

19



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

El Desarrollo de Habilidades de Identificación de Ideas Principales y Secundarias Durante la Lectura de Estudio de Textos Expositivos en Lengua Inglesa. (Sobre la Base del Programa de III Nivel del Curso de Lectura en Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades)

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES

presenta

JOSE LOPEZ RIVERA

ASESOR: DR. FELIX MENDOZA MARTINEZ



Abril 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.

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de vivir esta experiencia y alcanzar una meta más en mi vida.

A mis padres el Sr. Rigoberto López Huerta y la Sra. Evelina Rivera de López por todo el apoyo e impulso que me dieron para lograr mi superación profesional.

A todos mis hermanos por la ayuda, impulso y confianza que me dieron y que depositaron en mí para lograr esta meta.

A mis tíos el Sr. Ubaldo Cerezo Badillo y la Sra. Jovita López de Cerezo (y familia) por la invaluable ayuda que me brindaron sin la cual no hubiese sido posible lograr esta meta.

A mi esposa la Lic. Silvia Chávez de López por el apoyo que siempre me ha dado para llevar a cabo cualquier objetivo en mi vida personal y en esta ocasión no fue la excepción.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme permitido hacer uso de sus aulas, centros de investigación y bibliotecas para superarme académicamente.

A mis profesores por haberme orientado en el mundo del conocimiento.

A los profesores organizadores del Seminario-Taller Extracurricular por haberme permitido participar en él.

Con mucho cariño y respeto a mi asesor el Dr. Félix Mendoza Martínez por el apoyo y orientación que me brindó desde el principio de esta investigación; por sus apreciables consejos, comentarios y observaciones que ayudaron a precisar el contenido de este trabajo; y, por permitirme insertar en este documento información de su propiedad intelectual.

A la Lic. Raquel G. García Jurado V. por sus valiosos comentarios que ayudaron a delimitar este trabajo y por permitirme incluir en el mismo sus esquemas sobre "estructura del párrafo" e "idea principal".

A la Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón, al Lic. Siegfried Böhm Weickert y a la Mtra. Ma. del Carmen Hernández Lazo por sus correcciones y comentarios que ayudaron a mejorar este trabajo.

Al Lic. Manuel Ramírez Arvizu por la ayuda que me brindó al prestarme algunos libros de su biblioteca personal de donde tomé algunos de los textos que forman parte de este trabajo.

A mi cuñado el Médico Cirujano Dentista Moisés Uriel Chávez Avilés por permitirme utilizar su computadora; por su asistencia técnica para el uso de la misma; y, por su ayuda para capturar parte de la información contenida en este documento.

A mis suegros el Sr. Francisco Chávez Garibay y la Sra. María Elena Avilés de Chávez por toda la ayuda que siempre me han brindado.

A la Sra. Tayde Miranda por su invaluable ayuda y consejos que siempre me ha dado.

A mi amigo y compañero de la carrera Carlos David Domínguez Omaña (y familia) por todo el apoyo que me ha ofrecido.

A mis tíos el Sr. Antonio Barrera y la Sra. Francisca López de Barrera (y familia) por el apoyo que me ofrecieron.

A las personas y autoridades que hicieron posible la realización del Seminario-Taller Extracurricular y en especial a la Lic. Emma Navarrete Hernández, Jefe del Programa de la Lic. en Enseñanza de Inglés.

A todas las personas que de manera directa o indirecta ayudaron a que este trabajo se hiciera realidad.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a:

Mi asesor.

A los profesores que participaron en el Seminario.

A mi esposa.

A mis padres.

A mis hermanos.

A mis abuelos.

A mis tíos.

A toda mi familia.

A mi cuñado.

A mis suegros.

Al Sr. Moisés Chávez y familia.

A la Sra. Tayde Miranda.

Al Sr. Francisco Miranda y familia.

A todos mis amigos y en especial a:

El Lic. Jesús Raymundo Díaz Nuño y familia.

Carlos David Domínguez y familia.

Juan Javier Bautista.

Miguel Mondragón.

Moisés Cárcamo.

Fernando Íñiguez.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO I. ANTECEDENTES.	
1.1. Antecedentes de la materia de inglés en el CCH.....	5
1.2. Planteamiento de la problemática.....	10
1.3. Justificación.....	20
1.4. Objetivo general.....	21
1.5. Objetivos específicos.....	22
1.6. Conclusiones del capítulo.....	22
 CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN.	
2.1. Modelos sobre el proceso de lectura.....	25
2.1.1. Modelos seriales.....	26
2.1.2. Modelos en paralelo.....	33
2.2. Tipos de lectura.....	38
2.2.1. Definición de lectura.....	38
2.2.2. Lectura selectiva.....	41
2.2.3. Lectura de familiarización.....	41
2.2.4. Lectura de búsqueda.....	43
2.2.5. Lectura detallada o de estudio.....	44

2.2.6. Lectura crítica.....	49
2.3. Textos expositivos en lengua inglesa.....	50
2.3.1. Características.....	50
2.3.2. Organización de la información a nivel de texto breve.....	53
2.3.3. Organización de la información a nivel de bloque informativo.....	60
2.4. Organización de la información a nivel de párrafo.....	61
2.4.1. Definición de párrafo.....	62
2.4.2. Elementos del párrafo.....	63
2.4.3. Posición del enunciado temático.....	64
2.4.4. La idea principal.....	70
2.5. Organización de la información a nivel de enunciado.....	72
2.5.1. Definición de enunciado.....	72
2.5.2. Elementos del enunciado.....	72
2.5.3. Tipos de enunciados.....	75
2.6. Introducción a un modelo de instrucción directa para el desarrollo de la comprensión lectora.....	78
2.7. Conclusiones del capítulo.....	81

**CAPÍTULO III. PROPUESTA DE EJERCICIOS MODELO PARA IDENTIFICAR
LAS IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS EN LA PROSA
EXPOSITIVA INGLESA DURANTE LA LECTURA DE ESTUDIO.**

3.1. Fundamentos teóricos específicos.....	83
3.2. Propuesta de ejercicios.....	99

3.2.1. Objetivo general.....	99
3.2.2. Objetivos estratégicos.....	100
3.2.3. Ejercicios para extraer el significado de un texto a nivel de enunciado.....	101
3.2.4. Ejercicios para identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo en un bloque informativo a nivel de párrafo.....	114
3.2.5. Ejercicios para extraer y construir la idea principal de un bloque informativo a nivel de párrafo.....	126
3.2.6. Ejercicios para extraer y construir la idea principal de un bloque informativo desarrollado en más de un párrafo.....	138
3.2.7. Ejercicios para extraer y construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.....	151
3.3. Conclusiones del capítulo.....	162
CONCLUSIÓN GENERAL.....	165
BIBLIOGRAFÍA.....	174
ANEXOS.....	179
Anexo 1 Growth and Development of Insects.....	180
Anexo 2 Types of Birds.....	183
Anexo 3 Land and Soil Resources.....	186
Anexo 4 Formation of the Universe.....	188

INTRODUCCIÓN

Los profesores del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) nos enfrentamos a una tarea difícil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en ese idioma. La dificultad de esta complicada labor radica en el hecho de que los docentes tenemos que diseñar los materiales didácticos que contengan las actividades o ejercicios adecuados que ayuden a los alumnos de dicho Colegio a desarrollar las habilidades de lectura en lengua extranjera. Los alumnos tienen que ser equipados con las herramientas y estrategias necesarias que les permitan comprender e interpretar la información contenida en textos expositivos escritos en inglés diseñados por y para hablantes nativos de ese idioma.

Con el fin de alcanzar el propósito antes mencionado el curso de lectura en el CCH tiene una duración considerable y un programa que contiene los temas esenciales a presentar. El curso tiene una duración de 256 horas distribuidas en cuatro semestres o niveles (inglés I, II, III y IV). Cada nivel tiene una duración de 64 horas de clase. Para cada nivel existe un breve programa que especifica los temas que se deben desarrollar en cada semestre. Entre estos temas destacan los tipos o formas de lectura que los alumnos tienen que aprender durante todo el curso. Las formas de lectura son: de ojeada, selectiva, de búsqueda, detallada y crítica (Programas de Estudio para las Asignaturas: Inglés I a IV, 1996).

El problema fundamental que existe es que los materiales didácticos se tienen que elaborar de acuerdo con el contenido y formato del programa. Sin embargo, el programa no contiene los lineamientos básicos sobre la sistematización de los

contenidos y de las actividades o ejercicios. Esta problemática se ve reflejada en los materiales didácticos (libros de texto) elaborados para la implementación de los temas de los programas para cada nivel.

Esta problemática se incrementa debido a que entre algunos profesores del curso de lectura en inglés del Colegio existen diferentes concepciones sobre algunos temas. Esta circunstancia ocasiona la disparidad en el diseño de ejercicios.

Por ello, el propósito del presente trabajo es diseñar una serie de ejercicios modelo que observen el criterio de sistematización para que los alumnos desarrollen las habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias con el fin de poder construir la idea central de textos expositivos escritos en inglés durante la lectura de estudio. Esta propuesta de ejercicios estará enfocada al nivel III del curso de lectura en inglés del CCH.

Esta investigación permitirá que los profesores del Colegio unifiquemos los criterios sobre los conceptos de enunciado temático, idea principal, ideas secundarias, detalles de apoyo e idea central con el fin de diseñar los ejercicios adecuados para enseñar estos conceptos.

Los conceptos de ideas principales y secundarias e idea central representan los pilares esenciales de la lectura de estudio. La lectura de estudio representa una herramienta invaluable, no sólo para los alumnos del nivel III del curso de lectura en inglés del CCH, sino para cualquier lector que desee mejorar su capacidad de lectura, ya sea en su lengua materna o en un idioma extranjero. Esta importancia radica en que la lectura de estudio es un medio de adquisición de conocimientos en el medio académico.

La lectura de estudio implica la comprensión detallada de la información contenida en un texto y para alcanzar este fin, los alumnos tienen que desarrollar las habilidades que les permitan identificar, discriminar e interpretar adecuadamente las ideas principales y secundarias de un texto con miras a construir la idea central del mismo y poder utilizar esa información para propósitos diversos.

Con el fin de alcanzar el objetivo anteriormente expuesto, este trabajo estará dividido en tres capítulos principales.

En el capítulo I presentamos los antecedentes más importantes sobre el tema de esta investigación. Damos una visión general sobre la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades desde su creación en 1971 hasta la fecha sobre las diversas modificaciones que ha sufrido el programa del curso de lectura en inglés en esta institución; describimos la problemática y justificación que dieron origen a esta investigación; y detallamos los objetivos general y específicos que persigue este trabajo.

En el capítulo II presentamos los fundamentos teóricos generales que dan sustento a esta investigación. Describimos los modelos de lectura seriales (ascendentes y descendentes) y en paralelo (interactivos); presentamos algunas concepciones sobre el proceso de lectura así como los diversos tipos o formas de lectura que se mencionan en la literatura moderna; establecemos las características principales de los textos expositivos en lengua inglesa y la manera en que los autores organizan sus ideas en la prosa expositiva inglesa a nivel de texto, a nivel de bloque informativo o temático, a nivel de párrafo y a nivel de enunciado; adoptamos algunos términos de la gramática categorial desarrollada por el Dr. Félix Mendoza con el fin de

analizar los elementos que conforman un enunciado y los alumnos puedan comprender el significado de los mismos. Finalmente, describimos un modelo de instrucción directa para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora que utilizaremos como base para el desarrollo de nuestra propuesta objeto de esta investigación.

El capítulo III está dividido en dos partes. En la primera detallamos los fundamentos teóricos específicos que utilizamos como base en nuestra propuesta. En la segunda parte, presentamos nuestra propuesta de ejercicios modelo para el desarrollo de habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias en textos expositivos en lengua inglesa durante la lectura de estudio. Proponemos ejercicios, partiendo de los más sencillos a los más complejos, que permitan a los alumnos interpretar la información contenida en textos expositivos escritos en inglés a nivel de enunciado, a nivel de párrafo, a nivel de bloque informativo y a nivel de texto conformado por varios bloques informativos.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES.

En este capítulo presentaremos los antecedentes más importantes sobre el tema de la presente investigación. Dentro de ellos daremos una visión general sobre las diversas modificaciones que ha sufrido el programa del curso de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde su creación en 1971 hasta la fecha; describiremos la problemática y la justificación que dieron origen a la presente investigación; detallaremos los objetivos general y específicos de la misma y presentaremos las conclusiones del capítulo.

1.1. Antecedentes de la materia de inglés en el CCH.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), institución educativa, dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene como función impartir enseñanza a nivel medio superior. Esta educación debe proveer a los alumnos de una cultura integral básica que les permita no sólo formarse como individuos críticos, creativos y útiles a su entorno natural y social, sino continuar con sus estudios a nivel superior (Normas Vigentes de la UACB, 1992:19).

El CCH se creó el 26 de enero de 1971, como dependencia directa de la UNAM, con el fin de que ésta Máxima Casa de estudios pudiera proveer educación a una población en constante crecimiento y demanda de estudios a nivel medio superior ("Se Creó el ...", 1971:1,2).

El Plan de Estudios del Colegio proporcionaba una preparación que hacía énfasis en las materias básicas para la formación de los alumnos: el método

experimental, el método histórico, las matemáticas, el español, una lengua extranjera (inglés o francés) y una forma de expresión plástica ("Se Creó el ...", 1971:7).

De este modo la enseñanza del idioma inglés, como lengua extranjera, ha desempeñado un papel de suma importancia como parte del Plan de Estudios del CCH. Sin embargo, los tiempos cambian y el Colegio después de 26 años de su creación modifica su Plan de Estudio original para adaptarlo a las necesidades y requerimientos educativos que demanda el mundo moderno. De esta manera, en la historia del CCH, podemos hablar de dos Planes de Estudio: el original y el actualizado, éste último aprobado en 1996.

En relación con la materia de inglés, cabe mencionar que ésta ha sufrido diferentes modificaciones en ambos Planes de Estudio. Las más importantes las mencionaremos a continuación.

El Plan de Estudios original establecía que el objetivo del Departamento de Idiomas sería que "el estudiante (tuviera la) posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés" ("Se creó el...", 1971:4).

Con el fin de lograr el objetivo antes mencionado el Plan de Estudios original del CCH contemplaba que dicha materia debía abarcar 240 horas de clase distribuidas en los primeros cuatro semestres de los seis que conforman el bachillerato, a razón de 3 horas de clase a la semana en los dos primeros semestres y de 5 horas de clase a la semana en los dos últimos semestres del curso. Sin embargo, la falta de planeación y organización de los contenidos para los cuatro semestres, así como la ausencia de lineamientos didácticos ocasionó que la materia sólo tuviera una duración de 30 horas

distribuidas en un semestre en sesiones de 30 minutos (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV, 1996:3).

Durante este periodo se utilizaba el texto titulado *The written word* de Thomas Garst, material que ofrecía una nueva perspectiva en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés mediante el sistema de autoaprendizaje. Sin embargo, esta metodología no tuvo éxito por lo que no duró mucho tiempo en el Colegio.

Posteriormente, el objetivo de la materia se modificó y se cambió por uno más accesible. El nuevo objetivo planteaba capacitar al estudiante para que pudiera tener acceso a fuentes bibliográficas escritas en inglés a nivel bachillerato sin tener que traducir.

Este nuevo enfoque ocasionó que en 1983 el curso se incrementará a 60 horas de duración distribuidas en dos semestres a razón de una hora de clase dos veces a la semana (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV, 1996:3).

En 1985, el objetivo del curso se volvió a replantear y se expresó de la siguiente manera: "El alumno expresará en español, oralmente o por escrito, las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel de bachillerato" (Camacho y Ruiz, 1985:27).

En 1988 el curso se incrementó a 90 horas al año, a razón de 3 horas a la semana impartidas en sesiones de una hora, una hora y media o dos horas de clase (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV, 1996:3).

El objetivo y duración del curso antes mencionados se mantuvieron vigentes hasta 1996 año en que se modificó el Plan de Estudios original del CCH.

Finalmente cabe mencionar que en el Plan de Estudios original la materia de inglés era considerada como requisito para culminar los estudios de bachillerato. Por lo

tanto, la materia no repercutía en el promedio general de los alumnos y las calificaciones que podían obtener eran: AC (acreditado), NA (no acreditado) o NP (no presentado).

En 1996 se aprueba el Plan de Estudios Actualizado (PEA) del CCH y la materia de inglés sufre algunos cambios. El Plan de Estudios contempla cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. La materia de inglés se ubica en esta última área en la que comparte propósitos generales, concepciones y enfoques (Plan de Estudios Actualizado, 1996:50).

En el PEA la materia de inglés sigue conservando la misma orientación: la comprensión de textos, pero se modifican los siguientes aspectos: su objetivo, su duración, su estatus, su enfoque y, por consiguiente, la organización de sus contenidos.

El objetivo general de la materia establece que:

"Al concluir los cuatro semestres de instrucción el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de dos o más páginas de extensión, de tema familiar o académico no-especializado y estar redactado con un porcentaje alto de palabras de raíz sajona" (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV, 1996:10).

En relación con la duración, el curso engloba 256 horas de clase distribuidas en los cuatro primeros semestres de los seis que conforman el bachillerato (Inglés I, II, III, IV). El curso de cada semestre tiene una duración de 64 horas de clase, a razón de dos

horas de clase dos veces a la semana (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV, 1996:4).

En cuanto al estatus, la materia adquiere el carácter de obligatoria o curricular pues además de que se incorpora al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, tiene un gran impacto en el promedio general de los alumnos ya que engloba 32 créditos (8 créditos por semestre) de los 332 que contempla el PEA. Asimismo, las calificaciones que los alumnos pueden obtener son: 10, 9, 8, 7, 6, 5 ó NP (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV, 1996:4; Plan de Estudios Actualizado, 1996:67).

Respecto al enfoque, el PEA establece que el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se propone:

“ b) Adoptar el desarrollo de la competencia comunicativa como base para la adquisición de las habilidades lingüísticas...donde la adecuación del discurso a la situación en que se produce, así como la coherencia y cohesión de los textos son de capital importancia” (PEA, 1996:63).

“ b) Centrar la enseñanza y aprendizaje en la actividad comunicativa receptiva, con base en postulados del modelo interactivo de lectura. Este modelo subsume las habilidades descendentes, es decir, el uso del conocimiento previo, las expectativas del lector, el uso del contexto, la predicción etc., e incorpora, igualmente, habilidades ascendentes que proporcionan, durante el proceso de lectura, información de tipo grafonémico, morfémico, sintáctico, semántico, léxico y ortográfico” (PEA, 1996:64)

Por lo tanto, y de acuerdo con lo antes presentado, podemos afirmar que el enfoque de la materia es interactivo-comunicativo.

En relación con la organización de los contenidos, cabe mencionar que como el curso está orientado hacia la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera cada semestre le da más importancia a un aspecto de la lectura. En este sentido, el enfoque general de cada semestre es el siguiente: a) Inglés I: estrategias básicas, b) Inglés II: organización del texto, c) Inglés III: lectura detallada y d) Inglés IV: lectura crítica.

Los contenidos de cada semestre o nivel están distribuidos en tres unidades programáticas, cada una de las cuales está dividida a su vez, en varios apartados (de 5 a 7) cuyos títulos engloban los diferentes temas del sílabo. Los títulos de los apartados comunes a los cuatro sílabos son: tipos de lectura, aspectos lingüísticos, aspectos discursivos y estrategias de aprendizaje.

Asimismo, en cada sílabo existe una sección sobre sugerencias didácticas (sílabo pedagógico) donde se especifica la temática, los objetivos educativos y las sugerencias didácticas para cada tema. No obstante, consideramos que muchas de esas sugerencias didácticas se repiten tal cual para cada unidad programática como si la dificultad de los temas fuera la misma.

1.2. Planteamiento de la problemática.

La presente investigación, de carácter descriptivo, referente al desarrollo de habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa se ubicará en el nivel III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH.

La orientación general de este nivel es proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios para desarrollar la lectura detallada o de estudio.

Esta investigación tuvo su origen a raíz de nuestra experiencia como profesor de la asignatura de inglés III del curso de lectura antes mencionado. Esta situación nos permitió percatarnos de la existencia de dos problemas importantes en relación con el tema del presente trabajo.

Primero, los profesores tenemos que diseñar los materiales didácticos para presentar los temas del programa entre los que se encuentra el de ideas principales e ideas secundarias. Sin embargo, el programa no contiene los lineamientos básicos sobre la sistematización de los contenidos que sirvan de guía a los profesores para que podamos diseñar los ejercicios adecuados que permitan a los alumnos desarrollar las estrategias y tácticas necesarias para realizar la lectura de estudio mediante la identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias, no sólo a nivel de párrafo, sino a nivel de textos de mayor extensión.

Este problema está presente, no sólo en el programa, sino también en los materiales didácticos que se han elaborado para la enseñanza-aprendizaje de las ideas principales y secundarias.

A continuación presentamos la información relativa al tema de ideas principales e ideas secundarias tal y como aparece en los programas de estudio para las asignaturas de inglés: II y III. Asimismo, presentamos un análisis sobre los materiales didácticos que se han elaborado para la enseñanza del tema antes mencionado con el fin de demostrar que ni el programa ni los materiales didácticos cumplen con el criterio de sistematización de los contenidos ni de los ejercicios respectivamente.

El tema de ideas principales y secundarias, en realidad, se introduce en el nivel II del curso de lectura en lengua extranjera del CCH, pero adquiere mayor importancia en el nivel III, ya que representa las bases esenciales para el desarrollo de la lectura de estudio.

El programa para el nivel II (1996:35) contiene la siguiente información respecto al tema de ideas principales y secundarias.

SEGUNDO SEMESTRE: Organización del texto		
Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
5. Aspectos discursivos * Coherencia: - Organización idea principal/ ideas secundarias.	5. Aspectos discursivos * Coherencia: - idea principal/ideas secundarias	5. Aspectos discursivos * Coherencia: - idea principal/ideas secundarias

Como podemos observar, pareciera que en las tres unidades del programa el tema de ideas principales e ideas secundarias tiene la misma dificultad ya que se repite utilizando las mismas palabras y nunca se indica la secuencia o sistematización del tema.

El sílabo pedagógico para inglés II (1996:38,42,45) contiene la siguiente información respecto al tema en cuestión.

PRIMERA UNIDAD		
Temática	Objetivos educativos	Sugerencias didácticas
5. Aspectos discursivos * Coherencia -Idea principal e ideas secundarias	5.3 Reconocer las ideas principales y secundarias de un texto.	Los alumnos subrayan las ideas principales con un color y las ideas secundarias con otro.
SEGUNDA UNIDAD		
5. Aspectos discursivos * Coherencia - Idea principal e ideas secundarias	5.3 Reconocer las ideas principales y secundarias de un texto.	Los alumnos subrayan las ideas principales con un color y las ideas secundarias con otro.
TERCERA UNIDAD		
5. Aspectos discursivos * Coherencia -Idea principal e ideas secundarias	5.3 Reconocer las ideas principales y secundarias de un texto.	Los alumnos subrayan las ideas principales con un color y las ideas secundarias con otro color.

Como podemos ver en el sílabo pedagógico pareciera que en las tres unidades programáticas el tema de ideas principales y secundarias se debe presentar con el mismo grado de dificultad ya que los objetivos y las sugerencias didácticas son idénticas. Además, considerando las sugerencias didácticas podemos inferir que los alumnos ya saben identificar dicho tema por lo que sólo tienen que subrayar las ideas principales con un color y las ideas secundarias con otro. Esto último es inconcebible ya que como lo explicaremos en los siguientes capítulos del presente trabajo las ideas principales no se pueden subrayar ya que no se encuentran en el texto de manera explícita, lo que se puede subrayar, en todo caso, es el enunciado temático y los

enunciados que contienen las ideas secundarias. Las ideas principales se tienen que construir.

De igual manera, los materiales didácticos que se han elaborado para presentar el tema de ideas principales y secundarias presentan la misma problemática, es decir, los ejercicios no siguen una secuencia lógica -de los más sencillos a los más complejos- y por lo tanto no se observa el criterio de sistematización.

Respecto a los materiales didácticos (libros de texto) se pide que se elaboren de acuerdo con el formato del programa. El programa está dividido en tres unidades programáticas; los materiales didácticos deben contener ese mismo número de unidades. En el programa cada unidad programática contiene varias secciones (5 a 7) que especifican los temas generales; en los materiales didácticos estas secciones se les denomina unidades didácticas. Por lo tanto, en los materiales mencionados (libros de texto) una unidad programática debe contener varias unidades didácticas dependiendo del número de secciones generales de cada una de ellas.

En este sentido y de acuerdo con el programa para el nivel II que analizamos más arriba, podemos suponer que el tema de ideas principales y secundarias se debe introducir en la primera unidad programática y se debe reciclar en las dos unidades programáticas restantes. Este criterio se debe reflejar en los materiales didácticos. Sin embargo, los materiales didácticos que existen hasta la fecha no cumplen cabalmente con dicho criterio y tampoco observan el requisito de sistematización de las actividades para presentar y/o reciclar dicho tema.

A continuación presentamos el análisis hecho a cuatro libros de texto, sobre el tema de ideas principales y secundarias, para el nivel II, elaborados por profesores del

Colegio, no con el fin de criticar a los compañeros, porque al final de cuentas nosotros también hemos participado en la elaboración de materiales y hemos cometido los mismos errores, sino para dar a conocer la falta de sistematización en las actividades y buscar una solución a dicho problema.

El siguiente cuadro presenta la información de los cuatro libros que analizamos. En la primera columna se citan los títulos de los libros y sus autores; en la segunda, se indica el número de unidades programáticas (u.p.) si las hay; en la tercera, se presenta el número de unidades didácticas (u.d.) en caso de existir; en la cuarta, se da a conocer la unidad programática y/o didáctica en la que se presenta el tema objeto de este trabajo; y en la última columna, se indican las unidades programáticas y/o didácticas en las que se recicla el tema en cuestión.

Inglés II	Uni./Pro.	Uni./Did.	Pres./Tema	Reci./Tema
1. <i>English II.</i> (Aguirre, Elsa. et al).	3	22	u.p 1, u.d. 7	u.p. 2, u.d. 5 u.p. 2, u.d. 7 u.p. 3, u.d. 4
2. <i>Discovering the reading world.</i> (Camacho I. N. et al).		12	u.d. 7	u.d. 11
3. <i>Reading comprehension.</i> (Camacho, I. N.)		13	u.d. 6	u.d. 10 u.d. 12
4. <i>English II</i> (Peña, H. Alba. et al)	3		u.p. 1	u.p.2

Como podemos observar sólo el libro 1 cumple con el formato del programa y trata de cumplir con la presentación y reciclaje del tema de ideas principales y

secundarias, aunque el criterio de sistematización de los ejercicios no se observa en dicho material. Los libros 2 y 3 no contienen unidades programáticas y la presentación y el reciclaje del tema en cuestión están muy distantes. El libro 4 no contiene unidades didácticas y el tema ya no se recicla en la tercera unidad programática.

En suma podemos decir que de los cuatro libros de texto sólo uno es el que cumple con el formato que se debe seguir, de acuerdo con el programa, para diseñar los materiales didácticos, pero analizando estos materiales nos pudimos percatar que ninguno cumple con el criterio de sistematización de los ejercicios. .

Además, en los materiales didácticos antes mencionados la presentación y/o reciclaje del tema no siguen un orden lógico. La presentación, generalmente inicia con la definición de la idea principal y de las ideas secundarias. Se explica que la idea principal generalmente se encuentra en la primera oración de un párrafo y que las ideas secundarias son las que desarrollan esa idea. Posteriormente se pide a los alumnos que identifiquen estos aspectos a nivel de párrafo y luego a nivel de texto, sin presentar un ejemplo que indique a los alumnos la manera en que se puede llevar a cabo dicha tarea.

Asimismo, el tema no tiene avance ni en extensión ni en profundidad hacia diferentes niveles del discurso escrito: párrafos, bloques informativos, textos conformados por varios párrafos, etc.

Por otra parte, en el programa para el nivel III el tema de ideas principales y secundarias también presenta problemas de sistematización.

El programa para inglés III (1996:47) contiene la siguiente información respecto al tema de ideas principales y secundarias.

TERCER SEMESTRE: Lectura detallada		
3. Aspectos discursivos * Coherencia -Organización: idea principal/ideas secundarias. -Organización deductiva.	3. Aspectos discursivos * Coherencia -Organización: idea prin./sec.; deduct. inductiva. -La organización del párrafo.	3. Aspectos discursivos * Coherencia -Organización deductiva e inductiva.

Por su parte, el sílabo pedagógico para el programa de inglés III (1996:49,52,56) respecto al tema de ideas principales y secundarias contiene la siguiente información.

PRIMERA UNIDAD		
Temática	Objetivos educativos	Sugerencias didácticas
3. Aspectos discursivos *Coherencia: -Organización textual -Organización deductiva	3.2 Reconocer la idea principal e ideas secundarias en un texto. 3.3 Identificar la organización deductiva de un texto.	Los alumnos ven cómo está organizado un texto desde el punto de vista de ideas principales y secundarias; analizan qué medios utiliza el autor para expresar su idea principal y los comparan con los medios para la expresión de las ideas secundarias. El maestro explica a los alumnos los conceptos de "deducción" y "organización deductiva"; los alumnos ven cómo el autor lleva a cabo este tipo de organización textual.

SEGUNDA UNIDAD		
Temática	Objetivos educativos	Sugerencias didácticas
<p>3. ASPECTOS DISCURSIVOS</p> <p>*Coherencia</p> <p>-La organización textual:</p> <p>-idea principal/ideas secundarias en el texto.</p> <p>-organización deductiva: idea principal o general al principio seguida de las ideas secundarias o de apoyo.</p> <p>-La organización del párrafo:</p> <p>-organización deductiva en un párrafo:</p> <p>- identificación de la oración tópica seguida de las ideas de apoyo;</p> <p>-organización inductiva en un párrafo: ideas secundarias o de apoyo seguidas por un resumen de éstas.</p>	<p>3.2 Identificar la organización deductiva de un texto (idea principal o general al principio, seguida de las ideas secundarias o de apoyo), o inductiva (ideas secundarias o de apoyo seguidas por un resumen de éstas) por medio de la diferenciación entre ideas principales e ideas secundarias a nivel de texto y de párrafos.</p> <p>3.3 Identificar la idea principal y las ideas secundarias para observar la construcción deductiva o inductiva del razonamiento (sentido)</p> <p>3.4 Identificar la oración tópica a nivel de párrafo seguida de la o las ideas secundarias o de apoyo.</p>	<p>Los alumnos ven cómo está organizado el texto desde el punto de vista de la inducción y deducción, y discuten cómo el autor lleva a cabo la organización inductiva o deductiva del texto y qué medios usa para su propósito: ver la función de los conectores en presencia.</p> <p>Los alumnos identifican las ideas principales de las secundarias y establecen el razonamiento generalizante (la parte por el todo) o particularizante (el todo por la parte). Discuten los conectores presentes para "armar" esta organización.</p> <p>Los alumnos subrayan la oración tópica de cada uno de los párrafos de un texto y establecen la relación entre ellas así como entre las oraciones de apoyo. Este ejercicio será indispensable en la construcción del resumen.</p>

TERCERA UNIDAD		
Temática	Objetivos educativos	Sugerencias didácticas
3. ASPECTOS DISCURSIVOS * Coherencia -Organización deductiva e inductiva -Organización del texto en párrafos	3.2 Reconocer estos dos tipos de organización textual; saberlos distinguir. 3.3 Identificar la organización del texto en párrafos.	Los alumnos ven cómo está organizado el texto desde el punto de vista de la inducción y deducción, y discuten cómo el autor lleva a cabo la organización inductiva o deductiva del texto y qué medios usa para su propósito. Los alumnos leen la primera oración de cada párrafo, discuten si ésta expresa la idea del párrafo, ven cómo se refleja la idea principal e ideas secundarias en cada párrafo del texto, y discuten la función de cada párrafo en la organización textual.

Como podemos observar, tanto en el programa como en el sílabo pedagógico para el nivel III, el tema de ideas principales y secundarias no cumple con el criterio de secuencia o sistematización. Esta situación la podemos observar claramente en el sílabo pedagógico ya que en la primera unidad se pide que los alumnos deben reconocer las ideas principales y secundarias en un texto; en la primera parte de la segunda unidad se sigue trabajando con textos completos, pero en la segunda parte de esta misma unidad se pide a los alumnos que identifiquen la oración tópica y las ideas secundarias así como la organización deductiva e inductiva a nivel de párrafo; y en la tercera unidad se pide que los alumnos identifiquen la organización del texto a partir de los párrafos.

Nosotros consideramos que la secuencia lógica para presentar el tema debería partir del párrafo y posteriormente al texto conformado por varios párrafos.

El segundo problema que hemos detectado es que existe una confusión entre algunos profesores del CCH respecto a los conceptos de oración tópica, idea principal, ideas secundarias, detalles de apoyo e idea central. Esta confusión trae como resultado que los profesores diseñemos ejercicios para presentar dichos conceptos con diferentes concepciones, criterios y/o puntos de vista.

1.3. Justificación.

La confusión que existe entre los profesores del CCH en relación con los conceptos de oración tópica, idea principal, ideas secundarias, detalles de apoyo e idea central; la inexistencia de materiales didácticos especialmente diseñados para la enseñanza-aprendizaje de las ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio para los niveles II y III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH; la falta de lineamientos expresos en los programas antes mencionados respecto a la sistematización del tema de ideas principales y secundarias pilares de la lectura de estudio justifican ampliamente la realización de la presente investigación.

Por consiguiente el presente trabajo estará enfocado al diseño de una serie de ejercicios modelo para la identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos escritos en inglés para el nivel III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH.

Esta investigación beneficiará a los profesores, a los alumnos y a la institución. Los resultados que podamos alcanzar permitirán a los profesores tener a su disposición una información más precisa que les permita unificar los criterios sobre los conceptos de oración tópica, idea principal, ideas secundarias, detalles de apoyo e idea central. Además, los ejercicios que propondremos para la enseñanza-aprendizaje de las ideas principales y secundarias les servirán de guía para que diseñen sus propios materiales didácticos y/o ejercicios dirigidos a presentar el tema de ideas principales y secundarias o cualquier otro tema.

Los alumnos por su parte, mediante dichos ejercicios podrán desarrollar las estrategias y tácticas necesarias para realizar una lectura de estudio en la que identifiquen, discriminen e interpreten adecuadamente las ideas principales de las ideas secundarias en diferentes niveles del discurso escrito (párrafos, bloques informativos y pasajes breves o textos) con el fin de extraer la idea central de un texto conformado por varios párrafos.

La institución se beneficiará en el sentido de que la presente investigación estará orientada a profundizar el tema de ideas principales e ideas secundarias lo que brindará bases para elaborar materiales didácticos que ayuden a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera en el salón de clases.

1.4. Objetivo general.

La presente investigación tiene como objetivo general diseñar una serie de ejercicios modelo para la formación y desarrollo, en el alumno, de habilidades de

identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos escritos en inglés.

1.5. Objetivos específicos.

- a). Identificar, interpretar y transformar la información contenida en un texto a nivel de enunciado a imágenes mentales.
- b). Interpretar y comprender el significado de la información contenida en un bloque informativo a nivel de párrafo con el fin de precisar el enunciado temático y los enunciados de apoyo.
- c). Extraer y construir la idea principal de un texto cuando el tema o subtema (bloque informativo) se desarrolle en un párrafo.
- d). Extraer y construir la idea principal cuando el tema o subtema (bloque informativo) se desarrolla en más de un párrafo.
- e). Extraer y construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

1.6. Conclusiones de capítulo.

De acuerdo con la información presentada en este capítulo llegamos a las siguientes conclusiones:

- a). Los programas de estudio para las asignaturas de inglés II y III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH sí contemplan el tema de ideas principales y secundarias como pilares esenciales de la lectura de estudio. Sin

embargo, ambos programas no señalan de manera explícita el criterio de sistematización para presentar dicho tema. Esto es, no indican la graduación en que se debe presentar este aspecto discursivo, situación que es necesario corregir.

b). Los materiales didácticos que se han elaborado hasta la fecha para la enseñanza-aprendizaje de las ideas principales y secundarias tampoco observan el criterio de sistematización para la presentación del tema objeto de este trabajo.

c). Existe una confusión entre los profesores del Colegio respecto al significado que engloban los conceptos de oración tópica, idea principal, ideas secundarias, detalles de apoyo e idea central, problemática que es necesario aclarar en beneficio de los mismos profesores, los alumnos y la institución.

d). Es necesario establecer los fundamentos teóricos que sirvan de base para proponer una serie de ejercicios modelo para el desarrollo en el alumno de habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias a partir de textos expositivos escritos en inglés con el fin de construir la idea central de los mismos. Estas tareas serán el objetivo de los siguientes capítulos.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN.

Este apartado contiene los fundamentos teóricos que darán soporte al presente trabajo. En este sentido y considerando que el objetivo general de esta investigación es diseñar una serie de ejercicios modelo que ayuden a los alumnos del nivel III del curso de lectura en inglés del CCH a formar y desarrollar habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias, contenidas en textos expositivos escritos en inglés (textos académicos y artículos de periódicos y/o revistas) a nivel de enunciado, a nivel de párrafo o bloque informativo y a nivel de textos conformados por varios párrafos durante la lectura de estudio, a continuación desarrollamos los temas generales que brindarán las bases teóricas para lograr el propósito antes mencionado.

Los temas que describiremos son: los modelos sobre el proceso de lectura o procesamiento de la información escrita en lengua extranjera, los diferentes tipos o formas de lectura que se describen en la literatura respectiva, los textos expositivos en lengua inglesa y sus características, la organización de las ideas en la prosa expositiva inglesa a nivel de textos conformados por varios bloques informativos o párrafos, a nivel de párrafo o bloque informativo y a nivel de enunciado; un modelo de instrucción directa para la enseñanza-aprendizaje de las estrategias y tácticas de lectura que tomaremos como base para el diseño de nuestra propuesta de ejercicios e incluiremos las conclusiones del capítulo.

2.1. Modelos sobre el proceso de lectura.

El área de la enseñanza-aprendizaje de la lectura es relativamente autónoma, pero interdisciplinaria, ya que de una forma u otra, se ve condicionada por los adelantos logrados por diversas disciplinas, entre las que destacan, la psicología, la lingüística, la sociología, la psicolingüística, la sociolingüística y la educación (Antonini y Pino, 1991:138).

De esta manera, los aportes de la psicología cognitiva al área de la lectura se han manifestado en forma de diversos modelos que intentan explicar este proceso.

Los modelos de lectura son representaciones abstractas elaboradas por destacados investigadores, expertos en la materia (psicólogos, lingüistas, etc.), con el fin de describir los procesos que el lector pone en marcha durante la lectura así como para determinar cuáles son los factores que afectan o favorecen este proceso (Antonini y Pino, 1991:138).

De Vega (1980), citado por Kirchner (1988:79,80) sostiene que cuando el lector está leyendo un texto, opera simultáneamente en varios niveles de procesamiento. Estos niveles son:

- a). Reconocimiento de letras e integración de sílabas. El sistema visual analiza las características elementales de los trozos del discurso escrito y sintetiza las letras integrándolas en patrones silábicos.
- b). Codificación de palabras. Las letras y sílabas se agrupan en palabras. Este nivel supone un acceso a los conceptos de la memoria semántica.

- c). Codificación sintáctica. Las palabras se relacionan entre sí mediante reglas sintácticas que permitirán que el lector pueda realizar el pronóstico léxico.
- d). Codificación de proposiciones. El lector obtiene de forma automática las proposiciones elementales del texto y confecciona unidades básicas de significado.
- e). Integración temática. El lector, finalmente, construye un modelo coherente e integrado de todo el texto.

Estos niveles de procesamiento se clasifican en **microprocesos** y **macroprocesos**. Los primeros están relacionados con la decodificación del texto e incluyen los tres primeros niveles de procesamiento antes mencionados (estrategias de bajo nivel); los segundos, se relacionan con las operaciones mentales que permiten lograr la comprensión de la información del texto y abarcan los dos últimos niveles descritos anteriormente (estrategias de alto nivel).

En este sentido, se dice que los modelos cognitivos sobre el proceso de lectura que existen en la actualidad se clasifican de acuerdo con la importancia que le den a los micro y macroprocesos. De esta manera, podemos hablar de modelos seriales y modelos en paralelo.

2.1.1. Modelos seriales.

Los modelos seriales de lectura establecen una distribución estrictamente jerárquica y unidireccional en relación con los niveles de procesamiento de la información del texto. En este sentido, la información se puede procesar partiendo del texto o estímulo gráfico hacia los procesos mentales superiores (procesos de abajo-

arriba), o bien el proceso puede comenzar por razonamientos mentales (predicción, deducción, etc.) y dirigirse hacia los símbolos gráficos (procesos de arriba-abajo), sin la posibilidad de interacción entre ambas formas de procesamiento de la información.

Por consiguiente, los modelos de lectura seriales se dividen en dos tipos: los modelos ascendentes o de abajo-arriba (bottom-up) y los modelos descendentes o de arriba-abajo (top-down).

A). Modelos ascendentes (bottom-up).

De acuerdo con Barnett (1989) así como Antonini y Pino (1991) los modelos de lectura ascendentes, conocidos también como modelos guiados por los datos (bottom-up), postulan que en el proceso de lectura la información se propaga de manera ascendente y unidireccional. En estos modelos, la lectura implica la reconstrucción del significado comenzando por el análisis, reconocimiento y decodificación de los símbolos gráficos del texto, como letras, palabras, frases, oraciones, etc.

En estos modelos el conocimiento que tenga el lector sobre el tema le podrá ayudar a comprender la información contenida en el texto, pero ese conocimiento no desempeña un papel central dentro de los mismos.

Entre los modelos de lectura ascendentes destacan: el modelo de Gough y el modelo de Laberge y Samuels.

El modelo de Gough.

El modelo de Gough sobre el procesamiento de la información en lengua materna (inglés) describe detalladamente la manera en que el lector fluido procesa la información del texto desde el momento en que se enfrenta a los símbolos gráficos hasta que obtiene el significado de los mismos (Barnett, 1989).

Por su parte, Antonini y Pino (1991:142) afirman que a este modelo se le puede denominar de "letra por letra" por la forma en que describe los eventos que pasan en un segundo de lectura, y porque en dicho modelo los lectores leen letra por letra, de manera serial y de izquierda a derecha.

Este modelo establece que, como producto de la primera fijación visual, se forma en la retina un "icono". Éste puede englobar de 15 a 20 letras y espacios, y permanecerá en la retina hasta que sea substituido por el segundo "icono", producto de la segunda fijación visual, unos 250 milisegundos más tarde.

Posteriormente, esos "iconos" se convierten en letras que son asociadas con sus fonemas respectivos, produciendo una representación fonémica que se transfiere al diccionario mental o léxico interno del lector, quien inicia la búsqueda y reconocimiento de las palabras. Seguidamente, las palabras se guardan en la memoria de corto plazo hasta que se puedan organizar en unidades más grandes (frases, oraciones). Esas frases u oraciones son procesadas por un dispositivo -denominado "merlín"- que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. Este dispositivo permite generar y determinar el significado de las letras, palabras, frases, oraciones, etc.

Finalmente, el proceso termina cuando el significado se guarda en lo que Gough llama "el lugar a donde van las oraciones cuando son comprendidas". este proceso, según opinión del autor, ocurre en aproximadamente 700 milisegundos.

El modelo de LaBerge y Samuels.

Los elementos centrales del modelo de lectura de estos autores son la atención y la automatización. Estos autores suponen que la atención consciente en una sola estrategia de lectura conduce a la automatización de la misma.

En este modelo la comprensión de la información depende únicamente de lo que aparece en el texto. Por lo tanto, el proceso de lectura se da de manera ascendente, serial, paso a paso. Éste se inicia con el procesamiento de los símbolos gráficos y culmina con la comprensión. Consiguientemente, el proceso de lectura se produce en etapas seguidas que van de la decodificación a la comprensión. De estas etapas, sólo se puede automatizar la primera, ya que la comprensión siempre requiere de atención voluntaria. Por lo tanto, un lector novato tendrá la doble tarea de atender tanto a la decodificación como a la comprensión y, una vez que logre automatizar la primera, podrá poner atención únicamente a la segunda.

B). Modelos descendentes (top-down).

Los modelos descendentes o guiados por los conceptos (top-down) postulan que el proceso de lectura se inicia de manera descendente, unidireccional, a partir de los

componentes o procesos mentales de orden superior (predicciones, inferencias, etc.), propagándose hacia los componentes de orden inferior (símbolos gráficos textuales).

En estos modelos se dice que el lector aporta más información al texto de lo que éste aporta al lector. Esto quiere decir que el lector, por medio de sus conocimientos del mundo, del lenguaje y del tema realiza predicciones, hipótesis, deducciones, inferencias, etc., sobre el posible contenido del texto, las cuales confirma, modifica o rechaza al confrontarlas con la información contenida en el mismo (Barnett, 1989; Antonini y Pino, 1991).

Dentro de los modelos descendentes destaca el modelo de Goodman y los postulados de Smith.

El modelo de Goodman.

El modelo descendente de lectura de Goodman establece que el lector para comprender la información de un determinado texto tendrá que hacer hipótesis, anticipaciones, inferencias, deducciones a partir de su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje.

Antonini y Pino (1991) afirman que este modelo hace hincapié en dos procesos esenciales en la lectura: la recodificación y la decodificación. A través de ambos procesos se llega al significado, pero se hace de diferente manera. Así, en el primer caso, el lector traduce el símbolo gráfico en sonido (o lenguaje oral) y posteriormente obtiene el significado; en el segundo caso, el lector obtiene el significado de manera directa. Es decir, del símbolo gráfico al significado.

El proceso de lectura no consiste, por tanto, en la identificación precisa y secuencial letra por letra o palabra por palabra del texto, sino, por el contrario, se le considera como un "juego psicolingüístico de adivinanzas".

En este sentido, se dice que el lector eficiente obtiene el significado del texto utilizando determinadas claves semánticas y sintácticas. Las primeras abarcan el conocimiento que tenga el lector sobre el mundo, sobre el tema y sobre el lenguaje así como su habilidad para comprender conceptos; las segundas, se dividen en dos grupos. El primero contiene las claves a nivel de palabra como la relación entre la grafía y el sonido, afijos, palabras conocidas; y el segundo, engloba claves textuales como marcadores estructurales (conectores), marcadores verbales, marcadores de pregunta, inflexiones, tono, acento, orden de las palabras, etc.

Para Goodman (1988:12-14) la lectura es un proceso psicolingüístico receptivo. El proceso es psicolingüístico porque en la lectura existe una interacción entre el lenguaje y el pensamiento. Es decir, el escritor codifica su pensamiento en lenguaje escrito y el lector traduce ese lenguaje en pensamiento. El proceso es receptivo, porque la lectura se inicia por la representación gráfica y termina con el significado que reconstruye el lector.

Asimismo, Goodman considera al proceso de lectura como una secuencia unidireccional de pasos a seguir para poder acceder al significado de la información. Así, el lector, por medio de su órgano procesador de información-el cerebro- emplea y recorre los siguientes procesos cognitivos durante la lectura:

a). Reconocimiento-iniciación. El cerebro debe captar/reconocer una señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual e inicia la lectura.

- b). Predicción. El cerebro siempre se anticipa y predice, al buscar un orden y un significado en los receptores sensoriales (sensory inputs).
- c). Confirmación. El cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto.
- d). Corrección. El cerebro reprocessa la información cuando encuentra inconsistencias (incoherencias) en la misma o no confirma sus predicciones.
- e). Terminación. El cerebro finaliza la lectura cuando la tarea ha sido completada.

Los postulados de Smith.

Smith resalta la importancia del significado y la necesidad del lector de predecir al momento de leer. Este autor hace referencia a cuatro características fundamentales de la lectura (Barnett, 1889:20), a saber:

- a). La lectura tiene un propósito. El individuo lee con un objetivo o propósito en mente.
- b). La lectura es selectiva. El lector atiende únicamente a la información concreta necesaria (claves semánticas y sintácticas) para lograr sus objetivos de lectura establecidos al inicio de la misma.
- c). La lectura se basa en la comprensión. El lector, para comprender la información del texto, tiene que agregar información de su propio bagaje de conocimientos (información no visual); esta información permite al lector confirmar, rechazar, modificar o contradecir el contenido del texto (información visual).

d). La lectura es anticipatoria (predecible). El posible contenido de la información del texto se puede predecir o anticipar, considerando el conocimiento previo del lector y su propósito u objetivo de lectura.

2.1.2. Modelos en paralelo.

Los modelos en paralelo postulan que en el proceso de lectura participan, de manera simultánea, tanto los procesos ascendentes como descendentes. Dentro de estos modelos se encuentran los modelos interactivos.

A). Modelos interactivos.

Kirchner (1988); Barnett (1989); así como Antonini y Pino (1991) coinciden en que los modelos interactivos de lectura representan una solución a los problemas unidireccionales o seriales de los modelos ascendentes y descendentes.

Dicho de otro modo, en los modelos interactivos el lector construye el significado del texto mediante la formación constante de hipótesis, predicciones, inferencias, deducciones que elabora a partir del conocimiento que tenga respecto del tema, del lenguaje así como de su conocimiento previo en general (procesamiento descendente) mismas que confirmará, modificará o rechazará al analizar el estímulo gráfico buscando claves ortográficas, sintácticas, léxicas y semánticas en el texto (procesamiento ascendente).

El tipo de procesamiento predominante dependerá de determinados factores atribuibles al lector, tales como el conocimiento que posea del código lingüístico, sobre

el tema, su habilidad de lectura y sus experiencias y conocimiento del mundo en general.

En estos modelos la lectura se concibe como un proceso cíclico, activo-constructivo-inferencial, en el que intervienen procesos tanto ascendentes como descendentes para interpretar y comprender la información contenida en el texto. En este mismo sentido, el lector tiene que asumir un papel activo-constructivo para poder comprender e interpretar la información.

Asimismo, la mayoría de los modelos interactivos utilizan la noción de esquemas de conocimiento que contienen la información previa o conocimiento del mundo del lector.

Dentro de los modelos interactivos destacan los modelos de Rumelhart, el de Stanovich y el de Kintsch y Van Dijk que explicaremos a continuación.

El modelo de Rumelhart.

El modelo de Rumelhart es uno de los primeros modelos interactivos que tratan de dar una respuesta a los problemas seriales característicos de los modelos ascendentes y descendentes. Este autor manifiesta que en el proceso de lectura la información obtenida a partir del texto (bottom-up) depende de las operaciones mentales (top-down) y que, al mismo tiempo, esas operaciones de alto nivel no pueden actuar por sí mismas sin la intervención de los niveles inferiores.

Rumelhart considera a la lectura como un proceso cognitivo receptivo, en el que interactúan diversas fuentes de conocimiento-sensoriales y no sensoriales- que dan sentido al proceso de lectura.

Este modelo establece la influencia de la información sintáctica, semántica, léxica y ortográfica en el proceso de percepción del mensaje a partir del estímulo gráfico. La información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en lo que el autor llama "almacen de información visual". Posteriormente, esa información pasa a otro dispositivo denominado "sintetizador de patrones", donde se encuentran los llamados bloques de la cognición o esquemas. Aquí se almacena el conocimiento y experiencias previas del lector tales como conocimiento del mundo, del tema; así como patrones ortográficos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos, que permiten que el lector pueda dar una interpretación lo más acertada posible a la información procesada a partir del texto. Es decir, que a partir del estímulo gráfico y del conocimiento del mundo y del tema, el lector irá reconstruyendo el significado del texto mediante la formulación, verificación, modificación o rechazo de hipótesis sobre el tema.

El modelo de Stanovich.

Stanovich propone un modelo interactivo compensatorio. Interactivo, porque, al igual que Rumelhart, presupone la actuación simultánea de diversas fuentes de conocimiento durante el proceso de lectura; compensatorio, porque la deficiencia en

cualquiera de esas fuentes de conocimiento será suplida por el conocimiento o manejo de otras fuentes alternas de conocimiento.

Este modelo permite subsanar los problemas que afrontamos en los cursos de lectura en lengua extranjera, donde existen grupos de alumnos conformados por lectores tanto eficientes como deficientes.

Por ejemplo, un lector deficiente en el manejo y conocimiento del código lingüístico, pero eficiente en cuanto al conocimiento del tema del texto, utilizará mayormente los procesos descendentes para interpretar el significado del texto a partir de determinadas claves tipográficas del texto y dar una interpretación del mismo, compensando así su falta de conocimiento del código lingüístico.

Por el contrario, si el lector conoce y maneja, en cierto grado, el sistema lingüístico, pero se enfrenta a un texto cuyo tema le es parcial o totalmente desconocido, utilizará en mayor grado los procesos ascendentes e irá reconstruyendo la información del texto a partir del análisis del estímulo gráfico (palabras, frases, oraciones, etc.).

El modelo de Kintsch y Van Dijk.

A finales de los años 70 y principios de los 80 se desarrollaron algunos modelos de procesamiento de la información de los textos con la finalidad de describir y explicar la manera en que los lectores construyen una representación de la información del discurso escrito.

Uno de estos modelos es el que se desarrolló en 1978 como producto de las investigaciones de un destacado psicólogo, Walter Kintsch, y de un excelente lingüista,

Teun A. Van Dijk. Este modelo fue modificado y mejorado por sus mismos autores en 1983.

El modelo referido está conformado por cuatro elementos principales: la microestructura, la macroestructura, las macrorreglas y la superestructura.

La microestructura es la base del texto; es el discurso en su forma escrita; es la estructura superficial del texto. Esta microestructura está integrada por una secuencia lineal de proposiciones expresadas por medio de oraciones. "Una proposición es el significado que subyace en una oración simple o en una frase" (Van Dijk, 1980:27). Esta serie de proposiciones se caracteriza por su coherencia local, la cual se establece mediante las relaciones sintácticas y semánticas entre las oraciones y proposiciones del discurso escrito.

La macroestructura es la reconstrucción teórica de las nociones de "tema" o "asunto del discurso" (Van Dijk, 1980:43); es la representación semántica del significado global del texto (García Madruga, 1995:12).

La macroestructura está formada por macroproposiciones (proposiciones superordinadas) que representan el tema, asunto o idea general del texto. La macroestructura se determina mediante el empleo de ciertas estrategias, llamadas macrorreglas, que el lector aplica a partir de su conocimiento sobre el tema, sobre el lenguaje y sobre la información contenida en el texto. "La macroestructura de un texto se puede expresar en varias formas, por ejemplo, a través de un título, de una oración temática o de un resumen" (Williams, et al 1981:852).

Las **macrorreglas** permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos, situaciones o mensaje de una manera más global o general. Las macrorreglas son, según Van Dijk y Kintsch (1983:190), las siguientes:

- a). **Supresión.** Dada una secuencia de proposiciones, eliminar todas aquellas que no sean necesarias (presuposiciones) para interpretar el significado de otras proposiciones en la secuencia.
- b). **Generalización.** Dada una secuencia de proposiciones, sustituir la secuencia por una proposición que englobe a cada una de las proposiciones de la misma.
- c). **Construcción.** Dada una secuencia de proposiciones, reemplazar esa secuencia por una proposición que comprenda al conjunto de proposiciones.

La **superestructura** representa otro tipo de estructura global. "Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso que define la ordenación global del discurso, las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos" (Van Dijk, 1980:53).

La superestructura se refiere a la estructura del texto, esto es, a la forma en que el escritor organiza y presenta sus ideas de manera escrita. En este sentido, la superestructura determina el tipo de texto, a saber, narrativo, expositivo, etc.

2.2. Tipos de lectura.

2.2.1. Definición de lectura.

De acuerdo con la información presentada anteriormente sobre las dos variantes de modelos de lectura: modelos seriales (ascendentes y descendentes) y modelos en

paralelo (interactivos) , podemos decir que las diversas definiciones o concepciones de lectura varían según el modelo de lectura de que se trate.

En este sentido, para los modelos ascendentes la lectura se concibe como la reconstrucción del significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y de los enunciados.

En los modelos descendentes la lectura se considera como un proceso psicolingüístico receptivo. En este proceso la reconstrucción del significado de la información del texto se da, principalmente, mediante la constante formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis, inferencias, predicciones, etc., que el lector lleva a cabo con ayuda de su conocimiento del mundo, del tema, del lenguaje y de ciertas claves sintácticas, semánticas, léxicas y ortográficas contenidas en el texto.

En los modelos interactivos la lectura se concibe como un proceso cíclico-interactivo- constructivo- inferencial en el que el lector reconstruye el significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y los enunciados (procesos ascendentes) así como mediante la constante formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis, predicciones, inferencias, etc., (procesos descendentes).

Por su parte, Luria (1984:216,218) sostiene que existen diversos grados de profundidad en la lectura, ya que:

* Se puede leer un texto de manera superficial y comprender únicamente su contenido factual como un hecho, un acontecimiento, un proceso, etc.

* Se puede leer un texto de manera más profunda y determinar o identificar su sentido interno o subtexto. Es decir, precisar el mensaje oculto que el escritor desea comunicar mediante esos hechos, acontecimientos, procesos, etc.

* Se puede leer un texto con el fin de establecer los motivos que impulsaron al autor a escribir el texto.

En suma la lectura no sólo implica la comprensión del contenido superficial o factual de un texto, sino también la búsqueda y precisión de su sentido interno o subtexto y de su motivo.

Por otro lado, dentro de la literatura sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera existe el consenso de que la lectura tiene diversos grados o formas de realizarse dependiendo principalmente de tres aspectos: del tipo de material o texto, de la manera en que el autor presenta la información en el texto y del objetivo o propósito de lectura que persigan los lectores.

En este sentido, tanto en los programas de estudio para las asignaturas de Inglés I a IV del CCH, como en la literatura moderna se habla de cinco formas o tipos de lectura atendiendo al objetivo que persigan los lectores o estudiantes, a saber, lectura selectiva, de familiarización, de búsqueda, detallada o de estudio y crítica (Clarke and Silberstein, 1979:55,56; Dubin, 1988:126,27; Wiriyachitra, 1988:150; Programas de Estudio para las Asignaturas: Inglés I a IV, 1996:7,59).

2.2.2. Lectura selectiva.

Este tipo de lectura permite al estudiante buscar información específica del texto previamente determinada sin tener que leer todo el texto, periódico o revista. Por ejemplo, buscar y encontrar:

- * Un nombre, lugar, o número telefónico,
- * Una cantidad, fecha o dirección.
- * El número ganador de un concurso de lotería.
- * El significado de una palabra,
- * La sala cinematográfica donde se esté exhibiendo una película, etc.

Esta forma de lectura se materializa mediante la aplicación de un procedimiento de lectura denominado "scanning", que consiste en que el lector recorre el texto visualmente lo más rápido posible para encontrar la información que busca. Para ello, es preciso que el lector se concentre únicamente en la información específica que desea identificar y establezca de antemano las claves textuales o tipográficas que le servirán de guía para identificar la información requerida como: orden alfabético, tipo de letra -mayúscula, cursiva, negrita-, números (arábigos, romanos), etc.

2.2.3. Lectura de familiarización.

Este tipo de lectura se caracteriza por ser una lectura rápida, que permite al estudiante extraer el tema general del texto u obtener los puntos más importantes contenidos en el mismo. Este tipo de lectura requiere que el lector posea o desarrolle

la habilidad de discriminar entre las ideas principales y secundarias y concentrarse e interpretar únicamente las primeras.

Esta forma de lectura es apropiada cuando el estudiante o lector:

- * Está haciendo un trabajo académico y necesita revisar varias fuentes documentales para determinar si contienen la información que necesita.
- * No tiene el tiempo suficiente para leer un texto detalladamente y sólo quiere tener una visión o panorama general sobre el contenido del texto.
- * Tiene que decidir primero si la información de un artículo, capítulo, etc., es de su interés, agrado, utilidad o curiosidad para proceder a su lectura detallada.

Este tipo de lectura se realiza mediante el procedimiento de lectura llamado "skimming". Éste consiste en que el lector hace una lectura lo más rápida posible de determinadas partes del texto.

Argudín y Luna (1994:20) establecen la secuencia de pasos a seguir para que el alumno o lector pueda familiarizarse con la información de un artículo, pasaje, capítulo, etc. El procedimiento es el siguiente:

- * Hojear las páginas recorriéndolas manualmente.
- * Ojear las páginas (o página) explorándolas con la vista.
- * Leer el título y/o subtítulo.
- * Leer el primer párrafo completo. Por lo general, el autor en el primer párrafo presenta una visión general sobre el contenido o tema del texto.
- * Leer la primera oración de cada uno de los párrafos intermedios. Es muy común que las primeras oraciones de los párrafos intermedios de un escrito contengan las ideas principales que apoyan la idea principal del artículo, texto, etc.

* Leer el último párrafo completo. Generalmente en el último párrafo de un artículo pasaje o texto breve, el escritor suele presentar las conclusiones de la información expuesta.

Si después de que el lector o estudiante ha ojeado el texto determina que la información contenida en el mismo le es de utilidad, interés o curiosidad, procederá a su lectura con mayor detenimiento, precisión y detalle.

Nosotros consideramos que este procedimiento sólo funciona cuando la información está organizada de manera deductiva, como veremos más adelante.

2.2.4. Lectura de búsqueda.

El alumno o lector recurre a este tipo de lectura cuando su objetivo es indagar o investigar información sobre un tema determinado. Ante esta situación, el alumno ya sabe qué tema investigar, pero no sabe la forma en la que pueda encontrar la información. Ésta la podrá encontrar en diferentes maneras o fuentes tales como gráficas, tablas, esquemas, estadísticas; cuadros sinópticos, resúmenes, artículos, capítulos, libros, etc.

Este tipo de lectura se realiza mediante el empleo combinado de los procedimientos de "scanning" y "skimming". Esto es, una vez que el lector sabe cuál es el tema a investigar, tiene que proceder a la búsqueda de la información. Ésta la puede realizar en los ficheros de las bibliotecas organizados por título o por tema. Cuando ya ha identificado las diversas fuentes documentales de información, el lector procede a revisar los índices, tanto de contenido como temáticos, para ubicar los posibles

artículos, capítulos, libros de texto, etc., que probablemente contengan información sobre el tema.

Una vez que el lector ya ha identificado los artículos, capítulos, etc., procede a su lectura global o de familiarización para determinar si la información le será de utilidad para desarrollar su trabajo. Si decide que la información le servirá, entonces procederá a su lectura detallada.

Asimismo, consideramos que la diferencia entre la lectura selectiva y la lectura de búsqueda radica en que, en la primera, el lector ya sabe de antemano tanto los datos específicos (nombres, fechas, cantidades, etc.), como la posible forma en que aparecerá la información (letras mayúsculas, números, cantidades, etc.), además ya tiene la fuente de información documental en sus manos. En la segunda, el lector únicamente tiene el tema, pero no tiene la fuente de información documental, ni sabe en qué forma podrá aparecer la información.

2.2.5. Lectura detallada o de estudio.

El lector hace uso de este tipo de lectura cuando su objetivo es comprender e interpretar el contenido del texto lo más completamente posible. Este tipo de lectura se utiliza mucho en el ámbito académico, sobre todo en los niveles medio y superior, donde los alumnos tienen que leer infinidad de textos de carácter expositivo, no sólo en lengua extranjera, sino sobre todo en su lengua materna.

Este tipo de lectura presupone que el alumno o lector:

* Posea o desarrolle la habilidad que le permita identificar, discriminar e interpretar, lo más completa y precisamente posible, las ideas principales y secundarias del texto con el fin de extraer la idea central del mismo.

* Tenga o desarrolle la capacidad para analizar, sintetizar, generalizar, comparar.

* Posea una determinada competencia comunicativa en el idioma extranjero.

La competencia comunicativa, según Canale y Swain, citados por Oxford (1990:7), implica el desarrollo y manejo, por parte del lector, de cuatro componentes principales:

a). La competencia gramatical. Esto es, el dominio de los aspectos léxicos y gramaticales o sintácticos del idioma.

b). La competencia sociolingüística. Es decir, la comprensión del contexto social en el que se lleva a cabo la comunicación, incluyendo el papel de los participantes, la información o contenido y el propósito del mensaje.

c). La competencia discursiva. A saber, la interpretación del mensaje en términos de sus interrelaciones y de cómo se presenta el significado en el texto o discurso.

d). La competencia estratégica. La habilidad de utilizar diversas estrategias para superar las carencias en el conocimiento del código lingüístico del idioma extranjero.

Con el propósito de poner en práctica este tipo de lectura el alumno tiene que utilizar tanto estrategias de bajo como de alto nivel. Las primeras tienen que ver con el texto mismo, y dan cuenta de cómo el alumno construye el significado a partir del estímulo gráfico, de las palabras, expresiones, frases, enunciados, etc. Esto es, utilizando claves ortográficas, léxicas, sintácticas y semánticas del texto. Dentro de

estas estrategias se ubica la habilidad que tengan o desarrollen los alumnos o lectores para identificar el enunciado temático y los enunciados que contienen los detalles de apoyo en un texto. Las segundas, se refieren a las operaciones mentales que realiza el alumno con base en su conocimiento del mundo, del lenguaje y del tema del texto. Entre las estrategias de alto nivel destacan las predicciones, inferencias, comparaciones, generalizaciones, análisis, síntesis, etc. Dentro de estas estrategias se ubica la habilidad que tengan los lectores o alumnos para extraer y construir las ideas principal y central de un texto.

Wiriyachitra (1988:149) sostiene que para poder realizar la lectura detallada (comprehensive reading) el alumno tiene que aprender y practicar el reconocimiento del vocabulario, la comprensión de oraciones, la interpretación de las ilustraciones y el análisis de párrafo.

Dado que la propuesta del presente trabajo estará enfocada a desarrollar la lectura de estudio consideramos que la comprensión del contenido de un texto expositivo en lengua inglesa dará mejores resultados si los profesores conscientizamos a los alumnos de que detrás de la mayor parte de los símbolos gráficos hay imágenes que es necesario captar y que una vez extraídas del texto permiten una mejor comprensión del contenido del mismo.

A este respecto, Galperin (1979:31) hace hincapié en la importancia de la imagen psíquica o mental como principio general de aprendizaje.

..."Convergamos en llamar imágenes a todos los reflejos psíquicos, los cuales descubren ante el sujeto objetos y relaciones del mundo objetivo. Las imágenes, en primer lugar, descubren al sujeto el mundo que lo rodea, y, en segundo lugar, las posibilidades de orientarse en él..."

En otras palabras podemos decir que los objetos, hechos, fenómenos, procesos, relaciones, etc., del mundo en que vivimos se reflejan en el cerebro humano a través de imágenes psíquicas o mentales. En estas imágenes se encuentran representados los rasgos y características esenciales de esos objetos, fenómenos, etc., como color, olor, sabor, forma, textura, tamaño, utilidad, etc., que nos permiten establecer formas nuevas de interrelación con el mundo que nos rodea con el fin de poder orientarnos en él de una manera más eficiente y efectiva.

Por lo tanto, las imágenes mentales constituyen la condición indispensable para que el sujeto pueda llevar a cabo ciertas actividades o actos encaminados hacia un fin determinado o como lo expresa Galperin (1979:63) "el reflejo psíquico constituye... la condición para la actividad orientadora" .

La actividad orientadora de acuerdo con este autor (1979:63) implica que el sujeto, ante la ejecución de una tarea o la solución de un problema:

- * Comprenda y analice la situación (tarea a realizar, problema a resolver, etc).
- * Precise o distinga el objeto de la necesidad actual (extraer la idea principal de un párrafo).
- * Aclare y/o establezca el camino a seguir para alcanzar su objetivo (determinar las estrategias y tácticas).
- * Determine las formas de regular o controlar el curso de la acción durante el proceso de ejecución.

Estas estrategias a seguir durante la actividad orientadora representan las etapas elementales de toda actividad humana que son, de acuerdo con el Dr. **Mendoza**: orientación, planeación, ejecución y control.

En nuestra propuesta de ejercicios tomaremos las imágenes mentales como un elemento esencial para que los alumnos puedan determinar el significado de la información contenida en un texto a nivel de enunciado, a nivel de párrafo, a nivel de bloque informativo y a nivel de texto conformado por varios párrafos.

Asimismo, para que los alumnos puedan extraer las ideas -principal y central- de los textos expositivos en lengua inglesa durante la lectura de estudio tienen que desarrollar las estrategias y tácticas necesarias que les permitan realizar dicha tarea de manera más eficaz.

Oxford (1990:7,8) sostiene que las estrategias son operaciones que utiliza el estudiante para adquirir, almacenar, recordar y utilizar la información mientras que las tácticas son las herramientas o acciones específicas que utiliza el alumno para llevar a cabo las estrategias.

Por su parte el Dr. Félix Mendoza Martínez, Investigador del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-ACATLÁN, (Mendoza,1998), citando a una autora rusa, sostiene que las estrategias son las acciones deliberadas que los estudiantes eligen y controlan con el fin de alcanzar los objetivos planteados y las tácticas son el modo de materialización individual de las estrategias.

Por lo tanto podemos decir que una estrategia es un plan que engloba diversas acciones o pasos a seguir para lograr un objetivo determinado; y la táctica es cada uno de los pasos o acciones específicos que en su conjunto determinarán el éxito o fracaso del plan o estrategia para alcanzar un propósito determinado.

2.2.6. Lectura crítica.

El comprender el significado de todos los enunciados de un párrafo o el contenido de todos los párrafos de un artículo no significa que el alumno haya interpretado correctamente el mensaje del escritor. Por el contrario, para que el alumno comprenda cabalmente el significado del texto, necesita aprender a leer críticamente. Es decir, tiene que aprender a leer "entre líneas" (determinar el significado connotativo de las palabras, frases, enunciados, etc.), evaluar la información, etc. En otras palabras, debe penetrar en el sentido de la información contenida en el texto.

La lectura crítica presupone que el alumno tenga o desarrolle las estrategias de alto nivel tales como análisis, síntesis, comparación, generalización, deducción, inferencia, etc.

Adams (1974:27) sostiene que leer críticamente es el proceso de identificar lo que el escritor está diciendo y su intención, diferenciar hechos de opiniones, examinar la fuente, detectar la actitud y tendencias del escritor en relación con el tema y confrontar estos datos con los esquemas personales del lector para formar una postura respecto a dicha información.

Finalmente cabe mencionar que la Lic. Raquel G. García J. Velarde y el Dr. Félix Mendoza Martínez, investigadores del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-ACATLÁN afirman que únicamente existen cuatro tipos de lectura: lectura de ojeada, de familiarización, de búsqueda y de estudio. Y agregan que, la lectura crítica no es un tipo de lectura, sino una manera de interpretar la información. Es decir, los estudiantes o lectores deben leer cualquier texto siempre desde un punto de vista crítico.

Por otro lado y considerando que nuestra propuesta de ejercicios objeto del presente trabajo estará diseñada a partir de textos expositivos en lengua inglesa, a continuación presentamos la información referente a los textos expositivos.

2.3. Textos expositivos en lengua inglesa.

Un texto, en términos de Halliday y Hasan (1976), es una unidad con un significado (a semantic unit) que no se compone de oraciones, sino que se materializa a través de ellas. De igual manera, estos autores sostienen que la extensión o tamaño de un texto puede ir desde un proverbio hasta una obra completa; desde un grito de auxilio hasta una discusión de todo un día en una reunión. Por lo que las formas que puede adquirir un texto son: oral o escrita, verso o prosa y diálogo o monólogo.

En este trabajo consideraremos al texto en sus formas escrita y de prosa. Además la extensión de los textos que utilizaremos en nuestra propuesta tendrán una longitud que ira desde un enunciado hasta un texto conformado por varios bloques temáticos.

2.3.1. Características.

Los textos expositivos son el tipo de material con que habitualmente nos encontramos en los libros de texto, las revistas y los semanarios (Cooper, 1986:328). En este tipo de textos, la información que contienen está organizada de acuerdo con un patrón que sigue una jerarquía, un orden lógico, basado en ideas principales y detalles de apoyo (Taylor, 1982:323).

En este mismo orden de ideas, Anderson y Armbruster, 1982, citados por Vidal-Abarca y Gilabert (1991:32) afirman que los textos de la prosa expositiva inglesa, típica de los manuales que los alumnos utilizan en el ámbito académico, se caracterizan porque presentan la información siguiendo una secuencia lógica.

Además, la organización de la información en este tipo de material depende del propósito que persiga el autor al escribir un texto. Los propósitos pueden ser muy variados. Algunos ejemplos son:

- * Explicar las causas por las que determinados fenómenos se producen.
- * Enumerar las características de algún objeto o fenómeno.
- * Describir un objeto, fenómeno o lugar.
- * Exponer los pasos a seguir para realizar un experimento, construir un objeto o ensamblar un aparato.
- * Enunciar un problema específico y proponer diversas soluciones.
- * Narrar o relatar un suceso, un hecho o acontecimiento.
- * Describir las funciones biológicas o ciclos de vida de los seres vivos.

Cada uno de estos propósitos refleja una o varias estructuras textuales. En este sentido, Vidal-Abarca y Gilabert (1991:33) presentan el siguiente cuadro que explica las diferentes estructuras textuales que se pueden dar en los textos expositivos de acuerdo con los propósitos de cada escritor. Esta información nos pareció importante para hacer hincapié en las diversas estructuras que pueden tener los textos expositivos.

EJEMPLOS DE PROPÓSITOS DE UN AUTOR

Expresados de forma imperativa.	Expresados de forma interrogativa.	Estructuras textuales.
Explica el desarrollo de A. Enumera los pasos de A.	¿Cuándo ocurrió A en relación con otros acontecimientos?	Secuencia temporal.
Explica A. Explica las causas de A. Explica el (los) efecto (s) de A. Extrae conclusiones sobre A. Predice lo que ocurrirá con A. Elabora una hipótesis sobre la causa de A.	¿Por qué sucedió A? ¿Cómo sucedió A? ¿Cuáles son las causas, efectos, resultados de A?	Causación.
Compara A con B. Hace una lista de semejanzas y/o diferencias entre A y B.	¿En qué se parecen y/o diferencian A y B?	Comparación/contraste
Hace un listado con las partes, características o tipos de A.	¿Cuáles son las partes, características o tipos de A?	Enumeración.
Define A. Describe A. Define y da ejemplos de A.	¿Qué es A? ¿Quién es A? ¿Dónde está A? ¿Cómo es A?	Descripción.
Explica el desarrollo del problema A y su solución o soluciones.	¿Cómo se produjo el problema A y cuáles son sus soluciones?	Problema/solución.

Como podemos observar, los textos expositivos pueden tener varias estructuras textuales que están determinadas por el tipo de información y el propósito del escritor. De esta manera, un texto puede contener definiciones, descripciones, narraciones, etc.

Asimismo, es importante señalar que estas estructuras no aparecen en los textos de manera pura, sino que la mayoría de las veces están mezcladas o combinadas unas con otras.

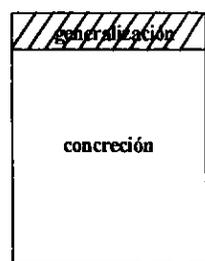
Esta aseveración es confirmada por Amat (1991:165) quien afirma que "ningún texto de cierta longitud es homogéneo, normalmente está integrado por pequeñas cantidades de diferentes tipos de texto".

2.3.2. Organización de la información a nivel de texto breve.

La organización de la información en la prosa expositiva inglesa conformada por varios párrafos (pasajes breves, artículos periodísticos, unidades, capítulos, etc.) es muy variada.

A este respecto el Dr. Mendoza (1998) sostiene que en un texto los escritores generalmente organizan sus ideas bajo cualquiera de los siguientes patrones textuales.

a). Textos deductivos.

<p>La idea general del texto (generalización) se encuentra al principio y posteriormente aparecen los ejemplos específicos que concretizan o desarrollan esa idea (concreción).</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

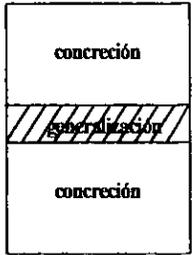
b). Textos inductivos.

<p>Se enuncian primero los ejemplos específicos (concreción) y al final del texto aparece la idea general (generalización).</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

c). Textos deductivo-inductivos.

<p>Al principio del texto se enuncia la idea general (generalización), posteriormente aparecen los ejemplos específicos que desarrollan dicha idea (concreción) y al final del texto se vuelve a enunciar la idea general a manera de conclusión (generalización).</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

d). Textos inductivo-deductivos.

<p>Primero se enuncian ejemplos específicos que desarrollan parte de la idea general (concreción), luego se presenta la idea general del texto (generalización) y finalmente se vuelven a presentar ejemplos específicos que culminan con el desarrollo de la idea general del texto (concreción).</p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

e). Textos traductivos.

Este tipo de textos únicamente contienen ejemplos específicos (concreción) que desarrollan una idea general pero sin expresar dicha idea de manera explícita. Es decir, en este tipo de textos la idea general se encuentra esparcida en todo el texto.

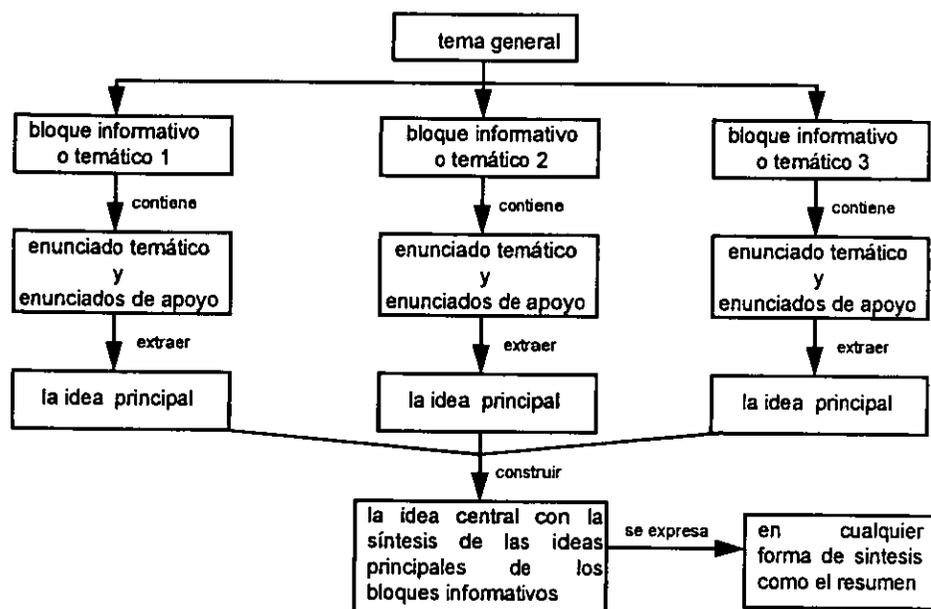
concreción

En este mismo sentido nosotros consideramos que un texto conformado por varios párrafos generalmente está estructurado en torno a un tema general. Ese tema general está desarrollado por diversos bloques informativos o temáticos dependiendo de la longitud del texto. Cada bloque temático contiene un enunciado temático y varios enunciados que contienen los detalles de apoyo o las ideas secundarias. En ocasiones, cada bloque temático coincide con cada párrafo, pero muchas veces un bloque temático puede abarcar más de un párrafo.

De cada bloque informativo o temático se obtiene una idea principal. La idea principal se encuentra en el bloque temático, pero no se puede subrayar. El lector debe construir esta idea sintetizando la información contenida en el enunciado temático y en los enunciados que contienen los detalles de apoyo. Una vez que el lector ha extraído y construido las ideas principales de cada bloque temático del texto, construirá la idea central de éste último relacionando las ideas principales de cada bloque temático. La idea central se expresa mediante alguna forma de síntesis como el resumen.

A continuación presentamos un esquema que resume la información antes mencionada. Este esquema representa las relaciones que consideramos se dan entre

el tema general de un texto con las ideas principales y los detalles de apoyo de cada bloque informativo o temático y la idea central.



Elaborado por José López Rivera

El esquema anterior sólo muestra los posibles niveles o bloques de información que puede contener un texto, pero el número de bloques informativos o temáticos que un texto puede tener depende del tema y extensión del mismo.

Además dado que no existe un solo patrón textual, en la prosa expositiva inglesa, un escritor puede plasmar sus ideas en el texto como mejor considere pertinente. Por lo tanto, puede iniciar con una definición, una anécdota o un comentario; puede presentar primero el tema general y posteriormente los detalles de apoyo en diversos bloques temáticos; o puede enunciar primero los detalles

específicos, los ejemplos concretos y al final presentar el tema general; o inclusive, el escritor puede presentar la información siguiendo un orden diferente a los antes mencionados. El único principio que debe seguir es presentar la información de manera lógica.

Por ejemplo, en el siguiente pasaje breve el escritor enuncia primero el tema general (marcado con letra negrita) y posteriormente da los detalles de apoyo distribuidos en cuatro bloques temáticos cada uno de ellos con su respectivo enunciado temático (señalado con letra cursiva).

Electricity

Electricity can be produced in several different ways. Some electricity is made in generating plants that burn coal, oil, or natural gas. This produces steam, which turns a generator and makes the electricity. Coal, oil, and gas generating plants are the most common ways to make electricity.

Nuclear power plants are also used to produce electricity. Nuclear fuel gives off heat. This heat then produces steam, which turns a generator and makes the electricity, just like in a plant that uses coal, oil, or gas. Nuclear plants work well, but some people think they are dangerous and should be closed.

Falling water can also be used to make electricity. Water that is held behind a dam goes through large pipes into huge water wheels. The falling water turns the wheels, which are connected to a generator. Generating plants that use water are nice because they are clean and safe.

Sunlight and wind can also be used to make electricity. Solar collectors can heat water, which is used to make electricity. Blades on huge windmills can be connected to generators to produce electricity. Electricity made from wind or sunlight is a good idea because the wind and sun are "free" to everyone.

Texto tomado de Baumann (1986), con algunas modificaciones tipográficas y la inclusión del título.

Como podemos observar, en este texto la información se presenta de manera deductiva o lo que es lo mismo de lo general a lo particular. Es decir, se enuncia primero el tema general, que en este caso es sobre **las diversas formas de producir electricidad** y posteriormente se dan los ejemplos específicos de generación de electricidad. Esta forma de organización de la información a nivel de texto, aunque no es un patrón a seguir, sí es muy común.

Asimismo, cabe destacar que en este texto cada bloque temático coincide con cada párrafo. Sin embargo, no en todos los textos se da esta situación.

En el siguiente texto la información está organizada de manera inductiva. Es decir, la información se presenta de lo particular a lo general. Es decir, aparecen primero los los ejemplos específicos, los detalles de apoyo, los argumentos (concreción), y posteriormente aparece el tema general (generalización).

- I Looking around for something to take the place of a daily, dreary vitamin pill I discovered *a liquid product* that has all the known indispensables for good health, plus a few extras.
- II After making sure it had the **regular A, B, C, D, and E vitamins** I checked out the other fairly well-known ones: riboflavin, niacin, pyridoxine, pantothenic acid, and folic acid (all in the so-called vitamin B complex). It had them all.
- III **Then, I turned to the minerals.** I found this drink had every single mineral known to be necessary to the human body. These include phosphorus, potassium, magnesium chloride, calcium, sodium, and iron.
- IV I found that we need 19 minerals. This drink had them all and 10 more besides.
- V Then it stuck me! The pill peddlers have been pushing a protein pill lately. Could it

be...? I found **10 different proteins** (amino acids) we need for good health. **This drink had them all plus another eight.**

VI Just to be sure, I called a doctor and asked him his **opinion of the product**. He told me "It favors growth and development in youth, confers health and vigor throughout life and postpones old age".

VII I tried a dietician and he praised it. I got similar answers from a dentist, nurse, beauty expert, and a food editor.

VIII They all agreed. It was the most convenient, pleasant and effective way to fill the nutritional gaps of ordinary diets and to promote growth, health, and energy.

IX **This stuff must cost plenty I thought.** Would you believe it? The price in my area is about 80 cents a gallon.

X They call it *milk*.

Texto tomado de Esch and Walker (1990: 125).

En el texto anterior, el tema general está expresado de manera explícita en el último párrafo: *milk (la leche)*. No obstante, dicho tema también se menciona, aunque de manera implícita, en el primer párrafo: *a liquid product (un producto líquido)*.

En dicho texto, el escritor presenta una serie de cualidades sobre un producto líquido con el fin de convencer a la gente sobre la importancia de ese producto para una buena dieta ya que promueve el crecimiento, ayuda a generar energía y es indispensable para una buena salud. Al final, el autor da el nombre del producto.

Finalmente, reiteramos que la información contenida en los textos expositivos en lengua inglesa puede estar organizada en cualquiera de los cinco patrones textuales descritos con anterioridad.

Asimismo, consideramos que para que el lector pueda determinar la idea central de un texto en sus formas de pasaje breve, artículo periodístico, unidad o capítulo, se requiere que conozca la forma de organización de la información a nivel bloque informativo o temático.

2.3.3. Organización de la información a nivel de bloque informativo.

En un texto expositivo un bloque informativo o temático desarrolla un tema o subtema. Cada bloque temático generalmente tiene un enunciado temático que enuncia el subtema del mismo y los enunciados que contienen los detalles de apoyo que explican, ejemplifican, amplían o fundamentan ese tema o subtema.

Como ya se dijo más arriba, la longitud de un bloque temático es muy variable. En ocasiones coincide con cada párrafo del texto, pero muchas veces, el bloque temático está desarrollado en diversos párrafos (párrafos dependientes). Es decir, el subtema cuyo eje central es el enunciado temático puede estar desarrollado en más de un párrafo.

A continuación presentamos el análisis que realizamos al texto sobre el tema de la leche, presentado anteriormente, con el fin de establecer los diferentes bloques informativos que utilizó el escritor para desarrollar el tema.

Bloque informativo.	Párrafos.	Contenido.
1	II	Vitaminas que contiene el producto.
2	III y IV	Minerales que contiene el producto.
3	V	Proteínas que contiene el producto.
4	VI, VII y VIII	Opiniones sobre la importancia del producto para la salud.
5	IX	Precio del producto.

Como podemos observar, el autor desarrolló el tema en 5 bloques temáticos, cada uno de ellos desarrollando un subtema. Cada bloque temático contiene una frase o enunciado temático que sirve de eje para unificar cada bloque de información. Además, sólo en dos casos el bloque temático coincide con el párrafo, pero en los otros, el bloque comprende más de un párrafo.

2.4. Organización de la información a nivel de párrafo.

Cuando el bloque temático coincide con cada párrafo, la información dentro de este trozo del discurso expositivo escrito también puede estar presentada de diferentes maneras. Estas diversas formas generalmente están determinadas por la posición del enunciado temático dentro del párrafo. Pero antes de presentar esta información haremos hincapié en la importancia que tiene el párrafo para el desarrollo de la comprensión lectora.

El párrafo, como forma de organización del discurso expositivo escrito en el idioma inglés, representa un aspecto de suma importancia para el alumno del nivel III del curso de lectura en inglés, como lengua extranjera, del CCH. Esta importancia

radica en que si el alumno desarrolla la habilidad para identificar, discriminar e interpretar la idea principal y los detalles de apoyo o ideas secundarias en este nivel, ese conocimiento le servirá de base o peldaño para comprender la información más destacada contenida en textos expositivos de mayor extensión escritos en inglés (artículos, ensayos, pasajes, capítulos, etc.) durante la lectura de estudio y llegar a la identificación de su idea central.

Con el propósito de lograr este cometido, los alumnos tienen que conocer cierta información específica sobre el párrafo como: ¿Qué es un párrafo?, ¿Cuáles son los elementos o partes que lo conforman?, ¿Qué es un enunciado temático? ¿Cuáles son las diversas posiciones en que puede aparecer el enunciado temático? ¿Qué son los detalles de apoyo o ideas secundarias? ¿Qué es la idea principal y cómo se puede determinar?, etc. Estos aspectos sobre el párrafo los describiremos brevemente a continuación.

2.4.1. Definición de párrafo.

Existen varias definiciones de párrafo, pero todas ellas se enfocan hacia la enseñanza de la composición en lengua inglesa como lengua materna. Entre las más importantes tenemos que "el párrafo es un grupo de oraciones (o a veces una sola oración) relacionadas con una sola idea" (Emery, *et al.* 1992:289); "es una unidad de composición centrada en una sola idea" (Andrews and Blickle, 1978:16); "es una unidad de organización del lenguaje escrito que sirve para indicar cómo están organizadas las ideas principales en un texto escrito" (Richards, *et al.* (1985); "es una

porción del texto encerrada entre dos puntos y aparte, puede contener varios períodos señalados por puntos o puntos y coma" (Serafini, 1992:64).

Además es importante aclarar que un párrafo casi siempre se encuentra relacionado con otros, pero para su análisis o estudio se puede separar y considerar como una unidad completa con una estructura orgánica propia más o menos independiente de otros párrafos (Thomas, *et al.* 1964:142).

2.4.2. Elementos del párrafo.

El párrafo contiene básicamente dos elementos esenciales: el enunciado temático y los enunciados que contienen los detalles de apoyo (o ideas secundarias). El enunciado temático expresa el tema o subtema y funciona como eje conceptual que unifica el contenido del párrafo. Los enunciados restantes son los que contienen los detalles de apoyo. Los detalles de apoyo (o ideas secundarias) son aquellos que ejemplifican, desarrollan, explican, amplían, etc., el tema o subtema expresado en el enunciado temático. Los detalles de apoyo pueden ser hechos, opiniones, definiciones, descripciones, ejemplos, ilustraciones, argumentos, instrucciones, comparaciones, causas, efectos, etc.

La organización de la información a nivel de párrafo, considerado éste como bloque temático, se puede presentar en diversas formas dependiendo de la posición en que aparezca el enunciado temático. Las posiciones más comunes son cuatro: al principio, al final, en medio, así como al principio y al final.

2.4.3. Posición del enunciado temático.

a). Enunciado temático al principio del párrafo.

La posición más común del enunciado temático a nivel de párrafo es al principio del mismo y posteriormente aparecen los detalles de apoyo. Ante esta situación, el lector al leer el primer enunciado podrá tener una visión general sobre el contenido del párrafo. Esto debido a que todos los enunciados restantes desarrollan, explican o amplían la información expresada en el primer enunciado. A esta forma de organizar la información se le conoce como organización deductiva, ya que primero se presenta el contenido general (generalización) y posteriormente aparecen los detalles específicos o de apoyo (concreción).

Por ejemplo:

A rocket motor operates on the principle of action and reaction. Its upward movement is the reaction to a downward force created by escaping gases. These gases are produced when two propellents (the fuel and the oxidant) are pumped by turbines into the combustion chamber. Here, the fuel is ignited. When the fuel burns, it releases energy in the form of hot gases. The gases escape through the exhaust at great speed. They provide the thrust which forces the rocket upwards.

Párrafo tomado de Moore, et al. (1986:47).

b) Enunciado temático al final del párrafo.

La segunda posición en que puede aparecer el enunciado temático a nivel de párrafo es al final del mismo. En esta situación, el escritor presenta primero la información específica o detalles de apoyo (concreción) y al final aparece el enunciado temático (generalización) que unifica el contenido del párrafo. A esta forma de presentar la información se le conoce como: organización inductiva, ya que primero aparecen los ejemplos específicos y posteriormente aparece el tema general. Por ejemplo:

Ninety women and children crowded the eight-bedroom Victorian house. But the air was electric with excitement. Even the disorder instilled confidence that if this chaos could be managed, anything could. That night, armed with wall paper, basic tools, and portable toilets, "a group of people liberated an abandoned railroad hotel.

Párrafo tomado de Quinn and Irvings (1991: 69)., con una pequeña modificación.

c). Enunciado temático en medio del párrafo.

En ocasiones el enunciado temático se puede encontrar en medio del párrafo. En este caso, los primeros enunciados generalmente introducen o dan un breve antecedente sobre el tema o subtema y guían al lector hacia la generalización y los enunciados posteriores a ésta explican, amplían o desarrollan el tema o subtema del párrafo. A esta forma de organización de la información se le podría llamar: inductiva-deductiva.

A continuación presentamos un párrafo que presenta este tipo de organización.

There is one key idea which contains, in itself, the very essence of effective reading, and on which the improvement of reading depends: **reading is reasoning**. When you read properly, you are not merely assimilating. You are not automatically transferring into your head what your eyes pick up on the page. What you see on the page sets your mind at work, collecting, criticizing, interpreting, questioning, comprehending, comparing. When this proces goes on well, you read well. When it goes on ill, you read badly.

Párrafo Tomado de Quinn and Irvings (1991: 70).

d). Enunciado temático al principio y al final del párrafo.

A veces los escritores enuncian dos veces el enunciado temático en un párrafo: al principio y al final del mismo. En este sentido, el primer enunciado presenta el tema o subtema y el enunciado final reitera o recapitula el tema a manera de conclusión. A esta forma de organización de la información la podemos llamar: Deductiva-inductiva. Por ejemplo.

A well balanced meal is essential for the growth of a healthy person. It provides the vitamins needed each day for the growth of bones, muscles, and nerves. For example, vitamin D, found in milk and dairy products, contain calcium necessary for building bones, and vitamin E, found chiefly in grains and vegetables, strengthens nerves. Additionally, a well-balanced meal has an impact on the mental growth of a person. Proteins, particularly from fresh fish, help eliminate stress. They also make one more alert, whereas the caffeine found in cola products and coffee is more likely to overstimulate. Finally, without a well-balanced meal a person is apt to experience fatigue or illness. Foods high in natural fiber and fiber-rich carbohydrates in whole-grain cereals, plus vitamins C and D, prevent a number of life-threatening diseases. **Clearly, one has much to gain from planning a well-balanced meal.**

Párrafo tomado de Esch and Walker (1990:46).

e). Enunciado temático implícito.

En ocasiones el escritor no presenta un enunciado temático explícito que funcione como eje unificador del contenido del párrafo, sino que únicamente presenta los enunciados que contienen los detalles de apoyo o ejemplos específicos sobre un tema determinado. En este caso, el lector tiene que construir el enunciado temático tomando en cuenta los detalles de apoyo. Esta forma de organización de las ideas la podemos denominar: traductiva. Consideremos el siguiente ejemplo.

If a number of boys were in a lodge where older people were sitting, very likely the young people would be talking and laughing about their own concerns, and making so much noise that the elders could say nothing. If this continued too long, one of the older men would be likely to get up and go out and get a long stick and bring it in with him. When he had seated himself, he would hold it up, so that the children could see it and would repeat a cautionary formula, "I will give you gum! This was a warning to them to make less noise, and was always heeded- for a time. After a little, however, the boys might forget and begin to chatter again, and presently the man, without further warning, would reach over and rap one of them on the head with the stick, when quiet would again be had for a time.

Párrafo tomado de Esch and Walker (1990:118).

Como podemos observar, en el párrafo anterior no existe un enunciado que pudiera expresar el tema del párrafo. Por lo que será necesario leer detalladamente el texto y construir un enunciado que englobe el contenido del mismo. Un enunciado que pudiera servir como eje orientador del párrafo anterior, según nuestro punto de vista, podría ser el siguiente:

Las personas de edad avanzada no soportarían por mucho tiempo el bullicio y la plática de los niños.

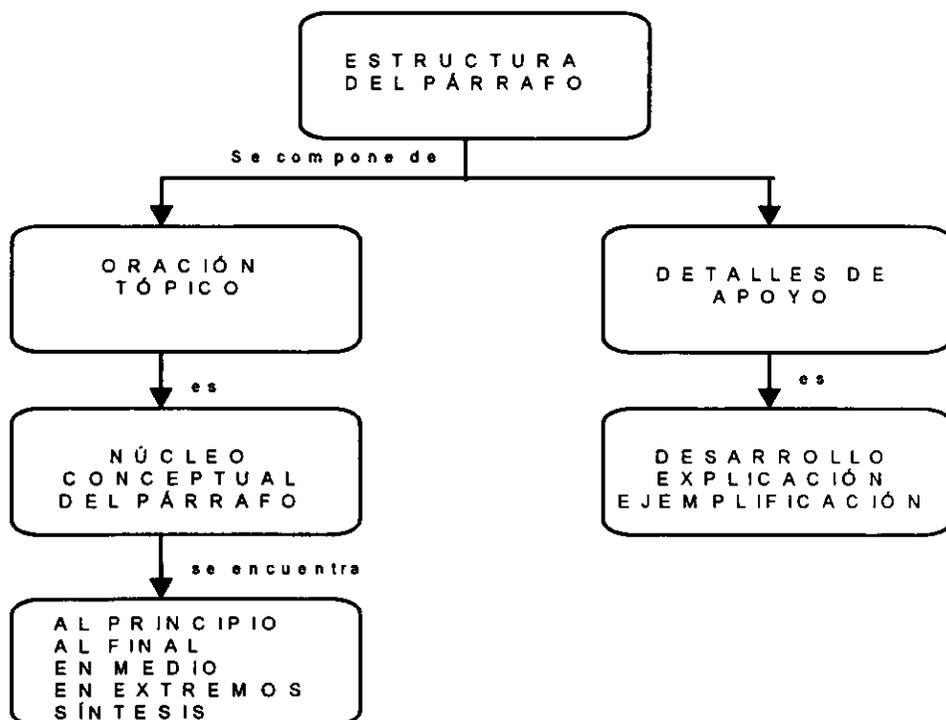
Esta forma de organizar las ideas a nivel de párrafo no es muy común, ya que muchas veces cuando un párrafo no tiene un enunciado temático explícito es porque ese párrafo seguramente forma parte de un bloque temático, por lo que el enunciado temático se puede encontrar en algún párrafo anterior o posterior (párrafo dependiente).

Asimismo, cabe mencionar que de acuerdo con la Licenciada Raquel G. Garcia J. V., investigadora del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-ACATLÁN, puede

haber párrafos que no contengan detalles de apoyo. Esta situación se da cuando el párrafo está conformado por un solo enunciado o cuando el párrafo es un resumen de un artículo científico o capítulo.

A continuación presentamos un cuadro elaborado por la Lic. Raquel Gpe. García J. V. que resume la información que presentamos anteriormente sobre el párrafo.

ELABORADO POR LIC. RAQUEL GPE. GARCÍA J. V.



2.4.4. La idea principal.

"La idea principal es el asunto más importante de un pasaje; es de lo que trata el párrafo; es a lo que el relato hace más referencia; es el tema o pensamiento central" (Harris and Hodges, 1981), citado por Dechant (1991:414).

"La idea principal de un párrafo es el pensamiento central o el elemento común que comparten las oraciones. La idea principal es aquella a la cual hacen referencia todas las oraciones" (Rubin, 1982), citado por Dechant (1991:414).

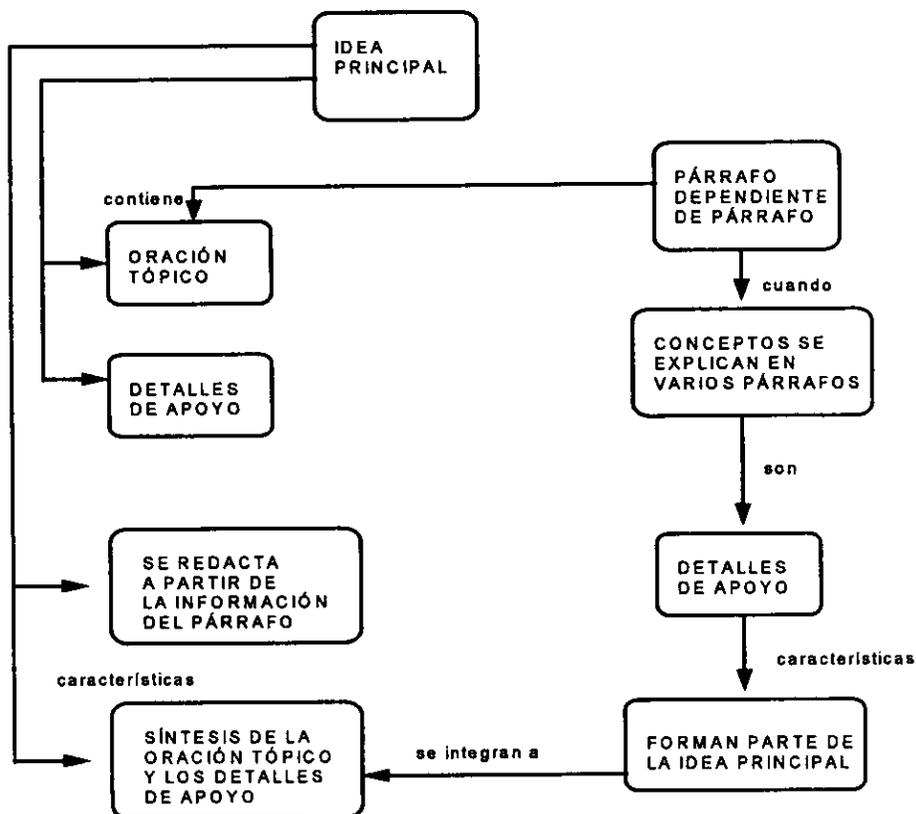
Nosotros coincidimos parcialmente con la definición que da Rubin ya que también consideramos que la idea principal es el pensamiento o mensaje central expresado en un párrafo. Sin embargo, es necesario precisar que la idea principal no se encuentra de manera expresa en el párrafo, por lo que no se puede subrayar. La idea principal se tiene que construir con la información más importante del enunciado temático y de los enunciados de apoyo.

Aulls (1986:97) afirma que para identificar la idea principal es necesario dar respuesta a la siguiente pregunta: *"¿Cuál es la idea más importante que el escritor está tratando de explicar en relación con el tema?"*

Otra pregunta que puede servir de guía para construir la idea principal de cualquier bloque temático puede ser la siguiente: *¿Cuál es el mensaje central que el escritor ha expresado en el párrafo o bloque temático?*

El siguiente cuadro, elaborado por la Lic. Raquel G. García J. Velarde, muestra claramente cómo se debe construir la idea principal.

modelos de estrategias de lectura elaborado por Lic. Raquel Gpe. García J. V.



Con el objetivo de que los alumnos puedan identificar, discriminar e interpretar adecuadamente la información, no sólo a nivel de párrafo, sino también a nivel de bloque informativo y a nivel de texto, tienen que conocer las características y elementos que conforman un enunciado. Por ello, a continuación presentamos un breve bosquejo sobre esta importante parte del discurso escrito en lengua inglesa.

2.5. Organización de la información a nivel de enunciado.

2.5.1. Definición de enunciado.

Argudín y Luna (1994:119) afirman que "un enunciado puede ser una palabra, una frase, o una oración con la condición de que comunique algo. Pero requiere de la situación o del contexto que lo rodea para completar su significado".

Por su parte McCuen and Winkler (1995:569) sostienen que "un enunciado es un grupo de palabras que expresan un pensamiento completo".

En este mismo sentido, Luria (1984:133,149) comenta que "para algunos lingüistas y psicólogos la unidad básica del lenguaje...es la oración"; y sostiene que "una gran parte del lenguaje está formado por sintagmas como: la niña duerme, el perro ladra, etc., que representan las unidades básicas del lenguaje vivo".

Por consiguiente, y de acuerdo con la información antes presentada podemos decir que el enunciado es la unidad mínima del lenguaje escrito conformada por varias palabras o frases, que expresa o designa una idea completa que puede ser un hecho objetivo o subjetivo. Este hecho puede ser un acontecimiento, un fenómeno, un proceso, una relación, un pensamiento, una opinión, un argumento, una descripción, etc.

2.5.2. Elementos del enunciado.

Con el fin de precisar los elementos que conforman un enunciado en el idioma inglés utilizaremos la terminología correspondiente a la gramática categorial

desarrollada por el Dr. Mendoza (1999). Esta terminología representa un medio más fácil para que el profesor explique y el alumno entienda el funcionamiento de la lengua extranjera en el medio social real.

A continuación presentamos la terminología básica de la gramática categorial, en oposición a la terminología de la gramática tradicional.

Gramática categorial	Gramática tradicional
(definición de acuerdo con función)	(definición por descripción)
1. nominador	1. sustantivo
2. sustitutos	2. pronombres
3. calificador	3. adjetivo
4. acción / estado	4. verbo
5. modificador	5. adverbio
6. realizador	6. sujeto
7. objeto(s) / receptor(es)	7. complemento(s)
8. circunstancias	8. complementos circunstanciales
9. auxiliares	9. auxiliares
10. palabras de relación	10. preposiciones y conectores
11. determinantes	11. artículos
12. mínimo comunicativo	12. sujeto-predicado
13. enunciado	13. oración

En la gramática categorial los tiempos gramaticales de la gramática tradicional se les denomina planos temporales y se parte del manejo de tres planos centrales con sus

subdivisiones internas, relacionadas con su vinculación con el ahora, y entre sí. Éstos son:

Gramática categorial	Gramática tradicional
planos temporales	tiempos gramaticales
1. el ahora	1. presente
2. el antes del ahora	2. pasado
3. el después de ahora	3. futuro

Una vez presentada la terminología de la gramática categorial, a continuación describiremos los elementos que conforman un enunciado.

Luria (1984:140) sostiene que "la organización sintagmática de la alocución verbal incluye necesariamente en su composición por lo menos dos palabras: el sujeto y el predicado, el sustantivo y el verbo. En los casos más sencillos se limita a dos palabras; en los casos más complejos la estructura del sujeto y predicado se conserva pero cada uno de los componentes se divide en grupos complementarios".

En términos de la gramática categorial, de acuerdo con el Dr. Mendoza (1999), los elementos esenciales que conforman un enunciado son: el (los) realizador(es) + la acción o estado; o bien, el (los) realizador(es) + la acción o estado + el (los) objeto(s) (receptor(es)).

2.5.3. Tipos de enunciados.

McCuen and Winkler (1995:575-76) sostienen que los enunciados en el idioma inglés se clasifican por su forma en: simples, compuestos, complejos y compuestos-complejos.

Por nuestra parte, y para efectos de sencillez, consideramos que los enunciados, en el idioma inglés, se pueden clasificar en simples, de mediana complejidad y complejos.

a). Enunciados simples.

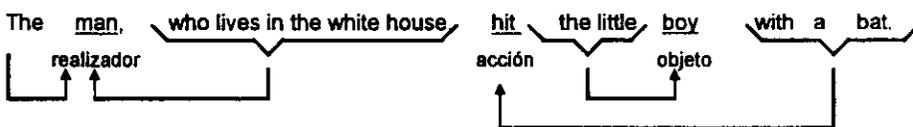
En términos de la gramática categorial, los enunciados simples son aquellos que están conformados por el (los) realizador(es) (nominador(es)) + la acción o estado; o bien, por el (los) realizador(es) (nominador (es) + la acción o estado + el (los) objeto(s) (receptor(es)). Por ejemplo.

The	<u>man</u>	<u>was</u>	<u>sick.</u>		
determinante	nominador	estado físico			
El <u>hombre</u> <u>estaba</u> <u>enfermo</u>					
The	<u>man</u>	<u>hit</u>	the	<u>boy.</u>	
determinante	realizador	acción	determinante	objeto(receptor)	
El <u>hombre</u> <u>golpeó</u> al <u>chico.</u>					

En estos ejemplos las palabras subrayadas representan los elementos esenciales del enunciado simple (el mínimo comunicativo) y las palabras restantes precisan el significado de los elementos básicos de los enunciados.

b). Enunciados de mediana complejidad.

Los enunciados de mediana complejidad son aquellos que, antes o después de sus elementos esenciales (realizador-acción-objeto), contienen una o más palabras o combinaciones de palabras (extensores) que los modifican, califican o precisan. Por ejemplo.



El hombre que vive en la casa blanca golpeó al niño pequeño con un garrote.

En este ejemplo, las palabras subrayadas representan los elementos esenciales del enunciado (el mínimo comunicativo), y la palabra "the" y las combinaciones marcadas con llaves (extensores) son las que modifican, califican o precisan el significado del mínimo comunicativo señalado con las flechas. Así tenemos que la palabra "the" es un determinante que modifica la palabra "man"; la expresión "who lives in the white house" califica a la palabra "man"; las palabras "the little" califica a la palabra "boy"; y la combinación "with a bath" modifica a la palabra "hit".

c). Enunciados complejos.

Los enunciados complejos son aquellos que están conformados por dos o más enunciados independientes (coordinados) y/o dependientes (subordinados).

Los enunciados independientes son aquellos que están conformados por dos o más enunciados con elementos, sentido y significado propio, pero unidos por cualquiera de las siguientes palabras de relación: and, or, nor, but, yet, for.

Consideremos el siguiente ejemplo.



Pedro estaba enfermo pero tuvo que trabajar para sobrevivir.

Como podemos observar este enunciado compuesto está formado por dos enunciados independientes, con elementos, sentido y significado propio y unido por la palabra "but".

Por el contrario, los enunciados compuestos dependientes son aquellos que están formados por dos o más enunciados dependientes unidos a uno o más enunciados independientes. Los enunciados dependientes están unidos a los enunciados independientes mediante cualquiera de las siguientes palabras de relación: although, as, because, before, if, since, until, when, while, etc. Por ejemplo.



La casa se derrumbó porque era demasiado antigua.

En este ejemplo, el enunciado dependiente (porque era demasiado antigua), si se separa del enunciado independiente o principal, no tiene sentido por sí mismo, por lo que requiere del enunciado principal (la casa se derrumbó) para que tenga coherencia.

2.6. Introducción a un modelo de instrucción directa para el desarrollo de la comprensión lectora.

Vidal-Abarca y Gilabert (1991:83) aseveran que la enseñanza de la comprensión lectora ha tenido diversas carencias y fallas importantes, destacando tres de ellas:

- a). El primer error ha sido enseñar a los alumnos destrezas independientes o aisladas. Esto se debe a que el desarrollo de la competencia lectora se ha considerado como la suma de habilidades parciales de lectura (resumir, identificar ideas principales, esquematizar, etc.).
- b). El segundo problema ha consistido en hacer hincapié en los productos y no en los procesos de la comprensión. Además, respecto a los primeros, únicamente se hace énfasis en la comprensión literal (preguntas sobre información explícita del texto), sin tomar en cuenta la comprensión del significado global del texto, así como las inferencias que los estudiantes tienen que realizar para lograr la comprensión global.

c). El tercer problema, y quizás el más importante, es que se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la simple práctica de ciertas actividades de comprensión.

En este sentido, el esquema de enseñanza característico ha sido el siguiente: a) lectura del texto, b) preguntas acerca del contenido de la lectura y c) corrección de las respuestas a esas preguntas.

Siguiendo este esquema, la enseñanza está ausente, ya que enseñar habilidades de comprensión es, sobre todo, guiar los procesos de asimilación/adquisición de esas determinadas destrezas.

Duffy y Roehler (1982), citados por Vidal-Abarca y Gilabert (1991:83) denominan a este esquema de enseñanza como modelo de "exposición repetida", dentro del cual la enseñanza es una "ilusión", ya que se ha confundido con la simple práctica.

Al objeto de tratar de corregir los problemas que ya se mencionaron sobre el modelo de exposición repetida, que ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de ciertas actividades de comprensión, se ha tratado de introducir un nuevo modelo de enseñanza en el que el profesor, mediante la sistematización de ejercicios, ayude a desarrollar en el lector las habilidades o destrezas intelectuales para el desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora.

Este nuevo modelo de enseñanza se le conoce con diversos nombres: **instrucción directa** (Duffy y Roehler, 1982); **explicación directa** (Pressley y col., 1989); **enseñanza explícita** (Johnson, 1985; Pearson y Dole, 1987), citados por Vidal-Abarca y Gilabert (1991:84).

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Esta nueva perspectiva metodológica es mejor conocida con el nombre de instrucción directa, por lo que es el término que utilizaremos en este trabajo.

"La instrucción directa significa un tema didáctico central, una secuenciación precisa del contenido, una alta implicación del alumno, un cuidadoso control por parte del profesor y una retroalimentación correctiva específica para los estudiantes" (Duffy y Roehler, 1982), citados por Vidal-Abarca y Gilabert (1991:84).

En este modelo el profesor informa a los alumnos en qué consiste la estrategia, cómo y cuándo se aplica, por qué es importante aprenderla. El modelo incluye, además, ejemplos concretos, modelado por parte del profesor y práctica suficiente por parte de los alumnos.

Baumann (1986:142,43) explica con cierto detalle las cinco etapas o fases que comprende el modelo de instrucción directa para el desarrollo de habilidades de lectura. Las etapas son las siguientes:

- a). **Introducción.** En esta primera fase el profesor explica a los alumnos el objetivo y da a conocer el contenido de la clase que van a recibir, así como la importancia y beneficios que traerá para ellos la adquisición de la habilidad respectiva.
- b). **Ejemplo.** El ejemplo es una continuación de la instrucción y sirve para que los alumnos entiendan claramente lo que van a aprender. El ejemplo consiste en mostrar a los alumnos una parte de un texto donde se les demuestre la importancia y utilidad que tendrá para ellos la habilidad que van a desarrollar y que les permitirá mejorar su comprensión lectora.
- c). **Enseñanza directa.** En esta etapa el profesor participa activamente mostrando, explicando, modelando y demostrando la habilidad respectiva. Los alumnos, por su

parte, también participan activamente respondiendo a preguntas del profesor y reconstruyendo el significado del texto. En esta fase de la enseñanza, la responsabilidad del aprendizaje se centra básicamente en el profesor como orientador que brinda los instrumentos necesarios para la realización de la actividad.

d). Aplicación dirigida por el profesor. En esta faceta de la enseñanza, el profesor da más libertad a los alumnos para que asuman su responsabilidad en el desarrollo y aplicación de la habilidad respectiva. El profesor inicia la tarea, orienta, induce y dirige, pero son los alumnos quienes ponen en práctica la habilidad que previamente el profesor les ha enseñado. Esta situación permite que el instructor haga un seguimiento del avance en la adquisición de la habilidad por parte de los alumnos, y, en caso necesario, vuelva a explicar o presentar la habilidad respectiva.

e). Práctica individual. En esta última etapa el profesor deja completamente la responsabilidad del aprendizaje en los alumnos. Para ello, les debe proporcionar ejercicios con material o textos diversos a los utilizados en la enseñanza que les permita aplicar la habilidad aprendida de manera individual.

2.7. Conclusiones del capítulo.

En este capítulo presentamos los fundamentos teóricos generales que servirán de base a nuestra propuesta cuyo objetivo es diseñar una serie de ejercicios modelo para la formación y desarrollo, en el alumno, de habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos escritos en inglés durante la lectura de estudio.

Con el fin de alcanzar este objetivo incluimos información sobre los modelos de lectura seriales (ascendentes y descendentes) y modelos en paralelo (interactivos) en lengua extranjera. Presentamos algunas concepciones sobre el proceso de lectura, así como los diversos tipos de lectura mencionados en la literatura moderna. Precisamos las características de los textos expositivos en el idioma inglés y la forma en que los escritores organizan sus ideas en la prosa expositiva inglesa a nivel de texto breve, de bloque informativo, de párrafo y de enunciado.

Hicimos hincapié en la importancia que tiene el párrafo como peldaño para que los alumnos puedan comprender e interpretar las ideas principales y los detalles de apoyo en textos de mayor extensión. Presentamos diversas definiciones de párrafo, los elementos que lo conforman, las diferentes posiciones en que se puede encontrar el enunciado temático. También explicamos qué es la idea principal y cómo se construye.

Analizamos los elementos que conforman un enunciado con base en la terminología de la gramática categorial establecida por el Dr. Mendoza con el fin de que el profesor explique y los alumnos entiendan la función y el significado de los elementos que constituyen un enunciado. Asimismo, propusimos una clasificación de enunciados en lengua inglesa atendiendo a la complejidad de los mismos. En este sentido hablamos de enunciados simples, de mediana complejidad y complejos.

Finalmente, presentamos un modelo de instrucción directa para el desarrollo de la comprensión lectora que tomaremos como base para desarrollar nuestra propuesta de ejercicios que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. PROPUESTA DE EJERCICIOS MODELO PARA IDENTIFICAR LAS IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS EN LA PROSA EXPOSITIVA INGLESA DURANTE LA LECTURA DE ESTUDIO.

Este capítulo está dividido en dos partes. En la primera, describimos los fundamentos específicos que servirán de apoyo a nuestra propuesta. En la segunda, presentamos la serie de ejercicios modelo, objeto de dicha propuesta.

3.1. Fundamentos teóricos específicos.

El objetivo de este trabajo es "diseñar una serie de ejercicios modelo para la formación y desarrollo, en el alumno, (del nivel III del curso de lectura en inglés del CCH) de habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa".

Este objetivo, como ya se mencionó en el capítulo I del presente trabajo, se derivó del hecho de que los programas para los niveles II y III del curso de lectura en inglés del CCH no contienen lineamientos básicos que orienten a los profesores para diseñar y elaborar actividades encaminadas a desarrollar en el alumno la lectura detallada o de estudio. Dicha situación conduce a que los docentes diseñemos ejercicios empleando nuestro mejor esfuerzo, pero sin una guía o modelo que nos lleve a obtener los resultados esperados. Y sin los ejercicios apropiados, los alumnos no podrán alcanzar el objetivo u objetivos programáticos. Esta problemática se ve reflejada en los materiales didácticos.

En el capítulo I se encuentra el análisis que realizamos, tanto a los programas para los niveles II y III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH, como a los materiales didácticos (4 libros de texto), elaborados por profesores del Colegio y que se utilizan para la enseñanza-aprendizaje de las ideas principales y secundarias en el nivel II.

En dicho análisis pudimos constatar que ni los programas ni los materiales didácticos cumplen con el criterio de secuencia o sistematización de los contenidos y de las actividades o ejercicios respectivamente.

Por ello, en este trabajo proponemos una serie de ejercicios modelo, que sigan una secuencia lógica-sistémica, y que cumplan con una doble función: en primer lugar, servir de guía para que los profesores de la asignatura de inglés III del CCH elaboren las actividades y ejercicios adecuados que ayuden a hacer más eficiente y efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el salón de clase. En segundo lugar, para que mediante dichos ejercicios los alumnos desarrollen las estrategias y tácticas necesarias que les permitan operar adecuadamente con el texto y realizar la lectura de estudio. Estas estrategias y tácticas se materializarán mediante la identificación, discriminación e interpretación de la información contenida en el texto y la subsecuente extracción de las ideas principales del mismo durante la lectura de estudio.

Con el fin de lograr el objetivo arriba mencionado a continuación describimos los fundamentos teóricos específicos que tomaremos como base para elaborar nuestra propuesta.

Modelo y proceso de lectura en la propuesta.

En nuestra propuesta nos apegaremos al modelo interactivo de la lectura. Como se mencionó en el capítulo II, este modelo concibe a la lectura como un proceso de interpretación y extracción de información, durante el cual intervienen diversos mecanismos y fuentes de información. Esta interacción de fuentes de información está conformada principalmente por la interacción de procesos ascendentes y descendentes. Esto es, los estudiantes o lectores, con base en el texto, utilizan su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje para formular hipótesis y/o inferencias sobre el posible contenido del texto, mismas que comprobarán, modificarán o reformularán mediante el análisis del estímulo gráfico.

De los modelos interactivos, tomaremos como base algunos principios del modelo de Stanovich y del modelo de Kintsch y Van Dijk. Del primero, tomaremos el concepto de modelo interactivo compensatorio, en el sentido de que el alumno puede emplear mayormente algunos procesos en compensación a la falta de manejo de otros. Del segundo, tomaremos los conceptos de macrorreglas (supresión, generalización y construcción) como tácticas para determinar la idea principal del párrafo o bloque temático y, posteriormente, para construir la idea central del texto.

Asimismo, y considerando algunas ideas de Goodman, Rumelhart, Stanovich, Luria y Galperin, presentadas en el capítulo II, proponemos la siguiente definición sobre el proceso de lectura: este proceso lo concebimos como un proceso psicolingüístico-receptivo-interactivo-compensatorio mediante el cual los estudiantes o lectores perciben, procesan e interpretan la información contenida en un texto con el fin

de comprender su significado superficial, su sentido interno y su motivo, mediante la transformación de los conceptos, expresados a través de los símbolos gráficos, en imágenes mentales.

En este sentido debe quedar claro que en el proceso de lectura la comprensión del contenido factual representa sólo la primera etapa, misma que servirá de base para poder acceder a las siguientes fases, que son determinar el sentido interno y el motivo que subyacen en el texto con el fin de cumplir o alcanzar un objetivo determinado. No obstante, en nuestra propuesta nos enfocaremos a la interpretación de la información factual del texto.

Textos.

En nuestra propuesta utilizaremos los textos expositivos. En este sentido, nos apegaremos a las definiciones que dan Cooper (1986:328) y Anderson & Armbruster (1982), citados por Vidal-Abarca y Gilabert (1991:33). Estos autores sostienen que los textos expositivos son el tipo de material característico de los libros de texto que se utilizan en el ámbito académico, las revistas y los periódicos.

Este tipo de textos se caracteriza por presentar información, principalmente factual, organizada de manera lógica y distribuida en torno a ideas principales y detalles de apoyo.

Los textos que utilizaremos en nuestra propuesta tendrán las características de los textos de las áreas de contenido que utilizan los estudiantes norteamericanos en el

ámbito escolar. Dichos textos tendrán una estructura deductiva y deductiva-inductiva con temática variada: biología, recursos naturales, etc.

La lectura de estudio: ¿Qué es?, ¿Para qué se utiliza? y ¿Cómo se realiza?

La lectura de estudio es un medio que debe utilizar el estudiante cuando su objetivo sea comprender e interpretar, lo más completo posible, la información del texto, transformándola de símbolos gráficos a imágenes mentales con el fin de emplear esa información en tareas futuras.

Por lo tanto, la lectura de estudio representa uno de los pilares básicos para la adquisición de conocimientos. El estudiante hace una lectura de estudio para comprender e interpretar la información lo más completa y profundamente posible con propósitos muy diversos. Entre los más importantes podemos señalar los siguientes: estudiar para presentar un examen, una exposición, una clase; realizar un trabajo académico o una investigación; participar en una conferencia o en un grupo de estudio; realizar o comprobar un experimento; conocer con mayor precisión un objeto o fenómeno; seguir los pasos para ensamblar un aparato, operar un equipo, o simplemente para incrementar su acervo cultural.

Como podemos ver, la lectura de estudio no representa un fin, sino un medio para alcanzar un objetivo determinado, enmarcado en una actividad de orden superior.

La puesta en práctica de este tipo de lectura, presupone que los estudiantes deben leer el texto completamente y varias veces. La lectura se debe realizar de manera lenta, y generalmente va acompañada de la relectura de algunas partes del

texto, todo ello con el fin de que los alumnos discriminen, interpreten y separen la información principal de la secundaria o de apoyo, para que ahí, y sobre su base, puedan construir la idea central del texto. Una vez que los alumnos han obtenido la idea central, la utilizarán en sus quehaceres académicos o sociales, presentes o futuros.

A fin de realizar este tipo de lectura consideramos que los alumnos deben:

- * Demostrar cierta competencia lingüística en el idioma extranjero: manejo del aspecto léxico , lógico-gramatical o sintáctico y semántico.
- * Identificar e interpretar adecuadamente los mínimos comunicativos de los diversos enunciados que conformen un párrafo, un pasaje o un texto.
- * Determinar e interpretar la información contenida en el enunciado temático y los detalles de apoyo a nivel de párrafo y/o a nivel de bloque informativo, para posteriormente construir la idea principal de cada uno de ellos.
- * Dividir un texto en bloques informativos que describan y comprendan un solo aspecto del tema general (subtema), que en ocasiones puede coincidir con cada párrafo o puede abarcar más de un párrafo.
- * Relacionar las ideas principales de cada bloque informativo o temático para determinar la idea central del texto.

En este sentido, la lectura de estudio se agota cuando los estudiantes han comprendido la información del texto de manera completa y profunda, mediante la construcción de la idea principal en el caso de párrafos o bloques informativos, o la idea central en el caso de textos de mayor extensión.

Además, consideramos que con el fin de que los alumnos desarrollen la habilidad que les permita construir las ideas principal y central de un texto, tienen que aprender a determinar el significado de los enunciados que conformen dicho texto. Por ello, en nuestra propuesta utilizaremos algunos términos de la gramática categorial (realizador-acción-objeto) incluida en el capítulo II, que permitirán a los profesores explicar y a los alumnos comprender la función y el significado de los elementos que conforman un enunciado e interpretar el significado del mismo.

Asimismo, para que los educandos pueden llevar a cabo la lectura de estudio deben seguir ciertas estrategias y tácticas. Las primeras las consideraremos como acciones deliberadas que los estudiantes eligen y controlan con el fin de alcanzar los objetivos planteados; las segundas, como los pasos específicos encaminados a materializar las estrategias elegidas.

Por lo tanto, en nuestra propuesta proponemos que los alumnos apliquen las siguientes estrategias y tácticas:

Estrategia 1. Interpretar el significado de un texto a nivel de enunciado.

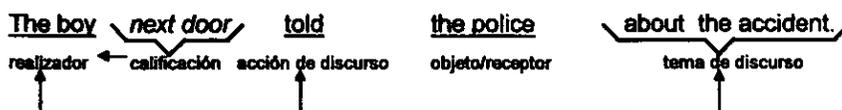
Táctica.

a). Identificar e interpretar el mínimo comunicativo.

El alumno tiene que aprender a identificar los mínimos comunicativos en los enunciados que conforman un párrafo, un pasaje o un texto. El mínimo comunicativo, de acuerdo con el Dr. Mendoza, está conformado por los siguientes elementos:

El realizador(nominador) + la acción/o estado (mínimo comunicativo cerrado); o

El realizador(nominador) + la acción/o estado + el objeto(receptor) (mínimo comunicativo abierto). Por ejemplo, consideremos el siguiente enunciado:



En este enunciado el mínimo comunicativo abierto lo representan las palabras o combinaciones subrayadas. El alumno tiene que aprender a identificar las formas que contengan el sentido general del enunciado, ya que, una vez localizadas y comprendidas, lo único que le resta hacer es precisar el significado de cada parte, en caso de haber extensores que la precisen. Se les llaman extensores a las palabras o combinaciones de palabras que en un enunciado ayudan a concretar el significado de los elementos que conforman el mínimo comunicativo. En el ejemplo anterior, los extensores aparecen marcados con llaves.

Los alumnos, además, tienen que aprender a construir la imagen mental del enunciado a partir del mínimo comunicativo una vez que haya sido comprendido. Esta táctica les permitirá interpretar, comprender y retener mejor la información del texto. La imagen mental que se puede extraer del mínimo comunicativo del ejemplo anterior es "alguien comunicó". Si se quiere precisar la imagen completa del enunciado se tiene que determinar su significado completo por medio de la interpretación de sus

extensores. Así tenemos que la imagen mental total del enunciado es que “alguien determinado, comunicó un suceso determinado a alguien”.

Esta imagen resulta fácil de conformar a partir del hecho de que, independientemente de las diferencias entre el español y el inglés, la lógica de predicción, a partir de la imagen central, expresada en el mínimo comunicativo, es universal.

Estrategia 2. Conocer los elementos que conforman un párrafo o bloque informativo.

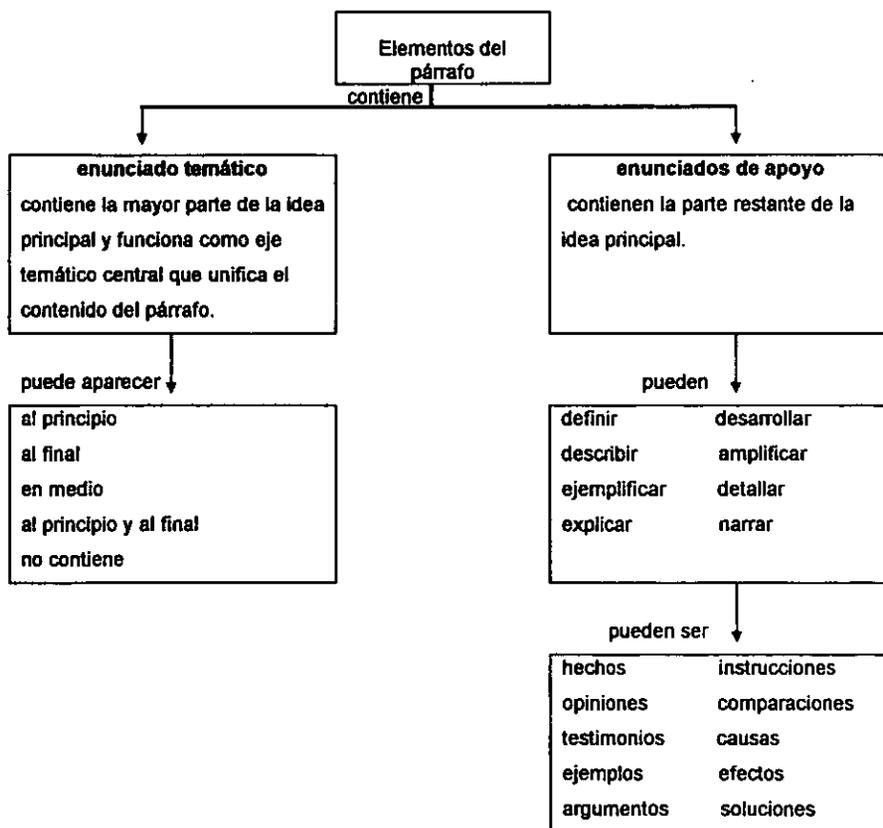
Si los alumnos se proponen construir la idea principal a nivel de párrafo cuando éste coincide con un bloque informativo, tienen que conocer e identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo.

En nuestra propuesta, y tomando como base las definiciones de párrafo de Emery, *et al.* (1992), así como Andrews and Blickle, (1978) concebimos el párrafo como una unidad de organización del lenguaje escrito, conformada por varios enunciados (a veces un solo enunciado) que desarrollan, describen o ejemplifican una idea principal.

Esta idea principal está desarrollada en todo el párrafo. No obstante, existe un enunciado donde se encuentra expresada parte de esa idea. Este enunciado es conocido como el enunciado temático y sirve como eje principal unificador del contenido del párrafo. El resto de la idea principal se encuentra expresada en los detalles de apoyo.

En suma, la idea principal del párrafo se encuentra expresada tanto en el enunciado temático, como en los enunciados de apoyo, por lo que los alumnos tienen que aprender a confeccionarla considerando ambos elementos. Y para ello tienen que conocer los elementos que conforman un párrafo.

El siguiente esquema presenta los elementos que conforman un párrafo. Este modelo de estructura de un párrafo está basado en el modelo elaborado por la Lic. Raquel Gpe. García J., que presentamos en el capítulo II.



Estrategia 3. Saber qué es la idea principal y cómo se construye.

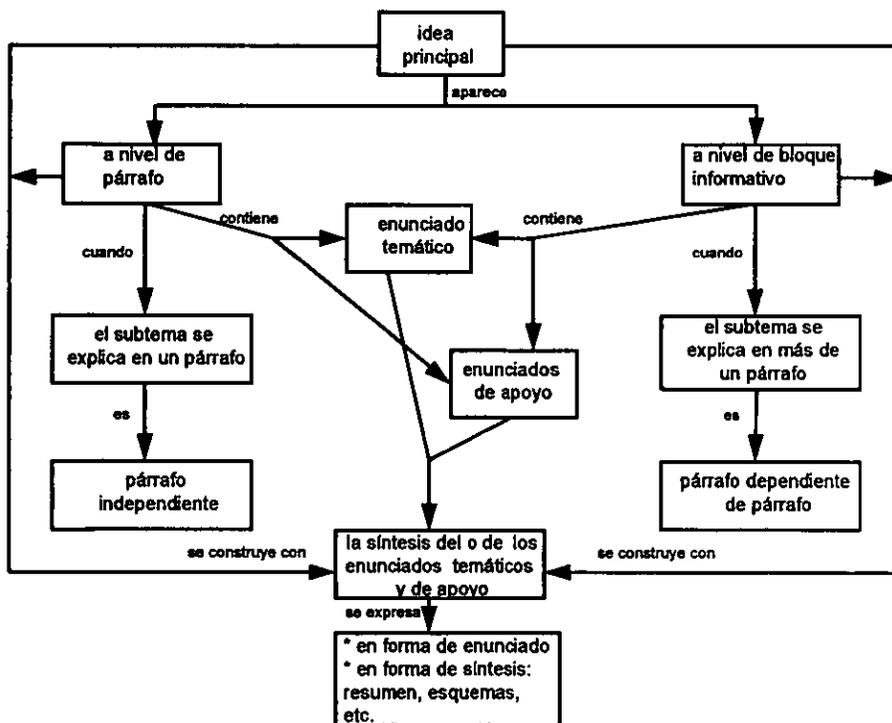
En nuestra propuesta tomaremos el concepto y definición de idea principal dado por Rubin (1982), citado por Dechant (1991: 414) para considerarla como "el pensamiento central o el elemento común que comparten las oraciones. La idea principal es aquella a la cual hacen referencia todas las oraciones". Sin embargo, como ya se dijo más arriba, la idea principal completa no aparece en el párrafo de manera explícita, sino que el alumno la tiene que construir con la información más importante contenida en el enunciado temático y en los detalles de apoyo.

A continuación proponemos las siguientes **tácticas** para que el alumno pueda extraer y construir la idea principal de un párrafo.

- a). Identificar el mínimo comunicativo de los enunciados que conforman el párrafo.
- b). Transformar el mínimo comunicativo de los enunciados en imágenes mentales con el fin de comprender e interpretar el significado del párrafo.
- c). Decidir qué enunciado contiene el eje temático al que hacen referencia todos o la mayor parte de los enunciados restantes.
- d). Extraer la información más importante del enunciado temático.
- e). Extraer la información relevante de los detalles de apoyo.
- f). Construir la idea principal relacionando la información más importante del enunciado temático y de los detalles de apoyo.

Recordemos que en un texto la información se puede desarrollar en varios bloques informativos. Éstos pueden coincidir con cada párrafo, pero, en ocasiones, el bloque informativo puede comprender más de un párrafo.

A continuación presentamos un esquema sobre cómo extraer la idea principal a nivel de párrafo y a nivel de bloque informativo, adaptado a partir de un esquema elaborado por la Lic. Raquel Gpe. García J. Velarde para este mismo fin presentado en el capítulo II.



Elaborado por José López Rivera

Estrategia 4. Saber qué es la idea central de un texto y cómo se construye.

Nosotros consideramos que la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos es el mensaje o punto de vista que presenta un escritor en relación con un tema determinado. En este orden de ideas y como ya lo mencionamos en el capítulo II, en un texto breve la información está organizada en torno a un tema general. Este tema, con frecuencia, está desarrollado en varios bloques informativos o temáticos. Un bloque informativo desarrolla, ejemplifica, explica o amplía un subtema (o tema) del tema general. Un bloque informativo puede coincidir con cada párrafo del texto o puede estar desarrollado en varios párrafos (párrafos dependientes). Cada bloque informativo generalmente tiene un enunciado temático (a veces tiene más de uno) y varios enunciados de apoyo. Cada bloque informativo contiene una idea principal. Ésta se tiene que construir con la información más importante del enunciado temático y de los enunciados de apoyo. La idea central de un texto también se tiene que construir. Ésta se formula con la síntesis de las ideas principales de cada bloque informativo. La idea central se puede expresar a través de un enunciado o mediante cualquier forma de síntesis como el resumen, el cuadro sinóptico, etc.

Con el fin de que los alumnos puedan aplicar las estrategias y tácticas antes mencionadas tienen que desarrollar ciertas habilidades para que operen con el aspecto léxico de un texto en inglés e incrementen su vocabulario en este idioma extranjero. Por ello, a continuación precisamos las siguientes tácticas.

Estrategia 5. Manejo e incremento de vocabulario.

Tácticas.

a). Orientación en transparencia léxica. El significado de una palabra se puede determinar por la semejanza que ésta tenga, principalmente en su forma, con el idioma español. Por ejemplo, las siguientes palabras y frases se parecen al español no sólo en su forma, sino también en su significado: *solar system*, *North Pole*, *position*, *imaginary*, *technology*, etc.

b). Análisis de la distribución y función de la palabra. Una palabra puede adquirir varios significados dependiendo del lugar en que aparezca dentro del enunciado (distribución). En este sentido, una palabra puede funcionar como: nominador, acción, calificador, modificador, sustituto, etc.

c). Orientación en el contexto. El significado de una palabra desconocida se puede establecer por el contexto situacional mediante la búsqueda de claves contextuales. El contexto es la información que aparece antes y después de la palabra. Puede describir una situación, una problemática, presentar una definición, indicar una comparación, etc. Estas claves contextuales podrán ayudar a determinar el significado de la palabra desconocida.

d). Análisis de los formantes de la palabra. Se analizan las diversas partes que puedan conformar la palabra desconocida. Esto es, el alumno aprende a dividir o separar las partes que pueda contener la palabra tales como raíz o base, prefijo y/o sufijo. Por ejemplo, consideremos la palabra *unhappiness*. Esta palabra contiene los tres elementos arriba mencionados y su análisis queda de la siguiente manera:

raíz/base - *happy* -, que es una palabra que califica y su significado es feliz; tiene el sufijo *-ness* que, agregado a palabras que califican, indica cualidad o condición y convierte dicha palabra en nominador: *happiness*= felicidad; contiene el prefijo *un-*, cuya función es indicar lo opuesto o contrario a algo, y sus posibles equivalentes son: *in*, *anti*, *de*, *des*. Por lo que la palabra *unhappiness* significa *infelicidad*.

e). Análisis de raíces en palabras compuestas. En el idioma inglés algunas palabras (nominadores, acciones) se forman mediante la unión de dos palabras. Esta situación permite que los estudiantes puedan determinar el significado de una palabra desconocida de este tipo precisando el significado de las palabras que la componen. Por ejemplo la palabra en inglés "businessman" está formada por la palabra "business" (negocio) y la palabra "man" (hombre) por lo que su significado es "hombre de negocios". Como podemos observar, en el idioma inglés este concepto se expresa mediante una sola palabra, mientras que en español, ese mismo concepto se expresa en tres palabras.

f). Uso del diccionario. El uso del diccionario para determinar el significado de una palabra desconocida, debe considerarse como el último recurso a emplear. Esta táctica funciona siempre que el alumno tenga el conocimiento de cómo utilizar el diccionario y elegir el significado apropiado de la palabra de acuerdo con el lugar en que aparece y su posible función dentro del enunciado.

Modelo de instrucción directa para el desarrollo de estrategias o tácticas de lectura.

Nuestra propuesta de ejercicios se basará en el modelo de instrucción directa para la enseñanza-aprendizaje de habilidades de lectura, detallado por Baumann (1986:142,43) y presentado en el capítulo II. Por consiguiente, los pasos que seguiremos para elaborar nuestra propuesta de ejercicios son los siguientes.

A). INTRODUCCIÓN. En esta primera etapa el profesor explica a los alumnos el objetivo del aspecto discursivo que se expondrá en la clase. Asimismo, se informará a los estudiantes sobre la importancia y beneficios que lograrán al desarrollar la habilidad correspondiente que les permitirá operar con el texto a fin de interpretar mejor la información contenida en el mismo.

B). EJEMPLO. En este segundo paso, el profesor presenta a los educandos un ejemplo concreto sobre la tarea que tienen que realizar con el propósito de desarrollar las estrategias y/o tácticas de lectura correspondientes. Los ejemplos se deben presentar en un proyector de acetatos o mediante cuadros preelaborados que se puedan colocar en el pizarrón o en cualquier parte del salón para que los alumnos lo estén consultando constantemente. En esta etapa el profesor también puede dar a los alumnos un modelo, en forma de mapa conceptual, que les sirva de guía para que realicen la tarea de manera más eficiente y efectiva.

C). ENSEÑANZA DIRECTA. En esta etapa el profesor demuestra cómo se debe realizar la tarea correspondiente. El profesor explica, modela y realiza la tarea o tareas que espera los alumnos puedan llevar a cabo una vez que hayan comprendido la esencia de las mismas. En esta fase, el profesor puede empezar a involucrar a los alumnos en la realización de las tareas.

D). APLICACIÓN DIRIGIDA POR EL PROFESOR. En esta fase el profesor inicia la tarea, orienta, induce y dirige, pero son los alumnos quienes ponen en práctica las estrategias y/o tácticas que el profesor les ha enseñado para realizar la tarea. En esta etapa, a pesar de que el profesor dirige la actividad, son los alumnos en quienes recae la mayor parte de responsabilidad en su aprendizaje.

E). PRÁCTICA INDIVIDUAL En esta última etapa el profesor hace que los alumnos practiquen y ejerciten las estrategias y/o tácticas individualmente o por equipo. Para ello, el docente tiene que proporcionar a los alumnos tantos ejercicios como sea posible.

3.2. Propuesta de ejercicios.

3.2.1. Objetivo general.

Los alumnos, al término de esta unidad didáctica, podrán realizar la lectura de estudio mediante la extracción y construcción de la idea principal, en español, de un texto expositivo, escrito en inglés, característico del ámbito académico, conformado por varios bloques informativos, con el fin de construir la idea central del mismo.

3.2.2. Objetivos estratégicos.

Con el fin de lograr el objetivo general antes mencionado plantearemos cinco objetivos estratégicos, cada uno con sus respectivos ejercicios, que permitan a los alumnos comprender e interpretar la información de un texto partiendo desde el enunciado hasta llegar al texto conformado por varios párrafos pasando por el párrafo y el bloque informativo. Los objetivos estratégicos son los siguientes.

- * Identificar, interpretar y transformar la información contenida en un texto a nivel de enunciado en imágenes mentales.
- * Interpretar y comprender el significado de la información contenida en un bloque informativo a nivel de párrafo con el fin de precisar el enunciado temático y los enunciados de apoyo.
- * Extraer y construir la idea principal de un texto cuando el tema o subtema (bloque informativo) se desarrolla en un párrafo.
- * Extraer y construir la idea principal cuando el tema o subtema (bloque informativo) se desarrolla en más de un párrafo.
- * Extraer y construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

Cada objetivo estratégico irá acompañado de sus objetivos particulares y ejercicios. Los objetivos particulares enuncian las habilidades y conocimientos que los

alumnos deben desarrollar o poseer para poder alcanzar los objetivos estratégicos y posteriormente el objetivo general.

En la presente propuesta de ejercicios modelo, las sugerencias y/o comentarios que hagamos respecto a las tareas que los alumnos deben realizar en cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje aparecerán señaladas con letra normal. Mientras que las instrucciones, explicaciones y/o comentarios que haga el profesor durante dicho proceso aparecerán con letra cursiva y negrita.

3.2.3. Ejercicios para extraer el significado de un texto a nivel de enunciado.

Objetivo estratégico 1.0. Identificar, interpretar y transformar la información contenida en un texto a nivel de enunciado en imágenes mentales.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos.

Habilidades.

1.1. Identificar e interpretar el mínimo comunicativo del enunciado.

1.2. Identificar e interpretar los extensores a nivel de enunciado.

Conocimientos.

1.1. Conocer los elementos que contienen el sentido mínimo general del enunciado: realizador(nominador), acción/estado; o bien, realizador(nominador), acción/estado, objeto (receptor).

1.2. Conocer las palabras o combinaciones de palabras que ayudan a precisar el significado del mínimo comunicativo y ,por ende, del enunciado.

Tarea desplegada.

Estrategia.

- * Identificar e interpretar el significado del mínimo comunicativo de un enunciado y sus extensores.

Tácticas.

- * Subrayar el mínimo comunicativo.
- * Marcar con un corchete o llave los extensores que ayuden a precisar el significado del mínimo comunicativo.
- * Determinar el significado de las palabras desconocidas mediante:
 - a). Transparencia léxica (cognados).
 - b). Análisis de la función de la palabra desconocida de acuerdo con su distribución: realizador, acción, calificador, modificador, etc.
 - c). Contexto (la información que aparece antes o después de la palabra desconocida).
 - d). Análisis de los formantes de la palabra: afijos y/o combinación de raíces.
 - e). Uso del diccionario.

DESARROLLO.

A). INTRODUCCIÓN. El profesor da a conocer a los alumnos el objetivo y tema de la clase y hace hincapié en la importancia y beneficios que treará para ellos el tema.

Profesor: En esta clase aprenderemos a interpretar y a transformar el significado de un texto a nivel de enunciado en imágenes mentales. Esto lo lograremos mediante la identificación de las palabras del enunciado que contienen el sentido general (mínimo comunicativo) así como los grupos de palabras (extensores) que precisan el significado

de todo el enunciado. Si ustedes logran identificar e interpretar las palabras o frases que en un enunciado tienen el sentido general podrán comprender mejor la información contenida en un texto de mayor extensión.

El profesor tiene que precisar el significado de imágenes mentales e indicar a los alumnos qué palabras, dentro del enunciado, generalmente llevan el sentido general del mismo.

Profesor: En un enunciado las palabras mínimas que expresan el sentido general las podemos llamar de la siguiente manera:

El realizador (nominador) + la acción o estado; o bien

El realizador (nominador) + la acción o estado + el objeto (receptor).

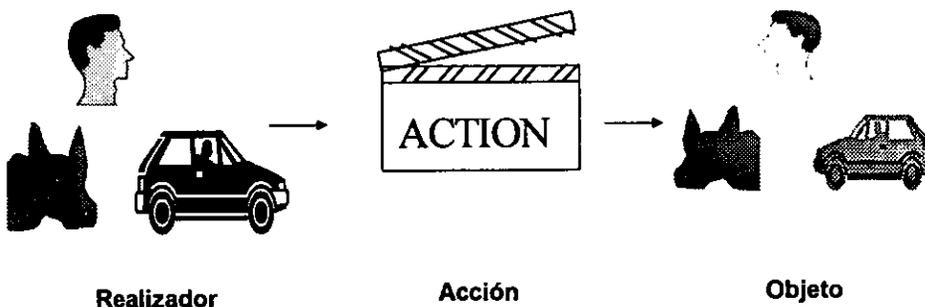
El realizador (nominador) es la persona, animal u objeto que realiza una acción o que se encuentra en un estado físico, mental o emocional determinado.

La acción o estado podemos decir que es la actividad que lleva a cabo el realizador (comer, llevar, pedir, funcionar, morder, etc.). El estado es la situación o cualidad física, mental o emocional en que se encuentra o que posee el realizador (triste, feliz, enfermo, etc.).

El objeto (receptor) es la persona, animal u objeto que se ve afectado de una forma u otra por la acción del realizador.

B). EJEMPLO. El profesor, antes de presentar algunos ejemplos, explicará con imágenes visuales cómo se puede interpretar el significado de un enunciado. Una vez que los alumnos logran interiorizar dicho patrón visual-mental, podrán extraer mejor el

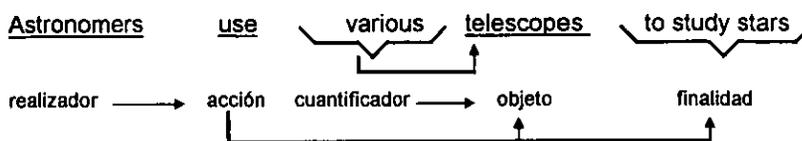
significado del texto. Para lograr este fin, el profesor colocará en el pizarrón las siguientes imágenes visuales.



*Profesor. Esta imagen visual les ayudará a formar un patrón mental general sobre el significado de algunos enunciados. La imagen mental que podemos extraer a partir de esta serie de imágenes visuales es la siguiente: **alguien o algo (animal u objeto), en un momento determinado, realiza una acción que puede afectar a un objeto/receptor determinado. Éste puede ser una persona, animal u objeto o inclusive puede ser el mismo realizador.***

Posteriormente el profesor presenta los siguientes ejemplos de enunciados donde se identifica el mínimo comunicativo, sus extensores y la imagen mental que subyace a los mismos.

Profesor. Observen el siguiente ejemplo:



En el ejemplo anterior las palabras que están subrayadas representan el mínimo comunicativo del enunciado, y la palabra y combinaciones de palabras que aparecen señaladas con llaves representan los extensores que permiten precisar el significado del enunciado. De este modo el significado y la imagen del enunciado son:

Significado del mínimo comunicativo: Los astrónomos utilizan telescopios.

Imagen mental del mínimo comunicativo: Alguien utiliza algo .

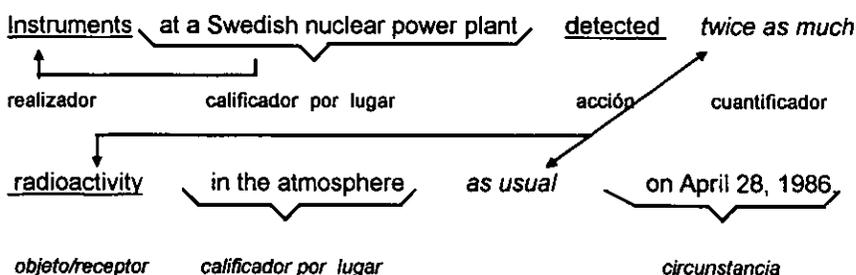
Si se quiere determinar el significado completo del enunciado, es necesario interpretar los extensores (palabras o combinaciones que permiten precisar el significado del mínimo comunicativo), y que en el ejemplo anterior, aparecen marcados con llaves. Así el significado completo del enunciado queda de la siguiente manera.

Significado del enunciado: Los astrónomos utilizan diversos telescopios para estudiar las estrellas.

Imagen mental del enunciado: Alguien utiliza algunos objetos para un fin determinado.

Desentrañar el significado de este enunciado es fácil porque las palabras que conforman el mínimo comunicativo son cognados, pero no todos los enunciados tienen una estructura tan sencilla como el presentado. Por ello observaremos otro ejemplo.

El profesor presenta el segundo ejemplo.



Profesor. Como podrán observar en el ejemplo anterior las palabras subrayadas representan el mínimo comunicativo o, dicho de otro modo, son las palabras que contienen el sentido general del enunciado. Las combinaciones que aparecen marcadas con llaves representan los extensores que precisan el significado de las palabras que conforman el mínimo comunicativo. La combinación que aparece con letra cursiva señalada con la flecha inclinada también debe aparecer marcada con llaves. Sin embargo, se presenta en letras cursivas con el propósito de que puedan observar que las palabras que conforman dicha combinación están separadas.

A partir del ejemplo anterior obtenemos los siguientes significados:

Significado del mínimo comunicativo: *Ciertos instrumentos detectaron radioactividad.*

Imagen mental del mínimo comunicativo: *ciertos objetos detectaron la presencia de un fenómeno.*

Ya sabemos que si queremos determinar el significado de todo el enunciado, es necesario interpretar el significado de los extensores (marcados con llaves).

Esto se podrá hacer con ayuda del profesor y del diccionario. El profesor tendrá que indicar a los alumnos cómo establecer el significado de los extensores: "at a Swedish nuclear power plant" y "twice as much... as usual"; el diccionario precisará el significado de las palabras Swedish y twice. Finalmente, el profesor tendrá que presentar el significado de todo el enunciado.

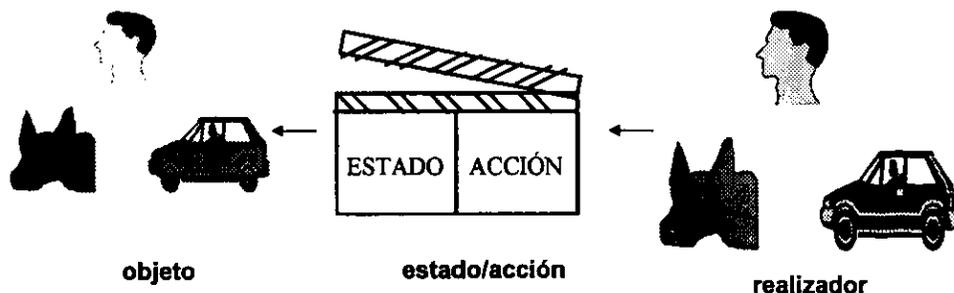
Significado del enunciado: *En una planta nuclear sueca, los instrumentos detectaron el doble de radioactividad normal en la atmósfera, el 28 de abril de 1986; o*

dicho de otro modo, El 28 de abril de 1986, en una planta nuclear sueca, los instrumentos detectaron el doble de radioactividad normal en la atmósfera.

Imagen mental del enunciado: *Ciertos objetos, de un lugar específico, detectaron cierta cantidad de un fenómeno, en un medio específico, en un momento determinado antes de ahora*

El profesor informará a los alumnos que en ocasiones los elementos que contienen el mínimo comunicativo en un enunciado no siguen el orden antes mencionado: realizador, acción/estado y objeto, sino que el orden aparece invertido, es decir, primero se enuncia el objeto después el estado y la acción y finalmente aparece el realizador. Inclusive éste último se puede omitir. Para explicar este fenómeno el profesor presenta a los alumnos la siguiente imagen visual.

Profesor. En ocasiones los elementos que expresan el mínimo comunicativo de un enunciado no aparecen en el orden en que los hemos presentado: realizador, acción/estado, objeto; sino que el orden aparece invertido: objeto, estado/acción, realizador. Inclusive algunas veces éste último elemento no se expresa de manera explícita. Esta situación se da porque el escritor le da más importancia al objeto y no al realizador. La siguiente imagen visual les ayudará a comprender mejor esta situación.



Land is used by people for industry and farming.
 objeto ← estado/acción ← realizador

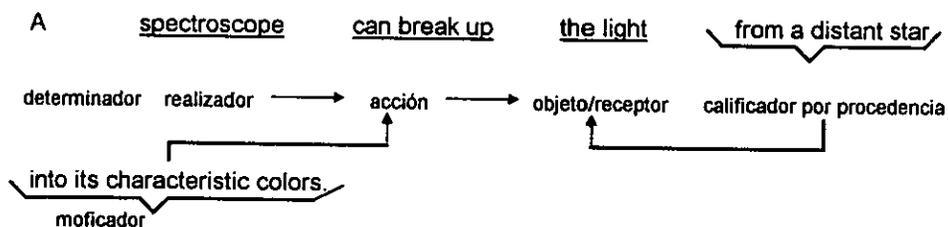
El terreno se utiliza por la gente para la industria y la agricultura.

C). ENSEÑANZA DIRECTA. El profesor presenta a los alumnos diversos enunciados y les muestra directamente cómo aplicar la estrategia que les ha presentado y sus diversas tácticas o pasos concretos a seguir.

Profesor. Ahora observen cómo poner en práctica la estrategia que hemos presentado mediante los ejemplos anteriores. Consideremos los siguientes enunciados.

El profesor establece el significado de algunos enunciados mediante la aplicación de la estrategia y tácticas presentadas. Los alumnos sólo observan.

Profesor: Consideren el siguiente enunciado.



Profesor. En este enunciado el realizador es "spectroscope". (El profesor subraya la palabra). La acción es "can break up". La palabra "can" indica capacidad de, por lo que la acción se podrá realizar siempre que se ponga en marcha. (El profesor subraya la combinación de palabras). El objeto o receptor es "the light". (El profesor subraya las palabras). La combinación de palabras "from a distant star" indica procedencia del objeto. Esto lo podemos determinar por la presencia de la palabra

"from", que indica procedencia. (El profesor marca las palabras con una llave). Y las palabras "into its characteristic colors" indica la forma en que se modificará el objeto como producto de la acción en caso de realizarse. Sabemos que esta combinación se refiere al objeto "the light" por la presencia de la palabra "its" que indica pertenencia (su de ella como objeto). (El profesor marca la combinación con llaves).

Posteriormente, el profesor tiene que cerciorarse de que los alumnos conocen el significado de las palabras que conforman el mínimo comunicativo para que, con base en ellas, puedan establecer el significado del enunciado.

Profesor. *De este enunciado podemos obtener los siguientes significados:*

Significado del mínimo comunicativo: *Un espectroscopio puede fragmentar la luz.*

Imagen mental del mínimo comunicativo: *Un objeto determinado puede dividir a otro objeto.*

Con el fin de establecer el significado más preciso del enunciado se requiere precisar el significado de los elementos restantes marcados con llaves y letra cursiva. Así, obtenemos el significado completo.

Significado del enunciado: *Un espectroscopio puede separar la luz de una estrella lejana en sus colores distintivos.*

Imagen mental del enunciado: *Un objeto determinado puede separar los elementos esenciales de otro objeto distante.*

El profesor presenta otros ejemplos siguiendo las tácticas que se explicaron más arriba. El profesor, asimismo, tiene que ir involucrando a los alumnos para que participen activamente en la realización de las tareas respectivas. Esto se puede lograr

mediante preguntas directas del profesor a los estudiantes. Por ejemplo: ¿Cuál consideran es la persona, objeto o realizador en este enunciado?, etc.

D). APLICACIÓN DIRIGIDA. El profesor da más ejercicios para que los alumnos determinen el significado de los enunciados con la ayuda y orientación del mismo.

En cada enunciado el profesor tiene que presentar la secuencia de tareas que se tienen que realizar. Las tareas que proponemos para determinar el significado de cada enunciado son las siguientes.

1. The light from stars travels to Earth as light waves.

a). *Subrayar el mínimo comunicativo.*

b). *Identificar y marcar con una llave los extensores que ayudan a precisar el significado del mínimo comunicativo.*

c). *Dar el significado del mínimo comunicativo.*

d). *Expresar la imagen mental del mínimo comunicativo.*

e). *Construir el significado del enunciado.*

f). *Extraer la imagen mental del enunciado.*

A continuación proponemos una serie de enunciados.

2. The moon moves around the Earth.

3. Mercury vapor produces greenish-blue light.

4. Nonrenewable resources cannot be replaced by nature.

5. Land is also needed for raising animals.

6. Jawless fishes are the most primitive of all fishes.

7. A sea horse is truly an unusual animal.

8. Water is constantly replaced by rain, snow, sleet, and hail.
9. Snakes have glands in their upper jaw that produce a poison that immobilizes their prey.
10. Snakes feed on small animals such as rats and mice.

E). PRÁCTICA INDIVIDUAL. En esta última etapa, el profesor continúa dando ejercicios a los alumnos para que practiquen y apliquen la estrategia y sus tácticas de manera individual o por equipo. Esto con el fin de que las automaticen y les sirvan de base para alcanzar otros propósitos. En esta etapa recomendamos que el profesor presente ejercicios diseñados a partir de enunciados tomados de párrafos completos. Esto tiene como objetivo que los alumnos aprendan a operar con un texto relativamente completo y puedan tener más elementos para realizar las tareas correspondientes.

A continuación proponemos el siguiente párrafo y los ejercicios respectivos.

Fishes have a fairly well-developed nervous system.// Almost all fishes have sense organs that collect information about their environment.// Most fishes that are active in daylight have eyes with color vision almost as good as yours.// Those fishes that are active at night or that live in murky water have large eyes with big pupils.//

El profesor pide a los alumnos que analicen los enunciados que conforman el párrafo y determinen el significado de cada uno de ellos, siguiendo el procedimiento que ya conocen. El profesor puede intervenir en caso de que en el enunciado aparezcan elementos que los alumnos no conocen, pero son los estudiantes quienes

deben realizar toda la tarea. Además, si se utiliza un párrafo completo, sugerimos que el docente pida a los alumnos como primer tarea identificar los enunciados respectivos.

Profesor. Ahora les pido que identifiquen y determinen el significado de los enunciados que conforman el párrafo.

Con el fin de que los alumnos puedan identificar los enunciados que conforman el párrafo, el profesor les puede pedir que coloquen dos líneas inclinadas después de cada enunciado como se muestra en el cuadro. Posteriormente harán el análisis del enunciado, como se muestra a continuación.

1. Fishes have a well-developed nervous system.
 nominador → estado/cualidad calificador calificador → objeto

Tareas a realizar.

- a). *Subrayar el mínimo comunicativo.*
- b). *Identificar y marcar con una llave los extensores que ayudan a precisar el significado del mínimo comunicativo.*
- c). *Dar el significado del mínimo comunicativo.*
- d). *Expresar la imagen mental del mínimo comunicativo.*
- e). *Construir el significado del enunciado.*
- f). *Extraer la imagen mental del enunciado.*

3.2.4. Ejercicios para identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo en un bloque informativo a nivel de párrafo.

Objetivo estratégico 2.0. Interpretar y comprender el significado de la información contenida en un bloque informativo a nivel de párrafo con el fin de precisar el enunciado temático y los enunciados de apoyo.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos.

Habilidades.

2.1. Identificar e interpretar el significado de los mínimos comunicativos de los enunciados.

2.2. Identificar y aislar los extensores en el enunciado.

2.3. Precisar e interpretar el significado del enunciado temático dentro del párrafo.

2.4. Precisar e interpretar el significado de los enunciados de apoyo dentro del párrafo.

Conocimientos.

2.1 Conocer qué elementos contienen el mínimo comunicativo del enunciado.

2.2. Conocer la palabra o palabras que ayudan a precisar el significado de los elementos que conforman el mínimo comunicativo dentro del enunciado.

2.3. Conocer las características del enunciado temático y sus posibles posiciones dentro del párrafo.

2.4. Conocer la función de los enunciados de apoyo dentro del párrafo.

Tarea desplegada.**Estrategia.**

* Identificar e interpretar el significado contenido en el enunciado temático y en los detalles de apoyo a nivel de párrafo.

Tácticas discursivas.

* Subrayar e interpretar los elementos que conforman el mínimo comunicativo.

* Identificar y marcar con un corchete o llave los extensores que ayudan a precisar el significado del mínimo comunicativo.

* Precisar el significado de los enunciados del párrafo.

* Determinar el enunciado cuyo contenido englobe la información de los enunciados restantes.

Tácticas léxicas.

* Establecer el significado de las palabras desconocidas mediante:

a). Transparencia léxica (cognados).

b). Precisión del significado de la palabra desconocida de acuerdo con su distribución (realizador, acción, calificador, modificador, determinante, cuantificador, palabra de relación, etc.).

c). Contexto (la información que aparece antes o después de la palabra desconocida).

d). Análisis de los formantes de la palabra (afijos y/o palabras compuestas).

e). Uso del diccionario.

DESARROLLO.

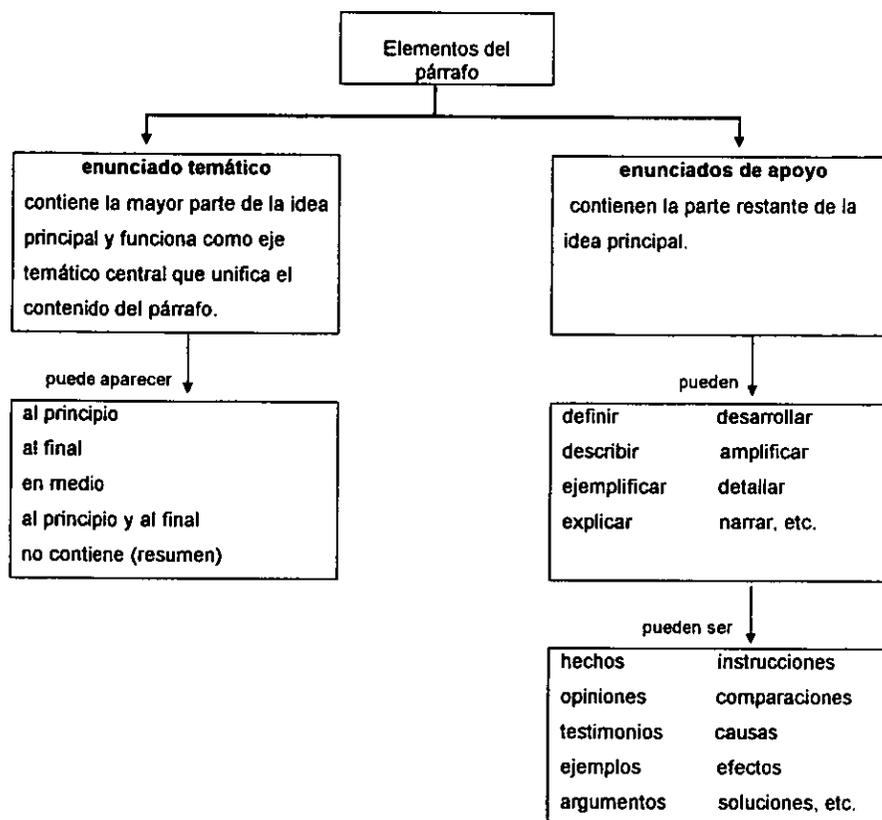
A). INTRODUCCIÓN. El profesor indica a los alumnos el objetivo de la clase y la importancia del tema.

Profesor: En la clase de hoy aprenderemos a identificar e interpretar el significado expresado mediante dos tipos de enunciados a nivel de párrafo: el enunciado temático y los enunciados de apoyo.

Si ustedes aprenden a identificar el enunciado temático de un párrafo y sus respectivos detalles de apoyo podrán extraer y construir la idea principal del mismo.

B). EJEMPLO. El profesor, antes de presentar a los alumnos un ejemplo de un párrafo donde les indique cuál es el enunciado temático y cuáles son los enunciados de apoyo, tiene que explicar a los alumnos las características del enunciado temático y los enunciados de apoyo. Para lograr este fin, el profesor puede mostrar a los alumnos el siguiente esquema:

Profesor: Observen el siguiente esquema que contiene los elementos que puede tener un párrafo así como la manera y posición en que pueden aparecer.



Elaborado por José López Rivera.

Posteriormente, el profesor presenta a los alumnos un párrafo donde se señale el enunciado temático y los enunciados de apoyo.

Profesor. Una vez que ya tienen una idea general de los elementos que pueden encontrar en un párrafo, observen ahora cuidadosamente el siguiente ejemplo.

(1) Birds actually sing for rather serious reasons.// (2) Early in the breeding season, birds sing to attract a mate and to warn other birds of the same sex to stay away.// (3) The song establishes or maintains a territory.// (4) A territory is an area where an individual bird (or any other animal) lives.// (5) Establishing a territory is important because it ensures that fewer birds will compete for food and living space in the same area.// (6) Birds may also sing to warn of danger, to threaten an enemy, or to communicate other sorts of information.//

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:108)

El profesor explicará brevemente que el enunciado 1 es el llamado enunciado temático ya que representa el eje temático central del párrafo: "las aves cantan por motivos serios". Los enunciados 2-6 contienen los detalles de apoyo que explican y presentan las razones del canto de las aves. Se recomienda que el profesor determine el significado de cada enunciado del párrafo aplicando las tácticas que hasta el momento ya conocen los alumnos (mínimo comunicativo, extensores y cognados).

Asimismo, si el profesor considera pertinente, puede hacer hincapié en la relación de causalidad que aparece en el enunciado 5 señalada por la palabra "because" y señalar a los alumnos cuál es la causa y cuál el efecto.

Profesor. Lean cuidadosamente el contenido de los enunciados del párrafo y observen que el enunciado 1 es el que porta el contenido principal de todo el párrafo. Por lo tanto dicho enunciado es el enunciado temático. Los enunciados restantes (2-6) contienen los detalles de apoyo que explican el tema expresado en el enunciado temático. Por lo tanto dichos enunciados son los enunciados de apoyo.

Enunciado	Significado
(1)	* Las aves cantan por motivos serios.
(2)	* Las aves cantan para atraer a su pareja y para mantener alejadas las aves de su mismo sexo.
(3)	* El canto establece o mantiene un territorio.
(4)	* El territorio es la zona donde el ave vive.
(5)	* Establecer un territorio es importante porque permite que pocas aves compitan por el alimento y el espacio.
(6)	* Las aves también pueden cantar para anunciar peligro, amenazar a un enemigo o comunicar otro tipo de información.

El profesor analiza, junto con los alumnos, el contenido de los enunciados que conforman el párrafo. Una vez hecho el análisis, el docente reitera a los alumnos el porqué el primer enunciado es el temático y los enunciados restantes los de apoyo.

C). ENSEÑANZA DIRECTA. El profesor aplica la estrategia y tácticas correspondientes, en un párrafo, para mostrar a los alumnos cómo determinar el enunciado temático y los enunciados de apoyo.

Profesor. Ahora vamos a identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo en el siguiente párrafo. Ya saben que para determinar el significado de un enunciado tenemos que localizar el mínimo comunicativo y, posteriormente, los extensores que nos ayudarán a precisar el significado del enunciado.

(1) Many birds **migrate**, or move to a new environment during the course of a year. (2) Some birds migrate over tremendous distances. (3) For example, the American golden plover flies more than 25,000 kilometers when it migrates. (4) Birds migrate for many reasons, but probably the most important reason is to follow seasonal food supplies. (5) Birds have developed extremely accurate mechanisms for migrating. (6) Scientists have learned that some birds navigate by observing the sun and other stars. (7) Other birds follow coast lines or mountain ranges. (8) Still other birds are believed to have magnetic centers in their brains. (9) These centers act as a compass does to help the bird find its way.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:109).

El profesor coloca en el pizarrón el siguiente cuadro con el fin de extraer el significado de cada enunciado y llenar el cuadro con dicha información la que permitirá identificar qué enunciado funciona como eje temático y qué enunciados contienen los detalles de apoyo.

Profesor. Vamos a extraer el significado de cada enunciado y vamos a completar el siguiente cuadro con dicha información . (El profesor puede pedir a los alumnos que le ayuden a interpretar el significado de los enunciados).

Enunciado	Significado
(1)	* Muchas aves emigran a un nuevo lugar durante el transcurso del año.
(2)	* Algunas aves viajan enormes distancias.
(3)	* Por ejemplo, el frailecillo norteamericano vuela más de 25,000 kilómetros cuando emigra.
(4)	* Las aves emigran por muchas razones, pero la búsqueda de alimento quizás sea la más importante
(5)	* Las aves han desarrollado mecanismos precisos para emigrar.
(6)	* Los científicos han comprobado que las aves se orientan por medio del sol y otras estrellas.
(7)	* Otras aves siguen las costas o las cadenas montañosas.
(8)	* Se cree que otras aves poseen centros magnéticos en el cerebro.
(9)	* Este centro actúa como una brújula para guiar al ave a encontrar su camino.

Una vez que se ha determinado el contenido de cada enunciado, el profesor pide a los alumnos que lean el contenido de los enunciados y que decidan cuál de ellos engloba la información de todos o la mayor parte de los mismos.

Profesor. El enunciado temático o el enunciado que funciona como eje temático central del párrafo es el número 1 "Muchas aves emigran a un nuevo lugar durante el transcurso del año", porque es el que indica la acción de las aves en un momento determinado del año, y los enunciados restantes (2-9) describen y detallan la distancia

y las razones de dicha emigración, así como los mecanismos que las aves han desarrollado para llevar a cabo tal hazaña.

D). APLICACIÓN DIRIGIDA. El profesor presenta a los estudiantes un párrafo con el fin de que identifiquen el enunciado temático y los enunciados de apoyo. Los alumnos deben realizar la tarea con la ayuda y orientación del profesor.

Profesor. Identifiquen el enunciado temático y los enunciados de apoyo del siguiente párrafo.

(1) Ticks and mites live on other organisms. (2) They may live on a plant and stay in one place, or they may live on an animal and travel wherever the animal travels. (3) Like certain flatworms and roundworms, ticks and mites live off the body fluids of plants and animals. (4) Some live by sucking juices from the stems and leaves of plants. (5) Other ticks and mites are very tiny and live on insects. (6) Many ticks suck blood from larger animals. (7) In the process, they may spread disease. (8) For example, Rocky Mountain spotted fever and Lyme disease are spread to people through the bites of ticks.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:47).

Tareas a realizar:

a). *Interpreta el significado de los enunciados que conforman el párrafo y completa el siguiente cuadro con dicha información.*

Enunciado	Significado
(1)	* Las garrapatas y los ácaros viven en otros organismos.
(2)	* Ellos pueden vivir en plantas o en animales.
(3)	*
(4)	*
(5)	*
(6)	*
(7)	*
(8)	*

b). Indica cuál es el enunciado temático y fundamenta tu elección.

c). Indica cuáles son los enunciados de apoyo y fundamenta tu respuesta

E). PRÁCTICA INDIVIDUAL. El profesor presenta a los alumnos varios párrafos para que determinen, en forma individual o por equipo, el enunciado temático y los enunciados de apoyo y que fundamenten sus respuestas.

(1) Animal cells vary greatly in size. (2) Although most cells are too small to be seen without a microscope, some cells are large enough to be seen with the unaided eye. (3) The largest animal cell is the yolk of an ostrich egg. (4) This yolk, or single cell, is about the size of a baseball. (5) Animal cells also have different shapes. (6) Some are shaped like long rectangles, some like spheres, some like disks. (7) Others are rod shaped or spiral shaped.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:15).

Tareas a realizar.

a). *Completa en español el siguiente cuadro.*

Enunciado	Significado
(1)	* Las células de los animales varían de tamaño.
(2)	*
(3)	*
(4)	*
(5)	*
(6)	*
(7)	*

Contesta, en español, las siguientes preguntas:

b). *¿Cuál es el enunciado temático? Fundamenta tu respuesta.*

c). *¿Cuáles son los enunciados de apoyo? Fundamenta tu respuesta.*

Los alumnos continúan practicando las tácticas aprendidas en los siguientes párrafos, realizando las mismas tareas de los ejemplos anteriores.

Snakes have a number of interesting adaptations for obtaining food. Although snakes are deaf and have poor eyesight, their other senses make up for these limitations. When a snake flicks its tongue in and out of its mouth, it is actually bringing particles in the air to a special sense organ on the roof of its mouth. This organ analyzes chemicals in the air, enabling the snake to find food. Many snakes are able to detect the body heat produced by their prey through special pits on the sides of their head.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:98).

Many fishes have keen senses of smell and taste. For example, sharks can detect the presence of one drop of blood in 115 liters of sea water! Although most fishes cannot hear sounds well, they can detect faint currents and vibrations in the water through a distant-touch system. As a fish moves, its distant touch system responds to changes in the movement of the water, thus enabling the fish to detect prey or to avoid objects in its path.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:68).

3.2.5. Ejercicios para extraer y construir la idea principal de un bloque informativo a nivel de párrafo.

Objetivo estratégico 3.0. Extraer y construir la idea principal de un texto cuando el tema o subtema (bloque informativo) se desarrolla en un párrafo.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos.

Habilidades.	Conocimientos.
3.1. Interpretar el significado de los enunciados del párrafo.	3.1. Conocer o familiarizarse con el significado de las palabras y/o frases de los enunciados.
3.2. Precisar el enunciado temático del párrafo.	3.2. Conocer las características del enunciado temático y sus posibles posiciones en el párrafo.
3.3. Identificar los enunciados que contienen los detalles de apoyo del párrafo.	3.3. Saber qué son los detalles de apoyo, cuál es su función y en qué forma pueden aparecer.
3.4. Extraer y construir la idea principal del párrafo.	3.4. Conocer qué es la idea principal y cómo se construye.

Tarea desplegada.

Estrategia.

* Extraer la idea principal de un texto a nivel de párrafo.

Tácticas.

* Determinar el significado de los enunciados del párrafo. Para establecer el significado de las palabras desconocidas utilizar:

- a). Transparencia léxica.
- b). Análisis de la función de la palabra por su distribución.
- c). Contexto.
- d). Afijos, palabras compuestas.
- e). Redundancia léxica (las veces en que aparece una misma palabra)
- f). Explicitación de las palabras de relación.
- g). Uso del diccionario.

* Identificar el enunciado que engloba el contenido de los enunciados restantes.

* Sintetizar la información del enunciado temático.

* Sintetizar la información de los enunciados que contienen los detalles de apoyo.

* Construir la idea principal con la información más importante del enunciado temático y los enunciados de apoyo.

DESARROLLO.

A). INTRODUCCIÓN. El profesor da a conocer a los alumnos el objetivo de la clase y la importancia que tiene para ellos el tema que va a presentar. El docente explica a los alumnos que en un texto conformado por varios párrafos la información que se presenta por lo regular gira en torno a un tema general. Ese tema general se desarrolla en diversos bloques informativos o temáticos que pueden coincidir con cada párrafo o pueden abarcar más de un párrafo; explicará a los alumnos qué es la idea

principal y cuál es su importancia en relación con la idea central de un texto; informará a los alumnos que en esta clase aprenderán a extraer la idea principal de un bloque informativo cuando éste coincida con un párrafo.

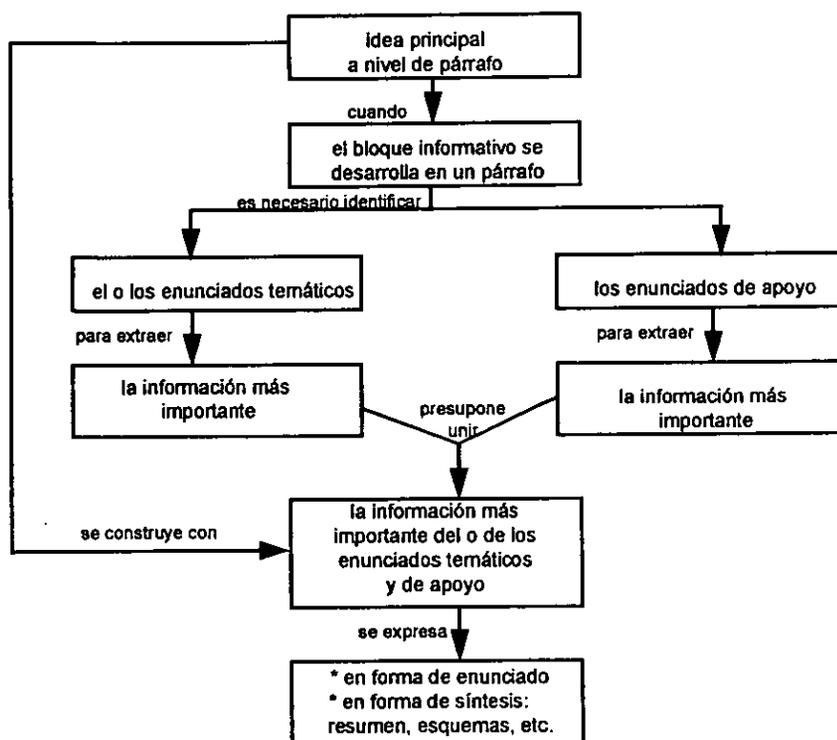
Profesor. En esta clase conoceremos qué es un bloque informativo desarrollado en un párrafo y cómo extraer la idea principal del mismo. Los textos conformados por varios párrafos contienen un tema y una idea central. En ocasiones el autor del texto desarrolla o explica ese tema por medio de varios subtemas. Cada subtema conforma lo que se conoce como bloque informativo o temático. El bloque informativo puede coincidir con cada párrafo o puede abarcar más de un párrafo. Con el fin de extraer y construir la idea central de un texto, es necesario extraer primero las ideas principales de los bloques informativos. En esta clase aprenderemos a extraer la idea principal de un bloque informativo cuando éste coincida con un párrafo.

La idea principal es la síntesis de la información que contienen los enunciados del párrafo (el o los enunciados temáticos y los enunciados de apoyo). Es importante saber cómo construir la idea principal de un bloque informativo desarrollado en un párrafo ya que representa un elemento esencial para construir la idea central de un texto.

B). EJEMPLO. El profesor, antes de dar un ejemplo concreto, presenta a los alumnos un esquema que les servirá de guía en el proceso de extracción y construcción de la idea principal cuando el tema o subtema se desarrolla en un párrafo.

Profesor. A continuación observarán un esquema que contiene las tareas que deben realizar para extraer la idea principal de un párrafo.

El profesor explica el siguiente esquema.



Elaborado por José López Rivera.

Profesor. Como se pueden dar cuenta, la idea principal de un párrafo se construye con la síntesis (información más importante) del o los enunciados temáticos y

de los enunciados de apoyo. La idea principal se expresa en un enunciado o en cualquier forma de síntesis como resumen, esquema, cuadro sinóptico, etc.

Con el fin de alcanzar el objetivo planteado más arriba para esta sección, usaremos los mismos párrafos que utilizamos cuando aprendimos a identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo.

Las tácticas o tareas específicas que tenemos que realizar para extraer la idea principal de un bloque informativo conformado por un párrafo son las siguientes:

- a). Marcar los límites de cada enunciado con un número o con dos diagonales (//).
- b). Interpretar el significado de los enunciados del bloque.
- c). Identificar el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo.
- d). Sintetizar la información contenida en el (los) enunciado(s) temático(s) y en los enunciados de apoyo.
- e). Construir la idea principal con la información más importante extraída del (los) enunciado(s) temático(s) y de los enunciados de apoyo.

A continuación presentamos un ejemplo específico en que se aplican las tácticas anteriores para extraer la idea principal.

(1) Birds actually sing for rather serious reasons.// (2) Early in the breeding season, birds sing to attract a mate and to warn other birds of the same sex to stay away.// (3)The song establishes or maintains a territory.// (4) A territory is an area where an individual bird (or any other animal) lives.// (5) Establishing a territory is important because it ensures that fewer birds will compete for food and living space in the same area.// (6) Birds may also sing to warn of danger, to threaten an enemy, or to communicate other sorts of information.//

Profesor. El siguiente cuadro contiene el significado en español del enunciado temático y los enunciados de apoyo información que se tienen que sintetizar con el fin de extraer y construir la idea principal del párrafo.

Enunciado	Significado	
(1)	* Las aves cantan por motivos serios.	Enunciado temático (1)
(2)	* Las aves cantan para atraer a su pareja y para mantener alejadas las aves de su mismo sexo.	Enunciados de apoyo (2-6)
(3)	* El canto establece o mantiene un territorio.	
(4)	* El territorio es la zona donde el ave vive.	
(5)	* Establecer un territorio es importante porque permite que pocas aves compitan por el alimento y el espacio.	
(6)	* Las aves también pueden cantar para anunciar un peligro, amenazar a un enemigo o comunicar otro tipo de información.	

En esta etapa es cuando se debe informar a los alumnos que para construir la idea principal pueden aplicar las macrorreglas (supresión, generalización y construcción) elaboradas por Kintsch y Van Dijk (1983:190).

*Profesor. Para construir la idea principal pueden aplicar tres tácticas esenciales: **supresión** (eliminar información irrelevante), **generalización** (englobar en un solo concepto o enunciado la información que se repita), **construcción** (elaborar un concepto, enunciado o grupo de enunciados que expresen la información más importante de un texto de cualquier extensión).*

El profesor indicará a los alumnos qué información suprimir, cómo generalizar y cómo construir la idea principal.

Profesor. La idea principal se construye uniendo la información producto de la síntesis del enunciado temático y de los enunciados de apoyo. Es decir, se extrae la información esencial del enunciado temático; se extrae la información más importante de los enunciados de apoyo y se une esa información. La idea principal se puede construir utilizando los mismos términos del autor o utilizando palabras diferentes, pero no se debe cambiar el contenido del mensaje.

Por lo tanto, la idea principal del párrafo anterior se puede expresar de la siguiente manera.

Las aves cantan por diversas razones: atraer a una pareja, ahuyentar a sus rivales, mantener o establecer un territorio, anunciar un peligro o amenazar a un enemigo.

C). ENSEÑANZA DIRECTA. El profesor presenta a los alumnos un párrafo para que les demuestre cómo extraer la idea principal.

Profesor. Vamos a extraer la idea principal del siguiente párrafo

(1) Many birds **migrate**, or move to a new environment during the course of a year. **(2)** Some birds migrate over tremendous distances. **(3)** For example, the American golden plover flies more than 25,000 kilometers when it migrates. **(4)** Birds migrate for many reasons, but probably the most important reason is to follow seasonal food supplies. **(5)** Birds have developed extremely accurate mechanisms for migrating. **(6)** Scientists have learned that some birds navigate by observing the sun and other stars. **(7)** Other birds follow coast lines or mountain ranges. **(8)** Still other birds are believed to have magnetic centers in their brains. **(9)** These centers act as a compass does to help the bird find its way.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:109).

Tareas a realizar.

- a). *Marcar los límites de cada enunciado con un número o con dos diagonales (//).*
- b). *Interpretar el significado de los enunciados del bloque.*
- c). *Identificar el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo.*
- d). *Sintetizar la información contenida en el (los) enunciado(s) temático(s) y en los enunciados de apoyo.*
- e). *Construir la idea principal con la información más importante extraída del (los) enunciado(s) temático(s) y de los enunciados de apoyo.*

El profesor reconstruye el significado de los enunciados del párrafo con el fin de identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo que servirán de base para extraer la idea principal. El profesor completa el siguiente cuadro a partir de la información del párrafo.

Profesor. Vamos a determinar el significado de los enunciados del párrafo para identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo, y de ahí extraer la idea principal del mismo.

Enunciado	Significado	
(1)	* Muchas aves emigran a un nuevo lugar durante el transcurso del año.	enunciado temático (1)
(2)	* Algunas aves viajan distancias enormes.	Enunciados de apoyo (2-9)
(3)	* Por ejemplo, el frailecillo norteamericano vuela más de 25,000 kilómetros cuando emigra.	
(4)	* Las aves emigran por muchas razones, pero la búsqueda de alimento quizás sea la más importante	
(5)	* Las aves han desarrollado mecanismos precisos para migrar.	
(6)	* Los científicos han comprobado que las aves se orientan por medio del sol y otras estrellas.	
(7)	* Otras aves siguen las costas o las cadenas montañosas.	
(8)	* Se cree que otras aves poseen centros magnéticos en el cerebro.	
(9)	* Estos centros actúan como una brújula para guiar al ave a encontrar su camino.	

Profesor. Recuerden que para construir la idea principal de un texto a nivel de párrafo se tiene que extraer la información más importante, tanto del enunciado temático como de los enunciados de apoyo. Para sintetizar los detalles de apoyo es necesario buscar las relaciones que se puedan dar entre la información de los enunciados para suprimir, generalizar y reconstruir el contenido de los mismos. Finalmente, se tiene que mezclar la información esencial del enunciado temático con la

información principal de los enunciados de apoyo y el resultado es la idea principal del párrafo.

La idea principal del párrafo se puede expresar de la siguiente manera:

Muchas aves emigran y recorren grandes distancias durante el transcurso del año principalmente en busca de comida.

D). APLICACIÓN DIRIGIDA. El profesor presenta un párrafo para que los alumnos pongan en práctica las tácticas aprendidas para extraer la idea principal del párrafo. Los alumnos realizan la tarea con ayuda y orientación del profesor.

Profesor. Ahora quiero que ustedes construyan la idea principal del siguiente párrafo.

(1)Ticks and mites live on other organisms. **(2)** They may live on a plant and stay in one place, or they may live on an animal and travel wherever the animal travels. **(3)** Like certain flatworms and roundworms, ticks and mites live off the body fluids of plants and animals. **(4)** Some live by sucking juices from the stems and leaves of plants. **(5)** Other ticks and mites are very tiny and live on insects. **(6)** Many ticks suck blood from larger animals. **(7)** In the process, they may spread disease. **(8)** For example, Rocky Mountain spotted fever and Lyme disease are spread to people through the bites of ticks.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:47).

Tareas a realizar.

a). Marcar los límites de cada enunciado con un número o con dos diagonales (//).

- b). Interpretar el significado de los enunciados del bloque.
- c). Identificar el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo.
- d). Sintetizar la información contenida en el (los) enunciado(s) temático(s) y en los enunciados de apoyo.
- e). Construir la idea principal con la información más importante extraída del (los) enunciado(s) temático(s) y de los enunciados de apoyo.

Los alumnos completan el siguiente cuadro a partir de la información del párrafo con la ayuda y orientación del profesor.

Enunciado	significado	
(1)	* Las garrapatas y los ácaros viven en otros organismos.	<i>Enunciado</i>
(2)	* Ellos pueden vivir en plantas o en animales.	<i>temático.</i>
(3)	*	()
(4)	*	
(5)	*	<i>Enunciados</i>
(6)	*	<i>de apoyo</i>
(7)	*	()
(8)	*	

E). PRÁCTICA INDIVIDUAL. El profesor proporciona a los alumnos varios párrafos para que pongan en práctica las tácticas correspondientes con el fin de extraer la idea principal.

Profesor. A continuación aparecen varios párrafos de los cuales tienen que extraer la idea principal. Las tareas que tienen que realizar son las mismas que han hecho con los párrafos anteriores.

The nutrients that are used to build and repair body parts are called **proteins**. Proteins are made of chains of **amino acids**. In fact, aminoacids are sometimes called the building blocks of proteins. In order for your body to use proteins, they must first be broken down into their aminoacid parts. Then they can enter the cells of your body, where they are reassembled into the proteins that make up your muscles, skin, and other organs inside your body.

Párrafo tomado de: *Human Biology and Health* (1994:54).

(1) Snakes have a number of interesting adaptations for obtaining food. **(2)** Although snakes are deaf and have poor eyesight, their other senses make up for these limitations. **(3)** When a snake flicks its tongue in and out of its mouth, it is actually bringing particles in the air to a special sense organ on the roof of its mouth. **(4)** This organ analyzes chemicals in the air, enabling the snake to find food. **(5)** Many snakes are able to detect the body heat produced by their prey through special pits on the sides of their head.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:98).

(1) Many fishes have keen senses of smell and taste. **(2)** For example, sharks can detect the presence of one drop of blood in 115 liters of sea water! **(3)** Although most fishes cannot hear sounds well, they can detect faint currents and vibrations in the water through a distant-touch system. **(4)** As a fish moves, its distant touch system responds to changes in the movement of the water, thus enabling the fish to detect prey or to avoid objects in its path.

Párrafo tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:68).

3.2.6. Ejercicios para extraer y construir la idea principal de un bloque informativo desarrollado en más de un párrafo.

Objetivo estratégico 4.0. Extraer la idea principal cuando el tema o subtema (bloque informativo) se desarrolla en más de un párrafo.

Objetivos particulares en términos de conocimientos y habilidades.

Habilidades.

4.1 Interpretar el significado de los enunciados del bloque informativo.

4.2 Determinar el o los enunciados temáticos.

4.3 Identificar los enunciados que contienen los detalles de apoyo.

4.4 Extraer y construir la idea principal del bloque temático.

Conocimientos.

4.1 Conocer qué es un bloque informativo y cómo se puede identificar.

4.2 Conocer la función del enunciado temático.

4.3 Conocer la función de los detalles de apoyo.

4.4 Conocer qué es la idea principal y cómo construirla.

Tarea desplegada.

Estrategia.

- * Extraer la idea principal de un texto a nivel de bloque informativo.

Tácticas discursivas.

- * Precisar el significado de los enunciados del bloque informativo.
- * Determinar el (los) enunciado(s) cuyo contenido engloba la información de los enunciados restantes.

* Identificar los enunciados de apoyo.

Tácticas léxicas.

* Establecer el significado de las palabras desconocidas mediante:

- a). Transparencia léxica (cognados).
- b). Precisión del significado de la palabra desconocida de acuerdo con su distribución (realizador, acción, calificador, modificador, determinante, cuantificador, etc.
- c). Contexto (la información que aparece antes o después de la palabra desconocida).
- d). Análisis de los formantes de la palabra (afijos y/o combinación de raíces).
- e). Uso del diccionario.

DESARROLLO.

A). INTRODUCCIÓN. El profesor reitera la forma en que puede estar organizada la información en un texto conformado por varios párrafos; presenta el objetivo de la clase y explica la importancia del tema

Profesor. Como ustedes ya saben, los textos conformados por varios párrafos contienen un tema general y una idea central. En ocasiones el autor de un texto desarrolla o explica el tema general por medio de varios subtemas. Estos subtemas pueden coincidir con cada párrafo o pueden abarcar más de un párrafo. Con el fin de extraer y construir la idea central de un texto, es necesario extraer primero las ideas principales de los bloques informativos. En esta clase aprenderemos a extraer la idea principal de un bloque informativo cuando éste abarca más de un párrafo.

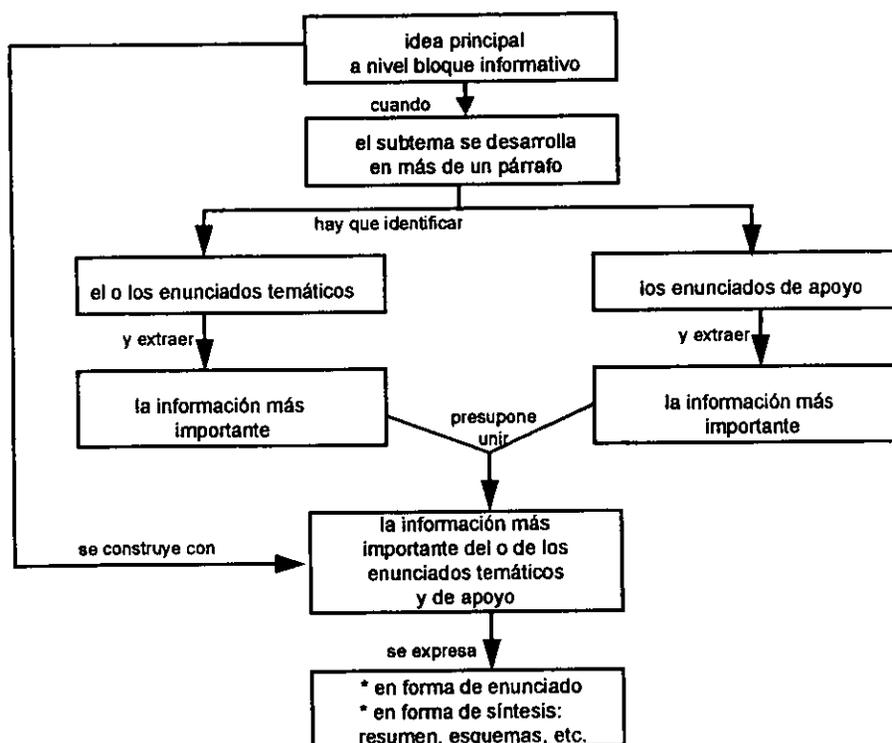
Ustedes también ya saben que la idea principal es la síntesis de la información que contienen los enunciados del bloque informativo (el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo). Extraer la idea principal de un bloque informativo -

conformado por más de un párrafo- representa otro elemento esencial para construir la idea central de un texto.

B). EJEMPLO. El profesor presenta a los alumnos un esquema que les servirá de guía para extraer la idea principal de un bloque informativo conformado por más de un párrafo.

Profesor. El siguiente esquema les servirá de guía para construir la idea principal de un bloque informativo que esté conformado por más de un párrafo.

El profesor presenta y explica a los alumnos el siguiente esquema.



Elaborado por José López Rivera

Profesor. Como podrán observar, para construir la idea principal de un bloque informativo desarrollado en más de un párrafo se deben identificar los mismos elementos que se requieren para extraer la idea principal de un bloque informativo cuando coincide con un párrafo. Pero, ¿Cómo identificar un bloque informativo en un texto? Un bloque informativo se puede identificar por medio de la redundancia léxica, es decir, la repetición de un concepto, una palabra o una frase.

El profesor, antes de presentar un ejemplo, explicará a los alumnos que un bloque informativo de estas características es mejor identificarlo como parte de un texto. Sin embargo, y con el fin de que a los alumnos les quede muy claro este concepto, el profesor presentará un ejemplo fuera de contexto. El profesor indicará a los alumnos que en la sección de práctica individual tendrán oportunidad de trabajar con textos completos.

Profesor. Deben saber que un bloque informativo conformado por más de un párrafo debe ser estudiado dentro de su contexto real, es decir, como parte del texto al que pertenece. Sin embargo, en esta etapa de presentación veremos algunos ejemplos fuera de contexto con el fin de que comprendan mejor este concepto. En la etapa de práctica individual tendrán la oportunidad de trabajar con textos completos.

A continuación presentamos un ejemplo concreto de bloque informativo conformado por dos párrafos de donde extraeremos la idea principal. Como ya saben, las tácticas que se tienen que seguir para construir la idea principal de un bloque informativo de estas características son:

- a). Marcar los límites de cada enunciado con un número o con dos diagonales (//).*
- b). Interpretar el significado de los enunciados del bloque.*

- c). Identificar el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo.
- d). Sintetizar la información contenida en el (los) enunciado(s) temático(s) y en los enunciados de apoyo.
- e). Construir la idea principal con la información más importante extraída del (los) enunciado(s) temático(s) y de los enunciados de apoyo.

A continuación presentamos un ejemplo en el que hemos aplicado las tácticas anteriores para construir la idea principal del bloque informativo.

(1) Most familiar birds are commonly known as songbirds. (2) Cardinals, sparrows, and robins are examples of songbirds. (3) Songbirds range in size from tiny fly catchers 8 centimeters long to birds of paradise whose elegant tail feathers make them more than a meter long. (4) Songbirds have feet that are well adapted for perching on branches, electric wires, and other narrow horizontal structures.

(5) As their name indicates, many songbirds sing beautifully. (6) Nightingales, mockingbirds, warblers, and canaries make some of the loveliest sounds in the natural world. (7) However, some birds with ugly voices -crows and ravens, for example- are also placed in this group. (8) Thus songbirds are more appropriately known as **perching birds**.

Bloque tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:110).
(Ver el texto completo en el anexo 2)

Profesor. Como podrán observar en el párrafo anterior la palabra songbirds es la que se puede tomar como clave para identificar y delimitar el bloque informativo.

También se podrán dar cuenta de que el bloque informativo contiene dos enunciados temáticos.

El siguiente cuadro contiene los significados de los enunciados del bloque y señala los enunciados temáticos y los de apoyo.

Enunciado	Significado	
(1)	* Las aves más conocidas son las llamadas aves cantoras.	enunciados temáticos (1 y 9)
(2)	* Algunos ejemplos son los cardenales, gorriones y petirrojos.	
(3)	* El tamaño de las aves cantoras va desde 8 centímetros (diminutos caza moscas) hasta las aves de un metro de largo.	
(4)	* Las aves cantoras tienen patas que les permiten pararse sobre las ramas, los cables de luz, y otras estructuras.	
(5)	* Muchas aves cantoras tienen un hermoso canto.	Enunciados de apoyo (2-8)
(6)	* Los ruiseñores, sinsontes (cenzontles), gorjeadores (pájaros insectívoros), y los canarios emiten los más hermosos sonidos.	
(7)	* Sin embargo, en este grupo están incluidas algunas aves de canto desagradable como las comejas y los cuervos.	
(8)	* Por lo tanto, las aves cantoras se les conoce mejor como aves posadoras.	

El profesor indica a los alumnos que, una vez que se establece el significado de los enunciados que conforman el bloque informativo y se identifica el enunciado (o enunciados) temático así como los enunciados de apoyo, se tiene que sintetizar la información de estos enunciados con el fin de construir la idea principal.

Profesor. Recuerden que la idea principal se construye con la información más importante extraída del o los enunciados temáticos y de los enunciados de apoyo. Por

lo que una vez sintetizada la información contenida en estos tipos de enunciados la idea principal del bloque informativo se puede expresar de la siguiente manera:

Las aves cantoras o posadoras conforman una categoría específica de aves. Se caracterizan por su hermoso canto, su tamaño y su increíble adaptabilidad para posarse en diversos lugares.

C). INSTRUCCIÓN DIRECTA. El profesor presenta un bloque informativo para enseñar a los alumnos cómo aplicar las tácticas correspondientes con el fin de construir la idea principal del mismo.

Profesor. A continuación vamos a construir la idea principal del siguiente bloque informativo para que se den cuenta cómo realizar dicha tarea. Recuerden que las tareas a realizar son:

- a). Marcar los límites de cada enunciado con un número o con dos diagonales (//).*
- b). Interpretar el significado de los enunciados del bloque.*
- c). Identificar el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo.*
- d). Sintetizar la información contenida en el (los) enunciado(s) temático(s) y en los enunciados de apoyo.*
- e). Construir la idea principal con la información más importante extraída del (los) enunciado(s) temático(s) y de los enunciados de apoyo.*

(1) During complete metamorphosis, insects such as butterflies, beetles, bees, and moths pass through a four-stage process. (2) The first stage produces an egg. (3) When an egg hatches, a larva emerges, completing the second stage. (4) A caterpillar is the larva of an insect that will one day become a butterfly or a moth. (5) Maggots are the larvae of flies, and grubs are the larvae of some types of beetles. (6) A larva spends almost all its time eating.

(7) Eventually, a larva enters the third stage, which produces a pupa (plural: pupae).

(8) Pupae are sometimes wrapped in a covering called a cocoon or chrysalis. (9) A cocoon is made of silk or other similar material. (10) During this stage, remarkable changes take place, and an adult insect soon emerges. (11) The adult signals the last stage of complete metamorphosis. (12) An adult insect not only looks like a different animal, it also behaves differently.

Bloque tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:49,50).
(Ver el texto completo en el anexo 1)

El profesor comunica a los alumnos que las frases subrayadas permiten delimitar el bloque informativo cuando éste forma parte de un texto completo.

El profesor completa el siguiente cuadro (los alumnos pueden participar), sintetiza la información y construye la idea principal.

enunciado	significado	
(1)	*	
(2)	*	
(3)	*	enunciado
(4)	*	temático
(5)	*	()
(6)	*	
(7)	*	
(8)	*	
(9)	*	Enunciados
(10)	*	de apoyo
(11)	*	()
(12)	*	

D). APLICACIÓN DIRIGIDA. El profesor presenta un bloque informativo y pide a los alumnos que apliquen las tácticas aprendidas y obtengan la idea principal. Los alumnos tienen que aplicar las tácticas bajo la orientación del profesor.

Profesor. Ahora ustedes tienen que aplicar las tácticas aprendidas al siguiente bloque informativo con el fin de construir la idea principal.

Tareas a realizar.

- a). Marcar los límites de cada enunciado con un número o con dos diagonales (//).
- b). Interpretar el significado de los enunciados del bloque.
- c). Identificar el (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo.
- d). Sintetizar la información contenida en el (los) enunciado(s) temático(s) y en los enunciados de apoyo.

e). Construir la idea principal con la información más importante extraída del (los) enunciado(s) temático(s) y de los enunciados de apoyo.

(1). Telescopes, however, are not the only tools of astronomers. (2) An equally important tool is the **spectroscope**. (3) Although visible light from stars appears white to your eyes, the light given off by stars usually contains a mixture of several different colors, all of which combine to make white light. (4) A spectroscope can break the light from a distant star into its characteristic colors.

(5) When light enters a spectroscope, the light is first focused into a beam by a lens. (6) The beam of light then passes through a prism. (7) A prism separates light into its different colors (if you have a prism you can prove this for yourself). (8) The band of colors formed when light passes through a prism is called a **spectrum**. (9) The kind of spectrum produced by the light from a star tells astronomers a lot about the star.

Bloque tomado de: *Exploring the Universe* (1994:22,23).
(Ver el texto completo en el anexo 4)

Los alumnos completan el siguiente cuadro, sintetizan la información y construyen la idea principal (con ayuda del profesor)

enunciado	significado	
(1)	* Los telescopios no son las únicas herramientas de los astrónomos.	enunciado temático
(2)	*	()
(3)	*	
(4)	*	
(5)	*	
(6)	*	Enunciados de apoyo
(7)	*	()
(8)	*	
(9)	*	

E). PRÁCTICA INDIVIDUAL. El profesor presenta más ejemplos de bloques temáticos con el fin de que los alumnos practiquen las tácticas aprendidas para construir la idea principal. En esta etapa de presentación recomendamos que el profesor utilice bloques informativos tomados de textos completos para realizar los ejercicios correspondientes.

Nosotros recomendamos el siguiente texto para que los alumnos practiquen las tácticas aprendidas e identifiquen los diversos bloques informativos que lo conforman.

En este texto se recomienda que los alumnos sólo busquen y determinen los bloques informativos en que están divididos (lectura de búsqueda- familiarización), ya que en el siguiente y último punto de esta propuesta explicaremos los pasos a seguir para extraer la idea central de un texto.

A continuación presentamos un texto completo que sugerimos para que los alumnos identifiquen y marquen los bloques informativos. (Al final del texto se indica -

con letra cursiva y negrita- el número de bloques informativos que contiene. Además éstos últimos se señalan en el texto con letra normal y con letra cursiva).

Tarea a realizar.

a). *Dividan el siguiente texto en bloques informativos.*

Growth and Development of Insects

Insects spend a great deal of time eating. As a result, they grow rapidly. And like other arthropods, insects must shed their exoskeletons as they grow. During the growth process, insects pass through several stages of development. Some species of insects change their appearance completely as they pass through the different stages. This dramatic change in form is known as **metamorphosis**. The word metamorphosis comes from the Greek words meaning to transform. There are two types of metamorphosis: complete and incomplete.

*During complete metamorphosis, insects such as butterflies, beetles, bees, and moths pass through a four-stage process. The first stage produces an egg. When an egg hatches, a **larva** emerges, completing the second stage. A caterpillar is the larva of an insect that will one day become a butterfly or a moth. Maggots are the larvae of flies, and grubs are the larvae of some types of beetles. A larva spends almost all its time eating.*

*Eventually, a larva enters the third stage, which produces a **pupa** (plural: pupae). Pupae are sometimes wrapped in a covering called a cocoon or chrysalis. A cocoon is made of silk or other similar material. During this stage, remarkable changes take place,*

and an adult insect soon emerges. The adult signals the last stage of complete metamorphosis. An adult insect not only looks like a different animal, it also behaves differently.

During incomplete metamorphosis -which occurs in insects such as grasshoppers, termites, and dragonflies- young animals looking very much like the adults hatch from eggs. These young animals do not have the organs of an adult, however, and they often do not have wings either. As the young animals grow, they keep molting (shedding their exoskeletons) and getting larger until they reach adult size. Along the way, the young animals acquire all the characteristics of an adult animal.

Texto tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:49-51).

(Ver el texto original en el anexo 1)

Este texto contiene tres bloques informativos.

3.2.7. Ejercicios para extraer y construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

Objetivo estratégico 5.0. Extraer la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos o temáticos.

Objetivos particulares en términos de habilidades y conocimientos.

Habilidades.

5.1 Dividir el texto en bloques informativos o de sentido.

5.2 Interpretar el significado de los enunciados que conforman los bloques de sentido.

5.3 Determinar el o los enunciados temáticos y los enunciados de apoyo de los bloques informativos.

5.4 Extraer la idea principal de los bloques de sentido.

5.5 Extraer y construir la idea central del texto.

Conocimientos.

5.1 Conocer qué es un bloque informativo o bloque de sentido y cómo identificarlo.

5.2 Conocer las tácticas necesarias para determinar el significado léxico, lógico-gramatical y de sentido de los bloques de sentido.

5.3 Conocer la función del o los enunciados temáticos y de los enunciados de apoyo en un bloque informativo.

5.4 Conocer cómo extraer la idea principal de los bloques de sentido.

5.5 Saber cómo relacionar y mezclar, las ideas principales de los bloques informativos para construir la idea central del texto.

Tarea desplegada.**Estrategia.**

- * Construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

Tácticas discursivas.

- * Subrayar e interpretar los elementos que conforman el mínimo comunicativo del enunciado.
- * Identificar y marcar con un corchete o llave los extensores que ayudan a precisar el significado del mínimo comunicativo.
- * Precisar el significado de los enunciados de cada bloque informativo.
- * Determinar el o los enunciados temáticos y los enunciados de apoyo.
- * Sintetizar la información de los enunciados antes mencionados
- * Construir la idea principal de cada bloque informativo con la información más importante del mismo.
- * Relacionar las ideas principales de cada bloque para construir la idea central del texto.

Tácticas léxicas.

- * Establecer el significado de las palabras desconocidas mediante:
 - a). Transparencia léxica (cognados).
 - b). Precisión del significado de la palabra desconocida de acuerdo con su distribución (realizador, acción, calificador, modificador, determinante, cuantificador, etc).
 - c). Contexto (la información que aparece antes o después de la palabra desconocida).
 - d). Análisis de los formantes de la palabra (afijos y/o palabras compuestas).
 - e) Redundancia léxica.
 - g). Derivación de palabras.
 - h). Uso del diccionario.

DESARROLLO.

A). INTRODUCCIÓN. El profesor presenta los objetivos de la clase y explica a los alumnos qué beneficios les traerá el tema.

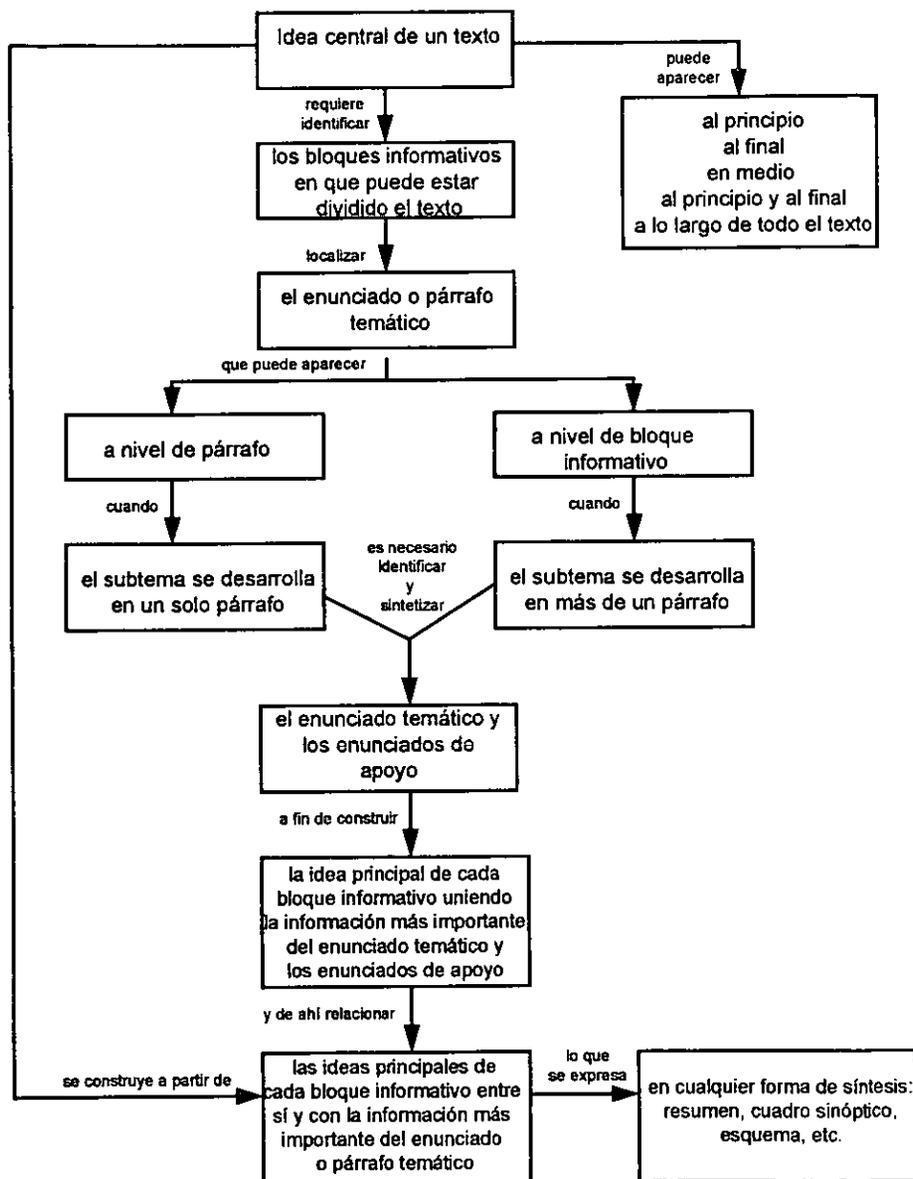
Profesor. En esta clase aprenderemos a extraer la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

Como ustedes ya saben, los textos conformados por varios párrafos contienen un tema general y una idea central. El autor de un texto generalmente desarrolla o explica ese tema general por medio de varios subtemas. Ya saben que esos subtemas pueden coincidir con cada párrafo o pueden abarcar más de un párrafo. Cada subtema contiene una idea principal. Con el fin de extraer y construir la idea central de un texto, es necesario extraer primero las ideas principales de los bloques informativos. La idea central se construye relacionando las ideas principales de los bloques informativos. Esta idea central generalmente se expresa en cualquier forma de síntesis como resumen, esquema, cuadro sinóptico, etc. En esta clase aprenderemos a extraer la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

B). EJEMPLO. El profesor antes de presentar un ejemplo, da y explica a los alumnos el siguiente esquema que les servirá de guía para construir la idea central de un texto.

Profesor. A continuación les voy a presentar un esquema que les servirá de guía para extraer la idea central de un texto.

El profesor presenta y explica a los alumnos el siguiente esquema.



Elaborado por José López Rivera

Profesor. Como podrán observar, para construir la idea central de un texto se requiere :

- a). Identificar y marcar los bloques informativos del texto.*
- b). Identificar e interpretar el significado del (los) enunciado(s) temático(s) y los enunciados de apoyo de cada bloque.*
- c). Identificar el bloque informativo que contenga el enunciado o párrafo temático central del texto.*
- d). Extraer las ideas principales de cada bloque informativo.*

Profesor: Ya saben que para extraer las ideas principales de cada bloque informativo se requiere.

** Subrayar e interpretar los elementos que conforman el mínimo comunicativo de los enunciados de cada bloque.*

** Identificar, marcar e interpretar los extensores que ayudan a precisar el significado del mínimo comunicativo de esos enunciados.*

** Precisar el significado de los enunciados de cada bloque informativo.*

** Determinar el o los enunciados temáticos y los enunciados de apoyo.*

** Sintetizar la información de los enunciados antes mencionados.*

** Construir la idea principal de cada bloque informativo con la información más importante del mismo.*

e). *Relacionar las ideas principales de cada bloque informativo para construir la idea central.*

f). *Expresar la idea central en cualquier forma de síntesis como resumen, esquema, cuadro sinóptico, etc.*

A continuación presentamos un ejemplo de cómo extraer la idea central de un texto. Para lograr este fin trabajaremos con el texto que utilizamos la clase anterior para identificar los bloques informativos. El texto se titula "Growth and Development of Insects". Este texto contiene tres bloques informativos señalados con números romanos al principio de cada bloque.

Toda vez que los alumnos, para esta etapa de enseñanza-aprendizaje, ya saben dividir un texto en bloques informativos y extraer la idea principal de los mismos, a continuación únicamente presentamos las ideas principales de cada bloque informativo y la idea central del siguiente texto.

Growth and Development of Insects

(I) *Insects spend a great deal of time eating. As a result, they grow rapidly. And like other arthropods, insects must shed their exoskeletons as they grow. During the growth process, insects pass through several stages of development. Some species of insects change their appearance completely as they pass through the different stages. This dramatic change in form is known as **metamorphosis**. The word metamorphosis comes from the Greek words meaning to transform. There are two types of metamorphosis: complete and incomplete.*

(II) *During complete metamorphosis, insects such as butterflies, beetles, bees, and moths pass through a four-stage process. The first stage produces an egg. When an egg hatches, a **larva** emerges, completing the second stage. A caterpillar is the larva of an insect that will one*

day become a butterfly or a moth. Maggots are the larvae of flies, and grubs are the larvae of some types of beetles. A larva spends almost all its time eating.

Eventually, a larva enters the third stage, which produces a **pupa** (plural: pupae). Pupae are sometimes wrapped in a covering called a cocoon or chrysalis. A cocoon is made of silk or other similar material. During this stage, remarkable changes take place, and an adult insect soon emerges. The adult signals the last stage of complete metamorphosis. An adult insect not only looks like a different animal, it also behaves differently.

(III) During incomplete metamorphosis -which occurs in insects such as grasshoppers, termites, and dragonflies- young animals looking very much like the adults hatch from eggs. These young animals do not have the organs of an adult, however, and they often do not have wings either. As the young animals grow, they keep molting (shedding their exoskeletons) and getting larger until they reach adult size. Along the way, the young animals acquire all the characteristics of an adult animal.

Texto tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:49-51).

(Ver el texto original en el anexo 1)

Este texto contiene tres bloques informativos.

Ideas principales de cada bloque informativo.

Idea principal del bloque (I). Se les llama metamorfosis a los cambios que sufren los insectos durante su proceso de desarrollo. Existen dos tipos de metamorfosis: la completa y la incompleta.

Idea principal del bloque (II). La metamorfosis completa se caracteriza porque el insecto emerge del capullo convertido en un adulto. No obstante, tiene que pasar por cuatro etapas: Huevo, larva, pupa, insecto adulto.

Idea principal del bloque (III). *La metamorfosis incompleta se caracteriza porque los insectos salen del huevo con la semejanza a un insecto adulto pero sin tener la estructura y madurez de un adulto. Estas características las va adquiriendo durante el proceso de crecimiento.*

Idea central del texto en forma de resumen.

La metamorfosis se refiere a los cambios que sufren los insectos durante su desarrollo. Existen dos tipos de metamorfosis la completa y la incompleta. En la primera, el insecto sale del capullo con todas las características de un insecto adulto. No obstante, tuvo que haber pasado por cuatro etapas: huevo, larva, pupa e insecto adulto. En la segunda, el insecto sale del huevo con todas las semejanzas de un adulto, pero sin tener la estructura ni madurez del mismo. Estas características las va adquiriendo durante su desarrollo.

Finalmente, el profesor debe comunicar a los alumnos que la idea central de un texto se puede expresar de diversas maneras; lo importante es transmitir su esencia, o, dicho de otro modo, no importa cómo se exprese la idea central de un texto, lo que importa es transmitir su esencia.

En las etapas de instrucción directa, aplicación dirigida y práctica individual el profesor puede pedir a los alumnos que construyan la idea central de los siguientes textos.

En los siguientes textos los bloques informativos están marcados con letra normal y cursiva.

Types of Birds

There are about 8700 living species of birds. These species are divided among roughly 30 scientific classification groups. As you might imagine, such diversity among birds makes it impossible to discuss all the scientific groups in detail. To simplify matters, birds are often divided into a few broad categories according to one or two significant characteristics. Although these nonscientific categories give no information about evolutionary relationships and also exclude a number of birds, they do provide a glimpse of the enormous diversity among birds.

Most familiar birds are commonly known as songbirds. Cardinals, sparrows, and robins are examples of songbirds. Songbirds range in size from tiny fly-catchers 8 centimeters long to birds of paradise whose elegant tail feathers make them more than a meter long. Songbirds have feet that are well adapted for perching on branches, electric wires, and other narrow horizontal structures.

As their name indicates, many songbirds sing beautifully. Nightingales, mockingbirds, warblers, and canaries make some of the loveliest sounds in the natural world. However, some birds with ugly voices -crows and ravens, for example- are also placed in this group. Thus songbirds are more appropriately known as perching birds.

Hunting birds such as hawks, eagles, and owls are known as birds of prey. Birds of prey are superb fliers with keen eyesight. Soaring high in the air, they can spot prey on the ground or in the water far below them. Birds of prey eat fishes, reptiles, mammals, and other birds. Some even eat small monkeys.

Birds of prey are able to fly very fast. The peregrine falcon has been clocked at more than 125 kilometers per hour while diving at its prey. Birds of prey have sharp claws, called talons, on their toes. Talons enable the bird to grasp its prey. Some eagles have talons that are longer than the fangs of a lion. Birds of prey also have strong, curved beaks that are used to tear their prey into pieces small enough to be swallowed.

The birds that swim and dive in lakes and ponds are known as waterfowl. Swans and ducks are typical waterfowl. These birds glide across the surface of the water, propelled by webbed feet that resemble paddles. Occasionally, they duck their head and neck into the water to nibble at water plants with their broad, flat beak.

During the course of evolution, some birds have lost their ability to fly. The wings of these birds are small compared to the size of their body. Some flightless birds are specialized as runners. Such birds include the ostrich of Africa (the largest bird alive today), the rhea of South America, and the emu and cassowary of Australia. These birds have strong leg muscles that enable them to run quickly and to defend themselves against any enemy foolish enough to challenge them. Penguins are flightless birds that are specialized as swimmers. On land, penguins waddle and hop awkwardly. But in water, they are swift and graceful.

Texto tomado de: *Parade of Life: Animals* (1994:110-112).

(Ver el texto original en el anexo 2)

Este texto contiene cinco bloques informativos.

Land and Soil Resources

More than 5 billion people now inhabit the Earth. Everything people need to survive must come from the Earth itself. In fact, the Earth is like a giant storehouse of usual materials. Materials removed from the Earth and used by people are called **natural resources**. The fossil fuels -coal, oil, and natural gas- are examples of the Earth's natural resources. Natural resources are the riches of the Earth. They provide a treasure chest of materials that improve our lives. And they are the inheritance we will leave to our children and grandchildren.

Scientists divide the Earth's natural resources into two groups. One group is the

nonrenewable resources. *These resources cannot be replaced by nature. Fossil fuels are nonrenewable resources. Once they are gone, they cannot be replaced. Minerals, such as copper and iron, are also nonrenewable resources. They are not replaced by nature.*

The other group of natural resources is the **renewable resources**. Renewable resources can be replaced by nature. Wood is a renewable resource because forests can be replanted. Water is a renewable resource because it is constantly replaced by rain, snow, sleet, and hail.

Soil, too, is a renewable resource because new soil is formed on the Earth every day. Soil formation, however, is an extremely slow process. Although land and soil resources are renewable, nature may take anywhere from 500 to 1000 years to replace every 2.5 centimeters of topsoil that have been lost.

Texto tomado de: *Ecology: Earth's Natural Resources* (1994:44,45).

(Ver el texto original en el anexo 3).

Este texto contiene tres bloques informativos

3.3. Conclusiones del capítulo.

En este capítulo hemos incluido dos secciones. En la primera, presentamos los fundamentos teóricos específicos que sirvieron de base a nuestra propuesta; en la segunda, desarrollamos la propuesta de ejercicios para la enseñanza-aprendizaje de las ideas principales y secundarias a partir de textos expositivos escritos en inglés durante la lectura de estudio.

En relación con los fundamentos teóricos específicos tomamos algunos principios del modelo interactivo de la lectura. Del modelo de Stanovich adoptamos el concepto de “modelo interactivo compensatorio” en el sentido de que los alumnos para comprender la información de un texto pueden utilizar mayormente los procesos descendentes o ascendentes ante la falta de manejo y conocimiento de alguno de ellos. Del modelo de Kintsch y Van Dijk tomamos los conceptos de macrorreglas (supresión, generalización y construcción) como tácticas para extraer la idea principal de los bloques informativos y la idea central de los textos.

Los ejercicios de nuestra propuesta los diseñamos a partir de textos expositivos escritos en inglés característicos del ámbito académico. Utilizamos textos semejantes a los que usan los estudiantes norteamericanos a nivel de secundaria. Dichos textos presentan una organización deductiva y deductiva-inductiva con temática variada.

Asimismo, dado que nuestra propuesta estuvo enfocada a desarrollar la lectura de estudio describimos este tipo de lectura con más amplitud y propusimos una serie de estrategias y tácticas para que los alumnos puedan llevar a cabo este tipo de lectura.

En este sentido, consideramos que para que los alumnos puedan realizar la lectura de estudio, la primera estrategia que tienen que desarrollar es interpretar adecuadamente el significado de los enunciados que conforman un texto. Para ello, utilizamos algunos conceptos de la terminología de la gramática categorial desarrollada por el Dr. Mendoza (realizador, acción, objeto, etc.) con el fin de que los profesores expliquen y los alumnos comprendan la función de los elementos que expresan el contenido central o sentido general del enunciado (mínimo comunicativo) y poder interpretar el significado de éste último.

Las estrategias que propusimos para que los alumnos puedan desarrollar la lectura de estudio son: interpretar el significado de un texto a nivel de enunciado, conocer los elementos que conforman un párrafo o bloque informativo, saber qué es la idea principal y cómo se construye, saber qué es la idea central de un texto y cómo se construye, y manejo e incremento de vocabulario.

Finalmente, presentamos las fases de un modelo de instrucción directa que utilizamos para elaborar nuestra propuesta.

La segunda parte del capítulo contiene nuestra propuesta de ejercicios. Esta propuesta está diseñada en torno a un objetivo general que se enfoca hacia la extracción y construcción de la idea central de un texto. Para lograr este fin, establecimos cinco objetivos estratégicos. Cada uno de éstos con sus respectivos objetivos particulares y ejercicios. Los objetivos particulares describen las habilidades y conocimientos que tienen que desarrollar o poseer los alumnos para poder realizar las tareas respectivas y lograr el objetivo general.

En este sentido, nuestra propuesta contiene ejercicios para que los alumnos puedan:

- * Establecer el significado de un texto a nivel de enunciado.
- * Identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo de un bloque informativo a nivel de párrafo.
- * Extraer y construir la idea principal de un bloque informativo a nivel de párrafo.
- * Extraer y construir la idea principal de un bloque informativo desarrollado en más de un párrafo.
- * Extraer y construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

CONCLUSIÓN GENERAL.

Esta sección está dividida en dos partes. En la primera presentamos las conclusiones generales en términos del contenido de este trabajo; en la segunda, aparecen las conclusiones específicas en forma de propuestas concretas producto de esta investigación.

Esta investigación tuvo como objetivo general diseñar una serie de ejercicios modelo para desarrollar, en el alumno del nivel III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH, las habilidades de identificación, discriminación e interpretación de las ideas principales y secundarias a partir de textos expositivos escritos en inglés, con el fin de extraer y construir la idea central de los mismos durante la lectura de estudio. Con el propósito de lograr este objetivo dividimos el trabajo en tres capítulos cuyo contenido se describe a continuación.

En el capítulo I hicimos un recuento sobre la historia del CCH desde su creación en 1971 hasta la fecha en relación con las diversas modificaciones que ha sufrido el programa para el curso de lectura en inglés en esta institución; analizamos también los programas de este curso para los niveles II y III, así como algunos materiales didácticos del nivel II con el fin de establecer si en dichos documentos se observaba el criterio de secuencia o sistematización de los contenidos y actividades respectivas. Los resultados de este análisis determinaron que ni el programa ni los materiales didácticos observan este criterio.

Asimismo, comentamos que este problema se agudiza debido a que entre algunos profesores del Colegio existe confusión respecto al significado que engloban algunos conceptos como enunciado temático, idea principal, ideas secundarias,

detalles de apoyo e idea central, circunstancia que ocasiona la diversidad de criterios para elaborar materiales didácticos enfocados a la enseñanza-aprendizaje de estos conceptos. Esta problemática dio origen a la realización del presente trabajo.

En esta sección presentamos también los objetivos general y específicos de esta investigación.

En el capítulo II compilamos los fundamentos teóricos generales que dieron soporte a este trabajo. En esta sección insertamos información sobre los modelos seriales (ascendentes y descendentes) y en paralelo (interactivos) sobre el proceso de lectura, algunas concepciones sobre el proceso de lectura, así como los tipos o formas de lectura; analizamos las características de los textos expositivos en lengua inglesa, la forma en que los escritores organizan sus ideas en la prosa expositiva inglesa a nivel de texto breve, a nivel de bloque informativo, a nivel de párrafo y a nivel de enunciado, y presentamos un modelo de instrucción directa para el desarrollo de habilidades de lectura que utilizamos como guía para el diseño de nuestra propuesta.

En los modelos de lectura seriales ascendentes establecimos que la información del texto se obtiene únicamente mediante la identificación y decodificación del estímulo gráfico del texto. Los modelos de este tipo que describimos fueron los modelos de Gough así como el de LaBerge y Samuels. En los modelos de lectura seriales descendentes la información del texto se obtiene básicamente mediante la constante formulación, comprobación, modificación o rechazo de hipótesis, predicciones y/o inferencias que el lector realiza a partir de su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje del texto. Los modelos de este tipo que incluimos fueron el modelo de Goodman y los postulados de Smith. En los modelos en paralelo o

interactivos la información del texto se obtiene mediante la constante interacción entre el texto y el lector. Los modelos que describimos fueron los modelos de Rumelhart, de Stanovich así como el de Kintsch y Van Dijk.

Respecto a ciertas concepciones sobre el proceso de lectura establecimos que éstas dependen del modelo de lectura de que se trate. Así, para los modelos seriales, ascendentes y descendentes, el proceso de lectura es unidireccional. Es decir, se enfoca únicamente en la decodificación del estímulo gráfico (procesos ascendentes) o en la constante formulación de hipótesis o predicciones (procesos descendentes). En los modelos interactivos el proceso de lectura se concibe como la constante interacción entre los procesos ascendentes y descendentes. Asimismo, precisamos que la lectura puede tener dos niveles de profundidad: un nivel superficial, en el que el lector únicamente se concreta a comprender los aspectos factuales del texto, y un nivel profundo, en el que el lector determina el sentido interno o subtexto y el motivo del texto. En este trabajo nos enfocamos principalmente en el primer nivel.

Sobre los tipos o formas de lectura describimos cinco formas: selectiva, de familiarización, de búsqueda, detallada o de estudio y crítica. Precisamos que la lectura selectiva se utiliza para buscar información específica: un nombre, un lugar, una fecha, etc.; la lectura de familiarización permite establecer el tema y contenido general de un texto; la lectura de búsqueda permite rastrear la información sobre un tema determinado a través de varios textos; la lectura detallada o de estudio es la que se utiliza para comprender lo más completo posible el contenido de un texto; y la lectura crítica permite que el lector formule un juicio, opinión o punto de vista respecto al contenido de un texto. Finalmente, hicimos hincapié en que la Lic. Raquel G. García J.

V. y el Dr. Félix Mendoza, investigadores del Centro de Idiomas de la ENEP-ACATLÁN únicamente reconocen cuatro tipos o formas de lectura: de ojeada, de familiarización, de búsqueda y de estudio. La lectura crítica no es una forma de lectura, sino una manera en que los lectores deben interpretar la información.

En relación con los textos expositivos en lengua inglesa establecimos que son el tipo de material característico de las revistas, periódicos y textos que se utilizan en el ámbito académico. Este tipo de textos pueden contener diversas estructuras textuales en las que la información se organiza en torno a ideas principales y detalles de apoyo.

Respecto a la manera en que los escritores organizan sus ideas en la prosa expositiva inglesa exploramos cuatro niveles: texto, bloque informativo, párrafo y enunciado.

A nivel de texto la información generalmente se organiza en torno a un tema general. Este tema se desarrolla en varios bloques informativos o temáticos. Un bloque informativo o temático es el desarrollo de un tema o subtema del tema general. Un bloque informativo puede coincidir con un párrafo del texto o puede abarcar más de un párrafo. Asimismo, incluimos cinco patrones textuales en que los escritores pueden organizar sus ideas a nivel de texto. Estos patrones fueron establecidos por el Dr. Mendoza. Estos modelos textuales se caracterizan por la presencia y posición en que aparezca el tema general en el texto o por su ausencia. En este sentido se puede hablar de textos deductivos, inductivos, deductivos-inductivos, inductivos-deductivos y traductivos.

A nivel bloque informativo la información se organiza en torno al desarrollo de un tema o subtema. Este tema o subtema puede estar desarrollado de tal manera que

coincida con cada párrafo y puede abarcar varios párrafos. El bloque informativo en ambos casos contiene dos elementos importantes: un enunciado temático (a veces puede tener más de un enunciado) y varios enunciados que contienen las ideas de apoyo (los conceptos de detalles de apoyo e ideas secundarias los consideramos como sinónimos). El enunciado temático es aquél que contiene el tema o subtema del bloque informativo; los enunciados restantes son los que contienen las ideas secundarias o detalles de apoyo que desarrollan, ejemplifican, amplían, etc., el tema o subtema expresado en el enunciado temático. La idea principal del bloque informativo se encuentra expresada parte en el enunciado temático, y parte en los enunciados de apoyo.

Destacamos la importancia de la organización de la información cuando el bloque informativo coincide con un párrafo. Esta importancia radica en que si los alumnos manejan esta forma de organizar la información, este conocimiento les servirá de base para interpretar la información esencial y secundaria en textos de mayor extensión. Reiteramos que el párrafo contiene dos elementos esenciales: un enunciado temático y varios enunciados de apoyo. Finalmente presentamos las diversas posiciones en que puede aparecer el enunciado temático en un párrafo.

Respecto a la idea principal del bloque informativo -cuando éste coincide con un párrafo o cuando abarca varios párrafos- explicamos que se construye con la información más importante contenida en el enunciado temático y en los enunciados de apoyo. Es decir, para construir la idea principal se tiene que sintetizar la información expresada en el enunciado temático y la información contenida en los enunciados de

apoyo. Posteriormente, se tiene que unir esa información y construir la idea principal en forma de enunciado o en alguna forma de síntesis como el resumen.

Asimismo, consideramos que con el propósito de que los alumnos puedan realizar la lectura de estudio es necesario que desarrollen la habilidad para comprender el significado de los enunciados que conforman un texto. Por ello, adoptamos algunos conceptos (realizador, acción, objeto, etc) de la gramática categorial establecida por el Dr. Mendoza, con el fin de que los profesores expliquen y los alumnos comprendan la función y el significado de los elementos que en un enunciado contienen el sentido o esencia principal (el mínimo comunicativo). Esto con el propósito de que puedan extraer el significado de un texto a nivel de enunciado. Asimismo, precisamos tres tipos de enunciados atendiendo a su complejidad: simples, de mediana complejidad y complejos.

Finalmente presentamos un modelo de instrucción directa para la enseñanza-aprendizaje de habilidades de lectura que utilizamos como guía para el desarrollo de nuestra propuesta. Este modelo está conformado por cinco fases: introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual.

En el capítulo III incluimos dos secciones importantes. La primera contiene los fundamentos teóricos específicos que sirvieron de base a nuestro trabajo; y la segunda, contiene la propuesta de ejercicios objeto de esta investigación.

La propuesta de este trabajo está basada en los principios del modelo interactivo de la lectura. Del modelo interactivo de Stanovich adoptamos el concepto de "modelo interactivo compensatorio" en el sentido de que los alumnos para interpretar la información de un texto pueden emplear mayormente las habilidades de un proceso

(descendente o ascendente) ante la carencia de las habilidades de alguno de ellos. Del modelo de Kintsch y Van Dijk tomamos los conceptos de “macrorreglas” (supresión, generalización y construcción) como tácticas para extraer y construir las ideas principal y central de los textos.

Los ejercicios de nuestra propuesta están elaborados con base en textos expositivos escritos en inglés característicos del ámbito académico. Utilizamos textos semejantes a los que usan los estudiantes norteamericanos a nivel de secundaria. Dichos textos presentan una estructura deductiva y deductiva-inductiva con temática variada.

Asimismo, como nuestra propuesta estuvo enfocada a desarrollar la lectura de estudio, propusimos varias estrategias y tácticas para que los alumnos puedan llevar a cabo este tipo de lectura. Estas estrategias son: interpretar el significado de un texto a nivel de enunciado, conocer los elementos que conforman un párrafo o un bloque informativo, saber qué es la idea principal y cómo se construye, saber qué es la idea central de un texto y cómo se construye y manejo e incremento de vocabulario.

Adoptamos algunos conceptos de la gramática categorial establecida por el Dr. Mendoza con el fin de analizar los elementos que en un enunciado contienen el sentido general (el mínimo comunicativo). Esto con el propósito de que los alumnos puedan comprender el significado de los enunciados de un texto.

Finalmente, precisamos las fases del modelo de instrucción que utilizamos para la elaboración de nuestra propuesta.

La segunda parte de este capítulo contiene la propuesta de ejercicios. Esta propuesta está elaborada en torno a un objetivo general que se enfoca hacia la

obtención de la idea central de un texto. Para lograr este fin, establecimos cinco objetivos estratégicos que describen las tareas que los alumnos tienen que realizar para lograr dicho objetivo general. Cada objetivo estratégico contiene un objetivo particular que describe las habilidades y conocimientos que deben desarrollar los alumnos para realizar las tareas respectivas. Cada objetivo estratégico va acompañado de un objetivo particular y de sus ejercicios respectivos.

En este sentido , nuestra propuesta contiene ejercicios para:

- * Extraer el significado de un texto a nivel de enunciado.
- * Identificar el enunciado temático y los enunciados de apoyo de un bloque informativo a nivel de párrafo.
- * Extraer y construir la idea principal de un bloque informativo a nivel de párrafo.
- * Extraer y construir la idea principal de un bloque informativo desarrollado en más de un párrafo.
- * Extraer y construir la idea central de un texto conformado por varios bloques informativos.

Finalmente, en la presente investigación llegamos a las siguientes conclusiones en forma de propuestas:

- a). Propusimos una serie de ejercicios modelo, que observan el criterio de secuencia o sistematización, para que el alumno del nivel III del curso de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH desarrolle las estrategias y tácticas necesarias para identificar, discriminar e interpretar las ideas principales y secundarias, a partir de

textos expositivos escritos en inglés, con el fin de extraer y construir la idea central de los mismos durante la lectura de estudio.

b). Precisamos el significado que engloban los conceptos de enunciado temático, idea principal, ideas secundarias o detalles de apoyo e idea central elementos esenciales de la lectura de estudio. Esto permitirá que los profesores unifiquemos el criterio sobre estos conceptos con el fin de elaborar los materiales didácticos que contengan las actividades o ejercicios adecuados para la enseñanza-aprendizaje de estos aspectos discursivos.

c). Proponemos que los programas para las asignaturas de inglés de los niveles II y III se modifiquen en lo que respecta a la enunciación del tema de ideas principales y secundarias para que observen el criterio de sistematización de este tema y que se incluya el concepto de idea central.

El tema en cuestión puede seguir el siguiente orden: ideas principales y secundarias a nivel de párrafo y después a nivel de bloque informativo conformado por varios párrafos. Finalmente trabajar el tema de idea central a nivel de textos breves. No obstante, para lograr este fin es necesario trabajar primero a nivel de enunciado.

BIBLIOGRAFÍA.

- ADAMS, W. R. (1974). *Reading skills: A guide for a better reading*. New York: John Wiley and Sons. Inc.
- AMAT, M. (1991). "La estructura del texto", en Puente, Aníbal. (Ed.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca-Madrid: Fundación García Sánchez Ruiópez y Ediciones Pirámide.
- ANDREWS, D. C. and Blickle, M. D. (1978). *Teaching writing: Principles and forms*. Macmillan Publishing Company.
- ANTHEA, M. et al. (1994). *Ecology: Earth's Natural Resources*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ANTHEA, M. et al. (1994). *Exploring the Universe*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ANTHEA, M. et al. (1994). *Human Biology and Health*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ANTHEA, M. et al. (1994). *Parade of Life: Animals*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ANTONINI, M. M. y Pino, J. A. (1991). "Modelos del proceso de lectura: descripción, evaluación e implicaciones pedagógicas", en Puente, Aníbal. (Ed.) *Comprensión de lectura y acción docente*. Salamanca-Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiópez y Ediciones Pirámide.
- ARGUDIN, Y. y Luna, M. (1994). *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés y la Universidad Iberoamericana.

- AULLS, M. W. (1986). "Actively teaching main idea skills", in Baumann, J. F. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- BARNETT, M. A. (1989). *More than meets the eye*. New York: Prentice- Hall Regents.
- BAUMANN, J. F. (1986), "The direct instruction of main idea comprehension ability", in Baumann, J. F. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- CAMACHO, I. N. Y Ruiz, J. S: (1985). *Guía Práctica para el Programa de Inglés*. México: UNAM-CCH-DUACB.
- CLARKE, M. A. and Silberstein, S. (1979). "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class", in Mackey, R. and Barkman, B. (Eds.). *Reading in a second language: Hypotheses, organization and practice*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.
- COOPER, D. J. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- DECHANT, E. (1991). *Understanding and teaching reading. An interactive model*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- DUBIN, F. (1988). "What every EFL teacher should know about reading", in *A Forum Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum*. (1979-1983). Washington, D. C. English Language Programs Division, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency.
- EMERY, D. W. et al. (1992). *English fundamentals*. New York: Macmillan.
- ESCH, R. M. and Walker, R. R. (1990). *The art of styling paragraphs*. New York: Macmillan.

- GALPERIN, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río.
- GARCIA MADRUGA, J. et al. (1995). *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a Partir de los Textos*. Madrid: Siglo XXI.
- GOODMAN, K. (1988). "The reading process", in Carrel, P. et al (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.
- KIRCHNER, T, (1988). *Lectura: Estilos y Estrategias*. Barcelona: PPU.
- LURIA, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- McCUEN, Jo. R. and Winkler, A. C. (1995). *From idea to essay: A rhetoric, reader and handbook*. Needham Heights, Mass. : Allyn and Bacon.
- MENDOZA, F. (1998). *Concepción teórica de un curso de lectura en lengua extranjera*. México: UNAM (en prensa).
- MENDOZA, F. (1999). *Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial*. México: UNAM (en prensa).
- MOORE, J. et al. (1986). *Reading and thinking in english: Exploring functions*. The British Council. Great Britain: Oxford University Press.
- Normas Vigentes de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*. (1992). México: UNAM-CCH.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

- QUINN, S. and Irings, S. (1991). *Active reading in the arts and sciences*. New York: Prentice Hall Inc.
- RICHARDS, J. C. et al. (1985). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. England: Longman.
- Plan de Estudios Actualizado del CCH* (1996). México: UNAM-UACB-CCH.
- Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés: I a IV* (1996). México: CCH-UACB.
- "Se Creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Gaceta UNAM*, Vol. II (Número Extraordinario), Tercera Época, Ciudad Universitaria, 1 de febrero de 1971.
- SERAFINI, M. T. (1992). *Cómo redactar un tema*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, B. M. (1982). "Text structure and children's comprehension and memory for expository text", in *Journal of Educational Psychology*, 74, 3, 323-340.
- THOMAS, J. M. et al. (1964). *Composition for college students*. New York: The Macmillan Company.
- VIDAL-ABARCA, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar.
- WILLIAMS, J. P. et al. (1981). "Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs", in *Journal of Educational Psychology*, 73,6, 851-865.

- WIRIYACHITRA, A. (1988). "A scientific reading program", In *A Forum Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum. (1979-1983)*. Washington, D. C. English Language Programs Division, Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Information Agency.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. A. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, Florida: Academic Press Inc.

A N E X O S

Anexo 1

Growth and Development of Insects

Insects spend a great deal of time eating. As a result, they grow rapidly. And like other arthropods, insects must shed their exoskeletons as they grow. During the growth process, insects pass through several stages of development. Some species of insects change their appearance completely as they pass through the different stages. This dramatic change in form is known as **metamorphosis** (meht-uh-MOR-fuh-sihs). The word metamorphosis comes from the Greek words meaning to transform. There are two types of metamorphosis: complete and incomplete.

During complete metamorphosis, insects such as butterflies, beetles, bees, and moths pass through a four-stage process. The first stage produces an egg. When an egg hatches, a **larva** (LAHR-vuh) emerges, completing the second stage. A caterpillar is the larva of an insect that will one day become a butterfly or a moth. Maggots are the larvae of flies, and grubs are the larvae of some types of beetles. A larva spends almost all its time eating.

Figure 2-14 *Insects, birds, and bats are the only organisms that can fly on their own. Like all insects, the painted beauty butterfly and the drone fly have two pairs of wings.*



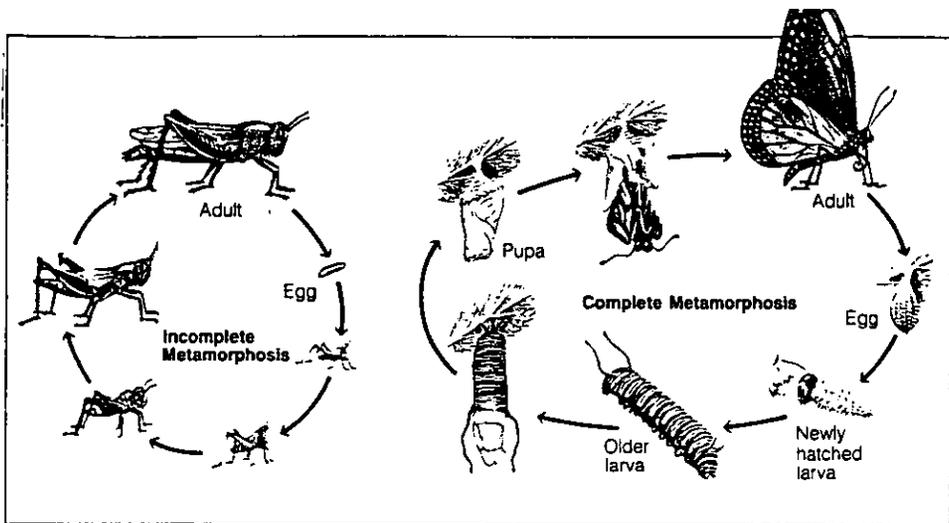


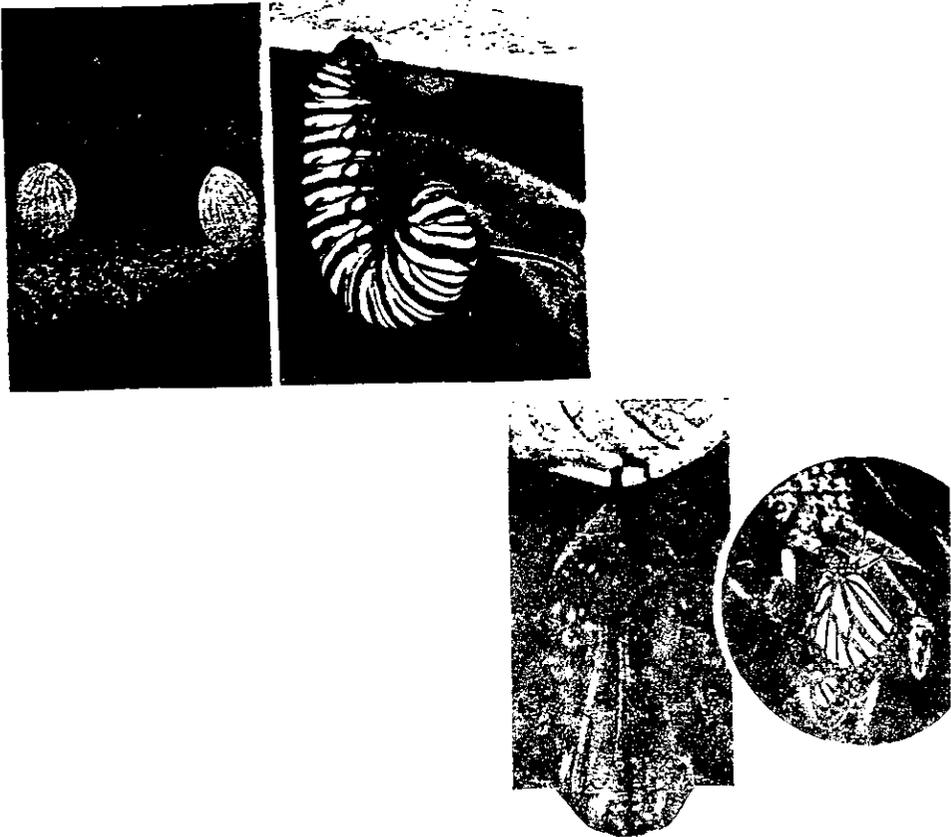
Figure 2-15 The monarch butterfly (right) undergoes complete metamorphosis, whereas the grasshopper (left) undergoes incomplete metamorphosis. What is another name for the older larva of a monarch butterfly?

Eventually, a larva enters the third stage, which produces a **pupa** (PYOO-puh; plural: pupae). Pupae are sometimes wrapped in a covering called a cocoon or chrysalis (KRIHS-uh-lihs). A cocoon is made of silk or other similar material. During this stage, remarkable changes take place, and an adult insect soon emerges. The adult signals the last stage of complete metamorphosis. An adult insect not only looks like a different animal, it also behaves differently.

During incomplete metamorphosis—which occurs in insects such as grasshoppers, termites, and dragonflies—young animals looking very much like the adults hatch from eggs. See Figure 2-15. These young animals do not have the organs of an adult, however, and they often do not have wings either. As the young animals grow, they keep molting (shedding

Figure 2-16 *The monarch butterfly begins life as an egg and then becomes a larva, also known as a caterpillar. During the pupa stage, the caterpillar wraps itself into a cocoon called a chrysalis. Finally, the butterfly emerges.*

their exoskeletons) and getting larger until they reach adult size. Along the way, the young animals acquire all the characteristics of an adult animal.



Anexo 2

Types of Birds

There are about 8700 living species of birds. These species are divided among roughly 30 scientific classification groups. As you might imagine, such diversity among birds makes it impossible to discuss all the scientific groups in detail. To simplify matters, birds are often divided into a few broad categories according to one or two significant characteristics. Although these nonscientific categories give no information about evolutionary relationships and also exclude a number of birds, they do provide a glimpse of the enormous diversity among birds.

Most familiar birds are commonly known as songbirds. Cardinals, sparrows, and robins are examples of songbirds. Songbirds range in size from tiny flycatchers 8 centimeters long to birds of paradise whose elegant tail feathers make them more than a meter long. Songbirds have feet that are well adapted for perching on branches, electric wires, and other narrow horizontal structures.

As their name indicates, many songbirds sing beautifully. Nightingales, mockingbirds, warblers, and canaries make some of the loveliest sounds in the natural world. However, some birds with ugly voices—crows and ravens, for example—are also



Figure 4-26 Songbirds, more correctly known as perching birds, include the scarlet-chested sunbird of Africa (top), the robin of Europe (bottom left), and the Gouldian finch of Australia (bottom right).

placed in this group. Thus songbirds are more appropriately known as perching birds.

Hunting birds such as hawks, eagles, and owls are known as birds of prey. Birds of prey are superb fliers with keen eyesight. Soaring high in the air, they can spot prey on the ground or in the water far below them. Birds of prey eat fishes, reptiles, mammals, and other birds. Some even eat small monkeys.

Birds of prey are able to fly very fast. The peregrine falcon has been clocked at more than 125 kilometers per hour while diving at its prey. Birds of prey have sharp claws, called talons, on their toes. Talons enable the bird to grasp its prey. Some eagles have talons that are longer than the fangs of a lion. Birds of prey also have strong, curved beaks that are used to tear their prey into pieces small enough to be swallowed.

The birds that swim and dive in lakes and ponds are known as waterfowl. Swans and ducks are typical waterfowl. These birds glide across the surface of the water, propelled by webbed feet that resemble paddles. Occasionally, they duck their head and neck into the water to nibble at water plants with their broad, flat beak.

During the course of evolution, some birds have lost their ability to fly. The wings of these birds are

Figure 4-27 The king vulture of South America (bottom left), the monkey-eating eagle of the Philippines (bottom right), and the bald eagle of North America (top) are examples of birds of prey.





Figure 4-28 Swans (left) and geese (right) are types of waterfowl. What are the main characteristics of waterfowl?

small compared to the size of their body. Some flightless birds are specialized as runners. Such birds include the ostrich of Africa (the largest bird alive today), the rhea of South America, and the emu and cassowary of Australia. These birds have strong leg muscles that enable them to run quickly and to defend themselves against any enemy foolish enough to challenge them. Penguins are flightless birds that are specialized as swimmers. On land, penguins waddle and hop awkwardly. But in water, they are swift and graceful.



Figure 4-29 The cassowary of New Guinea (top) and the ostrich of Africa (bottom right) have long, powerful legs that enable them to run swiftly. The comical parade of king penguins shows that penguins cannot move quickly on land (bottom left). However, penguins are remarkably swift swimmers. To what nonscientific category do these three types of birds belong?



Anexo 3

Guide for Reading

Focus on this question as you read.

- ▶ What are some ways in which people make use of the Earth's land and soil resources?

2-1 Land and Soil Resources

More than 5 billion people now inhabit the Earth. Everything people need to survive must come from the Earth itself. In fact, the Earth is like a giant storehouse of useful materials. Materials removed from the Earth and used by people are called **natural resources**. The fossil fuels—coal, oil, and natural gas—you read about in Chapter 1 are examples of the Earth's natural resources. Natural resources are the riches of the Earth. They provide a treasure chest of materials that improve our lives. And they are the inheritance we will leave to our children and grandchildren.

Scientists divide the Earth's natural resources into two groups. One group is the **nonrenewable resources**. These resources cannot be replaced by nature. Fossil fuels are nonrenewable resources. Once they are gone, they cannot be replaced. Minerals, such as copper and iron, are also nonrenewable resources. They are not replaced by nature. Mineral resources are discussed in Section 2-3.

The other group of natural resources is the **renewable resources**. Renewable resources can be replaced by nature. Wood is a renewable resource because forests can be replanted. Water is a renewable resource because it is constantly replaced by rain, snow, sleet, and hail. You will learn more about the Earth's water resources in the following section.



Figure 2-1 All the natural resources humans need to survive—land, water, and minerals—come from the Earth. Is land a renewable or a nonrenewable resource?

Soil, too, is a renewable resource because new soil is formed on the Earth every day. Soil formation, however, is an extremely slow process. Although land and soil resources are renewable, nature may take anywhere from 500 years to 1000 years to replace every 2.5 centimeters of topsoil that have been lost.

Land Use

One third of the Earth's surface—about 13 billion hectares—is covered by land. But only a portion of this land can be used for farming or for living space. All land is not suitable for all uses. **Land is used for cities, highways, forests, farms, and pastures.** And even though a growing population needs more and more land, it is a limited resource. As the American writer and humorist Mark Twain said about land, "They don't make it anymore."

Land is needed for building cities and towns to house the increasing human population. Land is also needed for industry and for farming. These needs must be carefully weighed and balanced. If too much land is used for cities, there may not be enough left for farms. But both uses are important.

An increasing population requires an increase in food production. The Earth's farmland must be used to its fullest potential. New and improved crop varieties must be developed. Better growing methods must be used to make existing farms more productive.

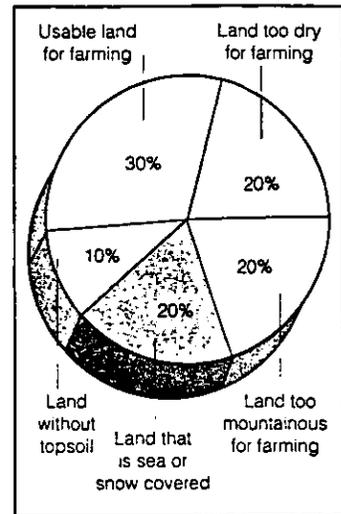


Figure 2-2 Land is a valuable resource that is used for many purposes. What percentage of the Earth's land is used for farming?

Figure 2-3 Land that is too dry for farming may be irrigated or it may be used as grazing land for cattle. These pigs are enjoying a hearty barnyard meal. Where does the food used to feed pigs and other farm animals come from?



Anexo 4

Guide for Reading

Focus on these questions as you read.

- ▶ How does a spectroscope provide information about distant stars?
- ▶ According to the big-bang theory, how did the universe form?

Figure 1-13 Telescopes have been developed to detect the many types of light stars emit—both visible and invisible. The photograph of the *Andromeda Galaxy* was taken using an infrared telescope (right). The image of the galaxy called *Centaurus A* was taken with a radio telescope (top left). Parts of the constellation *Sagittarius* are seen in this X-ray photograph (bottom left).

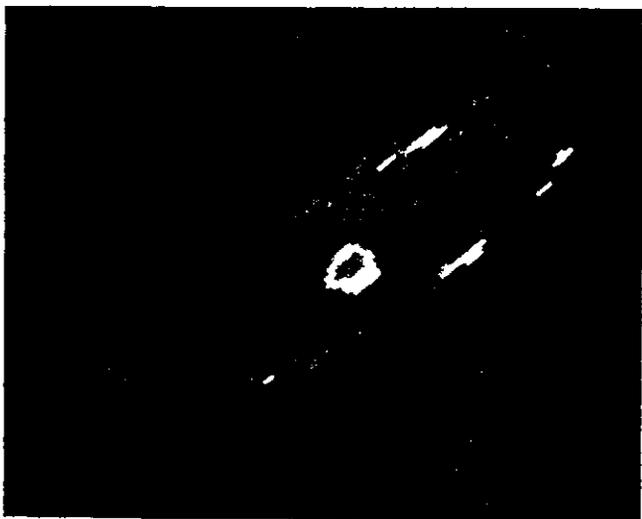


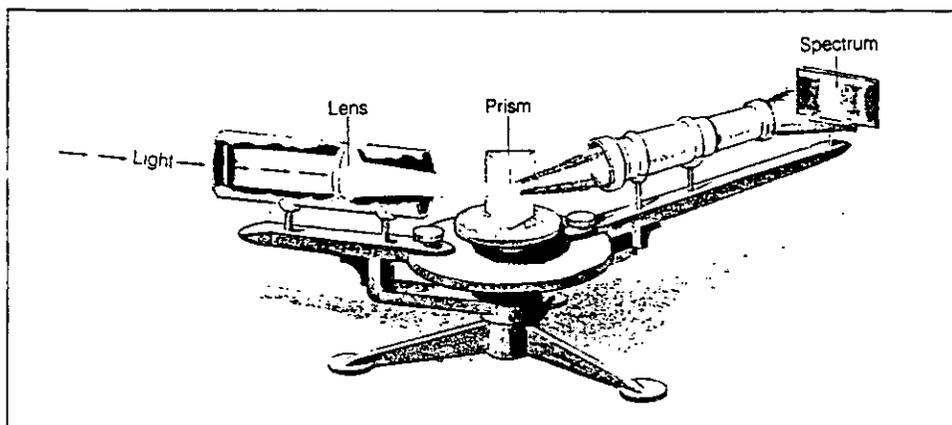
1-2 Formation of the Universe

Astronomers use various telescopes to study stars. Optical telescopes detect visible light from stars. Radio telescopes detect radio waves emitted by stars. X-ray telescopes detect X-rays; ultraviolet telescopes detect ultraviolet rays. Finally, infrared telescopes examine infrared radiation from stars. Since stars give off some or all of these types of rays, telescopes are important tools for the astronomer.

Telescopes, however, are not the only tools of astronomers. An equally important tool is the **spectroscope**. Although visible light from stars appears white to your eyes, the light given off by stars usually contains a mixture of several different colors, all of which combine to make white light. A spectroscope can break up the light from a distant star into its characteristic colors. See Figure 1-14.

When light enters a spectroscope, the light is first focused into a beam by a lens. The beam of light then passes through a prism. A prism separates light into its different colors. (If you have a prism, you can prove this for yourself.) The band of colors formed when light passes through a prism is called





a **spectrum**. The kind of spectrum produced by the light from a star tells astronomers a lot about that star.

Figure 1-14 *In a spectroscope, light passes through a prism and is broken into a band of colors called a spectrum.*