo, sugerido por la gramática categorial.
- Explicaremos el mínimo comunicativo del enunciado.
- Explicaremos al alumno la distribución de los adjetivos; primero, aquellos que aparecen como extensores de un realizador, y luego los que aparecen como extensores de verbos de enlace.
- Daremos ejemplos de palabras que por su morfología funcionan como adjetivos, de igual forma explicaremos los adjetivos naturales.
- Seleccionaremos siete textos en los cuales el alumno aplicará las tácticas de reconocimiento de palabras.

## CAPITULO 2

### 2.1 CONCEPTO DE LECTURA.

El concepto de lectura se ha modificado paulatinamente con el transcurso de los años, debido a que han existido diversas investigaciones acerca de dicho fenómeno. Se puede resaltar principalmente el trabajo de investigadores conductistas, cognoscitivistas y psicolingüistas que se han dado a la tarea de indagar científicamente el proceso de la lectura, lo que permite contar hoy en día con una amplia gama de información al respecto.

El inicio de dichas investigaciones se ubica en la época de los años cuarenta en la que, con la aparición del audiolingüismo, se encuentran algunas aproximaciones al concepto de la lectura, aunque desafortunadamente en dicho método la lectura sólo es vista como un anexo en la enseñanza de la lengua oral. Sobresalen algunas investigaciones en este período, principalmente las de Leonard Bloomfield y Charles C. Fries, quienes (Silberstein,1987:30) sostienen que el lenguaje es discurso hablado, no escrito. La lectura es vista como una decodificación mecánica del discurso escrito, la cual induce a una respuesta en los textos escritos. Asimismo, mencionan que la lectura de textos refuerza el lenguaje hablado y provee información cultural que lo contextualiza.

Bloomfield expresa que el mayor grado de dificultad en la extracción del contenido en una lectura es la imperfección de su mecanicidad pues, asocia las letras con los sonidos. Bloomfield recomienda el uso de sílabas sin sentido para enseñar el valor fonético de las letras. Fries argumenta que el conocimiento de la vida de la gente no debía ajustarse a un

curso práctico del lenguaje. Hace una distinción entre el proceso de lectura y el proceso del pensamiento, en la cual señala que el segundo incluye entendimiento, reflexión, evaluación, análisis, razonamiento, elaboración de juicios emocionales y sociales y procesos que se desarrollan por medio del lenguaje pero que no son parte de la lectura per se. (Silberstein, op.cit).

Las definiciones anteriores de lectura se reducen al reconocimiento mecánico de símbolos gráficos que corresponden a patrones orales ya mecanizados (Fries, 1962,ibid).

Por lo anteriormente expuesto, se resume el concepto de lectura manejado en la época del audiolingüismo (1940-1960) como el apoyo lingüístico escrito y visual que servía como reforzador en el aprendizaje de la lengua oral. Dicho reforzador era enseñado como un anexo y no como parte del aprendizaje.

La concepción de la lectura tiene un nuevo enfoque con la aparición de las investigaciones cognoscitivistas, que ven a la lectura como un proceso mental complejo el cual contiene mecanismos que no son observables. Bajo esta concepción de la lectura se produce lo que hoy en día es conocido como las innovaciones psicolingüísticas, que marcan la pauta a seguir por la mayoría de los investigadores contemporáneos interesados en el proceso de la lectura.

Dentro de la corriente psicolingüística (finales de los años sesenta y durante la década de los setenta), destacan dos investigadores sobresalientes: Kenneth Goodman y Frank Smith, quienes concuerdan en las definiciones de lectura que proporcionan.

Según Goodman (1988:12), la lectura es un proceso receptivo de lenguaje. Es un proceso psicolingüístico que empieza con una representación lingüística superficial codificada por un escritor y termina con el significado que el lector construye. Hay, por consiguiente, una



interacción esencial entre lenguaje y pensamiento en la lectura. El escritor codifica su pensamiento hacia el lenguaje y el lector decodifica el lenguaje hacia el pensamiento.

Por su parte Goodman afirma que *"la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas"* (Patricia Carrell et al,1988:2).

Frank Smith, proporciona un concepto de lectura que consideramos interactivo: *"el proceso de lectura es un medio de aprendizaje y una fuente de placer, en el cual compartimos ideas e ideales con personas que uno nunca podría conocer de otra manera"*(Smith, 1989:10).

Smith menciona que la lectura puede ser considerada, en términos muy generales, como parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor. La lectura no es una actividad pasiva sino que, los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso. Los conceptos anteriormente descritos coinciden con los expuestos por Goodman. Además, Smith (1989,op.cit) hace una distinción entre el concepto de lectura y el concepto de comprensión de lo leído. Por esto último entiende lo siguiente: *"la comprensión de lectura se relaciona con lo que entendemos del mundo que nos rodea, la información visual de lo impreso y con lo que ya conocemos. La estructura cognoscitiva (la teoría del mundo en el cerebro) es la fuente de toda comprensión"*. La estructura cognoscitiva a la que se refiere Smith está formada por los conocimientos previos, la información no visual y la memoria a largo plazo. De igual forma, Smith da otra definición de comprensión del texto en la cual interviene la predicción, misma que, según él y Goodman, *significa formular preguntas o hipótesis*. La comprensión dará respuesta a esas hipótesis. Para finalizar con el concepto de lectura Smith proporciona lo siguiente: *"Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente, y en la medida en que*

*estas preguntas sean contestadas y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo” (Smith, 1989:79).*

Algunos investigadores posteriores a Goodman y a Smith, proporcionan similares concepciones interactivas de lectura. William Grabe menciona que la teoría de la enseñanza de lectura ha cambiado de unidireccional hasta llegar a ser vista como un proceso interactivo. Investigadores como Widdowson siguen esta misma línea. Widdowson afirma que *la lectura es el proceso de combinar información del texto con la información que un lector trae hacia él*, por su parte Patricia Carrell y J.C. Eisterhold (1983:57) mencionan que en el aprendizaje de la lectura del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, aquella es considerada como la interacción que ocurre entre el lector y el texto, un proceso interpretativo (William Grabe, 1988:56). Para Sandra Silberstein (1994:9) la lectura es una actividad comunicativa. Lo propuesto en cualquier texto es la creación del significado. La lectura es una interacción entre el texto y el lector. De concepciones derivadas de las investigaciones anteriores, se desprende que la lectura es vista como la interacción del lector con el texto, como un intercambio de ideas entre el escritor y el lector que se lleva a cabo con la intervención de los procesamientos de alto y bajo nivel indistintamente. Con las aportaciones mencionadas, se da un gran auge a las investigaciones de la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera, debido a que varios modelos de lectura tratan de explicar cómo se lleva a cabo el proceso de lectura en una segunda lengua y en lengua extranjera.

Para finalizar diremos que en nuestra investigación se manejarán las concepciones interactivas de lectura anteriormente expuestas, pero se dará la debida atención a las investigaciones anteriores pues son consideradas como las bases sobre las cuales se fundamentan las teorías contemporáneas sobre la lectura.

A continuación se describirán los modelos de lectura.

## **2.2.MODELOS DE LECTURA**

### **2.2.1. Definición de Modelo de lectura**

Los modelos de lectura surgen de la necesidad que tienen los investigadores de explicar de manera científica el proceso de lectura, es decir, de una manera comprobable explicando paso a paso la realización de dicho proceso. De ahí que un modelo de lectura se defina, según Devine (1988:7) como *una forma organizada y sistemática, un conjunto de postulados sobre lo que ocurre cuando un lector extrae significado a partir de un material impreso*. Los modelos de lectura dependen de los siguientes factores: de la corriente psicológica en que se desarrollan, de la época, del tipo de lector que tratan de desarrollar, de si están dirigidos a la enseñanza de la lectura en lengua materna, en segunda lengua o en lengua extranjera.

S. Jay Samuels y Michael C. Kamil (1988:26) mencionan que un buen modelo de lectura tiene tres características importantes:

- Puede resumir el pasado
- Puede ayudarnos a entender el presente
- Puede predecir el futuro.

Las características anteriores se refieren a que un modelo debe tener bases teóricas en qué sustentarse, ubicarse en la corriente de pensamiento y en los problemas actuales en los que se encuentra inmiscuido, y debe ser capaz de sentar bases sólidas para que futuras investigaciones tengan elementos para modificar, crear y proponer un nuevo modelo.

Cabe mencionar que el desarrollo de modelos de lectura tiene un gran auge a partir de las investigaciones del conocido psicolingüista Kenneth Goodman (1967) quien menciona lo siguiente:

*“Mi esfuerzo ha sido crear un modelo de lectura lo suficientemente poderoso para explicar y predecir el comportamiento del proceso de lectura, mismo que sea la base para construir y examinar la efectividad de la enseñanza de la lectura” (Kenneth Goodman 1988:11).*

Tal parece que Goodman es un investigador que se ocupa verdaderamente del diseño de modelos de lectura. Comienza sus investigaciones basándose en la lengua materna y posteriormente en segunda lengua.

Para concluir diremos que un modelo de lectura es producto de profundas investigaciones y que gracias a ellas se cuenta hoy en día con investigaciones científicas del proceso de lectura.

### **2.2.2. Historia de los Modelos de Lectura**

Los modelos de lectura constituyen diferentes concepciones del proceso de lectura, es por ello que la manera de definir dicho fenómeno ha cambiado con el transcurso del tiempo. Samuels y Kamil (1988:22) mencionan que las investigaciones acerca de la lectura tienen sólo un poco más de 100 años y que, de hecho, en 1879 Emile Javal publicó su primer trabajo acerca del movimiento de los ojos. De igual forma en 1886 James McKeen Cattell publicó el propio en “Mirar y renombrar letras y palabras”. En 1917 Thorndike, estableció el concepto de que *“la lectura es un proceso activo relacionado con la solución de problemas”* (Silberstein,1994:6). Posteriormente, en la época de la Segunda Guerra Mundial, se realizaron investigaciones basadas principalmente en el enfoque de aprendizaje que manejan las teorías conductistas de estímulo-respuesta, las cuales basan sus investigaciones en la información visual que el texto proporciona.

Es importante mencionar que con la aparición del método audiolingual, utilizado para la enseñanza-aprendizaje de idiomas (en la época de los cuarenta aproximadamente), se comienza a tomar en cuenta la enseñanza de la lectura, sólo que ésta se considera solamente como un refuerzo de los elementos lingüísticos del lenguaje oral previamente aprendidos. Samuels y Kamil, señalan que hasta mediados de 1950 y 1960 no había una fuerte tradición que tratara de contextualizar el conocimiento y la teoría acerca del proceso de la lectura en forma de modelos claros o definidos. Hasta esos momentos seguía prevaleciendo la corriente conductista de aprendizaje y la lectura continuaba enseñándose desde el punto de vista del enfoque audiolingual. No es hasta la década de los sesenta, con la aparición de lo que se conoce como las perspectivas psicolingüísticas en las investigaciones del proceso de lectura, cuando muchos investigadores desarrollan modelos más o menos formales de dicho proceso. Hockberg (1970), Mackworth (1972), y Levin y Kaplan (1970), especulaban acerca de un modelo de lectura que describiera el proceso mediante el cual se pudiera definir lo que una lectura “experta” debiera tomar en cuenta. En 1964, Carrol contribuye con una definición de lectura utilizando sólo un simple diagrama de flujo que partía de estímulos visuales hacia un lenguaje oral, obteniendo respuestas de significado. En 1969 Ruddell desarrolló un sistema de modelo de comunicación de lectura muy diferente a sus predecesores en sus señalamientos de procesos y etapas. Goodman también trabajó en un modelo de lectura por muchos años (1965-67, 76) que culminó en una afirmación formal de los componentes y etapas del modelo, junto con un diagrama de flujo (1970). En 1971 Frank Smith, describe a la lectura *como un proceso psicolingüístico*. El trabajo de Smith no se considera un modelo, sino una descripción de los procesos lingüísticos y cognitivos que cualquier modelo de lectura debe tener. En 1972 aparece el modelo de Gough: *identificación de letra por letra*. En 1974 aparece el modelo de Laberge y Samuel, llamado

de *automaticidad*. El modelo interactivo de Rumelhart (1977) enfatiza el procesamiento flexible y las fuentes de información múltiples, que dependen de las circunstancias contextuales, y con ello se deja ver que el procesamiento de la información empieza a tomar parte del campo de la lectura. Caever (1977-8) nos provee de un modelo que retoma el de Gough y el de Holmes y Singer, ya que enfatiza la evaluación empírica de todos los aspectos de su modelo. Stanovich (1980) desarrolló una interesante aportación al modelo de Rumelhart con un modelo "*interactivo compensatorio*". En 1978 Kintsch y van Dijk construyeron un modelo que hace hincapié en la identificación de palabras. Finalmente en 1980 Just y Carpenter elaboraron un modelo que toma en cuenta algunos procesos de comprensión basado en estudios relacionados con el movimiento de los ojos (Samuels y Kamil, op.cit.pag:23).

En este breve resumen de la historia de los modelos de lectura, cabe señalar cómo han cambiado las concepciones del proceso de lectura, desde las proposiciones donde se define a la lectura, hasta los estudios científicos fuertemente apoyados con investigaciones teóricas que proponen una ruta a seguir en la enseñanza/aprendizaje de la lectura. Podemos notar que la lectura ha ido ocupando un lugar muy importante en la enseñanza del idioma inglés, pues de ser considerada como un simple apoyo del discurso oral, ha evolucionado paulatinamente hasta convertirse en lo que hoy conocemos como Modelos Interactivos de Lectura. En éstos, el lector, el texto, el escritor, los conocimientos lingüísticos, los conocimientos previos y los conocimientos del mundo, interactúan para alcanzar la identificación, comprensión y la interpretación de un texto.

Debido a sus características, los modelos de lectura se clasifican en tres grupos: **Modelos Ascendentes (Bottom up)**, **Descendentes (Top down)** e **Interactivos**. En el apartado siguiente daremos una breve descripción de cada uno de ellos.

### 2.2.3. Tipos de Modelos de Lectura

#### 2.2.3.1. Modelos Ascendentes, de bajo nivel (Bottom-up)

Los Modelos de bajo nivel sostienen que el proceso de lectura implica la reconstrucción o decodificación del significado, reconociendo a las unidades más pequeñas encontradas en el texto: letras y palabras, y posteriormente las unidades mayores: frases, oraciones, relaciones entre oraciones. Patricia L. Carrell (1988:2) menciona que la enseñanza y la comprensión de la lectura en segunda lengua se basaron en los modelos ascendentes de lectura, considerando sólo problemas de decodificación o desciframiento de la información, lo cual posteriormente trajo como resultado la reconstrucción del significado de lo escrito. Según Silberstein, en estos modelos el proceso de lectura ocurre cuando el *input* lingüístico del texto es proyectado contra el conocimiento previo del lector. Además menciona que dicho proceso llamado *data-driven*, es evocado por los datos que se le presentan al lector. Asimismo, una lectura ascendente requiere el procesamiento del lenguaje en todos los niveles: palabras, oraciones y discurso.

De acuerdo con Stanovich (en Samuels y Kamil, 1988:31) los modelos *Bottom-up*, tuvieron la tendencia de representar el flujo de la información en fases distintas, con cada fase, transformando el *input* y luego pasando el registro de la información a la siguiente fase más alta, para darle una transformación adicional y un registro. Agrega que debido a que la secuencia de procesamiento proviene de los datos escritos observables hacia los niveles más altos, mentales, de decodificación, estos modelos son llamados ascendentes.

Los autores mencionados coinciden en señalar que los modelos ascendentes son aquellos que ponen mayor énfasis en los estímulos visuales que encontramos en los textos (letras, palabras, oraciones y las relaciones existentes entre oraciones) y, que a partir de dichos estímulos el lector es capaz de construir un significado.

Una de las críticas que se le hace a este tipo de modelos es que no se menciona la retroalimentación que existe entre los estímulos visuales y lo que posteriormente ocurre en la mente del lector, es decir, no se menciona la manera en que el lector construye el significado. Samuels y Kamil mencionan que una de las deficiencias de estos modelos es la falta de retroalimentación, no existe ningún mecanismo que permita el procesamiento de las etapas de lectura que se mencionan, no se habla de ningún contexto ni del papel que juega el conocimiento previo del lector en el tema del texto como variables facilitadoras en el reconocimiento de palabras y de la comprensión, debido a ello Samuels (1977) revisó el modelo de LaBerge y Samuels (1994). (Op.cit,1988:31).

A continuación mencionaremos dos de los modelos de bajo nivel más conocidos.

**El Modelo de P.B.Gough:** Según Samuels y Kamil, con la publicación del modelo de Gough (1972) el impacto de un enfoque de procesamiento de información aplicado en el estudio de los procesos mentales, es visto por primera vez en el campo de la lectura. Es controvertido porque señala que todas las letras en el campo visual, es decir, en lo escrito del texto, deben tomarse en cuenta separadamente por el lector para posteriormente asignarles un significado, el reconocimiento letra por letra. Por lo anterior a dicho modelo pudiera llamarsele “letra por letra” (ibid). Según Gough el modelo en general describe los eventos que ocurren durante un segundo de lectura. Nos dice que primero por fijación visual se forman iconos en la retina y luego en una segunda fijación, se forman las letras, las cuales posteriormente se relacionan con sus fonemas correspondientes, los cuales a su vez se transfieren a la mente del lector a su *diccionario mental* y ahí comienza la búsqueda y reconocimiento de palabras. Las palabras se guardan en un almacén al que Gough denomina *memoria primaria*. Posteriormente, las palabras son procesadas por un



mecanismo llamado *merlín* el cual contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. Una vez reconocida la oración y entendido su significado, se almacena en lo que Gough llama *el sitio a donde van las oraciones cuando son entendidas*, *ESDVLOCSE* (María M. Antonini y Juan A. Pino, 1991:143).

En el modelo anteriormente mencionado se menciona que, todas las letras deben ser reconocidas antes de que se les asigne cualquier significado, además la lectura es considerada como un proceso serial que sucede paso a paso. Cabe mencionar que el modelo en ningún momento toma en cuenta los conocimientos previos del lector ni su conocimiento del mundo, ni mucho menos el contexto en que se presentan. A nuestro juicio lo anteriormente mencionado es una de las deficiencias que encontramos en el modelo, pues consideramos que sin dichos elementos no se podría obtener un significado.

**El Modelo de D.LaBerge y S.J.Samuels:** Creado en 1974 y llamado *de automaticidad*, propone como características centrales, la atención y la automaticidad. Los autores suponen que el lector debe estar consciente o atento a la fuente de información que procesa en un momento dado, y que su atención puede concentrarse sólo en una tarea. Sin embargo, el lector puede realizar varias actividades simultáneamente si algunas de ellas han sido automatizadas. *“El criterio para decidir si una destreza es automática es si ésta puede o no realizarse mientras la atención se centra en otros actos”* (Downing y León, 1982:205). En este modelo se concibe a la lectura como un proceso constituido por dos etapas básicas: la decodificación y la comprensión. Cuando el lector ha automatizado las destrezas de decodificación, su atención puede concentrarse en la comprensión. Los componentes del modelo son:

- La memoria visual
- La memoria fonológica

- La memoria semántica
- La memoria episódica

*La memoria visual:* Es la primera etapa del procesamiento. El ojo detecta y procesa rasgos gráficos (palabras, letras, etc.), como dicha información ya está almacenada en la memoria visual, el reconocimiento puede darse automáticamente, sin ocupar la atención.

*La memoria fonológica:* Contiene representaciones acústicas y articulatorias abstractas que permiten la asociación de las letras y palabras reconocidas por la memoria visual con los fonemas correspondientes.

*La memoria semántica:* Es la encargada de la comprensión en sí misma. En esta memoria se organizan las palabras en oraciones u otras unidades gramaticales para determinar las relaciones de significado. Al contrario de la memoria visual, no se automatiza, es decir, la comprensión siempre requiere atención.

*La memoria episódica:* esta memoria contiene experiencias personales en contextos determinados y permite la formación de asociaciones entre estas experiencias y los componentes de la memoria visual, fonológica y semántica. La memoria episódica, alimenta los tres componentes básicos del modelo y facilita la automatización de los dos primeros (Antonini y Pino, 1991:144-46).

En resumen, en este modelo, la lectura es un procesamiento ascendente, que se inicia con el procesamiento de rasgos gráficos y culmina con la comprensión. Los distintos componentes pueden retroalimentarse entre sí. El proceso de lectura es serial, paso a paso, no obstante, el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen, lo que hace que el lector cumpla esta etapa sin prestar atención a la misma, concentrando el esfuerzo en la comprensión. El modelo enfatiza que el proceso de lectura comienza con el

análisis del estímulo visual, es decir, el proceso es estrictamente iniciado o guiado por los datos.

De acuerdo con William Grabe (op.cit:62) el modelo de Laberge y Samuels es serial, hace hincapié en el procesamiento automático de palabras sin tomar en cuenta las capacidades conscientes de procesamiento. Simplemente enfatiza el procesamiento automático a formas libres cognitivas para pensar en el significado de lo que se lee. De este modo, su pretensión es que los lectores fluidos reconozcan automáticamente más palabras. Una de las aportaciones más importantes del modelo de Laberge y Samuels es el concepto de automaticidad, el cual *consiste en el reconocimiento automático de las palabras y el significado*. En este modelo podemos notar una deficiencia que mencionamos anteriormente en el modelo de Gough, no hay retroalimentación, nunca se menciona cómo se da la retroalimentación entre cada uno de los componentes. Sin embargo, posteriormente el modelo es modificado por Samuels (1977), se le anexan cadenas de retroalimentación que permiten que el lector se mueva por los niveles de procesamiento alto o bajo según el lector lo considere necesario, con dicha modificación el modelo se convierte en interactivo.

### **2.2.3.2 Modelos descendentes, de alto nivel (Top-Down)**

Los modelos de alto nivel, también llamados descendentes, se rigen bajo la perspectiva psicolingüística. Se enfocan en el proceso activo cognitivo, de acuerdo a ello, los lectores eficientes hacen predicciones acerca del contenido de un texto basándose en pistas, en su conocimiento y su experiencia, lo cual ayuda al lector a acercarse al conocimiento. El lector eficiente lee rápidamente para confirmar o rechazar sus predicciones. Si las hipótesis son confirmadas, el lector continúa incrementando su almacenamiento de información del tema, en caso contrario el lector regresa y relee con más cuidado (Silberstein, 1994:6).

De acuerdo con Goodman,1973:164 (citado en Carrell,1988:4) desde la perspectiva psicolingüística de la lectura, el conocimiento previo del lector y el conocimiento de la estructura del texto son de gran importancia, pues, no necesita utilizar todas las pistas del texto si es capaz de hacer predicciones correctas ya que cuando esto sucede necesita muy poco del texto para confirmarlas. Según este punto de vista el lector reconstruye el significado del lenguaje escrito usando el sistema fonológico y semántico del lenguaje, pero sólo usa pistas de estos tres niveles para predecir y confirmar sus predicciones relacionándolas con las experiencias pasadas y el conocimiento del lenguaje. Los modelos de alto nivel sugieren que el lector no necesita utilizar todos los estímulos visuales del texto, pues el proceso se inicia con la formulación de hipótesis que provienen de los conocimientos previos del lector, así el lector confirma o rechaza hipótesis dependiendo de lo que desee encontrar en el texto. Por ello los modelos descendentes son llamados de esa manera, ya que el proceso de lectura comienza con los conceptos o ideas del lector y posteriormente continua con los datos que se encuentran en el texto.

Por lo anteriormente expuesto podemos concluir que los modelos de alto nivel son aquellos que ponen mayor importancia en los conocimientos previos del lector y posteriormente en el texto. Como principales representantes de este tipo de modelos encontramos a Kenneth Goodman y a Frank Smith. A continuación describiremos los resultados de sus investigaciones.

**Modelo de Kenneth Goodman:** El modelo de Goodman es de gran importancia en cuanto a modelos descendentes se refiere. Se da a conocer en 1967 por él mismo. Goodman considera al lector como alguien que formula hipótesis, como un explorador en busca de significado, quien predice o anticipa el significado cuando formula dichas hipótesis. El lector se apoya en las claves que encuentra en el texto (en el sistema sintáctico, fonológico

y semántico), además se apoya en la redundancia del lenguaje escrito, pero utiliza dichas claves muy pocas veces, pues, con lo que predice puede llegar a obtener el significado. Una de las características principales del modelo es que el lector al ir en la búsqueda del significado confía en la estructura sintáctica y semántica del texto con el fin de minimizar el esfuerzo cognitivo que implica llegar al significado partiendo de los símbolos gráficos. Goodman menciona la existencia de dos fenómenos que ocurren en la lectura, la *recodificación* y la *decodificación*, la primera implica la traducción de símbolos en sonido o lengua oral y el segundo nos lleva a la obtención del significado. Según Carrell, aunque Goodman no caracteriza su teoría como *Top-Down* (1981), algunos expertos como Anderson y Ziko 1978, la han caracterizado como *concept-driven*, en la cual los procesos de alto nivel interactúan y dirigen la información hacia los procesamientos de bajo nivel (Stanovich, 1980). La teoría de Goodman en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, hace del lector un participante activo en el proceso de lectura haciendo y confirmando predicciones, primero de sus conocimientos previos y posteriormente basándose en varios niveles lingüísticos (fonológico, sintáctico y semántico). Según Eskey y Saviile-Troike (1973), Goodman no relacionó su teoría con la enseñanza del inglés como segunda lengua, pero a principios de los setentas, algunos de sus artículos sí lo hicieron. Goodman (1988:13) menciona algunos aspectos de su modelo:

- Considera que el lenguaje debe ser visto en un contexto social.
- El conocimiento del mundo debe reflejarse en la manera de leer de las personas.
- El entendimiento de la lectura requiere un análisis profundo y una constante basada en aquello que nos permite inferir cómo trabaja la mente humana y cómo se crea el significado.

El *miscue analisis* (el análisis de errores), es el mejor método que sugiere, para hacer un análisis profundo de la lectura y entender con ello su proceso. En el análisis de los desaciertos orales, compara lo observable en el comportamiento del lector con las respuestas esperadas. Compara lo que el lector hace y lo que se espera de ellos, cuando el lector produce las respuestas que esperamos se puede inferir que tienen éxito en la lectura, cuando los desaciertos se producen podemos predecir el porqué se equivocaron y qué factores ayudaron a ello.

Goodman menciona que existen tres tipos de información que se encuentran disponibles en un texto:

- *El sistema de símbolos*: constituido por fonemas, letras, palabras.
- *La estructura del Lenguaje*: Incluye a la gramática y las relaciones semánticas.
- *El sistema Semántico*: es un conjunto de significados organizados en conceptos y estructuras conceptuales.

Este tipo de información va ligada estrechamente con los ciclos de lectura, de los cuales Goodman (op.cit.p.15) menciona lo siguiente: *Cómo el proceso de lectura es un proceso en el cual la información tiene que ver con la construcción del significado continuamente, puede ser representado como una serie de ciclos, cada ciclo se funde con el que le sigue y el lector camina hacia la obtención del significado, los ciclos son acomodados por el lector si éste puede obtener el significado.*

Cuando el lector se mueve por los ciclos de lectura, emplea cinco procesos. El cerebro es el órgano de procesamiento de información, decide qué hacer con ella si está disponible o qué estrategias debe emplear. *Los cinco procesos que utiliza el cerebro son los siguientes:*

- 1) *El reconocimiento o inicio de la lectura:* En este proceso, el cerebro reconoce lo visual del texto, el lenguaje escrito e inicia la lectura.
- 2) *La predicción:* el cerebro anticipa y predice para poner orden y dar significado a la información.
- 3) *La confirmación:* El cerebro verifica las predicciones que hizo con base en los conocimientos previos.
- 4) *La corrección:* El cerebro vuelve a procesar cuando las predicciones no son confirmadas.
- 5) *La terminación:* El cerebro da por concluida la lectura. Esto se debe a diferentes factores como la falta de interés en la lectura, la lectura es conocida previamente o porque el lector construye muy poco del significado de ella..

Goodman introduce el término *Short Circuits* (cortos circuitos) y se refiere a que cualquier lectura que no aporte significado produce un corto circuito en el lector, es decir, decepciones del lector hacia la lectura, esto es, cuando los lectores no pueden obtener el significado de la lectura, cuando no se entiende la lectura, cuando las estrategias de lectura no son productivas. En resumen, un corto circuito puede ocurrir en cualquier etapa del proceso.

**Frank Smith:** las investigaciones de Smith no son consideradas por sus colegas como un modelo de lectura, pero si se le toma en cuenta como representante de los modelos descendentes, ya que hace contribuciones importantes. Smith (1989:23) considera que la lectura es parte de un proceso de comunicación en el que la información viaja entre un transmisor y un receptor. La lectura no es cuestión de lectores *decodificando* los mensajes que son transmitidos por los escritores, sino que es más que eso, la lectura no es una actividad pasiva, los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si

pretenden darle sentido a lo impreso, además todos los aspectos de la lectura, desde la identificación de letras o palabras individuales, hasta la comprensión de párrafos, pueden considerarse como la reducción de la incertidumbre. Menciona también que una lectura fluida requiere del uso de la redundancia o de la información que esté disponible en más de una fuente, para que el conocimiento previo pueda reducir la necesidad de la información visual. Smith introduce conceptos como el de información visual proveniente del texto. Al igual que Goodman, menciona que la lectura es una interacción entre el lector y el texto. Habla de la redundancia ortográfica, sintáctica y semántica encontrada en el texto, pues ella le proporciona al lector las bases para que utilice información no visual y elimine así las posibles hipótesis reduciendo de esta forma la incertidumbre. Smith (op.cit.:16-17) menciona que existen dos fuentes de información en la lectura: *Información visual y no visual*. La información visual va desde los ojos hasta el cerebro, es decir, todo lo que percibimos del texto: letras, palabras, las relaciones entre ellas y la información no visual, lo que hay detrás de los ojos, esto es, el conocimiento del lenguaje, la información que el lector ya posee y el conocimiento que hemos almacenado para capacitar al cerebro y así darle sentido a la información visual que proviene de los ojos durante la lectura.

Smith menciona que aunque puede haber un intercambio entre las dos fuentes de información en la lectura, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto, el uso de la información no visual es crucial en la lectura y su aprendizaje, de hecho, para el autor es más importante que la información visual. Smith describe conceptos como los siguientes:

- *Comprensión*: introduce dicho concepto a la lectura, menciona que es el objetivo básico en ella, pues facilita el proceso.



- *Predicción*: Es la eliminación previa de las alternativas improbables. Es cuestión de formular preguntas específicas.
- *Información*: es la reducción de la incertidumbre mediante la eliminación de alternativas.
- *Incertidumbre*: se puede definir y medir en términos del número de alternativas a las que se enfrenta quien debe tomar una decisión.
- *Redundancia*: es cuando se pueden eliminar las mismas alternativas de diferentes maneras. Reduce las probabilidades de que el lector cometa errores, carece de utilidad si no refleja algo de lo que el lector ya sabe, ya sea que involucre una estructura visual, ortográfica, sintáctica o semántica del lenguaje escrito.
- *La teoría del mundo*: “Es la teoría que tenemos en nuestra cabeza, es la base de todas las percepciones y del conocimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje. Si podemos darle sentido al mundo es gracias a la interpretación de nuestras interacciones con el mundo a la luz de nuestra teoría, únicamente se puede dar sentido al mundo en términos de lo que ya se conoce, cualquier cosa que no se relacione con la teoría del mundo en mi cabeza no tendrá ningún sentido para mí” Smith (op.cit.pag.68).

Cabe mencionar que las investigaciones de Smith van muy relacionadas con los trabajos de Goodman pues se apoyan unas a los otros. La teoría del mundo y la información no visual apoyan los conocimientos previos. La información visual se equipara con lo perceptible del texto que maneja Goodman.

### **2.2.3.3 Modelos Interactivos**

Los modelos interactivos de lectura tienen sus antecedentes en los modelos ascendentes y descendentes, de hecho, los modelos interactivos son la fusión de ambos modelos. En estos

modelos las claves lingüísticas de un texto *Bottom-up* y los conocimientos previos *Top-down*, están en igualdad de importancia. Postulan que en el proceso de lectura interactúan dichos modelos simultáneamente. De acuerdo con William Grabe (1988:58) algunos investigadores han propuesto modelos interactivos argumentando que los procesamientos de bajo y alto nivel trabajan juntos interactivamente en el proceso de lectura. Ambos procesamientos forman parte respectivamente de los modelos de lectura *Bottom-up*, procesamiento de bajo nivel, *Top-down*, procesamiento de alto nivel. Los niveles de procesamiento son los siguientes: figuras gráficas, letras, palabras, frases, oraciones, cohesión local, estructura del párrafo, tema del discurso, inferencia, conocimiento del mundo. Una de las mayores aportaciones de los modelos interactivos es la interacción de los niveles de procesamiento de bajo nivel: letras, frases, oraciones, con los de alto nivel: inferencia, coherencia, conocimientos previos. Otra aportación importante, es la de la teoría del esquema, término que según Anderson y Pearson (1988:38) el primer psicólogo en utilizarlo, en el sentido en que se usa hoy en día fue Sir Frederic Bartlett (1932). De acuerdo con Bartlett, en su libro clásico "*Remembering*" (1932:201) el término *schema* se refiere a una organización activa de reacciones o experiencias pasadas. El término activo fue utilizado para enfatizar lo que él ve como el carácter constructivo de recordatorio, el cual contrasta con una recuperación pasiva de recuerdos fijos y sin vida. La primera noción que hay que tomar en cuenta (1932:204) es que, "la memoria es primera o literalmente multiplicativa o reproductiva, el recordar es como una jugada en un juego de expertos, *tenis o Cricket*, cada uno lo hacemos de acuerdo a nuestras características"(ibid).

De acuerdo con Anderson y Pearson (1988:42-44), *un esquema es una estructura abstracta de conocimiento*, en ese sentido éste resume lo que es conocido acerca de una variedad de casos que difieren de muchos en particular. Un aspecto importante es

determinar cuándo y qué partes del conocimiento es abstraído y de qué manera repercute en el conocimiento de casos específicos. *Un esquema se estructura en el sentido de que representa las relaciones entre las partes que lo componen.* El objetivo teórico es especificar el conjunto de relaciones que se necesitan para análisis generales de conocimiento. Podemos decir que un esquema es un concepto, al cual se llega comprendiendo cada una de las partes que lo integran.

Grabe (op.cit,1988:60-63) menciona cinco modelos interactivos sobresalientes:

- Modelo de Activación, McClelland y Rumelhart 1981.
- Modelo Compensatorio, Stanovich 1980.
- Modelo Cooperativo Bilateral, Taylor y Taylor 1983.
- Modelo de Automaticidad, Laberge y Samuels 1974-1977.
- Modelo de Eficiencia Verbal, Perfetti 1985, 1986.

**El Modelo de Rumelhart:** Rumelhart (1977), menciona que un modelo interactivo permite que la información contenida en etapas superiores de procesamiento influya en el análisis de lo que ocurre en etapas inferiores *lower-stages* de procesamiento. Menciona algunos aspectos que influyen en el proceso de lectura. Las letras pueden reconocerse mejor en una unidad de tiempo si se deletrean letras conocidas que cuando se deletrea una palabra sin sentido. Hace referencia a efectos sintácticos en la percepción de las palabras. Hace mención de que el conocimiento semántico influye en la percepción de las palabras pues, es más fácil detectar una palabra cuando se relaciona con otra semánticamente (Samuels y Kamil,1988:28).

Rumelhart propone un modelo en el cual la información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en lo que denomina el *Almacén de información visual*. Esta información es

analizada por un dispositivo que extrae los rasgos gráficos relevantes, los cuales constituyen el insumo sensorial del sintetizador de patrones o centro de mensaje (cerebro) en el que se encuentra disponible información relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, léxicas o palabras semánticas e información relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector, lo que Rumelhart llama los bloques constituyentes de la cognición, es decir, los esquemas. *El centro de mensajes* utiliza toda la información que en él converge para producir la interpretación más probable del insumo visual. Esta hipótesis es analizada, confirmada o rechazada, a medida que se añaden más interpretaciones posibles, las cuales a su vez se integran a las hipótesis anteriores y a todas las fuentes de conocimiento disponible.

En este modelo podemos resaltar la utilización del concepto de esquema, mismo que podemos equipararlo con los conocimientos previos (Goodman), con la información no visual (Smith), Con el concepto de asimilación y acomodamiento (Piaget), la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel) y con la teoría del esquema (Bartlett). Sobresale la gran importancia del modelo, ya que retoma los conceptos anteriores.

**Modelo Compensatorio:** desarrollado por Stanovich (1980, 1984), se basa en algunos factores del proceso de reconocimiento de palabras, al igual que el de Rumelhart. La lectura involucra un orden de procesos, los lectores que son débiles en una estrategia contarán con otro proceso para compensar esa debilidad. Los buenos lectores tendrán más repertorio de estrategias compensatorias que los lectores novatos. Stanovich incorpora el concepto de activación desplegada, por medio de la cual formas léxicas relacionadas (lo que está cercanamente relacionada de alguna manera en la organización mental del vocabulario) llegan a estar automáticamente disponibles en la lectura, este concepto proviene de la teoría de reconocimiento del *logogen* (origen de las palabras), además nos permite

considerar la selección de los esquemas como un proceso manejable. Stanovich (1981:245), sostiene que los sitios en la memoria relacionados semánticamente cercanos a la red, están disponibles o activados automáticamente. La activación automática del desplazamiento actúa rápidamente y no utiliza capacidad de atención, es un tipo de efecto contextual que no controla el lector (Samuels y Kamil.op.cit.pag:32). Stanovich incorpora lo que es conocido como lectura experta e inexperta dentro de su modelo compensatorio, resalta que un proceso en un nivel determinado puede compensar deficiencias en otro, es decir, si existe una deficiencia en los procesamientos de bajo nivel, los de alto nivel ayudarán a compensarlo. En esencia, Stanovich establece que los modelos interactivos asumen que un patrón es sintetizado basándose en la información proporcionada simultáneamente por distintos orígenes de conocimiento. El hecho de asumir en forma compensatoria establece que una deficiencia en cualquier conocimiento da como resultado una gran confianza en otro origen de conocimiento, a pesar de su nivel en la jerarquía de procesamiento. El modelo es interactivo, en el sentido de que cualquier fase a pesar de su posición en el sistema puede comunicarse con cualquier otra fase y es compensatorio en el sentido de que cualquier lector puede confiar en un origen de conocimiento mejor desarrollado cuando usualmente las fuentes del conocimiento más usadas son temporalmente débiles.

**El Modelo de Cooperación bilateral** (Taylor y Taylor,1983), este modelo combina factores de los modelos de Stanovich, Rumelhart/McClelland, junto con algunas investigaciones neurolingüísticas. Establece estrategias paralelas de procesamiento en un número de niveles de información del texto. El proceso paralelo, opera los dos mecanismos de procesamiento rápido y lento de acuerdo a las necesidades del lector y a las dificultades impuestas por la tarea o el texto. En un breve resumen Taylor y Taylor indican lo distintivo de su modelo. El modelo cooperativo bilateral postula dos series de procesos que

se complementan uno a otro en cada una de las muchas etapas de la comprensión del texto, el proceso de una serie es rápido y global e intenta encontrar similitudes entre sus *inputs* y patrones familiares. Los procesos de la otra serie son lentos y analíticos y clasifican sus *inputs* dentro de elementos en un intento de encontrar diferencias. El reconocimiento derecho o global es primero una combinación de patrones usando un criterio indeterminado para aceptar una combinación. El reconocimiento izquierdo o analítico usa una variedad de métodos, incluyendo la combinación de patrones y reglas sintácticas (Grabe op.cit,1988:62).

**El Modelo de Automaticidad:** representado por Laberge y Samuels, primero era considerado de bajo nivel, pero en 1977 se le añadieron lazos de retroalimentación que permiten que el lector se mueva de los procesamientos de bajo nivel hacia los de alto nivel, lo cual finalmente lo convirtió en modelo interactivo (ver modelos de bajo nivel).

**El Modelo de Eficiencia:** representado por Perfetti (1985, 1986), este modelo argumenta que la lectura debe ser definida más cerradamente que de la manera en que lo hacen otros modelos interactivos o unidireccionales. Para Perfetti la comprensión de lectura, no debe ser igualada con el pensamiento y sus inferencias generales, ni con las estrategias de solución de problemas, sino más estrechamente con el proceso específico de lectura. Propone que los procesos de acceso léxico, la integración de proposiciones y la construcción de modelos de texto, forman la esencia de su modelo de eficiencia verbal con accesos léxicos, los cuales reciben especial importancia. Usando estas estrategias de procesamiento y de la lectura, Perfetti es capaz de explicar un gran rango de variaciones en la habilidad de lectura. Por esta razón su enfoque, como el de Stanovich puede ser más adaptable a elementos en la lectura en segunda lengua (ibid).

Cabe mencionar que después de ésta revisión de los modelos interactivos sobresale la gran importancia que sus aportaciones proporcionan a las investigaciones acerca del proceso de lectura. Sobre todo el señalamiento que hacen acerca de la interacción de los procesamientos de bajo y alto nivel junto con la gran importancia que le brindan a la teoría de los esquemas.

Consideramos a los modelos interactivos como una parte fundamental de nuestra investigación, pues forman parte de las bases teóricas que la sustentan. Es interesante resaltar la importancia de los procesamientos de bajo nivel o estrategias de bajo nivel, pues en el reconocimiento de las palabras que por distribución o sufijación toman la función de adjetivos, juegan uno de los papeles más importantes en el proceso de la lectura ya que, ayudan en el entendimiento de dicho proceso haciendo posible su comprensión e interpretación de manera precisa.

## **2.3. ESTRATEGIAS DE LECTURA**

### **2.3.1. Definición de habilidad, estrategia, táctica y estrategia de aprendizaje.**

A continuación presentamos algunos conceptos que a nuestro juicio toda persona interesada en la comprensión de lectura de una lengua extranjera debe tomar en cuenta, debido a que en ocasiones el desconocimiento de dicha terminología causa muchas confusiones en su uso.

**Habilidad:** Para John R. Kirby (1988:230), una habilidad es una rutina cognoscitiva existente para llevar a cabo tareas específicas. Menciona también que en la lectura una habilidad incluye el reconocimiento de palabras, la codificación del significado de palabras, significado y oraciones, así como también las inferencias. Kirby (en Ronald Ray Scheck 1988:5-6) menciona que las habilidades o capacidades pueden ser expresadas en nuestro

comportamiento en cualquier momento porque ya han sido desarrolladas por medio de la práctica. Señala que las habilidades son las herramientas que tenemos disponibles en nuestra “caja cognitiva de herramientas”. Finalmente Kirby, menciona que una habilidad puede ser empleada de dos modos:

- Intencionalmente: a través de decisiones conscientes
- Automáticamente: sin una decisión consciente.

Por su parte Olshavsky (en Ma. E. Gómez de Mas 1994:328) coincide con Kirby en sus definiciones, pues afirma que “una habilidad es una destreza adquirida, la cual se ha automatizado y opera en forma subconsciente”.

**Estrategia:** Rebeca L. Oxford (1990:7), señala que la palabra estrategia proviene de la Grecia antigua y significa: don de mando o el arte de la guerra. Más específicamente “estrategia”, envuelve el manejo óptimo de tropas, barcos, naves, en una campaña bien planeada. En campos no militares, el concepto significa plan o acción consciente hacia un logro u objetivo. Para van Dijk y Kintsch, 1983 (en Gómez de Mas 1994:329) “una estrategia es una representación global de los medios para alcanzar una meta e implica acción humana, esto es, una conducta intencional, consciente y controlada”. De igual forma, sugieren que una estrategia es la mejor manera de actuar para alcanzar una meta.

Por su parte Schmeck (1988:5) resalta que el término *estrategia* se refiere a la implementación de una serie de procedimientos (tácticas) para llevar a cabo algo.

Kirby (1988:230) sugiere que las estrategias son los medios de seleccionar, combinar o rediseñar las rutinas cognitivas (habilidades). Una estrategia es la combinación o elección de tácticas que forman un plan coherente para resolver un problema.



Coincidiendo con Oxford y van Dijk y Kintsch, Olshavsky afirma que “una estrategia es un procedimiento consciente que se lleva a cabo para resolver un problema”( en Gómez de Mas, 1994:328).

**Tácticas:** Son las herramientas empleadas para conseguir el éxito de las estrategias. Ambos términos comparten características como: Planeación, competencia, manipulación consciente y el movimiento hacia una meta (Oxford, 1990:7). Según Schmeck, una estrategia es una serie de procedimientos para llevar a cabo algo (1988:5). Kirby, (en Schmeck, 1988:6), sugiere que las estrategias y las tácticas son conscientes e intencionales, así mismo dice que si se toma una decisión consciente para desarrollar una habilidad, las tácticas y las estrategias se ven envueltas en ello.

Para van Dijk y Kintsch, una táctica “ es un grupo organizado o sistema de estrategias”( en Gómez de Mas, op.cit,p:324). Finalmente podemos señalar que las tácticas son los pasos a seguir para conseguir el éxito de una estrategia determinada.

**Estrategias de aprendizaje:** Oxford menciona que en lo referente a la educación, el concepto de “*estrategia*” ha tomado un nuevo significado: estrategia de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son operaciones empleadas por el estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y uso de la información. Son acciones específicas que toma un estudiante para hacer al aprendizaje más fácil, disfrutable, autónomo, efectivo y transferible a situaciones nuevas (Op.cit:8). Menciona que las estrategias de aprendizaje apropiadas de un idioma dan como resultado el incremento en las habilidades y la confianza en sí mismo. Por otra parte, las estrategias de aprendizaje son consideradas como cualquier comportamiento o pensamiento que facilita la codificación dando como resultado el incremento de la integración y recuperación del conocimiento. Específicamente esos pensamientos y comportamientos constituyen planes organizados de

acciones designadas a alcanzar una meta (Anderson,1985, Paris, Weinstein y Mayer, 1985, en Claire E. Weinstein,1988:291).

Oxford menciona que las estrategias de aprendizaje se dividen en dos grupos: directas e indirectas.

- **Directas:** para tratar con el lenguaje nuevo.

*Estrategias memorísticas.* Para recordar y recuperar información nueva.

*Estrategias cognitivas.* Para entender y producir el lenguaje.

*Estrategias compensatorias.* Para usar el lenguaje a pesar de los (huecos o vacíos) de conocimiento.

- **Indirectas:** para el manejo del aprendizaje.

*Estrategias metacognitivas:* para coordinar el proceso de aprendizaje.

*Estrategias afectivas:* para regular las emociones.

*Estrategias sociales:* para aprender con otros (en grupos)

### 2.3.2. Tipos de estrategias de lectura

Los modelos interactivos de lectura señalan que existen dos tipos de estrategias de lectura: *de bajo y alto nivel*, las cuales provienen de los modelos de lectura “Botton up” y “Top down”, respectivamente. Grabe (1988:58) menciona que los modelos interactivos argumentan que las estrategias de bajo nivel y las de alto trabajan juntas interactivamente como parte del proceso de lectura. Asimismo, proporciona un esquema de estrategias, el cual describiremos a continuación:

#### LECTURA

❖ Rasgos gráficos

❖ Letras

- ❖ Palabras
- ❖ Frases
- ❖ Oraciones
- ❖ Cohesión local
- ❖ Estructura del párrafo
- ❖ Tema del discurso
- ❖ Inferencia
- ❖ Conocimiento del mundo

Kirby (1988:236), proporciona también un esquema en el cual representa las estrategias de alto y bajo nivel:

#### **LECTURA**

- ❖ Temas
- ❖ Ideas principales (macroproposiciones)
- ❖ Ideas (microproposiciones)
- ❖ Cadenas
- ❖ Palabras
- ❖ Sonido
- ❖ Letras
- ❖ Rasgos

Kirby menciona que el esquema propuesto se basa en el trabajo de otros autores como: Gibson y Levin (1975), LaBerge y Samuels (1974), Kintsch y Van Dijk (1978). El esquema representa ocho niveles. El nivel inferior, partiendo de una dirección de abajo hacia arriba, representa a los rasgos gráficos. Rasgos de líneas o curvas de las que se componen las palabras. Cada letra se compone de un conjunto diferente de rasgos los cuales el cerebro

debe aprender a reconocer. El segundo nivel es el de las letras, patrones visuales. El tercer nivel es el de los sonidos, el cual se asocia con letras o con las combinaciones entre ellas. Dicho nivel es, a veces, opcional. Hay dos maneras de ir de las letras a las palabras. Una de ellas envuelve el análisis fonológico, y la otra, el nivel visual. El cuarto nivel es el de las palabras. Las palabras son almacenadas en la memoria de largo plazo y se debe acceder a ellas por medio de rasgos visuales o fonológicos. Acceder a una palabra es reconocerla visualmente, pronunciarla o reconocer su significado. Los lectores eficientes raramente están conscientes del uso del bajo nivel. El quinto nivel es el de las cadenas. Se refiere a frases sintácticas o a grupos sintácticos. El sexto nivel es el de las ideas. Se refiere a la construcción del significado de la oración. También se le conoce como nivel de microproposición (Kintsch y van Dijk, 1978). Una idea es una oración que envuelve al menos un sujeto y un predicado. Un conjunto de ideas en un texto representa todo el significado expresado en ese texto. El séptimo nivel, llamado nivel de análisis, representa una “destilación” de lo que se ha presentado en el texto. Se refiere a la macroproposición del texto. El nivel seis y siete envuelven la generación del significado del texto. En el octavo nivel, llamado temático, los temas son representaciones de lo que el texto trata de decir y a veces no está explícito en él. Kirby (op.cit:238) menciona que el procesamiento de la información puede estar ocurriendo en todos los niveles simultáneamente, aunque el lector esté visualmente consciente, o trabajando en un determinado nivel. Para trabajar uniformemente en un nivel en particular, es necesario el “funcionamiento automático” de los niveles de bajo nivel. Por ejemplo, si el lector está teniendo dificultad para identificar palabras ( cuarto nivel), las cadenas o la comprensión simple (quinto o sexto nivel) pueden ser muy difíciles. El desgaste de esfuerzo consciente en bajo nivel probablemente inhibirá el funcionamiento efectivo en cualquier alto nivel. Si el lector decide trabajar en el

reconocimiento de palabras, es probable que la comprensión o el análisis no tomen parte. Si el lector decide trabajar en el alto nivel, sin tomar en cuenta el bajo, puede perder algunos significados importantes del texto en general. Kirby menciona estar de acuerdo con el análisis de niveles y en leer el texto algunas veces enfocándose cada vez en un nivel diferente. Asimismo, sugiere que es importante reconocer que un procesamiento consciente puede hacer que un lector vaya de un nivel a otro. Así un lector eficiente puede ir de la idea o nivel microproposicional, procesando el significado de cada enunciado al momento en que lo va leyendo; en este caso las palabras y oraciones serán reconocidas automáticamente. Como Kintsch y van Dijk (1978) indican, esas microproposiciones por sí mismas serán periódicamente procesadas para generar macroproposiciones (Kirby, op.cit:239).

### **2.3.2.1. Estrategias de bajo nivel**

Las estrategias de bajo nivel provienen directamente de lo estipulado por los modelos ascendentes de lectura (Bottom up) y que posteriormente retoman los modelos interactivos. Las estrategias de bajo nivel constituyen la información visual que encontramos en el texto, la cual posteriormente llevamos a nuestro cerebro para ser procesada. Silberstein (1994:7) menciona que el procesamiento de información de bajo nivel ocurre cuando el conocimiento lingüístico del texto se transfiere a los conocimientos previos del lector, de igual forma este procesamiento envuelve un proceso rápido y preciso (la automaticidad). Raquel García J.Velarde (1998:524) proporciona la siguiente lista de estrategias de bajo nivel:

- Relacionar la imagen acústica al símbolo escrito: incluye reconocer la correspondencia fonética, reconocer los patrones de acentuación, reconocer patrones de entonación.

- Identificar elementos morfológicos: toma en cuenta afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas, simplificación de oraciones complejas.
- Identificar elementos cohesivos: como la referencia contextual (catáfora, anáfora) elipsis, léxica (redundancia, definiciones, sinónimos, antónimos, metáforas, analogía, símil, etc.), análisis de la oración (análisis sintáctico).
- Identificar elementos de coherencia: como conectores, análisis de párrafo, oración tópico, idea principal, detalles de apoyo.

Nuestra investigación está relacionada básicamente con las estrategias de bajo nivel, a nivel palabra y la relación que existe entre las palabras. Esto es, pondremos mayor atención en el reconocimiento de palabras clave de contenido (adjetivos) y en la combinación de palabras (sintaxis y morfología de adjetivos). Perfetti ( en Kirby, 1988:234) enfatiza que los problemas en la lectura ocurren con más frecuencia en el reconocimiento de palabras o en el nivel de la codificación. Consideramos que esto se debe a que los estudiantes a menudo tratan de entender el texto sin relacionar las palabras con el contexto. Sin embargo, van Dijk y Kintsch (en Grabe, 1988:60) mencionan que si a los estudiantes novatos se les proporciona un contexto significativo, se les facilitará este conocimiento y, por el contrario, si no lo tienen, es decir, si intentan reconocer las palabras aisladamente, no pueden hacerlo o lo hacen de manera equivocada y se tardan mucho más tiempo. A nuestro juicio, en este proceso de reconocimiento ocurre también que el estudiante trata de hacer predicciones, inventando el significado de las palabras, lo cual lo lleva a una errónea interpretación de la idea. Esto se debe a que, según van Dijk y Kintsch, no poseen las estructuras de decodificación adecuadas (las de alto nivel).

Al reconocimiento de palabras podemos relacionarlo con la teoría del origen de las palabras (Morton 1969, 1979, en Grabe 1988:61). Lesgold y Perfetti (1981), hacen un resumen de dicha teoría: proponen que por cada palabra que uno es capaz de reconocer, hay una unidad de respuesta llamada “logogen”, que es un conjunto de rasgos auditivos, visuales y semánticos asociados con esa palabra. Cuando el número de rasgos que están activados normalmente (ya sea los que están almacenados previamente o los de reciente adquisición) exceden el límite del “logogen”, éste se activa automáticamente y todos los rasgos se ponen a disposición del resto del “aparato cognitivo,” debido a que la activación del “logogen” es automática, no necesita atención. Cuando sucede dicha activación se entiende que la palabra ya está concientizada, es decir, ya se tiene un esquema. La teoría del logogen es considerada como precursora de las teorías de automaticidad (Bartlett, Rumelhart, Stanovich) ( Grabe, op. cit).

#### **2.3.2.2 Estrategias de alto nivel**

Las estrategias de lectura de alto nivel provienen de los postulados de los modelos descendentes de lectura “Top down” (ver Goodman y Smith). Dichos postulados son retomados posteriormente por los investigadores de los modelos interactivos de lectura. Silberstein (op.cit.1994:7-8) sugiere que el procesamiento de la información de alto nivel, ocurre cuando el lector usa sus conocimientos previos para hacer predicciones acerca de los datos que probablemente se encontrarán en el texto, es decir, usa los conocimientos que tiene en su cerebro para hacer predicciones. A dicho proceso Goodman le llama hacer hipótesis que el lector confirma o rechaza al momento de leer el texto. Garcia (op.cit,1998:524-525) nos proporciona la siguiente lista de estrategias de lectura:

- Localizar implicaciones (inferencia textual)

- Hacer generalizaciones e hipótesis
- Interpretar fuentes adicionales de información: que incluye, título, resúmenes, tablas de contenidos.
- Clasificar descripciones
- Identificar descripciones
- Identificar argumento y seguir la secuencia
- Comparar y contrastar información
- Identificar relaciones de causalidad
- Diferenciar la información principal de la secundaria: sugiere identificar las ideas principales del texto e identificar los detalles de apoyo.
- Sintetizar la información: hacer paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales.
- Comparar y contrastar la información de acuerdo al conocimiento del lector, identificar la aproximación del autor al tema, su actitud ante el tema (opinar, convencer, explicar, discutir, defender un punto de vista, informar): lo que incluye, información bibliográfica del autor, antecedentes del autor, tipo y lugar de publicación del texto, identificación de información factual y opiniones.
- Interpretar información no textual: diagramas, ilustraciones, diferentes tipos de estilo, puntuación, símbolos.
- Lectura rápida para comprensión global de un texto: no mover los labios al leer, no seguir renglones con el dedo, inferir significado de palabras por contexto.
- Estrategia: táctica.



## 2.4. DESCRIPCION LINGÜÍSTICA DEL ADJETIVO

### 2.4.1 Funciones sintácticas del adjetivo

Santiago Revilla de Cos (1988:30) proporciona una definición sintáctica del adjetivo: “el adjetivo es un modificador directo, es decir, atributo del sustantivo o “elementos sustantivados”. Menciona que el adjetivo puede sustantivarse y en tal caso puede desempeñar las funciones propias del sustantivo y llevar sus mismos atributos (artículo y otros adjetivos). Por su parte, Randolph Quirk et al, (1972:246-258), hacen énfasis en seis principales funciones sintácticas del adjetivo:

- **Attributive and Predicative**(Atributiva y predicativa)
- **Postpositive** (Postpositiva)
- **Head of a Noun Phrase** (centro de una frase sustantivada)
- **Supplementive Adjective Clause** ( cláusula adjetiva suplementiva)
- **Contingent Adjective Clause** (cláusula adjetiva contingente)
- **Exclamatory Adjective Sentences** (oraciones adjetivadas exclamativas)

A continuación se dará una breve descripción de cada una de las funciones sintácticas, poniendo mayor interés en las funciones atributiva y predicativa, las cuales son consideradas las más importantes debido a que ocurren con mayor frecuencia y son características propias de un adjetivo.

- **Atributiva y Predicativa:**

De acuerdo con Quirk (1972:246) las principales funciones del adjetivo son la *atributiva* y la *predicativa*. Se les reconoce como tales, ya que una palabra que no funciona atributiva o predicativamente no es reconocida como un adjetivo. Revilla (1988:43), menciona también que la función atributiva es característica y definidora del adjetivo.

Los adjetivos son *atributivos* cuando premodifican sustantivos. Los adjetivos atributivos aparecen entre el determinador y el inicio de una frase sustantivada:

The *beautiful* painting.

A *mere* child.

His *main* argument.

Los adjetivos son *predicativos* en los siguientes casos:

*Complemento de sujeto*: hay una correferencia entre el sujeto y el complemento del sujeto, estando ambos en una relación intensiva:

Your daughter is *pretty*.

He is *careless*.

*Complemento objeto*: hay una correferencia entre el objeto directo y el complemento del objeto, ambas en una relación intensiva:

I consider him *foolish*.

He made his wife *happy*.

Además, los adjetivos predicativos pueden ser complementos de cláusulas finitas y no finitas.

*Finitas*:

That he needs it is *obvious*.

Whether he will resign is *uncertain*.

*No finitas*:

To drive a car is *dangerous*.

To play so hard is *foolish*.

Driving a bus isn't *easy*.

También pueden ser complementos objetos de cláusulas:

I consider *what he did* foolish.

I consider *playing so hard* foolish.

En estas funciones sintácticas tiene lugar la adjetivación del sustantivo y del verbo. Según Revilla (1988:44), un sustantivo puede usarse como atributo de otro sustantivo. Como la función atributiva es propia del adjetivo, el sustantivo asume dicha función, que lo convierte en verdadero adjetivo, y como tal debe ser considerado. Los sustantivos y verbos que, por su variación morfológica (sufijación) y por la posición que ocupan dentro de la oración, se convierten en adjetivos (ing, ed, able, ful, ish, less, ism, ite, ist, etc) por lo que deben considerarse como adjetivos y tomar las funciones sintácticas que les corresponden.

- **Pospositiva:**

Los adjetivos pueden ser pospositivos, esto es, pueden algunas veces seguir al sustantivo o al pronombre que modifican. Un adjetivo pospositivo (junto con cualquier complemento que tenga) puede verse usualmente como una cláusula relativa reducida. Los pronombres indefinidos complejos terminados en *body, one, thing, where*, pueden ser modificados sólo pospositivamente:

Any one (who is) *intelligent* can do it.

I want to try on something (that is) *larger*.

Los adjetivos que sólo son atributos no pueden ser pospositivos. En algunos compuestos (la mayoría terminos legales o casi-legales) los adjetivos son pospuestos:

Court marital.

Body politic.

Para la mayoría de adjetivos, la posposición es posible si existe complemento:

The boys (who were) *easiest* to teach were in my class.

They have a house (which is) *larger* than yours.

I know the actor (who is ) *suitable* for the part.

- **Centro de una frase sustantivada:**

Los adjetivos pueden funcionar como centro de frases sustantivadas y (como todas las frases sustantivadas) pueden ser sujeto, complemento, objeto y complemento de una preposición. Los adjetivos como centro de frases sustantivadas no son inflexivos por número o por caso genitivo y deben tomar un determinador definido. Existen tres tipos de adjetivos que funcionan como inicio de frases sustantivadas:

*Los adjetivos que califican sustantivos personales:*

The *young* in spirit enjoy life.

The *rich* will help only the humble poor.

The *poor* are causing the nation's leaders great concern.

Estos adjetivos tienen concordancia genérica y plural.

*Algunos adjetivos que denotan nacionalidades:*

You *British* and you *French* ought to be allies.

The clever *Swiss* have preserved their neutrality for centuries.

*Algunos adjetivos que tienen referencia abstracta:*

Incluyen superlativos en los cuales algunas veces podemos incluir la palabra "thing" en un sentido abstracto:

The very *best* (thing) is yet to come.

The *latest* (thing, new) is that he is going to run for election.

He admires the *mystical*.

- **Cláusula adjetivada suplementiva:**

Los adjetivos pueden funcionar como la realización única de una “verbless clause” o como el centro de una frase adjetivada realizando la cláusula. Un tipo de “verbless clause” es la cláusula adjetiva suplementiva.

*Nervous*, the man opened the letter.

The man, *nervous*, opened the letter.

The man opened the letter, *nervous*.

La cláusula adjetivada suplementiva es movable aunque para evitar ambigüedad, usualmente precede al sujeto de la cláusula superordinada. La cláusula adjetivada tiene relación con el predicado y con el sujeto.

- **Cláusula adjetivada contingente o accidental:**

Un tipo especial de una cláusula adjetiva suplementiva es la contingente o accidental, la cual expresa la circunstancia o condición bajo la cual lo que se dice en la cláusula superordinada se aplica:

*Enthusiastic*, they make good students (= when enthusiastic,...).

*Whether right or wrong*, he always comes off worst in an argument because of his inability to speak coherently.

*When ripe*, these apples are sweet.

Al igual que en la cláusula adjetiva suplementiva, el sujeto implícito de la cláusula adjetiva contingente es normalmente el sujeto de la cláusula superordinada, pero la cláusula no es equivalente a una cláusula relativa no-restrictiva. Un subordinador es a menudo presentado como en el caso del segundo y tercer ejemplo, pero algunas veces se omite:

Ripe, these apples are sweet.

El sujeto implícito de la cláusula contingente puede también ser el objeto de la cláusula superordinada, aunque se utiliza en pocos adjetivos:

He sells them *new*.

We can drink it *hot*.

You must eat it when *fresh*.

- **Oraciones adjetivadas exclamativas:**

Los adjetivos que pueden ser complemento cuando el sujeto es una cláusula finita, solos o como inicio de una frase adjetivada, son exclamaciones:

How good of you!

How wonderful!

*Excellent!*

Estas oraciones no necesitan depender de ningún contexto lingüístico previo, pero pueden ser un comentario de algún objeto o actividad en un contexto situacional determinado.

#### **2.4.2. Sufijos adjetivos**

El adjetivo, por ser atributo del sustantivo, es afectado prácticamente por algunas (en el original todas) variaciones morfológicas propias del sustantivo (Revilla, 1998:41). Además de ello posee las variaciones propias de un adjetivo. Dichas variaciones morfológicas en inglés son llamadas afijos, los cuales a su vez se dividen en prefijos y sufijos. Los sufijos frecuentemente alteran las clases de palabra. Existen sufijos sustantivos, verbales y adjetivos. A continuación describiremos algunos sufijos adjetivos propuestos por Quirk (1972:996-1008).

**ite:** este sufijo forma nombres propios y ocasionalmente adjetivos no-gradables.

a) *miembros de una tribu o comunidad:*

israelite, brooklynite.

b) *miembros de una secta o tipo:*

Benthamite, stalinite, laborite, socialite.

**ese:** forma nombres propios, sustantivos personales y adjetivos no-gradables, significa nacionalidad. Cuando se usan atributivamente el acento va en la posición inicial:

Japanese art, Chinese, Portuguese, Japanese.

**ist:** Forma sustantivos y adjetivos, significa miembros de un partido, ocupación, etc:

Masochist, racialist, buddhist, violinist, stylist, loyalist.

La vocal final generalmente se omite de la base: *cello-cellist*.

Las palabras terminadas en *ist* e *ite* se usan frecuentemente atributivamente:

A fascist government.

The McCarthyite view.

**less:** significa sin o no dado:

Speechless, childless, harmless, restless, careless.

**ly:** Forma adjetivos gradables, significa tener cualidades de:

Beastly, manly, soldierly, brotherly, worldly.

Un grupo especial de adjetivos *ly* son aquellos derivados de sustantivos de tiempo: *daily*, *weekly*

**y:** Forma adjetivos gradables, significa: como, lleno de, cubierto con:

Meaty, sandy, creamy, hairy, silky, mangy

**ish:** Forma nombres propios, adjetivos gradables y no gradables. significa pertenecer a, tener carácter de, un poco: *swedish, turkish, cornish, foolish, churlish, selfish, snobbish, roguish, modish, reddish, latish, tallish, poorish, youngish*.

**able:** Forma adjetivos, generalmente el significado es pasivo:

Acceptable, readable, drinkable, commendable, liveable with.

**ed:** forma sustantivos o frases sustantivas y adjetivos, significa tener:

Walled, wooded, pointed, blue-eyed, simple-minded, fuller-flavoured, giant-sized.

**ing:** Forma verbos, sustantivos abstractos, sustantivos concretos y por posición, forma adjetivos. Significa actividad, estado, lo que resulta de la acción del el verbo:

Bathing, driving, betting, painting, building, opening, earning, shavings.

Algunos sufijos se utilizan en préstamos y palabras neoclásicas:

**al, ial, ical:** Forman adjetivos no gradables:

criminal (crime), cultural (culture), editorial (editor), musical (music), philosophical (philosophy), preferential (preference).

**ic:** forma adjetivos gradables o no gradables:

atomic (atom), emphatic (emphasis), heroic (heroism), problematic (problem).

Se utiliza a menudo para nombre de idiomas: *celtic, arabic*.

**ive, ative, itive:** forma adjetivos gradables y no gradables:\*

Attractive (attraction), expansive (expansion), explosive (explosion), productive (production).

**ous, eous, ious:** forma principalmente adjetivos gradables:

ambitious (ambition), courteous (courtesy), erroneous (error), grievous (grief), virtuous (virtue).



La razón de que la descripción lingüística esté constituida por dos partes: por un lado, las funciones sintácticas del adjetivo y, por el otro, las variaciones morfológicas (sufijos), las cuales hacen posible la conversión de palabras a adjetivos, se debe a que, en el diseño de ejercicios para desarrollar las tácticas que hagan posible la utilización de estrategias de bajo nivel, es sumamente indispensable contar con un apoyo lingüístico formal y creemos que de esa manera se lo proporcionaremos al alumno.

---

\* La mayoría de los adjetivos son gradables, es decir pueden ser modificados por adverbios, los cuales llevan el grado de intensidad del adjetivo. La gradabilidad incluye comparación: tall-taller, so plain, very young, etc. La gradabilidad tiene que ver con la función semántica del adjetivo.

## CAPITULO 3

### 3.1. PROPUESTA TEORICA

#### 3.1.1. Descripción y justificación del problema

Uno de los problemas con los que se enfrentan frecuentemente los lectores novatos en el proceso de lectura en una lengua extranjera, en nuestro caso particular, la inglesa, es sin duda alguna el desconocimiento de que en dicha lengua toda una serie de clases de palabras, dependiendo de su distribución en el enunciado, pueden asumir diferentes funciones sintácticas. De aquí se deriva el problema específico que intentaremos resolver en la presente propuesta: *El reconocimiento de las funciones sintácticas atributiva y predicativa que, en los enunciados que conforman un texto, asumen los adjetivos propiamente dichos, así como otras clases de palabras que se transponen de función.* Dicho desconocimiento lleva al alumno a una errónea interpretación de las ideas del texto. Por lo anterior, en nuestra propuesta trataremos de auxiliar al alumno del primer semestre del colegio de Bachilleres en esta tarea, sirviéndole como “mediador” para su solución. Así, le proporcionaremos algunas tácticas que le permitirán identificar y, posteriormente, reconocer el tipo de palabras que pueden tomar las funciones del adjetivo y por qué razón. Para ello, dividiremos nuestra tarea en dos partes. En la primera, proporcionaremos al alumno tácticas que le apoyen en el reconocimiento de la distribución de las palabras en un texto. En la segunda, se le proporcionarán tácticas de lectura que le auxilien en el reconocimiento de los marcadores morfológicos, en este caso, sufijos, que hacen posible el cambio de categoría de dichas palabras al de adjetivos. Dividimos nuestra estrategia a

seguir de dicha manera, ya que consideramos que el reconocimiento de las funciones sintácticas del adjetivo y de los sufijos que forman esta clase de palabras, son dos herramientas indispensables para que el alumno se ubique y solucione su problema de reconocimiento de las mismas.

### **3.1.2. Objetivos**

**Nuestro objetivo general será, por consiguiente, proporcionarle al alumno del primer semestre del curso de lectura del Colegio de Bachilleres tácticas que le auxilien en el reconocimiento de las palabras que por su distribución en el enunciado y por su composición morfológica asumen la función de un adjetivo. Para lograr el éxito de nuestro objetivo, proponemos una batería de ejercicios que haga posible que el alumno alcance la interiorización de dichas tácticas por medio de la práctica.**

Consideramos que con ello el alumno logrará enriquecer sus estrategias generales de reconocimiento de palabras y de esa manera podrá utilizarlas cada vez que lo requiera, lo cual le permitirá una mejor precisión en la comprensión del significado de las estructuras formales contenidas en cualquier texto en lengua inglesa.

Como **objetivos específicos** proponemos los siguientes:

- Daremos una breve explicación de las funciones atributiva y predicativa del adjetivo en inglés, haciendo un análisis contrastivo con la lengua materna, para que el alumno rescate los conocimientos previos que tiene de dichas funciones. Consideramos que de esta manera el alumno se ubicará en la función y distribución del adjetivo.
- Proporcionaremos al alumno las explicaciones orientadoras necesarias, utilizando un metalenguaje significativo, sugerido por el Dr. Félix Mendoza Martínez, profesor investigador del CIE de la ENEP Acatlán, en su teoría de la gramática categorial.

- Explicaremos el concepto del mínimo comunicativo del enunciado (realizador y acción) y los extensores de ambos.
- Teniendo como base el mínimo comunicativo del enunciado, le explicaremos al alumno la distribución de los adjetivos: primeramente, aquellos que aparecen como extensores de un realizador, y luego los que aparecen como extensores de determinadas acciones, es decir, de verbos de enlace. Facilitaremos asimismo, una lista de adjetivos.
- Pondremos ejemplos de palabras que, por su composición morfológica natural, son adjetivos per se.
- Sugeriremos al alumno otras clases de palabras que por su distribución pueden asumir la función de adjetivos.

Todas las explicaciones y ejemplos que le daremos al alumno tienen como objetivo proporcionarle un modelo a seguir, y así sea capaz de aplicar lo aprendido a la comprensión del contenido de un texto determinado. Para facilitar dicho proceso, proponemos siete textos con un tema en común: "Eating disorders". En cada uno de ellos se pretende ir desarrollando las tácticas de menor a mayor grado de complejidad. Pretendemos, que cuando el alumno llegue al texto número siete, sea capaz de aplicar en él todas las tácticas aprendidas en los precedentes.

### **3.1.3. Fundamentación teórico-metodológica**

Nuestra propuesta tiene como fundamentación teórico-metodológica principalmente a dos investigadores ubicados en la corriente constructivista: Vigotsky y Ausubel, quienes en sus teorías de aprendizaje ilustran la manera en que el alumno aprende, y por lo que trataremos de seguirlas para el desarrollo de nuestras tácticas. De igual forma, haremos uso de las concepciones de los modelos interactivos de lectura mencionados en el capítulo

anterior. Es importante resaltar que en nuestra propuesta es necesario proporcionar al alumno orientaciones preliminares en cuanto a las tácticas a desarrollar; por ello incluimos en el capítulo anterior lo que proponen Revilla y Quirk al respecto, pero meramente para tener una orientación formal en qué basar la explicación que posteriormente daremos al alumno. Para proporcionar dicha base orientadora al alumno, intentamos hacerlo basándonos en la teoría de la Gramática Categoría propuesta por el investigador Félix Mendoza Martínez, pues la consideramos la más apegada a las concepciones de aprendizaje que proponen Vigotsky y Ausubel.

A continuación, describiremos brevemente los postulados de cada una de las teorías anteriormente mencionadas.

### **3.1.3.1. La ley de la doble formación y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky**

Vigotsky, basado en el concepto de Engels de “la actividad” como promotor de la humanización, propone una psicología basada en la actividad. Considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos provenientes del medio natural y social, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Ello es posible gracias a la *mediación* de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. A las cadenas de estímulos y respuestas nuestro autor opone un ciclo de actividad, en el que gracias al uso de *instrumentos mediadores*, el sujeto modifica el estímulo, no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo o mecánico, sino que actúa sobre él. De ahí que *la actividad* sea un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos (Pozo, op.cit:194). Para llevar a cabo la transformación del medio, Vigotsky menciona que hay *dos tipos de mediadores*:

- **las herramientas** que actúan directamente sobre los objetos naturales y sociales, modificándolos, y **los signos**, que modifican al propio sujeto y a través de éste a dichos objetos.

Dichos mediadores son instrumentos que *transforman* la realidad en lugar de *imitarla*. Su *función no es la de adaptarse pasivamente a las condiciones, sino modificarlas activamente*. Pozo, señala que el concepto vigotskiano de **mediación** está próximo al concepto piagetiano de adaptación como un equilibrio de asimilación y acomodación. Asimismo, señala que la cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente en él (Engels). Sin embargo, según Vigostky (1978), existe un segundo tipo de instrumentos mediadores, de diferente naturaleza, que producen una actividad *adaptativa* distinta. Sugiere que, además de proporcionar herramientas, la cultura está constituida fundamentalmente por sistemas de signos o símbolos que median nuestras acciones. El sistema de signos usados con más frecuencia es el *lenguaje articulado* (oral o escrito), pero hay otros muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad (sistema de medidas, sistemas de escritura, etc.) más, a diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como **mediador**, y en definitiva incide en la interacción de esa persona con su entorno (ibid,pag:195). En este sentido, Vigotsky proporciona *la diferencia entre herramientas y signos*:

- Señala que *la función de la herramienta* es la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad, se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza.
- Por otro lado, *el signo* no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un **medio** de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está intencionalmente orientado. Son los signos, como mediadores que modifican al sujeto y, a través de éste, a los objetos, los que

tienen mayor interés para la psicología cognitiva. Los signos están constituidos por conceptos y estructuras organizadas de conceptos (Pozo, 1989: 96).

De acuerdo con Vigotsky los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social. Pero la adquisición de los signos no consiste sólo en tomarlos del mundo social *externo*, sino que es necesario *interiorizarlos*, lo cual exige una serie de transformaciones o procesos psicológicos. De igual forma, el autor sugiere que el vector de desarrollo y del aprendizaje iría desde el *exterior* del sujeto al *interior*, sería un proceso de **internalización** o transformación de las acciones externas-sociales, en acciones internas –psicológicas. A este fenómeno se le conoce como **Ley de la doble formación**. Dicha ley sugiere que todo conocimiento se adquiere dos veces, la primera vez del exterior al interior y la segunda del interior al exterior. Para Vigostky el sujeto no imita los significados ni los construye, sino que los reconstruye (Pozo, op.cit:197).

Vigotsky, considera que de acuerdo con *La ley de la doble formación*, el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello debe iniciarse siempre en el exterior, por un proceso de aprendizaje organizado que sólo más adelante se transforma en proceso de desarrollo interno. En consecuencia, Vigostky (1934), entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, que la asociación precede a la reestructuración. En este sentido distingue dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas: *el efectivo y el potencial* (en Pozo, 1989:98).

- **El efectivo** está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin la ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados. Representa los mediadores ya internalizados por el sujeto.
- **El potencial** por su parte, está constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados.

Se trataría de determinar los mediadores que el sujeto puede usar externamente, pero que aún no ha internalizado. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el potencial sería la zona de desarrollo potencial de ese sujeto.

Vigotsky (1934,1978) estima que es el desarrollo potencial el que debe atraer mayor interés no sólo de los psicólogos, sino también de los educadores. Considera que la psicología no debe ocuparse preferentemente de “conductos fosilizados,” sino de conductas o conocimientos en proceso de cambio. Ello hace que, en la teoría del aprendizaje de Vigotsky, tengan una especial importancia los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para su internalización (op.cit:27).

Refiriéndose al concepto de *Zona de desarrollo próximo o proximal*, Marta Kohl de Oliveira (en: José Antonio Castorina et al, 1996:51) sugiere que dicho concepto tal vez sea el más difundido y reconocido como típico del pensamiento de Vigotsky. Está estrechamente vinculado a la afirmación de que el desarrollo debe ser mirado prospectivamente. Marca como más importantes en el curso del desarrollo a aquellos procesos que ya estaban embrionariamente presentes en el individuo, aunque no se hubieran consolidado. *La zona de desarrollo proximal* es, por excelencia, el dominio psicológico en constante transformación. En término de acción pedagógica, ese postulado implica la idea de que el papel explícito del profesor de provocar en los alumnos avances que no sucederían espontáneamente, consiste en una interferencia en la zona de desarrollo proximal de aquellos.

En este sentido, Vigotsky señala que la *zona de desarrollo próximo* no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro



compañero más capaz (1978:86, en Adrián Medina Liberty:1995:121). De igual suerte, Medina menciona que la noción de zona de desarrollo próximo es la culminación y síntesis de la conceptualización Vigotskiana del desarrollo como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno sociocultural (op.cit:125).

### **3.1.3.2. El aprendizaje significativo de Ausubel**

La importancia de *la teoría del aprendizaje significativo* de Ausubel radica principalmente en que se adentra en el aprendizaje producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la *instrucción* (Pozo, op.cit:209). Además, dicha teoría se ocupa específicamente de los procesos de *enseñanza-aprendizaje* de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. Pozo señala que, en la terminología de Vigotsky, Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación a través de la instrucción de los conceptos verdaderos que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por los niños en su entorno (210). Ausubel pone el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel cree, al igual que Vigotsky, que para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe *desequilibrar* las estructuras existentes.

Para Ausubel, *un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe*. Pozo agrega que un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su

relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes. Además es necesario que el alumno disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado (ibid). Además de un material con significado y una predisposición por parte del sujeto, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es, ideas con las que puede ser relacionado el nuevo material. Por consiguiente, la transformación del significado lógico en significado psicológico no está asegurada sólo con estructurar los materiales. Según Ausubel, el significado psicológico es siempre idiosincrásico y se alcanza cuando una persona concreta asimila un significado lógico (por ejemplo, un significado científico) dentro de su propia estructura cognitiva individual. En otras palabras, el aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente. En último extremo, los significados son siempre una construcción individual, íntima ya que, la comprensión o asimilación de un material implica siempre una deformación personal de lo aprendido. El aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que les rodea (Ausubel, 1973, en Pozo, op.cit:215).

### **3.1.3.3 la gramática categorial de Mendoza**

En su teoría de la gramática categorial, Mendoza sugiere que, una descripción “docente” de la gramática de la lengua extranjera para los fines de la comunicación es imprescindible, a partir del hecho de que la asimilación de la lengua como objeto del conocimiento, responde a las regularidades psicológicas de la apropiación de cualquier otro conocimiento de la vida real, a saber: el reflejo del objeto (en nuestro caso del “modelo de la lengua”) en el sistema de la conciencia, la observación de las características de su funcionamiento y la

subsecuente conceptualización (abstracción de sus rasgos relevantes más generales), la conformación, en el sistema de pensamiento, del “duplicado” de ese objeto real en forma de objeto ideal, y la operación con ese objeto ideal sobre otros objetos reales, lo que no es sino la actualización de las características esenciales conceptualizadas del objeto ideal. Mendoza menciona lo anterior como parte esencial del proceso de apropiación del objeto de la realidad (Mendoza 1991:5).

Mendoza sugiere que durante el dominio de una lengua extranjera dicho proceso se ve mediado por la existencia, en la cabeza del estudiante, de un “cuadro del mundo” estructurado con los signos de su lengua materna. Es por ello que, sobre todo en la etapa inicial del aprendizaje, la descripción de la gramática de la lengua extranjera (de su sintaxis, por razones obvias) debe tender a la explicación de la conciencia lingüística del nativo-hablante subyacente tras las estructuras formales, o sea, de aquello que él tiene en cuenta en tal situación cuando emplea una u otra estructura formal.

Asimismo, sugiere que para llevar a cabo esta descripción linguodidáctica, es necesaria la realización de un análisis contrastivo, metodológicamente orientado, de los sistemas sintácticos de la lengua extranjera y de la materna, sobre la base de la aplicación de un enfoque estructural, semántico de los modelos oracionales de ambas lenguas (Mendoza, op.cit:6).

En este sentido, propone las siguientes etapas y factores que deben de considerarse en la descripción de la gramática con fines comunicativos:

1. Un contraste metodológicamente orientado, de los sistemas sintácticos de la lengua extranjera y la materna, en los marcos del material seleccionado para la asimilación, de acuerdo con las condiciones de estudio, la correlación entre ambas lenguas, la red de horas y los objetivos del curso.

2. La observación del proceso real de asimilación de la lengua extranjera con el fin de establecer lo siguiente:
  - a) El grado de correspondencia de las “zonas de riesgo” detectadas, con las reales.
  - b) El carácter de la interferencia psicolingüística.
  - c) La influencia de la táctica de enseñanza.
3. La selección del material docente sobre la base de principios tales como:
  - a) El carácter sistémico (distinción entre “centro” y “periferia”).
  - b) La productividad de los modelos.
  - c) La capacidad de generación por analogía
  - d) La frecuencia de aparición y de uso (en términos categoriales).
  - e) La evitación de la sinonimia sintáctica, sobre todo en la etapa inicial.
4. La tipología metodológica del material seleccionado de acuerdo con los siguientes parámetros:
  - a) La cantidad y peculiaridad de los componentes del modelo oracional y su estructura semántica.
  - b) La cantidad y calidad de los rasgos morfológicos de los componentes
  - c) La existencia de fenómenos homónimos en la lengua extranjera.
  - d) La coincidencia o no coincidencia de los modos de expresión de los significados en ambas lenguas (Mendoza,op.cit:9).

Mendoza, propone la tarjeta de estudio como apoyo para la materialización discursiva de la conciencia lingüística en forma de algoritmo de ejecución (p.10); en este sentido nosotros proponemos las tácticas de reconocimiento para el mismo fin.

Según Mendoza (op.cit:11), su propuesta de gramática categorial se combina con el carácter comunicativo del aprendizaje, teniendo como base teórica la llamada teoría de

la formación por etapas de las acciones intelectuales, propuesta por P.Y.Galperin (1966) a partir de la concepción de Vigostky y desarrollada por sus seguidores (Luria 1979, Leóntiev 1983, Leóntiev y Utes 1986), en la que una premisa fundamental para la interiorización y posterior empleo práctico del modelo del objeto lo constituye la tarjeta de estudio (ibid).

La tarjeta de estudio representa para los estudiantes, durante el proceso de asimilación-utilización de la lengua, un punto de referencia y una base orientadora para la acción, ya que el “modelo de la lengua” se presenta como generalización de la conciencia lingüística del nativo hablante (sirviendo así a la creación del modelo ideal), y como apoyo para la materialización discursiva (productiva o receptiva) de esta conciencia. Por consiguiente deviene condición para que los estudiantes interioricen los modos de “duplicar” la realidad en la lengua que estudian (p.11).

La observación de dichos pasos en la descripción del objeto de estudio y en la materialización de ésta durante el proceso de asimilación, debe de unificar coherentemente los principios de aprendizaje comunicativo, de la consideración de la lengua materna, del aprendizaje sistémico, de la asimilación consciente y de la formación por etapas de las acciones intelectuales, brindando así, en nuestra opinión, una estructura lógica del curso de lengua extranjera en lo que a programas y materiales docentes se refiere (ibid). De acuerdo con Mendoza, el abordaje de la gramática en la descripción de la llamada “lengua docente”, la selección organizada y presentación del material debe permitir a los estudiantes lo siguiente:

- Tomar conciencia de que la materialización de sus intenciones comunicativo-cognoscitivas en el proceso de la interacción discursiva, requiere no sólo la manipulación de los conceptos, sino también de los signos lingüísticos que les

corresponden, ya que sin ellos es imposible la conformación del “cuadro del mundo”.

- Visualizar conscientemente el mecanismo de generación de enunciados situacionalmente marcados y, a la vez, estructuralmente correctos.
- Partir del “modelo de la lengua” como base orientadora para la interiorización en la formación de los correspondientes hábitos y habilidades y como apoyo externo para la acción discursiva.

Mendoza sugiere que de esa manera la metodología comunicativa podrá encontrar su lugar y su razón de ser no en la confrontación de principios, o que resulta aún peor, en su adlación ecléctica, sino en la combinación coherente de éstos tanto en el plano psicológico como en el lingüístico (ibid).

Como podemos darnos cuenta, Mendoza basa plenamente su teoría en la teoría de la doble formación de Vigotsky, así como también en la zona de desarrollo próximo del mismo autor. Dicha teoría tiene que ver también con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en lo referente a los conocimientos previos que el alumno tiene de la lengua materna y que le sirven como base para establecer relaciones de significado con la lengua extranjera.

#### **3.1.3.4 Modelos interactivos de lectura.**

Nuestra propuesta tiene como fundamentación teórica los postulados expuestos por algunos de los representantes de los modelos interactivos de lectura. Consideramos importante apoyarnos en dichas ideas, ya que nuestra investigación tiene como finalidad el tratamiento de un problema con el que se enfrentan los alumnos en el proceso de lectura y los modelos son una forma científica de explicar de una manera comprobable el proceso de lectura; son una forma organizada y sistemática, un conjunto de postulados de lo que ocurre

cuando el lector extrae significado del texto. En el capítulo anterior mencionamos algunos modelos interactivos y sus características. Mencionamos también que dichos modelos tienen como antecedentes a los modelos unidireccionales bottom-up y top-down, de los cuales se desprenden las estrategias de lectura de bajo y alto nivel respectivamente. Elegimos a los modelos interactivos, ya que son la fusión de ambos modelos.

Los modelos interactivos nos sugieren como máxima principal la interacción que existe entre el escritor, lector y el texto. Dicha interacción se lleva a cabo mediante el intercambio de ideas en el cual interactúan los procesamientos de alto y bajo nivel, es decir, las estrategias de alto y bajo nivel.

Nuestra investigación se enfoca principalmente en estas últimas, mismas que provienen directamente de los modelos bottom-up, es decir, de la información visual que encontramos en un texto. Silberstein menciona que dicho procesamiento ocurre cuando el conocimiento lingüístico del texto se traslapa a los conocimientos previos del lector (ver capítulo 2). Esto es precisamente lo que intentamos desarrollar con las tácticas de reconocimiento que le enseñaremos al estudiante. Pretendemos crear conocimientos previos, los cuales posteriormente puedan ser interiorizados y aplicados por él de manera automática cuando así se requiera. En este sentido, consideramos que si en la lectura, existe una interacción entre el lector, escritor y texto, debe existir, de igual forma, un “mediador” para que se lleve a cabo una verdadera interacción. Pues bien, en nuestro caso le proporcionaremos al estudiante las tácticas de reconocimiento que le ayudarán a interactuar en este proceso. Las tácticas son los pasos que el estudiante seguirá para desarrollar su estrategia de lectura de bajo nivel, de reconocimiento de palabras. Con ello le proporcionaremos una herramienta (estrategia) que le permita de manera consciente, organizada, intencional y controlada, resolver su problema del reconocimiento de palabras que por su distribución o sufijación

toman la función de adjetivo. Nos interesa particularmente este tipo de estrategia ya que, como fue dicho con anterioridad, los modelos interactivos proporcionan como principal aportación, que en el proceso de lectura las estrategias de bajo y alto nivel trabajan juntas interactivamente como parte del mismo. Por ello queremos que el alumno desarrolle su estrategia de bajo nivel para que, como paso siguiente, vaya al alto nivel y se produzca un mejor entendimiento del texto.

### **3.1.3.5 Sugerencias de los modelos interactivos de lectura referentes a la importancia de las estrategias de bajo nivel de reconocimiento de palabras.**

A continuación mencionaremos algunas sugerencias que proponen algunos investigadores con el fin de que el reconocimiento de palabras se lleve a cabo con éxito. Cabe señalar que todas las sugerencias tienen en común el resaltar la importancia del aprendizaje significativo y la teoría de los esquemas.

En este sentido, **La Berge y Samuels**, proponen la automaticidad y la atención, como factores básicos de los que el lector debe estar consciente o atento, para saber de qué manera procesa una información determinada en un momento dado, y así su atención pueda concentrarse en una sola tarea, al objeto de poder realizar varias actividades simultáneamente, una vez que ya han sido automatizadas. Los autores introducen el concepto de automaticidad, el cual consiste en el reconocimiento automático de palabras y su significado (ver capítulo 2).

Por otra parte, **Morton**, propone una teoría relacionada con el origen de las palabras “logogen”, la cual sugiere que para cada palabra que uno es capaz de reconocer, hay una unidad de respuesta llamada “logogen”; dicha unidad es un conjunto de rasgos auditivos, visuales y semánticos asociados con esa palabra. Cuando el número de rasgos están activados normalmente, ya sea porque son almacenados previamente, o los de reciente



adquisición exceden el límite del “logogen”, éste se activa automáticamente y todos los rasgos se ponen a disposición del resto del aparato cognitivo, ya que la activación del “logogen” es automática y no necesita atención. Cuando sucede dicha activación, se sobreentiende que la palabra ya está concientizada, es decir, ya se tiene un esquema.

**Stanovich**, por su parte, en su modelo compensatorio, introduce el concepto de activación desplegada, el cual hace referencia también a la automaticidad, que destacan los dos autores mencionados anteriormente. Gracias a la activación desplegada, las formas léxicas relacionadas llegan a estar automáticamente disponibles en la lectura, es decir, se tienen esquemas manejables.

**Rumelhart**, resalta también la importancia de los esquemas. Propone que la información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en el “almacén de información visual”. Esta información es analizada por un dispositivo que extrae los rasgos gráficos relevantes, los cuales constituyen el alimento del centro de mensajes (cerebro), en el cual se encuentra disponible información relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, léxicas o palabras semánticas e información relacionada con el conocimiento y experiencia previa del lector, lo que Rumelhart llama *los bloques constituyentes de la cognición, los esquemas*. Asimismo, sugiere que el reconocimiento de palabras es más fácil cuando una palabra se relaciona con otra semánticamente, es decir, dicha palabra es significativa para el lector.

En este sentido, **van Dijk y Kintsch** mencionan que si a los estudiantes novatos se les coloca la palabra en un contexto significativo, se les facilitará el reconocimiento de la misma.

Como podemos notar, los autores citados con anterioridad hacen mención del concepto de esquema, el cual se dio a conocer, como lo utilizamos hoy en día, por **Frederic Bartlett**; según él, el término “schema” se refiere a una organización activa de reacciones o

experiencias pasadas. De igual suerte, **Anderson y Pearson**, sugieren que un “esquema” es una estructura abstracta de conocimiento. En este sentido el esquema resume lo que es conocido acerca de una variedad de casos que difieren de muchos en particular. Un aspecto importante es determinar cuándo y qué partes de conocimiento es abstraído y de qué manera repercute en el conocimiento de casos específicos. Nos sugieren que un esquema se estructura en el sentido de que representa las relaciones de las partes que lo componen (ver capítulo 2).

Junto con los esquemas, los modelos interactivos, hacen referencia a los conocimientos previos, que permiten la formación de ellos. Esto lleva a lo estipulado por **Ausubel** en su teoría del aprendizaje significativo, explicado previamente en esta propuesta. **Goodman** también habla de los conocimientos previos, e introduce el término “short circuits”, el cual se refiere a que cualquier lectura que no aporte un significado para el lector, le producirá decepciones en la lectura, es decir corto circuitos. Por su parte, **Smith** menciona también la importancia de los conocimientos previos y los explica como “la teoría del mundo”. Otro investigador que habla de aprendizaje significativo es **Galperin**, quien menciona que para que se produzca un buen aprendizaje el alumno no debe tener cualquier tipo de conocimientos previos, sino que éstos deben de ser de calidad y estar organizados en un determinado sistema de conocimientos y habilidades iniciales.

Como podemos notar, nuestra propuesta está fielmente respaldada por grandes investigadores en el campo del aprendizaje en general y de la lectura en particular. Sin lugar a dudas, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, junto con la ley de la doble formación y la concepción de zona de desarrollo próximo de **Vigotsky**, nos marcan una pauta a seguir. Además, **Vigostky** proporciona la forma de llevarlo a cabo, de la aparición del “mediador” y los instrumentos de operación. Por lo que, a diferencia de **Rumelhart**, no

se basa en ajustes de esquemas, sino en la reestructuración de todo el bagaje conceptual del alumno. Ahora bien, los modelos de lectura, a su vez, dan una orientación en lo referente al proceso de lectura para así lograr identificar qué tipo de instrumentos como “mediadores” del aprendizaje proporcionaremos a nuestros estudiantes. De ello podemos inferir que la mejor manera de hacerlo es la de proporcionarles tácticas de reconocimiento de palabras que le auxiliarán en su tarea y le proporcionarán una mejor precisión en la lectura de un texto en lengua inglesa. La descripción de dichas tácticas la haremos a continuación.

## **3.2 BATERIA DE EJERCICIOS**

### **3.2.1 Justificación y uso de los ejercicios propuestos**

- ❖ Para introducir la unidad, se propone como ejercicios pre-textuales una lluvia de ideas. Con el fin de que el alumno se familiarice con algunos términos y pueda hacer algunas inferencias antes de leer el texto.
- ❖ Se proponen siete textos relacionados con la anorexia y la bulimia nerviosas, con el fin de que los alumnos se familiaricen con palabras que se repiten en algunos de ellos y así sea más fácil para ellos la comprensión de su contenido. Pretendemos con lo anteriormente mencionado proporcionar a los alumnos conocimientos previos de calidad que les ayuden a ir construyendo sus conocimientos posteriores conforme avancen en la lectura de cada texto.

#### **Uso**

El profesor dará a los estudiantes las preguntas impresas, o podrá leerlas de manera oral. Se recomienda que anote en el pizarrón todas las respuestas de la lluvia de ideas que se realizó. Posteriormente, se realizará un mapa conceptual que sirva como modelo a los mapas que los alumnos harán posteriormente. Es necesario que el profesor explique la utilidad del mapa y la manera en que se realiza.

Luego de hacer el mapa conceptual, el profesor le dirá al alumno la forma en que se ha de trabajar durante toda la unidad.

En nuestro caso, elegimos un lenguaje diferente al tradicional, pues, consideramos que de esa manera el alumno se identificará más rápidamente, con los conceptos. Al final de la unidad, el alumno aprenderá a descifrar correctamente el mensaje de los textos, utilizando la estrategia de bajo nivel que corresponde a la identificación de palabras y sus

combinaciones, lo que conseguirá si sigue de manera correcta las instrucciones (pistas) y las "pistas ayuda"(tácticas) recomendadas.

En lugar de instrucciones, decidimos utilizar la palabra "pista", pues consideramos que es un lenguaje familiar para el alumno. Creemos que al plantear al alumno, que descifre el mensaje ayudándose con las pistas, hace más interesante la lectura. De igual forma proporcionaremos al estudiante "pistas ayuda", las cuales desempeñan el papel de las tácticas de reconocimiento, dicha ayuda les permitirá seguir las pistas con éxito, y de esa manera logrará una mejor precisión en la lectura.

Para introducir términos lingüísticos, utilizaremos los conceptos utilizados en la gramática categorial, propuesta por Mendoza, Ya que consideramos que son más significativos para el alumno que los conceptos propuestos por la gramática tradicional, pues dichos conceptos crean imágenes con las que el alumno se identifica fácilmente.

Asimismo, nunca diremos al alumno que con los ejercicios desarrollará estrategias de bajo nivel, pues durante el transcurso de la unidad lo llevará a cabo y eso es lo más importante.

## **Mensaje 1.**

El profesor proporcionará los textos a los alumnos, les explicará que todos los ejercicios deben hacerse de manera individual y luego por parejas. El profesor dará el tiempo que considere pertinente. Posteriormente pasará discretamente a los lugares de los alumnos para percatarse si están trabajando las pistas correctamente, en caso contrario ayudará a aquellos que así lo requieran. El profesor pedirá a los alumnos que lean sus conclusiones y expliquen cómo llegaron a ellas. También explicará detalladamente la función del realizador y las acciones, esquematizando en el pizarrón con ejemplos del texto u otros. De

igual forma, el profesor hará un análisis contrastivo entre la función de dichas categorías del inglés y el español.

Es importante señalar que en este primer texto no es necesario que el alumno conozca completamente el contenido del mismo. Nos interesa básicamente que reconozca palabras de contenido, en este caso realizador y acciones, así mismo que se familiarice con la distribución de los calificadores en lengua inglesa.

**Tiempo sugerido:** 2 horas

## **Mensaje 2.**

Las Pistas 1 y 2 son la retroalimentación de las explicaciones que se hicieron en el texto anterior. En la táctica o pista 3, los estudiantes empezarán a familiarizarse con los calificadores mediante la distribución que tienen en un enunciado y en el texto en general. El profesor debe reforzar la explicación de la distribución de éstos, esquematizando en el pizarrón algunos enunciados. Es importante dicho ejercicio, ya que, el alumno aprenderá de esa manera la distribución de los calificadores. Al finalizar los ejercicios, el alumno compartirá sus respuestas con el grupo.

**Tiempo sugerido:** 2 horas.

## **Mensaje 3.**

Para la pista 1, el profesor hará una lluvia de ideas. Escribirá en el pizarrón una lista de calificadores proporcionados por los alumnos. Posteriormente explicará la pista ayuda ampliando su explicación de los tres grupos de adjetivos propuestos. En la pista 2, encontramos un ejercicio de identificación y memorización de sufijos, propuesto por Françoise Grellet (1987:41). Grellet propone éste tipo de ejercicios para enseñar a los

alumnos a reconocer la formación de palabras y su derivación. El ejercicio que proponemos es similar y tiene la finalidad de que el alumno identifique sufijos propios de los calificadores.

El profesor debe explicar lo referente a los sufijos ED e ING. Deberá hacer énfasis en la distribución más que en el significado.

**Tiempo sugerido:** 2 horas

#### **Mensaje 4.**

Para el siguiente texto, el profesor hará un pequeño análisis contrastivo entre los verbos copulativos del inglés y el español. Explicará primero la importancia del reconocimiento de los verbos copulativos o de enlace, tomándolos como referencia para enseñar la función predicativa de los calificadores, poniendo especial interés en dicha función, se explicará qué tipo de adjetivos acompañan a dichos verbos.

La pista 2 es un ejercicio en donde trabajaremos la rapidez, la memorización y el reconocimiento de palabras. Grellet (1987:54) y David P. Harris (1966:27), proponen ejercicios similares al nuestro.

En este ejercicio se deberá dar un tiempo determinado para hacerlo.

En la conclusión de todos los textos, el alumno tendrá que realizar un mapa conceptual, para que resuma lo aprendido en él y en su mente cree redes que le ayuden a recordar el concepto y así interiorice el conocimiento adquirido. En Oxford (1990:64-65) y en David Nunan (1991:138) encontramos ejercicios similares al nuestro con sus respectivas variantes.

**Tiempo sugerido:** 2 horas.

## **Mensaje 5.**

En cuanto los estudiantes hayan terminado, el profesor hará énfasis en la distribución de los calificadores, explicará con ejemplos las funciones atributiva y predicativa de los adjetivos.

**Tiempo sugerido:** 2 horas.

## **Mensaje 6**

En la pista 1, encontramos un ejercicio de asociación de palabras. Su importancia radica en que el alumno asocie las palabras que aparecen en el cuadro con determinada función gramatical. Nunan (1991:137), propone ejercicios similares.

En este sentido Pretendemos que el alumno agrupe las palabras apoyándose en los criterios que le fueron proporcionados en las pistas ayuda.

El profesor debe estar alerta por si algún alumno necesite de su apoyo. Sólo se le proporcionará ayuda a aquél alumno que lo solicite.

**Tiempo sugerido:** 2 horas.

## **Mensaje 7.**

En este último texto, se pretende que el alumno utilice los criterios que se le enseñaron para distinguir a los diferentes tipos de calificadores. Posteriormente tiene que completar el cuadro referente a las funciones atributiva y predicativa del adjetivo. De esa manera el alumno se habrá ubicado en la distribución y en la morfología de las palabras que toman la función de adjetivos.

Finalmente se pretende evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos, al juntar todos los mapas conceptuales realizados y al saber explicar cómo lo hizo, mediremos lo



que realmente aprendió. Si un alumno es capaz de explicar cómo llegó a sus conclusiones, demostrará su aprendizaje.

El tiempo sugerido para cada texto puede variar de acuerdo al criterio de cada profesor y dependiendo de la rapidez con que los alumnos resuelvan los ejercicios.

**Tiempo sugerido:** 2 horas.

### 3.2.2 Ejercicios

1. Ejercicio de prelectura. Lee las siguientes preguntas con atención y contesta lo que se te pide.

a) ¿Conoces alguna persona que esté a dieta para subir o bajar de peso? ¿Quién?

---

b) ¿Qué opinas de las personas que se preocupan por estar a dieta?

---

c) ¿Quiénes utilizan más las dietas, los hombres o las mujeres?

---

d) ¿Qué significa para ti “estar a dieta”?

---

e) Describe brevemente alguna dieta que conozcas.

---

---

f) ¿Consideras que “estar a dieta” es benéfico o perjudicial para la salud? ¿Por qué?

---

g) ¿Conoces alguna enfermedad provocada por “estar a dieta”? ¿Cuál?

---

h) ¿Qué tipo de hombres/mujeres te gustan más?

1) delgados (as)

2) gorditos (as)

¿Por qué?

---

## Presentación

En la presente unidad conocerás algunas enfermedades provocadas por los malos hábitos de comida y por el uso irresponsable de las dietas.

- ❖ Para ello se te presentarán algunos textos relacionados con el tema.
- ❖ De igual forma tu profesor te proporcionará algunas instrucciones (pistas) que te ayudarán en la comprensión de los textos (mensajes). Debes poner mayor interés en las **pistas ayuda** (tácticas), pues te auxiliarán a llevar a cabo con éxito las instrucciones.
- ❖ Si sigues con atención cada una de las pistas proporcionadas por tu profesor, al final de cada texto podrás descifrar con éxito el contenido que cada uno de ellos tiene, asimismo incrementarás tus conocimientos de estrategias de lectura en lengua inglesa.

MENSAJE 1

AABA

AMERICAN ANOREXIA BULIMIA ASSOCIATION, INC.

Hot Topics

Recovery

Join AABA

Foodbook

General Information on Eating Disorders

Anorexia Nervosa  
Bulimia Nervosa  
Binge Eating Disorder

1

Eating disorders - anorexia nervosa, bulimia nervosa, and binge eating disorder are psychiatric illnesses that affect over five million American women and men. This figure may not seem terribly high until we realize that thousands of these people will die from the physical problems caused by these conditions. Eating disorders are not just the extremes of anorexia, bulimia and binge eating disorder. Dangerous fad diets are also widespread in this country. In a society where thinness is equated with success and happiness, nearly every American woman, man and child has suffered at one time or another from issues of weight, body shape and self-image.

2

The depression, shame and agonizing sense of isolation caused by eating disorders disrupts families, interrupts schooling, damages careers bright with promise and destroys relationships. Without treatment, the future for men and women with eating disorders is bleak. But with psychological counseling and medical evaluations (sometimes in conjunction with nutritional counseling and medication), people can recover. Sufferers can develop appropriate inner resources and look forward to living normal, productive and happy lives.

- [Anorexia Nervosa](#)
- [Bulimia Nervosa](#)
- [Binge Eating Disorder](#)

Home

## Pistas para el mensaje 1

**Pista 1.** Ve al párrafo 1 y realiza paso a paso lo siguiente:

- Lee rápidamente y en voz alta, las combinaciones de palabras que están subrayadas.
  - Trata de inferir el significado de cada combinación.
  - Si te sugieren algún significado en español, escríbelo. No es necesario el significado de todas las combinaciones.
- 
- 
- 

### ***PISTA AYUDA***

- A las combinaciones de palabras que subrayamos en el texto, les llamaremos **realizadores Y acciones**. Juntas te dan una imagen inicial del contenido de los enunciados de los párrafos, contenido que es precisado por las demás palabras. Esa imagen inicial puede ser cerrada si la acción no requiere obligatoriamente de una palabra que la extienda para formarla. Si se precisa de una palabra más allá de la acción, entonces es abierta. Ejemplos:
- Disorders are psychiatric illness.
- Anorexia is an eating disorder.
- Woman and man have problems with shape.

**Pista 3.** Regresa al texto y circula las palabras que se encuentran antes de los realizadores y después de las acciones.

**Pista 4.** Mira con atención las palabras que circulaste y proporciona lo siguiente:

a) ¿Conoces algunas de ellas? ¿Cuáles?

---

b) ¿Por qué estas palabras están junto al realizador y la acción?

---

c) ¿Qué diferencia existe entre las palabras que están junto al realizador y las que están junto a la acción?

---

d) ¿Conoces algunas palabras similares a las que circulaste? ¿Cuáles?. Escribe una pequeña lista.

---

---

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

### ***PISTA AYUDA***

Esas palabras que subrayaste son los calificadores. En español también los utilizamos, por lo tanto no son del todo desconocidos para nosotros. Ejemplos:

- El muchacho guapo.
- Las dietas son horrendas

Sin embargo existen algunas diferencias entre la distribución de los calificadores en inglés y en español:

- The handsome boy.
- Diets are terrible

En el primer ejemplo, puedes notar que hay una gran diferencia en el orden que presenta el enunciado, mientras que en el segundo, el calificador se utiliza exactamente igual que en español.

A los realizadores y las acciones le llamaremos palabras **independientes** y a las palabras que están junto a ellos les llamaremos palabras **dependientes**, Calificadores y objetos o circunstancia respectivamente.

### **Conclusión.**

Si realizaste correctamente cada una de las pistas que te fueron proporcionadas, serás capaz de contestar la siguiente información:

- a) Escribe brevemente de qué trata el párrafo 1.

---

---

b) Escribe brevemente de qué trata el párrafo 2.

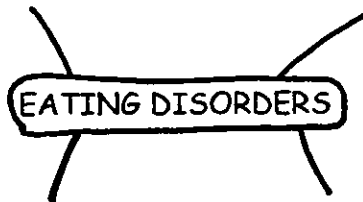
---

---

c) ¿Cuál es el mensaje que te proporciona el texto en general?

---

d) Anota todas las palabras que encuentres en el texto, y que consideres tienen relación con el concepto “eating disorders”. Puedes hacerlo en inglés o en español si así lo prefieres.



**Bien hecho, prueba superada!**



MENSAJE 2

AABA

AMERICAN ANOREXIA BULIMIA ASSOCIATION, INC.

Diets/Plans    Resources    Join AABA    Feedback

**Risk Factors in the Development of Eating Disorders**

Page 1  
2

By Natalia Zunino, Ph.D.

1     At this time no single cause of eating disorders has been discovered. But a number of factors, especially when they occur together, can put an individual at risk for developing an eating disorder.

2     The most common behavior that can lead to anorexia, bulimia or binge-eating disorder is dieting. Barraged by the increasing number and advertising of diet products everyone is made aware of the opportunities to diet. Of course, not every person who diets end up with an eating disorder— not even the majority of people who diet to lose weight. However, dieting behavior with its focus on thinness and reduction of food intake, often involves eating little during the day, which can encourage people toward anorexia or can result in binge eating in the evening, as hunger intensifies.

3     Dieting is directly related to the sociocultural factor, the preoccupation with thinness in our society. Over the past several decades the cultural ideal, at least for women, has been focused on a slim, trim body. Now children of seven or eight have adopted the same concepts of slimness and physical attractiveness as those held by adolescents. The emphasis on an almost anorexic looking female body shape is prevalent in Western societies. It seems to occur in nonwestern countries only when their population is influenced by Western values.

4     The sociocultural values in our country include a negative attitude toward overweight children and adults, who often are discriminated against. Furthermore, the cultural standards for women's bodies do not coincide with the actuality of the American female body. Whereas the weights of winners of the Miss America Pageant have been decreasing, the actual weight and height of women under age 30 has been increasing. Also, it is questionable whether it is even physically possible for most women to achieve the idealized female body form of narrow hips and thin thighs.

Home

continue...

## Pistas para el mensaje 2.

**Pista 1.** Ve al párrafo 1 y subraya todas las imágenes que te proporcionan el realizador y las acciones en conjunto.

**Pista 2.** Proporciona algunos sinónimos de las palabras que subrayaste.

---

---

---

**Pista 3.** Apoyándote en las palabras que subrayaste, proporciona tu versión en español del párrafo 1.

---

---

**Pista 4.** Lee con atención las palabras que están subrayadas en el párrafo 2, y proporciona la siguiente información:

a) ¿Qué idea te proporciona dos palabras subrayadas en conjunto?

---

b) ¿Porqué consideras que están juntas?

---

c) ¿Ocurre el mismo fenómeno en español?

---

d) ¿Qué diferencia existe entre la distribución de las palabras subrayadas en español y en la lengua inglesa?

---

**PISTA AYUDA**

Las palabras que califican a un realizador, generalmente van antes de éste y algunas otras van después de la acción, siempre y cuando funcionen como una extensión de la acción y ésta sea de enlace, es decir tenga una cualidad o estado, se les llama **calificadores**.

**Pista 5.** Ve al texto y en los párrafos 3 y 4, subraya todos los calificadores que encuentres junto a un realizador y después de una acción. Posteriormente, proporciona la siguiente información:

a) Enlista las palabras que subrayaste.

---

---

---

b) ¿Conoces el significado de algunas de ellas? ¿Cuál?

---

---

## Conclusión

Al haber seguido cada una de las pistas proporcionadas por tu profesor, probablemente serás capaz de contestar lo siguiente.

a) ¿Cuál es la función que desempeñan los realizadores en un texto?

---

b) ¿Cuál es la función que desempeñan las acciones en el texto?

---

c) ¿Cuál es la función que desempeñan los calificadores en un texto?

---

d) ¿Qué diferencia existe entre la distribución de los calificadores en español y la de la lengua inglesa?

---

---

e) Apoyándote en todas las palabras que subrayaste en el texto, proporciona tu versión en español de cada uno de los párrafos.

Párrafo 1.

---

---

Párrafo 2.

---

---

Párrafo 3.

---

---

Párrafo 4.

---

---

**MENSAJE 3****AABA****AMERICAN ANOREXIA BULIMIA ASSOCIATION, INC.**

[Home](#)   
 [About Us](#)   
 [Join AABA](#)   
 [Contact Us](#)

**Anorexia Nervosa**

**Anorexia Nervosa**  
**Bulimia Nervosa**  
**Binge Eating Disorder**

**1**

Anorexia Nervosa is a disorder in which preoccupation with dieting and thinness leads to excessive weight loss. Anorexics have an intense fear of fat, and their preoccupation with food and weight often masks other underlying psychological problems. The individual may not acknowledge that his or her weight loss or restrictive eating is a problem. One percent of teenage girls in the U.S. develop anorexia nervosa and up to 10% of those may die as a result.

**Danger Signs :**

- loss of a significant amount of weight
- continuing to diet although thin
- feeling fat, even after losing weight
- intense fear of weight gain
- loss of monthly menstrual periods
- preoccupation with food, calories, fat contents & nutrition
- preferring to diet in isolation
- cooking for others
- hair loss
- cold hands and feet
- fainting spells
- exercising compulsively
- lying about food
- depression, anxiety
- weakness, exhaustion
- periods of hyperactivity
- constipation
- growth of fine body hair on arms, legs and other body parts
- heart tremors
- dry, brittle skin
- shortness of breath

**2****Medical Consequences :**

- shrunken organs
- bone mineral loss, which can lead to osteoporosis
- low body temperature
- low blood pressure
- slowed metabolism and reflexes
- irregular heartbeat, which can lead to cardiac arrest

**3**[Home](#)[back...](#)

### Pistas para el mensaje 3.

**Pista 1.** Con la ayuda de tu profesor y compañeros, realiza una lista de los calificadores más conocidos por todo el grupo.

---

---

---

---

---

#### ***PISTA AYUDA***

En la lengua inglesa, existen diferentes tipos de calificadores. Aquellos que provienen de una raíz germánica y calificadores naturales, es decir, cuando los encuentras fuera de contexto los puedes identificar como tales: happy, mad, fat, sad, angry, busy, etc.

Por otro lado, existen algunas palabras que cuando les agregamos determinados sufijos, se convierten en calificadores: reasonable, worried, interested, clever, hopeless, terrible, confident, etc.

Finalmente mencionaremos la existencia de palabras que funcionan como calificadores: los sustantivos, que generalmente si se pone atención en su distribución, sabremos de dicha función. Los encontramos antes del realizador principal en una oración: general information, risk factors, single cause, etc.

### PISTA AYUDA

En inglés existen algunos sufijos que forman calificadores del segundo tipo explicado anteriormente. *ite, ist, ese, less, ly, y, ish, able, ed, ing, al, ical, ial, ic, ive, ative, itive, ous, eous, ious*. Dichos sufijos se agregan al final de una palabra formando otro tipo de palabra: el calificador, que junto con los del tercer grupo son los que aparecen con mayor frecuencia en los textos.

**Pista 2.** Localiza en el siguiente cuadro los sufijos anteriores y enciérralos en un círculo.

Israelite Portuguese Japanese masochist violist  
careless harmless beastly meaty sandy creamy  
youngish poorish tallish pointed wooded blue-  
eyed criminal cultural musical problematic  
attractive expansive explosive courteous  
erroneous virtuous

**Pista 3.** ¿Podrías pensar en otras palabras que tengan los sufijos anteriores? ¿Cuáles?



---

---

---

**Pista 4.** Circula todos los calificadores que encuentres en el texto. Trata de encontrar algunos de los sufijos que se te proporcionaron en el cuadro anterior.

---

---

***PISTA AYUDA***

Es importante resaltar que, cuando te encuentres con palabras que contengan los sufijos **ed** o **ing**, tengas mucho cuidado en descifrar su significado, ya que, dichos sufijos sólo forman calificadores cuando están en una palabra que se encuentra antes de otra que funcione como realizador o como objeto de la acción, o bien como circunstancia en que la acción tiene lugar.

**PISTA 5.** Clasifica la lista anterior de calificadores dentro de los tres grupos que te fueron explicados en las pistas de ayuda anteriores. Ve a los párrafos 1 y 2 y localiza también dichos grupos. Posteriormente llena el siguiente cuadro con la información obtenida..

Calificadores naturales	Calificadores por sufixación	Sustantivos con función de calificador

**Conclusión.**

Lee nuevamente el texto con atención y proporciona la siguiente información:

a) Describe brevemente el concepto de “anorexia nerviosa”.

---

b) ¿Cuáles son los síntomas de la anorexia?

---

c) ¿Cuáles son las consecuencias médicas?

---

d) Agrega todas las palabras que consideres se relacionan con la palabra anorexia.



**MENSAJE 4**

**AABA**

**AMERICAN ANOREXIA BULIMIA ASSOCIATION, INC.**

Chapters

Publications

Join AABA

Feedback

**Bulimia Nervosa**

**Anorexia Nervosa  
Bulimia Nervosa  
Binge Eating Disorder**

**1**

Bulimia Nervosa is described as a disorder in which frequent episodes of binge eating (rapid consumption of food in one sitting) are almost always followed by purging (ridding the body of food). Purging can involve vomiting, abusing laxatives and/or diuretics, exercising compulsively and/or fasting. Binging and purging is often followed by intense feelings of guilt and shame. The bulimic may not be visibly underweight and may even be slightly overweight. Like the anorexic, the bulimic uses self-destructive eating behaviors to deal with psychological problems that may go much deeper than her/his obsession with food and weight. Usually, the individual feels out of control and recognizes that the behavior is not normal. Up to 5% of college women in the U.S. are bulimic.

**Danger Signs :**

**2**

- binging, or eating uncontrollably
- purging by strict dieting, fasting, vigorous exercise, vomiting or abusing laxatives or diuretics in an attempt to lose weight
- using the bathroom frequently after meals
- preoccupation with body weight
- depression
- mood swings
- feeling out of control
- swollen glands in neck and face
- heartburn
- bloating
- irregular periods
- dental problems
- constipation
- indigestion
- sore throat
- vomiting blood
- weakness, exhaustion
- bloodshot eyes

**Medical Consequences :**

**3**

- dehydration
- damage to bowels, liver and kidney
- electrolyte imbalance, which leads to irregular heartbeat, and in some cases, cardiac arrest

[Home](#)

[back...](#)

## **Pistas para el mensaje 4.**

**Pista 1.** Subraya todos los calificadores que encuentres en el texto, luego proporciona la información que se te pide.

Elabora una lista de calificadores que pertenecen al primer grupo.

---

---

---

---

Elabora una lista de calificadores que pertenecen al segundo grupo.

---

---

---

---

Elabora una lista de calificadores que pertenecen al tercer grupo.

---

---

---

---

### **PISTA AYUDA**

En español al igual que en inglés, encontramos algunas acciones que introducen cualidades o estados. Ejemplos:

La bulimia **es** una enfermedad

La bulimia y la anorexia **parecen** un cáncer duro de matar

Debes **estar** consciente de ello.

En inglés sucede exactamente lo mismo:

Bulimia nervosa **is** horrible.

People with bulimia nervosa **look** terrible

She **seems** bad because of the bulimia.

A continuación te proporcionaremos las acciones de **enlace** más comunes: **be, seem, look, appear, fell, fall, smell, taste, sound, become.**

**Pista 2.** Tacha la palabra que es igual a la que aparece a tu izquierda.

**Be** bat beer be become begin

**Seem** see say scan seem sit

**Look** lie look list lamp let

**Appear** apple alone appear aunt

**Fell** faul fear fell found food

**Fall** fall flower flor foot fat

**Smell** smile scan sleep short smell

**Taste** task tramp taste teacher take

**Pista 3.** Con la ayuda de tu diccionario, busca el significado en español de las palabras de enlace, es decir, de las acciones que representan cualidades o estados.

---

---

### **Conclusión**

Lee nuevamente el texto con cuidado y proporciona la siguiente información.

a) ¿Qué es la bulimia nerviosa?

---

b) ¿Cuáles son los síntomas que la caracterizan?

---

c) ¿Cuáles son las consecuencias médicas

---

d) Escribe todas las palabras que consideres se relacionan con la bulimia.



## MENSAJE 5

AABA

AMERICAN ANOREXIA BULIMIA ASSOCIATION, INC.

[Options](#)[Resources](#)[Join AABA](#)[Facilities](#)

## Binge Eating Disorder

Anorexia Nervosa  
 Bulimia Nervosa  
 Binge Eating Disorder

1

**Binge Eating Disorder** or **compulsive overeating** involves **uncontrolled eating** usually kept secret. People with this condition engage in frequent binges, but unlike bulimics, they do not purge afterward. **Binges are usually followed** by intense feelings of guilt and shame. Again, **food is used as a dysfunctional means** of coping with **psychological problems**. The individual often experiences depression and other psychological problems. Up to 40% of **people who are obese** may be **binge eaters**.

**Danger Signs**

2

- episodes of **binge eating**
- eating when not **physically hungry**
- **frequent dieting**
- **feeling unable to stop eating voluntarily**
- awareness that **eating patterns are abnormal**
- **weight fluctuations**
- **depressed mood**
- **feeling ashamed**
- **antisocial behavior**
- obesity

**Medical Consequences**

3

- **high blood pressure**
- **high cholesterol**
- **gall bladder disease**
- diabetes
- **heart disease**
- certain types of cancer

[Home](#)[back...](#)



## Pistas para el mensaje 5.

**Pista 1.** Lee con atención las imágenes que te proporcionan las palabras subrayadas en el texto y completa la siguiente información que se te pide.

Imágenes que se forman con calificadores del primer grupo.

---

---

Imágenes que se forman con calificadores del segundo y tercer grupo.

---

---

**Pista 2.** Analiza las siguientes preguntas y contesta lo mejor que puedas.

a) ¿Cuál es la diferencia entre las imágenes que se forman con calificadores del primer, segundo y tercer grupo?

---

---

b) ¿Qué diferencia existe entre la distribución de dichos grupos?

---

---

## Conclusión

Busca la siguiente información contenida en el texto y contesta brevemente.

a) ¿Qué es el *Binge*?

---

b) ¿Cuáles son los síntomas de esta enfermedad?

---

c) ¿Cuáles son las consecuencias médicas?

---

d) Escribe todas las palabras que consideres se relacionan con la palabra *Binge*



## MENSAJE 6

## AMERICAN ACADEMY OF CHILD &amp; ADOLESCENT PSYCHIATRY

TEENAGERS WITH EATING DISORDERS

No. 2 (10/92)

(Updated 8/98)

1 Overeating related to tension, poor nutritional habits and food fads are relatively common eating problems for youngsters. In addition, two psychiatric eating disorders, anorexia nervosa and bulimia, are on the increase among teenage girls and young women and often run in families. In the United States, as many as 10 in 100 young women suffer from an eating disorder. These two eating disorders also occur in boys, but much less often. The child and adolescent psychiatrist is trained to evaluate, diagnose, and treat these psychiatric disorders which are characterized by a preoccupation with food and a distortion of body image.

2 Parents frequently ask how to identify symptoms of anorexia nervosa and bulimia.

Unfortunately, many teenagers successfully hide these serious and sometimes fatal disorders from their families for many months or years.

3 Parents should be on the lookout for various symptoms and warning signs of anorexia nervosa and bulimia:

- 4 • A teenager with anorexia nervosa is typically a perfectionist and a high achiever in school. At the same time, she suffers from low self-esteem, irrationally believing she is fat regardless of how thin she becomes. Desperately needing a feeling of mastery over her life, the teenager with anorexia nervosa experiences a sense of control only when she says "no" to the normal food demands of her body. In a relentless pursuit to be thin, the girl starves herself. This often reaches the point of serious damage to the body, and in a small number of cases may lead to death.
- 5 • The symptoms of bulimia are usually different from those of anorexia nervosa. The patient binges on huge quantities of high-caloric food and/or purges her body of dreaded calories by self-induced vomiting and often by using laxatives. These binges may alternate with severe diets, resulting in dramatic weight fluctuations. Teenagers may try to hide the signs of throwing up by running water while spending long periods of time in the bathroom. The purging of bulimia presents a serious threat to the patient's physical health, including dehydration, hormonal imbalance, the depletion of important minerals, and damage to vital organs.

6 With comprehensive treatment, most teenagers can be relieved of the symptoms or helped to control eating disorders. Treatment for eating disorders usually requires a team approach; including individual therapy, family therapy, working with a primary care physician, working with a nutritionist, and medication. Many adolescents also suffer from other problems; including depression, anxiety, and substance abuse. It is important to recognize and get appropriate treatment for these problems as well.

7 Research shows that early identification and treatment leads to more favorable outcomes.

Parents who notice symptoms of anorexia or bulimia in their teenagers should ask their family physician or pediatrician for a referral to a child and adolescent psychiatrist who works comprehensively in the treatment of eating disorders and can coordinate the treatment. 29/09/99 team.

## Pistas para el mensaje 6.

**Pista 1.** Lee el texto poniendo énfasis en las palabras subrayadas. Posteriormente mira con detenimiento el siguiente cuadro y ordena las palabras en pequeños grupos.

**Treatment      psychiatrist      nutritional      poor  
eating      normal      small      serious      different  
thin      young      teenager      pediatrician      severe  
weight      long      serious      hormonal      physical  
important      comprehensive      individual      family  
team      characterized      psychiatric      body  
fatal      warning      perfectionist      low      fat  
physician      high      caloric      substance  
appropriate**

Grupo 1

---

---

---

Grupo 2

---

---

**Grupo 3**

---

---

---

**Pista 2.** Escribe qué criterio utilizaste para formar cada uno de los grupos anteriores.

---

---

---

---

**Pista 3.** Escribe el equivalente en español de las palabras que agrupaste.

---

---

---

---

**Conclusión**

Al haber seguido todas las pistas adecuadamente, serás capaz de resolver lo siguiente:

a) Escribe brevemente en tus propias palabras de qué trata el mensaje.

---

---

b) ¿ A qué tipo de personas hace alusión el mensaje?

---

---

c) Resume en pocas palabras los dos últimos párrafos de la lectura.

---

---

---



Volume 7 Number 2 Summer Term. Published by the MSC.

## Anorexia in Men

*Media images of the 'perfect physique', said to lead to eating disorders in young women, could now be affecting men in a similar way.*

### *The Forgotten Male*

by Katharine Hubscher & Joanne Craig

1 FOR YEARS the media has bombarded us with images of flawless female bodies. In an effort to conform to this ideal, women have become obsessed with their appearance. This unhealthy obsession may lead to eating disorders such as anorexia nervosa. Extensive coverage given to this topic by reputable magazines and newspapers over recent years has helped to ensure the rapid recognition of females suffering from eating disorders.

2 But what about the male population? Eating disorders are not exclusively confined to women, although the media has been slow to publicise this.

3 As long ago as 1689, Richard Morton described two cases of an illness which today can be easily recognised as anorexia nervosa. Two centuries later, Gull, along with several other early writers, acknowledged that anorexia nervosa occasionally occurs in males, yet this was queried and debated during the middle of this century. During that time, the diagnosis of this condition in men was often neglected, primarily for two reasons: first, clinicians were generally unfamiliar with anorexia nervosa amongst males, decreasing the likelihood of correct diagnosis and second, certain diagnostic criteria actually excluded males (for example, the requirement for one of the presenting symptoms to be that menstrual periods ceased). Although to a lesser extent, these attitudes are still observed today. This contributes to a decreased number of identified cases giving low estimates of prevalence. There is also thought to be a reduced risk of eating disorders amongst males due to their protection by later puberty and the action of male hormones; for example the "assertive drive" provided by testosterone may help to overcome the psychological conflicts that are associated with eating disorders. However, it is now estimated that between 5 and 10% of anorexia sufferers are male, and the figure is thought to be rising.

4 In a study by Didomenico and Anderson it was found that women's magazines include a greater number of articles and advertisements aimed at weight reduction than those targeted at men. Men's magazines contain more articles about fitness and body building. Male anorexics are reportedly less concerned than females with achieving smaller bodily proportions, instead males tend to aim towards a muscular, athletic physique. This is consistent with the media portrayal of the "ideal" male and female body shape: the physically fit man and the slim, waif-like woman. It is therefore not surprising that one of the most frequently used behaviours to induce weight loss in males is excessive over-exercise.

5 Apart from over-exercising, male patients present remarkably similar clinical features to female patients. Weight loss is achieved by various means, including those of regular, sustained avoidance of carbohydrates and fats, and purging through laxative abuse and self-induced vomiting (the latter

being more common amongst male anorexics). In a minority of extreme cases purging by "blood-letting" is evident due to the incorrect belief by sufferers that this reduces the uptake of glucose from blood. Common to both sexes is the acute fear of weight gain or obesity even though the patient is obviously underweight.

6 The stereotypic male anorexic has been described as obsessive, depressive, overly-sensitive and prone to feelings of guilt and inadequacy. Issues related to family dynamics and psycho-sexual development have been shown to be important in the diagnosis of eating disorders in males: according to a number of studies, many male anorexics have poor father-son relationships and their fathers are reported to typify strong cultural images of masculinity, for example, overindulgence in alcohol. Male patients are also thought to have close relationships with domineering, overprotective mothers and it is common to find that there is marital disharmony amongst the parents of sufferers.

7 Interestingly, studies indicate an increased incidence of homosexuality amongst anorexic males. Crisp originally observed the presence of an uncertainty of gender identity in up to 50% of male patients preceding the onset of anorexia nervosa. In a study of male anorexics conducted by Burns and Crisp, it was found that the majority of their sample admitted to feelings of relief when their sex-drive diminished during the acute phase of their illness. Crisp suggested that by reducing their sex drive by starvation, patients can temporarily resolve their sexual conflicts.

8 An explanation of this increased incidence of homosexuality amongst anorexic males was sought by Michael Siever in his study of 250 college and university students. He initiated and then confirmed the hypothesis that "gay men and heterosexual women are dissatisfied with their bodies and are vulnerable to eating disorders because of a shared emphasis on physical attractiveness and thinness that is based on the desire to please men."

9 At present there is confusion and uncertainty amongst men induced by their changing role in society. Increasing female independence and mass unemployment are just two examples of changing circumstances over which men feel they have little control. However, body shape is one factor that can be controlled and increasing emphasis is placed on doing so.

10 Whatever the reasons for the anorexia, increased focus of media attention on the "ideal" male physique is causing a greater dissatisfaction with self-image amongst men. The future for them, as regards obsession with body shape, hangs in the balance at the mercy of the media. If the focus is maintained then this cannot be without consequence; it will no doubt be reflected by rising numbers of male anorexics.

## References

- French et al. Weight Concerns, dieting behaviour, and smoking initiation among adolescents: a prospective study. *American Journal of Public Health* 1994. Vol84. No.11.
- Hamlett and Curry. Anorexia nervosa in adolescent males. *Child Psychiatry and Human Development*. 1990. Vol21 (2)
- Sharp et al. Clinical presentation of anorexia nervosa in males: 24 new cases. Accepted by *International Journal of Eating Disorders*, April 1993
- Siever. Sexual orientation and gender as factors in socioculturally acquired vulnerability to body dissatisfaction and eating disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1994. Vol 62.No.2.
- Steiger. Anorexia nervosa and bulimia in males: Lessons from a low-risk population. *Canadian Journal of Psychiatry*. 1989. Vol35.No.5
- Touyz et al. Anorexia nervosa in males: A report of 12 cases. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*



## **Pistas para el mensaje 7**

**Pista 1.** Lee con cuidado el mensaje final y realiza lo siguiente:

Ve a los párrafos 1 y 2 y subraya las imágenes de los realizadores y acciones que encuentres.

**Pista 2.** Ve a los párrafos restantes y realiza lo siguiente.

Subraya los calificadores del primer grupo.

Subraya los calificadores del segundo grupo.

Subraya los calificadores del tercer grupo.

**Pista 5.** Con la información de las pistas anteriores llena el siguiente cuadro.



b) Menciona qué procedimiento utilizaste para localizar la información que se te pidió.

---

---

c) ¿Qué utilidad tiene para ti el saber localizar las palabras que se te solicitaron?

---

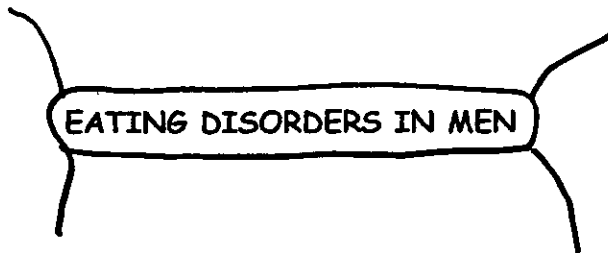
---

d) Describe brevemente de qué trata el mensaje.

---

---

e) Agrega todas las palabras que consideres relacionadas con la siguiente frase: eating disorders in men.



f) Finalmente, junta todos los esquemas de los conceptos que realizaste en el transcurso de la unidad y explica a tu profesor y compañeros: ¿Cómo los realizaste?, ¿Qué utilidad tienen para ti?, y si aprendiste alguna información nueva en la unidad, menciónala.

---

---

---

---

Si lograste realizar con éxito todas las pistas que se te proporcionaron, has logrado descifrar con gran eficiencia toda la información contenida en los mensajes.

**¡Felicidades, prueba superada!**

## CONCLUSIONES

Al llegar al final de nuestra investigación podemos darnos cuenta de la gran importancia que tiene el estar consciente de la existencia de los problemas que se presentan en la enseñanza-aprendizaje de la lectura así como del papel tan relevante que lleva a cabo un profesor en su papel de “mediador” en dicho proceso.

En este sentido, de acuerdo con las concepciones de Vigotsky en lo referente a la ley de la doble formación, dicha función es de suma importancia ya que, el aprendizaje se adquiere primero del exterior y luego se interioriza. Por ésta razón, el profesor debe proporcionar al alumno, en esta etapa, los conocimientos que adquiere del exterior. Estos deben ser presentados de una manera organizada y significativa para facilitar dicho proceso. En este sentido, el contar con el apoyo de una adecuada instrucción resulta indispensable, ya que proporcionará las herramientas que el alumno necesita para el logro del aprendizaje.

Cabe mencionar que las concepciones de los modelos interactivos de lectura nos fueron de gran utilidad ya que, hicieron evidente la necesidad de contar con un modelo a seguir para lograr el desarrollo de una tarea como la nuestra. De igual manera, conocer el funcionamiento de las estrategias de bajo y alto nivel, fue de gran ayuda debido a que, son dos herramientas sumamente indispensables que permiten a un lector novato o experto, lograr una comprensión precisa de un texto en lengua inglesa.

Cabe mencionar que para nosotros resultó muy interesante descubrir que existen muchas investigaciones realizadas respecto al tema, sobre todo en relación con las estrategias de bajo nivel. Sin embargo la reducida referencia bibliográfica teórica, en lo que respecta a la

manera en que un profesor debe proporcionar al alumno las estrategias de bajo nivel y las tácticas de reconocimiento de las palabras que toman la función de adjetivos, representó un obstáculo para nuestra propuesta, debido a que no se contó con el apoyo de un posible modelo a seguir en el diseño de nuestros ejercicios. Cabe aclarar que solamente encontramos descripciones gramaticales propuestas por algunas gramáticas consultadas. No obstante, al recurrir a la gramática categorial, pudimos auxiliarnos en el diseño de dichas tácticas ya que, esta gramática nos sugiere proporcionarle al alumno una base orientadora que contenga un lenguaje significativo y familiar, de igual forma, el encontrar el algoritmo de operación que sea adecuado para el alumno.

Es necesario mencionar que en el diseño de las tácticas de reconocimiento de las palabras que por su distribución en la oración adquieren la función de adjetivos, tratamos de aplicar la mayor parte de la teoría descrita en la propuesta. Se diseñaron ejercicios que pretendemos sean significativos para el alumno. En ese sentido, utilizamos un lenguaje sencillo, común y fácil de recordar, sobre todo buscamos una manera diferente de proporcionarle las instrucciones y las tácticas.

El diseño de los ejercicios facilitará el aprendizaje del alumno ya que, el tema y el lenguaje de los textos le serán familiares conforme avance en su lectura, ésto ayudará a que el alumno interiorice los conocimientos nuevos y de esa manera modifique los anteriores, asimismo la forma en que resolverá los ejercicios ayudará a interiorizar las tácticas de reconocimiento, logrando de esta manera llegar al conocimiento real de dichas tácticas.

La batería de ejercicios presentada en esta propuesta no ha sido aplicada dentro del salón de clase, por lo tanto, su aplicación resulta un requisito indispensable para evaluar su funcionalidad y en su caso, realizar las correcciones pertinentes para su buen funcionamiento.

Consideramos que nuestra propuesta puede servirle a cualquier profesor que imparta un curso de lectura en la etapa inicial. Creemos que también podría ser útil en otros niveles, debido a que algunas veces existen lectores expertos que tienen problemas con el reconocimiento de los adjetivos. Asimismo dicha propuesta, puede servir como base orientadora para futuros investigadores interesados en el tema.

La presente investigación representó un crecimiento intelectual altamente significativo ya que, nos permitió profundizar en las diferentes investigaciones referentes al proceso de lectura y en las propuestas aportadas por los diferentes autores en los cuales fue sustentada. Esperamos que nuestra investigación sea útil para futuras investigaciones relacionadas con el tema. De igual manera, deseamos que al lector le haya resultado interesante y placentera como lo fue para nosotros.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, R and Pearson D (1988). **A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension**, en Carrell. P, et al (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: University Press, 37-53.
- Antonini, M Y Pino J (1991). **“Modelos del proceso de lectura. Descripción, evaluación e implementaciones pedagógicas”** en Puente A. *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez y Ruiperez Ediciones Pirámide.
- AABA.(1999).**General information on eating disorders**  
<http://www.aabainc.org/general/index.html>.
- AABA.(1999). **Anorexia nervosa.**  
<http://www.aabainc.org/general/anorexia.html>.
- AABA.(1999). **Bulimia nervosa.**  
<http://www.aabainc.org/general/bulimia.html>.
- AABA.(1999). **Binge eating disorders.**  
<http://www.aabainc.org/general/binge.html>.
- AACAP.(1999). **Teenagers with eating disorders.**  
[http://www.aacap.org/facts\\_fam/eating.html](http://www.aacap.org/facts_fam/eating.html).
- Baena Paz, Guillermina (1991). **Instrumentos de investigación**. México. Editores unidos mexicanos, s.a.
- Carrell, P. et al (1988). **Interactive Approaches to second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University press.
- García, J.V.R (1998). **Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras en evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencia y áreas técnicas.** *Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XX*. Castañeda Sandra. Facultad de psicología, UNAM.
- Gómez de Mas, Ma. E. et al.(1994). **Estrategias y habilidades de lectura: opinan los profesores. Resultados de entrevistas en la UNAM**, en *Estudios de lingüística aplicada*, 19-20 (Julio y Diciembre 1994).MEX-UNAM.



- Goodman, Kenneth. (1988). **The Reading Process**, en Carrell, P, et al (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 11-21.
- Grabe, William (1988). **Reassessing the term “interactive”**, en Carrell, P, et al (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University press, 56-64.
- Grellet, Françoise (1987). **Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises**. Great Britain. Cambridge University Press.
- Harris, David (1966). **Reading improvement exercises for students of English as a second language**. USA. Prentice Hall.
- Hubsher, Katharine and Joanne Craig ( 999). The forgotten male.  
<http://www.ed.ac.uk/medics/2ndop/Vol 7-no2/anorexia.htm>.
- Kirby, John R (1988). **Style, Strategy, and skill in reading**, en Ronald R. SchMeck (1988). *Learning strategies and Learning styles*. New York. Plenum. Press.
- Kohl, de Oliveira Marta (1996). **Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky**, en Castorina José A. et al. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. 1996. México. Paidós Mexicana.
- Medina, Liberty Adrián (1995). **La dimensión social de la enseñanza. La herencia de Vigotsky**. México. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Mendoza, Martínez Félix (1991-1992). **Acerca de una descripción de la gramática con fines comunicativos**, en *Encuentro AMMLEX A.C.* México. Talleres Impretel.
- Nunan, David (1991). **Language teaching methodology**. Great Britain. Prentice Hall.
- Oxford, Rebeca L. (1990) **Language Learning Strategies** . Boston, Heinle& Heinle.
- Pozo, Juan Ignacio (1989). **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid, Morata.
- Quirk, Randolph et al (1972). **A Grammar of Contemporary English**. Great Britain, Longman.
- Revilla, Santiago (1997). **Gramática Española Moderna**. México. McGraw-hill.
- Samuels, S, and Kamil, M. (1988). **Models of the Reading Process**, en Carrell, P. et al (1988). *Interactive Approaches to Second Language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 22-34.

Schmeck Ronald Ray (1988). **An introduction to strategies and styles of learning** , en *Learning Strategies and Learning Styles*.1988 New York. Plenum.

Silberstein, Sandra (1987). **“Let’s Take Another look at Reading: Twenty five years of Reading Instruction”**, en *English Teaching Forum*, XXV. (4, oct.1987), 28-35.

Silberstein, Sandra (1984). **Techniques and Resources in Teaching Reading**.  
England: Oxford university Press.

Smith, Frank (1989). **Comprensión de la Lectura**. México: Trillas.

Weinstein, Claire (1988). **Assessment and Training of students Learning Strategies**,  
en *Learning Strategies and Learning Styles (1988)*. New York. Plenum.

Zunino, Ph.D Natalia.(1999). **Risk factors in the development of eating disorders**.  
<http://aabainc.org/riskfactors/index.html>.