

019631
3



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**"FACTORES INSTRUCCIONALES QUE INCIDEN EN EL
APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS
DE LA UNAM, CAMPUS ACATLÁN"**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA

RAQUEL GUADALUPE GARCÍA JURADO VELARDE

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS
COMITÉ DE TESIS: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
DR. MIGUEL LÓPEZ OLIVAS
DR. SERAFÍN MERCADO DOMENECH**



MÉXICO, D. F.

AGOSTO 2003

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

A mi asesora de tesis, Dra. Sandra Castañeda Figueiras, por compartir sus amplios conocimientos, dentro y fuera del salón de clase; por guiarme en el desarrollo de este trabajo, y sobre todo, por su gran calidad humana. Muchas gracias.

A mis sinodales Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, Dra. Silvia Macotela Flores, Dr. Miguel López Olivas y Dr. Serafín Mercado Domenech, por su consejos y atinados comentarios para el mejoramiento de este trabajo.

Al licenciado Isaac Ortega, por su asesoría experta sobre los análisis estadísticos y los resultados del diseño experimental.

A toda mi familia por su paciencia, tolerancia, amor y apoyo moral e incondicional a lo largo de mis estudios de posgrado.

A mis preciadas amigas Ivonne Vinay Zavala, Ma. de los Ángeles Barba Camacho y Ángeles Trujillo Amozorrutia por el tiempo que dedicaron a la revisión de este trabajo por el apoyo que me brindaron en todo momento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DEDICATORIA

Dedico esta tesis cariñosamente a mis amados hijos Emmanuel y Cristal, por todo el tiempo que les pertenecía y les quité para alcanzar este grado.

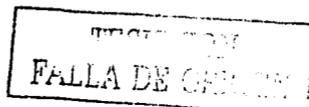
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE

	PÁGINA
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1	11
1. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DE LA ENEP ACATLÁN	11
1.1. LA CONSTANCIA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA COMO REQUISITO INSTITUCIONAL	15
CAPÍTULO 2	17
2. ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA	17
2.1. CONCEPCIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	17
2.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	20
2.2.1. MODELOS SERIALES	21
2.2.1.1. Modelos ascendentes	22
2.2.1.2. Modelos descendentes	24
2.2.2. MODELOS EN PARALELO	25
2.2.2.1. Modelos Interactivos	26
2.2.3. TIPOS DE LECTURA	31
2.2.3.1. Lectura de Familiarización	32
2.2.3.2. Lectura de Estudio	32
2.2.3.3. Lectura de Búsqueda	33
2.2.3.4. Lectura de Ojeada	33
2.2.4. TOPOLOGÍA DE TEXTOS	34

TEXTO CON
 FALLA DE ORIGEN

2.2.4.1. Textos expositivos	35
2.2.4.2. Textos narrativos	36
2.2.4.3. Textos descriptivos	37
2.2.4.4. Textos argumentativos	38
2.3 TEORÍAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE	39
2.3.1. TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS	39
2.3.2.1. Teoría de la Equilibración	39
2.3.2.2. Aprendizaje Significativo	40
2.3.2.3. Control Adaptativo de Pensamiento	43
2.3.2.4. Modelo Experto-Novato	43
2.3.2.4.1. diferencias de ejecución entre expertos y novatos	45
2.3.2.4.2. diferencias cualitativas entre expertos y novatos	47
2.4 LA MOTIVACIÓN COMO PRECURSORA DEL APRENDIZAJE	49
2.4.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	49
2.5. CONCEPTOS, ESQUEMAS, ESTRATEGIAS, HABILIDADES Y TÁCTICAS	54
2.5.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	56
2.5.2. ESTRATEGIAS DE LECTURA	62
2.6. FACTORES QUE IMPIDEN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EFICIENTE	63
CAPÍTULO 3	65
3. VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS	65
3.1. FL VERDADERO FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA INGLESA	65
3.1.1. EL MITO DE LA FALTA DE VOCABULARIO	71
3.1.2. EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO DEL TEMA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	75
3.2. LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA	77
3.3. PERFIL COGNITIVO — AFECTIVO — MOTIVACIONAL	85



3.3.1. Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional 86

3.4. LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA MATERNA DE LOS ALUMNOS DE LA ENEP ACATLÁN 90

3.4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EN ESPAÑOL 90

3.4.2. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS INSCRITOS EN EL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA QUE PRESENTARON EL EXAMEN DIAGNÓSTICO EN ESPAÑOL 92

3.4.3. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS QUE ESTUDIABAN LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DURANTE EL SEMESTRE 96-2 92

3.5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 96

3.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 97

3.7. VARIABLES CORRESPONDIENTES A LA INVESTIGACIÓN 98

CAPÍTULO 4 100

4.1 MÉTODO 100

4.2 PROCEDIMIENTO 109

CAPÍTULO 5 117

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y RESULTADOS 117

5.1 SITUACIÓN DEL GRUPO SUJETO DE INTERVENCIÓN 117

5.2 SITUACIÓN DEL TOTAL DE LA MUESTRA 121

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 129

REFERENCIAS 136

ANEXOS

A. ENCUESTA DE OPINIÓN CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

B. INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- C. SECUENCIAS INSTRUCCIONALES
- D. EVALUACIÓN EN ESPAÑOL
- E. EVALUACIONES EN INGLÉS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

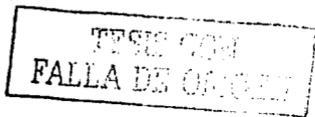
RESUMEN

Con el fin de identificar los factores instruccionales que influyen en el éxito o fracaso de la comprensión de lectura en inglés en estudiantes de licenciatura se plantearon cuatro preguntas de investigación: la primera discute el papel de la metodología de la enseñanza de la comprensión de lectura en el éxito o fracaso de alumnos que toman este tipo de cursos. La segunda se refiere a las diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje y los estilos de orientación motivacional que utilizan los alumnos más eficientes y menos eficientes, en la comprensión de textos. La tercera explora una posible asociación entre la comprensión de lectura en lengua materna y la comprensión de lectura en inglés, y la cuarta, intenta responder porque un número dado de alumnos inscritos en los cursos de comprensión de lectura no logran acreditarlos. Para responderlas se desarrolló esta investigación, donde participaron 182 estudiantes inscritos en cursos de comprensión de lectura en inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán durante el semestre 98-2, a quienes se aplicaron los siguientes instrumentos: un examen diagnóstico de estrategias de lectura en lengua materna, dos exámenes de comprensión de lectura en inglés, el inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional y secuencias instruccionales que apoyaban el aprendizaje de estrategias de lectura en inglés. Se hizo un diseño de dos grupos independientes con medidas múltiples y asignación aleatoria del tratamiento a los sujetos. El grupo experimental recibió la enseñanza con secuencias instruccionales, mientras que el grupo control recibió la enseñanza institucional. Los datos obtenidos se analizaron mediante pruebas t , para establecer la existencia de diferencias significativas entre las medidas de los grupos de interés. Se encontró una ventaja en los alumnos del grupo experimental con respecto al uso de estrategias de lectura modeladas. También se encontró una influencia significativa de la lengua materna en la comprensión de lectura en inglés en el grupo sin intervención; se consideró que en el grupo experimental un efecto de las secuencias instruccionales utilizadas modificó esta influencia. Finalmente, se encontró que los alumnos que reportan tener una alta autoeficacia muestran tener mejores estrategias de aprendizaje y ser mejores lectores, por lo que se asume que para ser un lector eficiente se requiere —además de utilizar estrategias de lectura— contar con estrategias de procesamiento de información y de autorregulación eficaces.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ABSTRACT

In order to identify instructional factors that mediate in the competence or failure to comprehend texts in English, in university students, four research questions were posed: The first examines the role teaching methodology bears in the success or failure of students taking reading comprehension courses; the second is referred to the differences in the use of learning strategies and motivational orientation styles between efficient and less efficient reading comprehension learners. The third explores a possible association of processing between reading comprehension in a foreign language and the mother tongue. The last intends to find out why a number of students registered in reading comprehension courses cannot meet the standards established in the examination. With the aim of answering them, this research was developed, where 182 students registered in reading comprehension courses in English, in the Language Teaching Center at ENEP Acatlan, during 98-2 semester were given: a reading comprehension exam in Spanish, two reading comprehension exams in English, the Learning Style and Motivational Orientation Inventory, and instructional material that promoted the learning of reading comprehension strategies in English. The design consisted in two independent groups with multiple measures, the intervention group was randomly assigned. The experimental group was given the instructional material while the control group only received the institutional teaching. Collected data was analysed by *t* tests, to establish the existence of significant means between the means of the two groups. A significant difference in the performance of the experimental group was found in respect to the modelled reading strategies. A significant influence was found between mother tongue and English reading comprehension performance of the control group, which was not shown in the experimental group, probably due to the use of the instructional material. Finally, students reporting high self efficacy also had better learning strategies and were better readers, so it was assumed that to be an efficient reader, it is necessary —besides using reading strategies— to have efficient information processing and self regulation strategies.



INTRODUCCIÓN

La habilidad para comprender e interpretar información se ha convertido en una necesidad para la comunidad universitaria mexicana. Prácticamente toda la formación académica que los alumnos reciben y utilizan en el ámbito escolar se transmite por medio de textos académicos; por lo que las habilidades de lectura no sólo se han vuelto una herramienta indispensable para la comprensión de información en lengua materna; sino que, la lectura de textos en otros idiomas, especialmente en inglés, se ha vuelto imprescindible debido a las presiones de un mundo globalizado.

Al proceso de comprensión de lectura no se le ha dado la importancia que merece, pues para la mayoría de los estudiantes, la lectura consiste en decodificar la información escrita y comprender su significado, sin profundizar en el contenido que el autor del texto quiso transmitir.

Sin embargo, la comprensión de textos es algo más que entender la sintaxis, las relaciones literales entre objetos y la secuencia temporal de eventos; ésta involucra un conocimiento más amplio del mundo que incluye planes, intenciones y causación (Castañeda 1996:74).

Debido a la falsa creencia de que se aprende a leer en la escuela primaria, existe poco interés en la enseñanza explícita de estrategias de lectura, que permitan al lector elegir la mejor táctica de lectura para llegar a la comprensión del texto o el cambio de ésta cuando no nos permite alcanzar la deseada comprensión.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

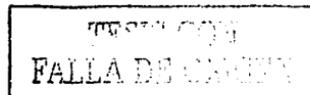
Con respecto a la enseñanza de la lectura en otros idiomas, se piensa que la enseñanza tradicional de una lengua extranjera —que enfatiza la producción oral y la comprensión auditiva—, es suficiente para que los alumnos puedan comprender textos escritos en otra lengua, sin tomar en cuenta las marcadas diferencias entre los códigos escrito y oral, que impiden la transferencia de habilidades entre éstos.

La diferencia entre un buen lector y otro que no lo es, según Castañeda (*ibid*: 25) se deriva del grado de eficiencia y pertinencia del lector para utilizar tanto los procesos de bajo como de alto nivel; asimismo, el tipo de texto y propósito de lectura pueden afectar una buena comprensión de lo leído.

La lectura es un proceso complejo que involucra la capacidad del lector para conectar la información presentada en un texto con el conocimiento que éste tiene del mundo, elegir una forma de aproximación a su lectura a partir de los motivos que le llevaron a elegir este texto y finalmente, encontrar la mejor manera de presentar la información sustraída para cumplir su objetivo de lectura.

Según Greeno (en Castañeda, *ibid*:.74.75), existen tres criterios generales que tipifican la comprensión y el conocimiento de un tópico, especialmente si el conocimiento ha sido adquirido a partir de un texto escrito:

1. La representación del texto en la memoria del individuo debe estar coherentemente interconectada.
2. Debe existir una correspondencia entre la representación interna del texto en la memoria del individuo y el texto mismo.
3. Debe existir una relación entre los conceptos presentados por el texto y el conocimiento general del individuo.



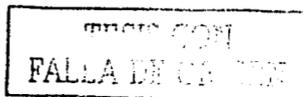
Se ha encontrado que los lectores deficientes en lengua materna y extranjera, o no poseen conocimientos acerca de las estrategias, o hacen uso de las estrategias de bajo nivel principalmente (Salataci, 2001).

Con la meta de conocer que factores están involucrados en la lectura eficiente, se elaboró la presente investigación, compuesta de cinco capítulos, que exploran aspectos contenidos en la comprensión de textos en inglés en alumnos universitarios. El capítulo uno presenta la problemática actual encontrada en las universidades públicas y privadas con respecto a la exigencia de éstas para la acreditación de exámenes de comprensión o de traducción de textos en otros idiomas, generalmente como requisito de titulación.

El segundo capítulo está dedicado a aquellos aspectos que atañen a la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera, específicamente en lengua inglesa. Entre estos aspectos se mencionan las concepciones metodológicas más importantes sobre la enseñanza del inglés, los antecedentes históricos relacionados con la comprensión de lectura, se describen los tres modelos de lectura más conocidos, así como los tipos de lectura y de tipología de textos.

El capítulo continúa con la descripción de las principales teorías cognitivas de aprendizaje, incluyendo el paradigma experto-novato. Otro aspecto desarrollado en este trabajo es la motivación como precursora del aprendizaje donde se aborda la motivación intrínseca y extrínseca y se abunda sobre los diferentes tipos de estrategias, especialmente las de aprendizaje y las de lectura: haciendo una breve reflexión sobre algunos factores que impiden la comprensión de lectura eficiente.

El capítulo tres está dedicado a las características de la lengua inglesa abarcando aspectos léxicos, estructurales y de la enseñanza de la lengua. Este



capítulo termina con la descripción del inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional¹ que consiste en un autorreporte sobre estrategias de aprendizaje, procesamiento de información y estrategias de autorregulación.

Asimismo, se describe un estudio llevado a cabo sobre la capacidad de los alumnos para comprender textos en su propia lengua, la cual resultó no ser del todo eficiente.

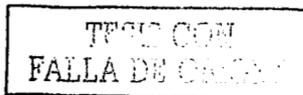
Para complementar esta información se presenta también el resultado de una encuesta de opinión efectuada a los alumnos, sobre los cursos de comprensión de lectura en inglés que se imparten en el Centro de Idiomas de la ENEP Acatlán. El capítulo cierra con la presentación de las preguntas de investigación y los objetivos a alcanzar en este trabajo.

El capítulo cuatro presenta la metodología de investigación de este trabajo describiendo el método empleado y aportando ejemplos de los apoyos didácticos utilizados en la intervención llevada a cabo en esta investigación.

El capítulo cinco presenta los análisis estadísticos y los resultados obtenidos en la investigación.

Este trabajo concluye comentando los datos estadísticos obtenidos y los resultados de la intervención efectuada.

¹ Sandra Castañeda, 1995.

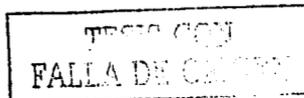


CAPÍTULO 1

1. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DE LA ENEP ACATLÁN

La Escuela Nacional de Estudios profesionales (ENEP) surge como centro de docencia integrado por una diversidad de disciplinas, las cuales proporcionan al alumno una formación educativa integral en su proceso de enseñanza aprendizaje relacionada con los entornos productivos. El estudiante recibe una formación multi e interdisciplinaria, lo que le permite ampliar sus conocimientos cuando éste se integra a proyectos de investigación que tienen el fin de consolidar polos de desarrollo, y se incorpora a entornos productivos y a centros académicos y de investigación de diversas entidades académicas. La ENEP Acatlán fue inaugurada el 17 de marzo de 1975, y está formada por seis divisiones: Edificación y Diseño, Humanidades, Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas, Ciencias Jurídicas y el Sistema de Universidad Abierta.

Esta Institución, como otros centros educativos entre los que se cuentan la UAM, la UAEM, la UNAM, contemplan como parte de sus planes de estudio, la acreditación del conocimiento —ya sea de comprensión de lectura o de posesión— de una o dos lenguas extranjeras como requisito para la permanencia en la licenciatura o para acceder a la titulación. Esta exigencia tiene como fin darle una preparación adecuada a

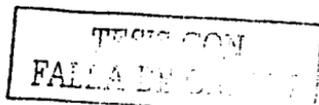


los alumnos para que puedan entender textos de su carrera en la lengua en que fueron escritos; ya que de esta manera pueden tener acceso a investigaciones recientes sobre sus campos de estudio a través de revistas especializadas o la Internet . Además, el acceso a este tipo de textos complementa la información que el alumno obtiene con los textos escritos en su lengua materna, lo que le permite consolidar y ampliar la información que recibe directamente en el Aula.

En sus inicios, el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán (CIE) tenía como objetivo la elaboración y aplicación de exámenes para la acreditación de la comprensión de lectura o posesión de los idiomas: alemán, francés, Inglés, italiano y portugués. Como muchos alumnos llegaban a los últimos semestres de sus licenciaturas sin haber cumplido con este requisito el CIE decidió ofrecer cursos, tanto en la modalidad de comprensión de lectura (CL), en lengua inglesa como de posesión del idioma (PG) en los otros cuatro idiomas ya mencionados, para apoyar a los alumnos en el cumplimiento de sus requisitos de idioma.

En los cursos de (CL) ofrecidos por el Departamento de Inglés se utilizaban como materiales de lectura textos académicos acompañados de reactivos de tipo objetivo, que se leían durante la clase, sin utilizar una metodología de enseñanza específica. Los cursos constaban de dos semestres, al final de los cuales, los alumnos presentaban el examen correspondiente para cubrir el requisito de idioma.

Para el año de 1981, se creó la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura, que analizó la situación de estos cursos, llegando a las siguientes

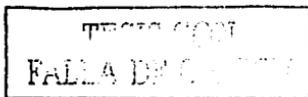


conclusiones: Los resultados en términos de acreditación de exámenes de requisito de comprensión de lectura a través de programas de enseñanza de cuatro habilidades demostraban que la capacitación en la comprensión de lectura requería de más atención y práctica de lo que podían ofrecer los cursos (PG), además de que la formación recibida por los profesores de idiomas sobre métodos de enseñanza se orientaba a la enseñanza de las cuatro habilidades de manera simultánea, y no existía una metodología propia para la enseñanza de la comprensión de lectura como habilidad aislada. Por lo que respecta a los alumnos, encontraron que éstos tenían poco desarrollado el hábito de lectura y carecían de estrategias eficientes de comprensión de textos.

Con base en lo anterior, esta Comisión llegó a la conclusión de que los cursos de comprensión de lectura debían proporcionar orientación con respecto al léxico y a la gramática del idioma extranjero, que por ser diferente al español, obstaculizaba la comprensión de conceptos; además, como las licenciaturas ofrecidas en la institución correspondían a las Ciencias Sociales, los textos utilizados deberían referirse a estos temas¹.

A pesar de los intentos de la Comisión, por mejorar los cursos de comprensión de lectura, éstos no tuvieron el éxito esperado, por lo que a partir de 1985, se formó una nueva comisión, la Comisión Interdepartamental de los cursos de Lectura, que se dio a la tarea de proponer un programa para la enseñanza de la comprensión de lectura en

¹ Documentos internos del CIE, archivos de la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura de la ENEP Acatlán.

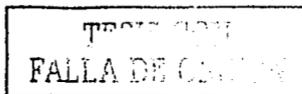


lengua extranjera, los objetivos del curso se cubren a lo largo de tres semestres, durante los cuales se enseña a los alumnos, tanto las características propias de cada lengua, como las estrategias de lectura necesarias para la comprensión eficiente de textos académicos en alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

La mencionada Comisión logró plantear objetivos adecuados para conformar un programa eficiente para la enseñanza de la Comprensión de Lectura, ya que contemplan tanto el aspecto de las habilidades como de los conocimientos a adquirir para ser un lector eficiente. También se delimitaron los contenidos apropiados para poder cubrir con los mencionados objetivos. Sin embargo, no se plantearon lineamientos para la presentación de estos contenidos en los materiales de estudio, dejando entera libertad a los equipos elaboradores para elegir la forma más conveniente de presentar los contenidos por idioma.

Debido a esto, los materiales de los diferentes departamentos no siguen un formato homogéneo, y en algunos se encuentra un mayor énfasis en la enseñanza de la gramática que en la presentación de estrategias de lectura, además de no existir una progresión en la presentación de textos y estrategias.

Pocos estudios se han realizado en el Centro de Idiomas sobre la capacidad de lectura o el uso de estrategias (ver capítulo 3), para averiguar de manera puntual el grado y forma de ejecución de los alumnos en los cursos de comprensión de lectura de la Institución, para que con dicha información se pudiera conformar un programa que tomara en cuenta, además de los objetivos y contenidos ya aprobados, las

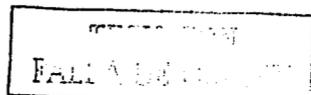


herramientas, conocimientos y habilidades que los alumnos tienen y requieren en el salón de clases.

1.1. LA CONSTANCIA DE COMPRESIÓN DE LECTURA COMO REQUISITO INSTITUCIONAL

Los alumnos de licenciatura, se inscriben en los cursos de comprensión de lectura al inicio de la carrera o antes del período establecido para continuar la misma, para cumplir con el requisito de idioma exigido por la Universidad. Aunque no todas las carreras tienen como requisito la constancia de idioma en inglés, este es el caso de una gran parte de éstas; como son las carreras de Actuaría, Economía, Matemáticas Aplicadas y Computación, Relaciones Internacionales y Sociología. A nivel posgrado se pueden mencionar las especialidades en Control de Calidad, Geotecnia y Costos en la Construcción.

En buena medida, los alumnos consideran los Cursos de Comprensión de Lectura como una imposición más que un beneficio. En una encuesta aplicada en el Departamento de Inglés en los semestres 95-I y 95-II (Barba, 1996), se logró conocer que, prácticamente en un 49% de las carreras, los maestros nunca —o casi nunca— alientan al alumno a realizar lecturas de textos en inglés en las diferentes materias que imparten, por lo que el alumno pierde el beneficio de comprender textos en otras lenguas para apoyarse y complementar la información que reciben cotidianamente en el aula. Esta situación a su vez, impide que el alumno se sienta motivado a tomar Cursos de Comprensión de Lectura; y si lo hace, es para poder obtener la certificación correspondiente que le permita cumplir con el plan de estudios.



Los profesores que imparten clases en las asignaturas de las diferentes licenciaturas y posgrados que ofrece la UNAM ENEP Acatlán manifestaron en una encuesta efectuada en el Departamento de Inglés durante el mismo periodo 95-II y 96-I (Barba, *Ibid.*), que no todos tienen dominio de un idioma extranjero, y sólo algunos emprenden la lectura en inglés en textos y libros de su especialidad; lo que restringe en gran medida que sugieran a sus alumnos la lectura de bibliografía en inglés.

Considerando que realmente no se han hecho estudios suficientes para conocer las características de los alumnos que estudian los cursos de idiomas, y debido a los índices de reprobación y deserción, se emprendió esta investigación, con el objeto de buscar aquellos factores que inciden en el aprendizaje de la comprensión de lectura, para poder retroalimentar a los alumnos sobre su forma de leer y fortalecer los objetivos y materiales utilizados en el Centro de Enseñanza de Idiomas para hacerlos más eficientes.

Con este objetivo en mente, es imprescindible llevar a cabo una revisión de las teorías que permitan el diseño y construcción de instrumentos y materiales para la detección y estudio de aquellos factores que pueden incidir en el éxito o fracaso de los alumnos inscritos en los cursos de comprensión de lectura en inglés, a fin de definirlos y comprenderlos mejor. Dicha revisión será el objeto del siguiente capítulo.

TESIS CON
FALLA DE CUBRIM

CAPÍTULO 2

2. ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE INCIDEN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA.

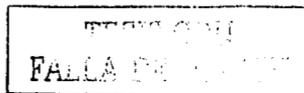
2.1 CONCEPCIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Dentro del campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera se han aplicado una gran variedad de métodos, (sistemas de enseñanza con técnicas y prácticas reglamentadas) y enfoques (filosofías que pueden ser interpretadas o aplicadas de formas diversas en un salón de clases) que en su gran mayoría nacieron entre los años cincuenta y los ochenta. Dependiendo de la metodología, el papel del profesor y del alumno cambian. Entre los métodos tradicionales más utilizados, se pueden mencionar los siguientes: (Larsen-Freeman, 2000; Brown, 1994; Rodgers, 2001).

MÉTODO O ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL ALUMNO	PAPEL DEL PROFESOR
El Método Directo	Fomenta la comunicación en la lengua meta sin traducción a la lengua materna, intentando reproducir el aprendizaje de una primera lengua. Énfasis en la producción oral, uso espontáneo del lenguaje, poco énfasis en las reglas gramaticales. Deja fuera la lectura.	Imita al profesor, usa la lengua meta de manera correcta dentro de un contexto.	Supervisa el trabajo del alumno. No permite el uso de la lengua materna. Fomenta el uso de la lengua meta en situaciones cotidianas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Método de Gramática y Traducción.	Memorización de reglas utilizando una secuencia gramatical basada en el latín; Este método sólo enfatiza las habilidades de la lectura como medio para alcanzar la traducción.	Memoriza reglas gramaticales, traduce la lengua meta a su lengua materna.	Provee las reglas gramaticales que el alumno aprende, corrige errores.
Método Situacional	Se repite una estructura gramatical, en un encadenamiento de situaciones que permiten al alumno entender el contexto en que se usa la lengua	Imita y memoriza.	Proporciona el contexto y corrige errores.
Método Audio-Lingual	Se apoya en la formación de hábitos, el sobreaprendizaje, la sobrecorrección de los errores y el análisis de la estructura lingüística. La lectura se usa como un pretexto para practicar las estructuras de la lengua.	Repite y practica patrones hasta que los domina.	Modela patrones del lenguaje, supervisa la repetición de patrones de los alumnos.
Enfoque Comunicativo	Divide la estructura gramatical en categorías funcionales, sin enfatizar la presentación y discusión de reglas de funcionamiento estructural; uso de lenguaje auténtico modelado por un nativo hablante para alcanzar una comunicación clara y fluida. La lectura queda relegada a reforzar la lengua hablada.	Improvisa, crea situaciones, participa activamente actuando roles según la situación de aprendizaje.	Diseña tareas, monitorea, negocia con los alumnos.
Respuesta Física Total	Comprensión de mensajes desde el inicio, se posterga la producción oral hasta que el alumno se siente listo.	Infiere significados a partir de las acciones del profesor.	Da órdenes que él mismo lleva a cabo, invita a los alumnos a imitarlo.
Aprendizaje Comunitario	Uso de la lengua meta de manera comunicativa a partir de la traducción de la lengua materna. Se construye una conversación con la cooperación de todos los alumnos.	Construye una conversación con lo que desea comunicar para que el profesor la traduzca.	Traduce a la lengua meta para que el alumno practique y aprenda aquello que le interesa y quiere expresar.
Enfoque Natural	Comunicación por medio de funciones y situaciones apropiadas al nivel del alumno, comenzando por pequeñas frases hasta llegar a la producción del discurso. Se fundamenta en dos premisas: la comprensión de mensajes desde el inicio y la reducción de los niveles de ansiedad. No incluye la enseñanza de estrategias de lectura.	Infiere el significado a partir de lo que el profesor hace.	Actúa situaciones y alienta al alumno a inferir y a participar.
Sugestopedia	Se escuchan largos diálogos en inglés, antes y después de escuchar música clásica. Aprende dormido por medio de grabaciones.	aprende cuando su mente y cuerpo se relajan.	Figura de autoridad, provee una atmósfera adecuada y relajada.

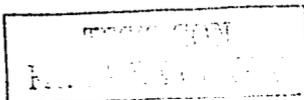


La metodología hasta aquí presentada ha pasado de moda, en parte por el desgaste de los métodos durante su uso, y en parte porque la influencia de las corrientes cognitivas llevan al profesor a buscar nuevos rumbos. Rodgers (2001) propone los siguientes métodos, tomando en cuenta la situación actual de la enseñanza de idiomas.

METODOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
Colaboración entre alumnos y profesores	Enfoque análogo de alumnos y profesores hacia el aprendizaje de lenguas.
Sinérgica	Combinación de varios métodos en un programa instruccional común para apoyar el aprendizaje efectivo.
Desarrollo curricular	Inserción de la enseñanza de lenguas dentro de la perspectiva curricular, adaptándola a las necesidades tanto administrativas como instruccionales de una institución dada.
Instrucción basada en contenido	Utilización de los contenidos curriculares como medio para enseñar la lengua.
Multi-inteligencias	Planeación para la enseñanza de la lengua que se corresponde con los diferentes tipos de inteligencia propuestos por Gardner (1983).
Respuesta funcional total	Enseñanza basada en los géneros y tipos de textos, tanto en lengua materna como extranjera.
Estrategopedia (aprendizaje estratégico)	Aprendizaje por medio de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas.
Fraseología léxica	Memorización de cláusulas y secuencias de cláusulas provenientes del uso común de la lengua para aprenderlas de memoria.
O-zone, lenguaje total	Participación del alumno en su aprendizaje por medio de estudios literarios, escritura, contenido auténtico y colaboración por parte del alumno.
Comunicación frontal total	Enfoque de aspectos no lingüísticos como ritmo, velocidad, entonación, gestos, expresiones faciales, postura y distancia de espacio vital.

Si se importara el método de enseñanza que se utilice, las clases de idiomas siempre tienen una buena parte de sus programas enfocada a la enseñanza de la gramática. Algunos tipos son los siguientes (Dirven, 1990):

GRAMÁTICA	CARACTERÍSTICAS
Tradicional	Presenta las partes del discurso y las categorías de las palabras.

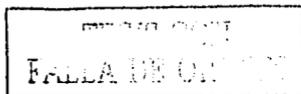


Estructural	Derivada de la gramática tradicional, enfatiza las partes del discurso, lleva a la conciencia de las oraciones como tipos diferentes o posibles patrones.
Generativo— transformacional	Modelo matemático del lenguaje que intenta explicar la competencia lingüística de los hablantes.
Comunicativa	Integra aspectos gramaticales y comunicativos. Ejemplo: " <i>Notional Functional Syllabus</i> " propuesto por Wilkins (1979).
Contrastiva	Propone un análisis estructural de las dos lenguas (la nativa y la meta) que permite predecir las dificultades que podría encontrar el aprendiz de la lengua extranjera.
Pedagógica	Descripción orientada —al alumno o al profesor— de reglas de una lengua extranjera con el propósito de guiar el proceso de aprendizaje en la adquisición de ésta.

No todos los cursos de idiomas extranjeros están dirigidos a la enseñanza de las cuatro habilidades (producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura). En ocasiones, debido a los requerimientos académicos o laborales de cada institución, se enfatiza el estudio de una habilidad de manera aislada. Este es el caso de los alumnos que estudian licenciaturas y posgrados y que deben demostrar competencia en la lectura de una lengua extranjera. De ahí nacen los cursos de comprensión de lectura, de los que se hablará a continuación.

2.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Aunque la investigación sobre la lectura comenzó hace un poco más de 100 años, antes de los setentas la metodología de la enseñanza de lenguas no daba a la lectura la importancia debida. Ésta era considerada como una habilidad pasiva, cuyo propósito era reforzar la gramática que se había enseñado en una lección dada (como se pudo apreciar en el cuadro de la sección 2.1 de este capítulo). La comprensión de lectura y la escritura eran las habilidades menos practicadas. Un ejemplo de esto es el libro de lectura de Virginia Allen, *People of Livingston* (en Silberstein, 1987), que servía



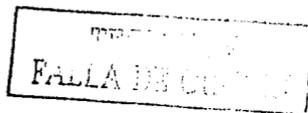
para reforzar la gramática y el vocabulario en la metodología audiolingual; para Fries (*ibid*), la lectura era un pretexto para enseñar la cultura de la gente que habla el inglés. En la década de los sesentas la lectura se utilizaba como un suplemento para la repetición oral, añadiendo algunas preguntas de comprensión de manera oral.

La creación de modelos que explican el proceso de lectura comenzó hace aproximadamente 30 años, gracias a los psicolingüistas de finales de los sesentas, (*ibid.*). Entre los sesentas y los ochentas la discusión cayó sobre tres modelos de lectura: el modelo ascendente (*bottom up*), el modelo descendente (*top down*) y el modelo interactivo.

Los modelos de lectura representan diferentes aspectos del procesamiento de información los hay seriales y en paralelo. Cada uno de ellos privilegia un aspecto del proceso con respecto a los demás, por lo que describiremos las características de los dos tipos de modelo.

2.2.1. MODELOS SERIALES

Estos modelos de lectura establecen una disposición jerárquica y unidireccional en relación con los niveles de procesamiento de la información del texto, la información se puede procesar ya sea partiendo del estímulo gráfico o de los procesos mentales superiores, sin que entre éstos medie la interacción entre ambas formas de procesamiento. Dentro de estos modelos se encuentran los modelos ascendentes y descendentes.



2.2.1.1. Modelos Ascendentes

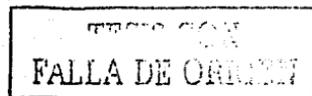
Se basan en la decodificación de los símbolos gráficos (de letras hasta oraciones) para comprender la información contenida en un texto. Existen varios modelos de este tipo, los siguientes han destacado en el campo.

Gough (1972) propone un modelo en que la lectura inicia cuando el lector ve el texto; la observación del texto da como resultado una imagen que es analizada por un dispositivo de reconocimiento que la transforma en letras, éstas al pasar por un decodificador se traducen en fonemas. La representación fonética permite la activación del diccionario mental que examinará dichos fonemas y los compara con el léxico que posee el lector; éste a su vez queda depositado en la memoria a corto plazo hasta que se organiza en unidades más amplias (frases). A continuación se activa el dispositivo llamado *Merlin* (que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector) para generar y determinar la estructura profunda del estímulo visual. El proceso termina cuando se deposita la frase comprendida en la memoria a largo plazo.

Sobre el modelo de Gough, Puente (1991: 143) presenta tres conclusiones:

- ◊ todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de darles un significado;
- ◊ el lector analiza el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a su significado;
- ◊ la lectura es un proceso serial que se da por nivel. Sin suficiente información de los niveles inferiores, los niveles superiores no pueden iniciar el proceso.

LaBerge y Samuels (1974) plantean un modelo de decodificación y comprensión, donde el lector aprende a automatizar las habilidades de decodificación en forma inconsciente lo que permite que su atención pueda concentrarse en la comprensión. El



lector utiliza la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica para alcanzar la automaticidad en el proceso.

Carver (en Barnett, 1989:18) presenta un modelo que utiliza la comprensión de lectura y la comprensión auditiva conjuntamente. Siendo la oración la expresión mínima de pensamiento, al presentarse estos pensamientos en forma de oraciones el lector comprenderá las ideas del autor. Carver atribuye importancia a la decodificación fonológica como apoyo a la comprensión.

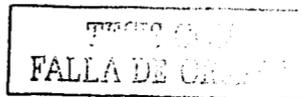
El modelo ascendente más conocido es el de Halliday (1976); quien propone que la lectura es un proceso tanto social como cultural y está basado en tres aspectos: el significado, la sintaxis, los sonidos y la escritura.

Halliday (1976), explica que los adultos emplean tres componentes multifunciones dentro del componente semántico a saber:

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

Que a su vez, contienen cuatro subcomponentes:

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



Halliday llama a la unión de la cohesión y el registro "la textura"; el registro está conformado por "el campo", que comprende el tema central del hablante; y "el tenor", que es la relación entre el participante y la carga emocional. Este modelo ha servido para hacer análisis de la sintaxis de la lengua y proponer tipologías de textos.

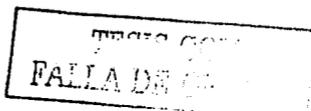
Como se puede ver, los modelos ascendentes sólo se ocupan de la decodificación de la información gráfica, que una vez alcanzada, permite al lector comprender los conceptos vertidos en un texto. Sin embargo, estos modelos no fueron del todo eficientes, porque no tomaban en cuenta el aporte del lector en cuanto a su conocimiento previo y empleo de estrategias de lectura. Por lo anterior se buscaron modelos más eficientes, de ahí nacen los modelos descendentes, que se explican a continuación.

2.2.1.2. Modelos Descendentes

Estos modelos enfatizan el procesamiento de la información a partir del acervo cultural y cognoscitivo del lector, sobre los que éste formula hipótesis acerca del contenido de un texto, que confirma a partir la identificación del código. Algunos de estos modelos se describen a continuación.

El modelo descendente de lectura de Goodman (1967) establece que el lector lleva a cabo hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para comprender la información de un texto a partir de su conocimiento del mundo, del tema y del lenguaje.

El Modelo de Anderson y Pearson (Carrel, 1988:35), describe a los esquemas como estructuras abstractas y activas de conocimientos basados en las experiencias o reacciones pasadas de la persona. Estos conocimientos están organizados en redes

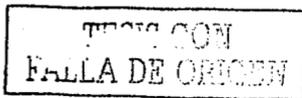


semánticas con un orden jerárquico que va de lo general a lo particular y se modifica cuando la persona recibe información nueva. Las redes semánticas sólo aceptan proposiciones, que son verdaderas para cada miembro de una clase; por ejemplo, el esquema de pájaro incluye que pone huevos tiene plumas, alas, las alas le permiten volar. La información nueva que se presenta al alumno es confrontada con algún esquema ya existente; se comprende un texto cuando se establece una correlación entre lo que el texto propone —mediante signos gráficos— y la representación mental de estos conceptos o la modificación que se hace de la misma para incorporar o acomodar la nueva información.

El intento de leer en una lengua extranjera, donde la falta de vocabulario y desconocimiento de la estructura de la lengua no se dominan no permite alcanzar el objetivo de la comprensión. Así, los modelos seriales representan serias dificultades de lectura para quienes no son enteramente capaces de interpretar el código o para llevar a cabo inferencias sobre el contenido de un texto.

2.2.2 Modelos en Paralelo

En la búsqueda de mejores soluciones para llevar a cabo una lectura eficiente nacen los modelos de lectura en paralelo o interactivos; estos modelos toman en cuenta tanto la comprensión del código como la capacidad de hacer inferencias al leer un texto, de esta manera, el lector tiene más posibilidades de comprender la información a partir de sus capacidades. Los siguientes representan a los modelos interactivos más característicos.



2.2.2.1. Modelos Interactivos

Uno de los primeros modelos interactivos de lectura nace de Goodman (1988) quien explica que la lectura no es sólo un proceso psicológico o lingüístico sino una combinación de ambos, y propone que para entender cómo funciona la lectura se debe entender cómo funciona el lenguaje. Para él, la unidad de lectura más importante es la cláusula, y en su modelo interactúan el sistema de símbolos, la sintaxis y la semántica de manera cíclica de acuerdo con la información visual para confirmar la hipótesis generadas sobre el significado de lo leído.

Para Goodman (1988:12-14) la lectura es un proceso psicolingüístico porque 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. También se considera como una secuencia unidireccional de pasos para 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:

- reconocimiento-iniciación. El cerebro capta/reconoce una señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual e inicia la lectura;
- predicción. El cerebro anticipa y predice al buscar un orden y un significado en los receptores sensoriales (*sensory inputs*);
- confirmación. El cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto;

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- ◊ corrección. El cerebro reprocessa la información cuando encuentra inconsistencias (incoherencias) en la misma o no confirma sus predicciones;
- ◊ terminación. El cerebro finaliza la lectura cuando la tarea ha sido completada.

Stanovich (1980) propone un trabajo paralelo y simultáneo de las diferentes fuentes de conocimiento en el proceso de lectura e incorpora el concepto de compensación; esto es, suplir las insuficiencias lingüísticas, ortográficas y léxicas por medio de procesos de predicción e inferencia durante la lectura. Con este planteamiento surge el **Modelo Interactivo Compensatorio**. Es interactivo por el trabajo paralelo entre las fuentes de conocimiento y la comunicación entre las mismas y es compensatorio porque el lector puede utilizar unas fuentes de conocimientos cuando otras, por alguna circunstancia, no resultan eficientes.

El modelo interactivo de Rumelhart (1977) propone que la lectura es un proceso tanto perceptual como cognoscitivo, en donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al compararla con el contenido lingüístico. El modelo sugiere que en la mente existen diferentes tipos de información que interactúan unas con otras; esta interacción se lleva a cabo con un gran número de elementos de procesamiento simple llamados unidades. Cada unidad envía señales de activación a otras; estas unidades pueden contener las hipótesis sobre el reconocimiento de letras o ideas que expongan la función de la sintaxis de las palabras en la oración.

El modelo de Rumelhart es llamado interactivo de activación (Carrell, 1988:60), porque las letras, el contexto, la sintaxis, la semántica, el tema del discurso y el conocimiento previo son grupos activados que constituyen candidatos léxicos para el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

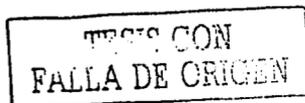
significado o la selección de comprensión. Mientras esta activación se incrementa hacia otros procesos los candidatos que no se activan se bloquean, lo cual permite que sólo pasen una o dos palabras en forma consciente.

Van Dijk y Kintsch (1983) desarrollan un modelo que no hace énfasis en la identificación de palabras en el texto, ya que consideran que la letra siempre debe existir; más bien deducen que el texto está integrado por múltiples micro-procesos de elementos o proposiciones para generar la construcción de un nuevo texto a partir de las proposiciones procesadas. El conjunto de proposiciones viene de la interpretación de la estructura superficial del texto y de las inferencias de información conocida, que el lector interrelaciona para hacer una secuencia coherente.

La estructura semántica del texto que el lector ha creado se compone de dos niveles: el de las microestructuras y el de las macroestructuras. El primero, se refiere al nivel local del discurso, que incluye la estructura de las proposiciones individuales; el segundo, indica los significados globales que caracterizan al texto como un todo. Además de estas dos estructuras, el texto está regido por macrorreglas que son las reglas semánticas que organizan las proposiciones en los niveles apropiados. Para que un texto sea coherente, las proposiciones textuales deben interconectarse y apoyar el nivel macroestructural. El modelo presupone que el proceso cíclico de interpretación de proposiciones y almacenamiento de información es automático, lo cual demanda poca capacidad de memoria, aunque reconoce que algunas proposiciones son más difíciles de procesar.

En este modelo se proponen tres niveles de análisis:

- ◆ Microproposicional: nivel oración, funciona por medio de la cohesión;



- ◆ macroproposicional: nivel párrafo, funciona por medio de la organización y la argumentación;
- ◆ estructura textual: a nivel texto como la unidad.

Just y Carpenter (Barnett, 1989: 28; de Vega 1989:425) proponen un modelo cuyas bases de estudio son el movimiento de los ojos del lector al momento de examinar el texto. Este estudio ha analizado la localización, duración de la fijación, el tiempo, la velocidad, el movimiento de aceleración, la frecuencia y las características de regresión. Sus estudios apoyan la hipótesis de que el lector intenta interpretar el contenido de las palabras en el momento en que las ve en lugar de esperar a la interpretación hasta que más palabras se hayan juntado, estos investigadores plantean cinco procesos en su modelo, el lector:

- ◆ ve la palabra y extrae sus características físicas;
- ◆ la compara con su léxico mental;
- ◆ le asigna un lugar (por ejemplo, nominativo, objetivo);
- ◆ relaciona la palabra con el resto de las palabras;
- ◆ entiende la oración cuando completa el proceso.

Los modelos interactivos proponen la acción simultánea de todas las fuentes en el proceso de lectura; proponen que la comprensión de un texto se facilita si la información se corresponde con el conocimiento previo del lector y si éste puede entender el contenido lingüístico del texto. Aunque dichos modelos parecen ser una alternativa a tomar en cuenta en la elaboración de programas de lectura, éstos no logran los resultados esperados (Carrell, 1988) cuando el lector:

TRABAJO CON
FALLA DE COMPRENSIÓN

- ◆ Carece de estructuras de conocimiento para procesar la información;
- ◆ sus esquemas no se activan porque el lector no encuentra suficientes claves textuales;
- ◆ tiene deficiencias al decodificar las estructuras sintácticas o al reconocer vocabulario;
- ◆ no sabe que puede hacer uso de información no contenida en el texto para interpretarlo;
- ◆ ve la información del texto como algo independiente a todo conocimiento previo que él posea.

No se puede comprender un texto si no decodificamos las palabras que lo componen, especialmente cuando se trata de una lengua extranjera. Una parte fundamental en los cursos de comprensión de lectura en inglés se compone de la enseñanza del funcionamiento de esta lengua, lo que permite al alumno ubicar las palabras de acuerdo con su función gramatical, para construir significados a partir de los conceptos comprendidos, ya que de no hacerlo así cometería graves errores de interpretación.

Sin embargo, esto no significa que dichos cursos estén diseñados a partir de modelos ascendentes; ya que también es fundamental poseer estrategias de lectura que nos permitan llevar a cabo predicciones a partir del conocimiento previo, encontrar relaciones causales y temporales o elaborar generalizaciones.

Para garantizar que los alumnos no cometan errores en la interpretación de la información leída se debe recurrir a la enseñanza de la lectura a través de modelos en paralelo, que conceden igual importancia a la decodificación de la lengua como al uso

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

de estrategias. Entre los modelos interactivos ya descritos, uno de los más eficientes es el Modelo Compensatorio de Stanovich. Este modelo tiene la virtud de permitir al lector apoyarse en su conocimiento previo y estrategias de lectura cuando no es capaz de decodificar eficientemente la lengua, al igual que permite el apoyo en la decodificación del texto cuando el lector carece de las estrategias adecuadas para extraer la información. Así, al elaborar materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura apoyados en el modelo de Stanovich, se puede llevar al alumno de forma gradual a la adquisición tanto del código como de las estrategias, apoyándose en el vocabulario y estructuras conocidas cuando se pretende enseñar una estrategia de lectura, y viceversa, utilizando estrategias de lectura ya aprendidas cuando el objetivo es enseñar una estructura de la lengua.

Una vez que se decide el modelo de lectura que se va a seguir, el tipo de lectura que se va a impartir y los niveles de comprensión que se piensa utilizar, se deben considerar los tipos de lectura.

2.2.3. Tipos de Lectura

Aunque existen varios tipos de lectura, y diferentes autores utilizan diversos nombres para un mismo tipo, aquí sólo revisaremos cuatro: la lectura de familiarización, la de estudio, la de búsqueda y la de ojeada. Cada tipo de lectura está vinculado al objetivo que persigue el lector al leer una información dada, y por lo mismo, cada uno requiere de estrategias de lectura específicas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

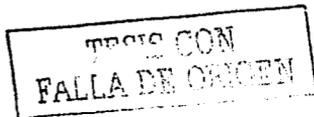
2.2.3.1. Lectura de Familiarización

Es aquella que nos permite conocer el contenido de un texto, de manera ágil, con el propósito de encontrar el tema general del mismo. Se lleva a cabo revisando primero los elementos tipográficos e iconográficos, como son: título, subtítulos, pie de página, todo tipo de imágenes (dibujos, gráficos, etc.) diferentes tipos de letra, colores utilizados en la publicación, que nos permitan ubicar el tema de lo leído. A partir de esta orientación se buscan los elementos léxicos, como son las palabras clave que limitan el tema (generalmente sustantivos) y los cognados; apoyándose en éstos para relacionar los conceptos que se encuentran en forma de enunciados. Para este propósito se requiere de la orientación en elementos de cohesión (los referentes). El siguiente paso es relacionar los conceptos entre párrafos y bloques de información; para ello se utilizan los elementos de coherencia (conectores).

2.2.3.2. Lectura de Estudio

Nos permite explorar un texto con profundidad; examinar la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus relaciones, con el fin de comprender e interpretar la información presentada en el escrito.

Se tiene un control mayor sobre la lectura, se localiza la información relevante y se elimina lo restante. Se comienza reconociendo las palabras clave; se ubican en el enunciado por su posición (función), se localiza el concepto eje (oración tópica) se extrae lo fundamental de los detalles de apoyo. Con este material se arman las ideas principales, los bloques y la idea central. Se termina el proceso redactando una síntesis



en cualquiera de sus formas para utilizarla en la consecución del objetivo que generó este tipo de lectura.

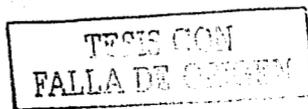
2.2.3.3. Lectura de Búsqueda

Es aquella que nos permite localizar información que necesitamos para cumplir con objetivos tales como investigar para elaborar algún trabajo, complementar información para prepararnos para algún examen, recabar información para hacer una exposición, entre otros. Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis. –acción que se lleva a cabo a lo largo del proceso– las hipótesis se confirman apoyándose en la lectura de familiarización. Cuando se localiza la información requerida (o parte de ella), se utiliza la lectura de estudio para extraer la información de interés. Ésta se sintetiza según el objetivo elegido por el lector al iniciar la lectura de búsqueda.

2.2.3.4. Lectura de Ojeada

Es aquella que nos permite leer un texto de manera ágil con el fin de conocer la información relevante contenida en éste. Esta lectura requiere tanto del conocimiento del empleo de las estrategias de lectura como del mejor momento para aplicarlas. También requiere de conocimiento previo del tema y de un buen manejo del código escrito.

Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis, éstas se confirman o rechazan conforme se avanza en la lectura. Se parte de la lectura



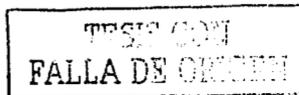
de familiarización, comenzando por el título y apoyándose en elementos tipográficos e iconográficos. En este tipo de lectura se lee en zigzag; el lector genera hipótesis que confirma rápidamente debido a su manejo de estrategias y el conocimiento del tema que está leyendo. Más que leer, barre el texto con los ojos, advirtiendo sólo aquella información que le es desconocida y saltando la información ya conocida. Debido a su conocimiento del código, el lector sólo lee parte de las palabras o frases y las completa por medio de inferencias. Esta lectura es la más compleja y no puede ser llevada a cabo por un lector novato.

Generalmente, un lector practica simultáneamente dos o tres tipos de lectura, que elige según el objetivo que se haya planteado al comenzar a leer; pero, cuando los lectores son novatos, es necesario explicarles las características de todos los tipos de lectura y llevarlos a la práctica de cada uno, hasta que alcancen la confianza necesaria para combinarlos. Sin embargo, a veces las dificultades del texto mismo pueden modificar nuestro propósito inicial de lectura, al agilizar u obstaculizar el proceso. Por ello, considero necesario hacer una breve revisión sobre la tipología de los textos más comunes.

2.2.4. TIPOLOGÍAS DE TEXTOS

El texto es una unidad de comunicación, ya sea oral o escrita, bien estructurada sintáctica y semánticamente, con una determinada intención y cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural y situacional.

Un texto se puede descomponer en las distintas partes que lo constituyen: (capítulos, párrafos, oraciones) que pueden ser analizadas por medio las distintas



tipologías textuales:

- ◆ Exposición.
- ◆ Narración
- ◆ Descripción.
- ◆ Argumentación.

2.2.4.1. Textos Expositivos

Los textos expositivos tienen como objetivo ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada, con el fin de transmitir la información; es común que se combine con otros tipos de textos.

El lector asume que la información es verdadera y actual; el autor expone su punto de vista de manera rápida desarrollando el texto de manera piramidal. Se utilizan estructuras oracionales de carácter explicativo que no dificultan la comprensión; es frecuente la aparición de aclaraciones que se intercalan entre comas, rayas o paréntesis. El léxico es específico; los términos no son ambiguos y se usan según su valor denotativo.

Hay una prevalencia en el uso del tiempo verbal presente y es frecuente la aparición de estructuras pasivas. La descripción se emplea: en textos donde se enumera la naturaleza, partes y finalidad de un objeto, de un fenómeno o de determinados aparatos (Graesser y Goodman, 1985:145; Díaz Barriga y Hernández, 2002:209).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En estos textos encontramos diferentes tipos de estructuras, las más representativas son: la comparación-contraste, de causa-efecto, covariación, la aclaratoria, problema-solución (Díaz Barriga y Hernández¹, *ibid*).

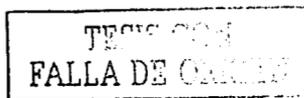
La estructura comparativa permite señalar semejanzas y contrastes; la de secuencia exponer los hechos expuestos en orden; la de causa-efecto muestra como unas ideas (o hechos) derivan de otras; en la estructura deductiva, la idea fundamental se presenta al comienzo del texto y la inductiva parte de la exposición de datos o ejemplos particulares para llegar a la idea general.

2.2.4.2. Textos Narrativos

Refieren hechos que les suceden a personajes en un lugar y en un tiempo determinados. Los hechos relatados pueden ser reales (noticias de prensa, descubrimientos científicos o imaginarios, como los relatos literarios). El narrador puede ser externo o interno. El externo narra los hechos en tercera persona; es el más frecuente; puede ser omnisciente o no y puede situarse en cualquier punto de vista. El interno participa en la historia y narra los hechos en primera persona. Sólo puede situarse en su propio punto de vista. Puede ser narrador-testigo –narra hechos que ha presenciado, pero en los que no ha intervenido directamente– o narrador-protagonista –narra en primera persona hechos que le han sucedido.

El tiempo puede ser externo, cuando el relato se sitúa en la época en la que sucede lo narrado, o interno cuando se ordenan cronológicamente los acontecimientos que aparecen en el relato. El registro es más bien conversacional, generalmente se

¹ Los autores también incluyen el texto descriptivo dentro de la estructura expositiva (*ibid*).



utilizan recursos retóricos como la sorpresa, la ironía, el suspenso (Graesser y Goodman, *ibid*).

2.2.4.3. Textos Descriptivos

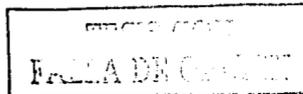
Este tipo de textos dan la impresión de ser una "pintura" hecha con palabras, de tal manera que provoca en el receptor la impresión de que mentalmente ve la realidad descrita.

El objeto o tema de la descripción puede ser cualquier elemento de la realidad: es posible describir realidades físicas (seres inanimados, personas, animales, ambientes, lugares, etc.), realidades abstractas (sentimientos, creencias, conceptos) o incluso procesos. Existen descripciones objetivas y subjetivas: Las objetivas tienen una finalidad meramente informativa; en las subjetivas el emisor pretende transmitir su propia visión personal de lo descrito.

En la descripción científica o técnica se formulan objetivamente los elementos que caracterizan un objeto o un proceso. (léxico denotativo, adjetivación definidora), precisión en la información (uso de tecnicismos) y claridad (estructuración lógica de las observaciones). Este tipo de descripción aparece habitualmente en textos expositivos de carácter técnico, científico o histórico.

En el proceso descriptivo se distinguen cuatro pasos:

- 1) la observación del objeto,
- 2) la selección de los rasgos significativos,
- 3) la ordenación de los rasgos observados,



4) la expresión.

2.2.4.4. Textos Argumentativos

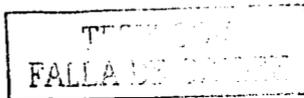
En estos textos un autor mantiene determinados principios o ideas basándose en el razonamiento; se defienden principios o ideas mediante la comparación y contraposición de razonamientos. La argumentación suele combinarse con la exposición o la descripción como en el ensayo, los textos científicos, los jurídicos y en algunas modalidades de textos técnicos.

Los textos argumentativos se presentan en cuatro partes a saber:

- a) presentación o introducción;
- b) exposición de la tesis;
- c) cuerpo argumentativo;
- d) conclusión.

La siguiente es una tabla comparativa que muestra los cuatro tipos de textos analizados:

ASPECTOS	DESCRIPTIVOS	NARRATIVOS	EXPOSITIVOS	ARGUMENTATIVOS
Intención comunicativa	Representan y sitúan objetos, refieren cómo son	Relatan hechos, acciones, acontecimientos.	Explican la naturaleza de las cosas.	Expresan opiniones por medio del razonamiento.
Patrones	Novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes, diarios.	Noticias periodísticas, novelas y cuentos, textos de historia, biografías, memorias	Libros de texto y artículos de divulgación; enciclopedias y diccionarios.	Artículos de opinión, crítica de prensa, ensayos.
Elementos lingüísticos	Uso de adjetivos, complementos nominales, predicados nominales, adverbios y preposiciones de lugar, figuras retóricas.	Predominancia de verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, adverbios de lugar.	Conectores de causa y efecto, de numeración, de propósito.	Elementos de razonamiento, conectores de adición, contraste, causalidad y condición.



Hasta aquí se han revisado aquellos aspectos de la comprensión relacionados con modelos de lectura y textos; en los siguientes apartados se revisarán aquellos aspectos de la lectura que inciden directamente sobre el lector.

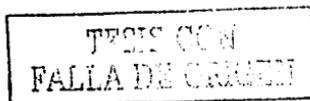
2.3 TEORÍAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE

2.3.1. TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS

La corriente psicológica cognitiva está basada en supuestos constructivistas. Ésta explica los procesos mentales, estados, disposiciones de naturaleza mental. Dentro de esta corriente encontramos diversas aportaciones, de las cuales se revisarán las más representativas de la misma.

2.3.1.1. Teoría de la Equilibración

Piaget en (Pozo 1994:177), propone esta teoría, en donde el primer tipo de aprendizaje (conocimientos específicos/ condicionamiento clásico y operante) está subordinado al aprendizaje en un sentido amplio (estructuras cognitivas generales). El aprendizaje se produce cuando hay conflicto cognitivo (desequilibrio), debido a la asimilación (integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o acabadas en el organismo) y a la acomodación (adecuación de los conocimientos o esquemas de



asimilación a la realidad, y explica el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce).

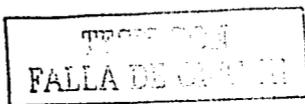
2.3.1.2. Aprendizaje Significativo

La teoría del Ausubel (1995: 37-39) hace una distinción entre el aprendizaje memorístico y el significativo (que se relaciona de manera expresa con el conocimiento previo). Ausubel considera que para aprender se requiere de un ambiente formal, por lo que no existe el aprendizaje sin la instrucción.

Esta teoría está elaborada desde una posición organicista y está situada en un contexto educativo. Se ocupa de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por un sujeto en su vida cotidiana.

Ausubel enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información; Ausubel opina que para que la reestructuración se produzca requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes.

Ausubel plantea que a pesar de que el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen necesariamente a un tipo determinado de aprendizaje. Tanto el aprendizaje significativo (donde el alumno relaciona el nuevo material con sus conocimientos anteriores), como el memorístico (en el que el contenido carece de significado para el

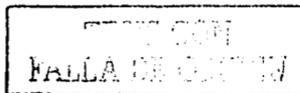


alumno) son posibles en los tipos de enseñanza receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación.

Aunque Ausubel admite que hay circunstancias en que el aprendizaje puede tener momentos memorísticos, estos van perdiendo importancia gradualmente, a medida que el alumno adquiere más conocimientos; que a su vez, le permitirán establecer relaciones significativas con otros materiales. Para Ausubel el aprendizaje significativo es generalmente más eficaz que el aprendizaje memorístico porque se tiene una retención más duradera de la información, facilitando nuevos aprendizajes relacionados y permitiendo conservar información significativa que perdura aún cuando se olviden los detalles concretos.

De acuerdo con la teoría de Ausubel, (*ibid*) para que el aprendizaje sea significativo es preciso que el material a aprender posea significado por sí mismo, esto es, que sus elementos estén organizados en una estructura. Además, el alumno debe tener un motivo para esforzarse; de otra manera, el aprendizaje significativo no se alcanzará. Algunos factores que inhiben la motivación de los alumnos pueden ser: que el alumno se da cuenta de que sus respuestas correctas no son válidas para algunos profesores cuando carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado. También las experiencias de fracasos ante un tema dado, los llevan a refugiarse en el aprendizaje por repetición. Un factor más, es que sus intentos por comprender materiales significativos hayan concluido en fracasos. Este es el caso del alumno cuya estructura cognitiva carece de conceptos que pueda relacionar con el nuevo material.

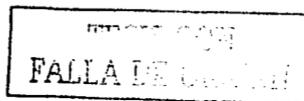
Ausubel (*ibid*. 52-54) distingue tres tipos de aprendizaje significativo: El aprendizaje de representaciones, el de conceptos y el de proposiciones. Las



representaciones son más simples que los conceptos y éstos más simples que las proposiciones, ya que las últimas son relaciones entre varios conceptos.

Las representaciones se dan a nivel de aprendizaje de vocabulario, los conceptos son objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos comunes que se designan mediante algún símbolo o signo. Según Ausubel hay dos formas de aprender conceptos. La primera, es el proceso de formación de conceptos que consiste en una abstracción inductiva a partir de experiencias empíricas concretas, e incluye procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación y la comprobación de hipótesis, etc. La segunda forma de aprendizaje es la asimilación de conceptos, que consiste en la interacción entre la nueva información con las estructuras conceptuales ya construidas; esta forma de adquisición de conceptos se encuentra especialmente en la adolescencia y en la edad adulta. Y su forma de aprendizaje sólo es posible a partir de la instrucción.

La asimilación de conceptos conduce al tercer tipo de aprendizaje, el de las proposiciones, que consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contiene dos o más conceptos. Como las proposiciones implican una relación entre conceptos, sólo pueden ser adquiridas por la asimilación, Ausubel (*ibid.*: 47) divide el aprendizaje por asimilación en tres etapas: La subordinada, la supraordinada y la combinatoria. En la subordinada, la idea aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. Esta subordinación puede ser a nivel de ejemplificación del concepto ya existente, o cuando la diferenciación modifica a su vez el significado del concepto como en el ejemplo de la diferenciación de varios tipos de "velocidades" que da lugar a la aparición del concepto de *aceleración*.



En el aprendizaje supraordinado, las ideas existentes son más específicas que la idea que se intenta adquirir. Se produce una reconciliación integradora entre los rasgos de una serie de conceptos que da lugar a la aparición de un nuevo concepto más general.

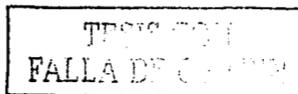
En el aprendizaje combinatorio, la idea nueva y las ideas ya establecidas no están relacionadas jerárquicamente, sino que se hallan al mismo nivel dentro de la "pirámide de conceptos", aquí pueden incluirse varias modalidades de aprendizaje por analogía, (Ausubel, *ibid.*, 218-220).

2.3.1.3. Control Adaptativo del Pensamiento

El Control Adaptativo del Pensamiento, "*adaptive control of thought*" de Anderson en Pozo, *ibid.*: 120), es un sistema que manifiesta procesos cognitivos superiores como memoria, lenguaje, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción. El ACT es un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias: **declarativa** (conocimientos descriptivos del mundo/saber qué), **procedimental** (información para la ejecución de destrezas que posee el sistema/saber cómo), **trabajo** (el conocimiento se almacena en forma de producciones en condicional que se encadenan; la **condicional** que permite saber cuándo o cómo un procedimiento puede funcionar.

2.3.1.4. Modelo Experto-Novato

Se piensa que es posible ayudar a aprender mejor ciertos aspectos de la lengua y del uso de estrategias si se le presentan al alumno modelos instruccionales que



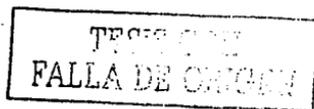
reflejen el procesamiento de un experto, con el fin de exponer al alumno al conocimiento y funcionamiento de un tema didáctico específico.

Las diferencias entre expertos y novatos estriban básicamente en la amplitud y calidad de su conocimiento; por eso el experto trabaja dentro de su área de especialización, pero cuando se le dan problemas que rebasan su conocimiento, deja de trabajar como tal. Esto se probó cuando, se pidió a expertos en ajedrez que reconstruyeran jugadas en donde la ubicación de las piezas representaba un determinado nivel de dificultad; en dicha situación tanto los expertos como los novatos trabajaron al mismo nivel (Mayer, 1986:361).

Otra diferencia entre expertos y novatos se encuentra en las relaciones de causalidad que ambos grupos tienen. El experto posee un conocimiento causal claramente diferenciado, mientras que los novatos usan un razonamiento causal simple; sin embargo, aunque los expertos muestran poseer más conocimientos y los tienen mejor organizados, ocasionalmente, incurren en ideas erróneas que resultan persistentes. Además existe una diferencia en cuanto a la calidad de las reglas de inferencia utilizadas por los expertos, aunque las diferencias en el uso de estas reglas son mucho menores que en el caso de las relaciones causales (Pozo, 1987:178-180).

Los novatos tienen predominancia hacia lo perceptivo, la influencia de la cultura y la sociedad y los efectos nocivos de ciertas formas de didáctica de la ciencia pueden generar ideas científicamente erróneas (Pozo, 1994:226).

Varios autores se han dedicado a investigar y comparar cómo los expertos y los novatos realizan determinadas tareas; Pozo (*ibid*: 227) menciona autores como Chase y Simon (en Pozo, *ibid*) en estudios sobre el juego de ajedrez; Groen y Patel, Lesgold, Kuipers y Kassirer (*ibid*) en medicina; Greeno, Staszewski (*ibid*) sobre matemáticas; Akin



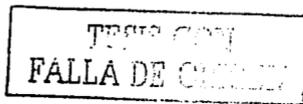
(*ibid*) en la arquitectura; Pozo y Carretero, Voss, Tyler y Yengo (*ibid*) en ciencias sociales; Carbonell (*ibid*) sobre política; Holland, *et. al.*, Murphy y Wright (*ibid*) en psicología; Chiesi, Spilich y Voss (*ibid*) sobre lectura y aprendizaje de textos; Anderson, Farrel y Sauers (*ibid*) en programación de computadoras; Arkes y Freedman (*ibid*) en *baseball*; Chi, Feltovich y Glaser, Larkin, McDermont, Simon y Simon, Pozo, y Simon y Simon (*ibid*) en la física.

Se ha encontrado que aunque los novatos pueden usar las mismas representaciones que los expertos, para ellos no tienen el mismo valor, por eso es de gran importancia tomar en cuenta las diferencias que se registran en el proceso de información y guiar a los alumnos hacia su adquisición.

2.3.1.4.1. Diferencias de Ejecución entre Expertos y Novatos

Las diferencias de ejecución entre expertos y novatos se dan precisamente en la especialización de tareas por temas, lo que hace difícil estudiar este fenómeno en un área de conocimiento y generalizarla a otras; sin embargo, es posible encontrar algunos aspectos comunes en las formas de ejecución tanto de expertos como de novatos en tareas que están presentes en diferentes áreas de instrucción. Al hacer un análisis de las diferencias en ejecución ya mencionadas, Pozo (*ibid*:228) encontró lo siguiente:

- ◆ la diferencia que se da entre expertos y novatos es de conocimientos;
- ◆ esta diferencia es cuantitativa y cualitativa, ya que los expertos saben más y tienen organizados sus conocimientos de forma distinta.
- ◆ la pericia del experto se adquiere a través de la práctica acumulada; su aprendizaje no es innato ni individual;



- ◊ Esta pericia está circunscrita a áreas específicas del conocimiento.

De manera particular, con respecto a la resolución de ecuaciones se descubrió lo siguiente:

- ◊ los novatos cometen más errores y tardan más en solucionar un problema. La diferencia se da en la manera distinta de aplicar estrategias de solución de problemas.
- ◊ Los expertos utilizan un análisis cualitativo basado en su intuición, mientras que el novato inicia la solución de la ecuación inmediatamente;
- ◊ los novatos elaboran un análisis hacia atrás, esto es, parten de la meta final y luego buscan datos útiles para alcanzar la solución del problema. Los expertos trabajan hacia adelante, sobre datos conocidos hacia la solución desconocida; aunque al complicarse los problemas también los expertos trabajan hacia atrás;
- ◊ los novatos trabajan las soluciones de la ecuación de una en una mientras que el experto las realiza agrupadas; (como si el experto tuviera racimos de conocimiento organizados en su mente);
- ◊ Los novatos requieren de más meta-enunciados (toma de decisión y planificación para la solución del problema) en el proceso de solución, los expertos no necesitan tomar decisiones sobre la resolución de problemas.
- ◊ Los expertos poseen la automatización de sus conocimientos por lo que no precisan de esfuerzo atencional para su ejecución. Sin embargo, al complicarse la tarea desaparecen los efectos de la automatización.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2.3.1.4.2. Diferencias Cualitativas entre Expertos y Novatos

Pozo encuentra las siguientes diferencias en la aproximación a tareas de los expertos y de los novatos (*ibid*:231):

- 1) los expertos categorizan problemas según su estructura conceptual profunda, mientras que los novatos lo hacen por su estructura superficial;
- 2) los expertos se guían por abstracciones conceptuales, los novatos tienen representaciones de objetos reales organizados según parámetros de tiempo real;
- 3) los esquemas de donde los novatos asimilan la realidad son diferentes, tienen concepciones espontáneas, intuitivas, y un mayor número de categorías básicas; los expertos hacen más discriminaciones e integraciones en las que en cada categoría se abarca más, además de que utilizan múltiples rutas;
- 4) los novatos encuentran las explicaciones de un fenómeno en una sola causa o en varias yuxtapuestas, los expertos integran las causas en un sistema común;
- 5) los conceptos de los expertos están a un nivel superior que los de los novatos y sus esquemas tienen mayor contenido procedimental;
- 6) los expertos especifican las condiciones de aplicación de leyes y principios generales;
- 7) cuando expertos y novatos se enfrentan a un mismo problema no ven el mismo problema, sus esquemas de asimilación son diferentes;
- 8) los novatos utilizan criterios superficiales para la categorización de problemas científicos, mientras que los expertos utilizan criterios conceptuales buscando la similitud en los conceptos que requieren para su solución.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dentro del proceso enseñanza se deben tener presentes las teorías de aprendizaje, especialmente las cognitivas, y a que éstas, al considerar el aprendizaje como un proceso constructivo en el que el alumno es responsable de su aprendizaje permiten que éste sea eficiente y duradero.

Las secuencias instruccionales utilizadas en este trabajo se elaboraron teniendo en mente dos teorías cognitivas: el aprendizaje significativo de Ausubel y los modelos expertos, nacidos de las diferencias de procesamiento entre expertos y novatos.

Una de las características fundamentales de estas secuencias instruccionales es el modelaje de las estrategias de lectura, que se presenta con el fin de construir el andamiaje, que Ausubel considera necesario, para que el alumno comience a construir su propio conocimiento. Los modelos presentan mapas conceptuales como organizadores avanzados, que explican al alumno el aspecto a aprender, muestran sus componentes, la forma en que se relacionan y la jerarquía que guardan éstos entre sí. Los modelos presentados en las secuencias instruccionales también reflejan el procedimiento que un experto seguiría para llevar a cabo una tarea; tanto la explicación de la ejecución experta como la presentación de organizadores avanzados tienen el objetivo de ayudar al alumno a construir sus propias redes de conocimiento, de manera gradual y sistemática, para que a partir del modelo y la práctica de lo modelado el alumno pueda apropiarse las estrategias y utilizarlas de manera eficiente para apoyarse en la comprensión de textos en inglés de tipo académico. Es probable que por el tiempo y las condiciones imperantes en los salones de clase los alumnos no logren ser lectores expertos, pero sí alcanzarán un nivel umbral que les permita consolidar sus estrategias y alcanzar dicho nivel siempre y cuando sigan practicando lo aprendido.

TESIS CON
FALLA DE CALIDAD

2.4 LA MOTIVACIÓN COMO PRECURSORA DEL APRENDIZAJE

La motivación ha sido objeto de estudio de varios investigadores en el campo de la psicología. De estos estudios se ha concluido que el comportamiento puede estar motivado intrínseca o extrínsecamente. La **motivación intrínseca** es aquélla que lleva a la realización de una tarea por el gusto y la satisfacción que esta tarea puede derivar al llevarse a cabo. La **motivación extrínseca** se conforma sobre una gran variedad de comportamientos y acciones que van más allá de la actividad misma, ya sea porque existe la promesa de recibir un premio por llevar a cabo la tarea o debido a la presión o tensión que provoca no llevarla a cabo, por la autodeterminación de llevar a cabo la tarea, aunque ésta no sea placentera o porque conlleva un beneficio a la persona. La motivación intrínseca se asocia con resultados educativos favorables, especialmente cuando la persona escoge llevar a cabo la actividad sin que sea obligada.

2.4.1. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Según varios autores, la motivación intrínseca se traduce en los sentimientos de eficacia que resultan del control exitoso del medio ambiente propio (Sansone, 1992); estos sentimientos de competencia llevan hacia el interés y el disfrute de la actividad, que a su vez, producirá una motivación que permitirá repetir esa actividad.

Dweck (1985) propone que la motivación intrínseca puede aumentarse o disminuirse gracias a una variedad de acciones; como por ejemplo, la posibilidad de elección, de una retroalimentación positiva y de actividades retadoras óptimas, mientras que las recompensas externas como los premios; o las presiones como la imposición de fechas límite y la supervisión la disminuirá.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sansone (*op. cit.*) encontró que dar retroalimentación a los alumnos aumenta la motivación; esto lo comprobó en un estudio que involucró a tres grupos: el primero, de 4 a 6 años, el segundo, de 10 a 12 años y el tercero, de estudiantes universitarios en el que se analizaba su competencia con respecto a una tarea, misma que se midió por medio de un juego de preguntas y respuestas. Los sujetos que recibieron retroalimentación mostraron posteriormente, niveles más altos de competencia en la tarea.

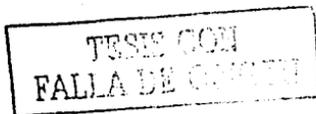
Por otra parte, Dweck (*ibid.*) sugiere que el elemento más importante para propiciar una motivación intrínseca podría ser el énfasis consagrado a las metas de aprendizaje, ya que la valoración de una actividad es un factor substancial en la elección de una tarea y este efecto positivo se asocia a la elección de tareas de maestría, aún en el caso de existir una retroalimentación negativa o algún obstáculo; por ello, la autora considera que la motivación intrínseca es el motor que mueve la elección de la tarea, permite la consecución de la realización de la misma y convierte a la maestría alcanzada en una recompensa. Sin embargo, tanto para Dweck como para Sansone, el hecho de enfocar la atención en la competencia puede deteriorar la motivación, ya que se podría sacrificar aquella actividad que le produce interés al sujeto con el fin de obtener una mejor calificación. Dweck (*op. cit.*) sugiere que las metas de egotismo social pueden suplantar a los factores intrínsecos, al sustituir la elección de la tarea basada en el interés por el deseo de obtener un juicio positivo con respecto a la ejecución de una tarea dada; así como producir ansiedad en lugar del gusto por realizar una actividad retardadora; además de que el sujeto se inclinaría a buscar un juicio positivo de la tarea realizada, en lugar de buscar el gusto mismo por aprender.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sansone (*op. cit.*) apunta que una forma de autorregular la motivación intrínseca cuando la tarea es aburrida, esto es, cuando la persona no está motivada por la actividad pero está decidida a llevarla a cabo, sería unir esta actividad a otra que le sea placentera, como por ejemplo, realizarla con un amigo; de manera que la motivación intrínseca de la actividad placentera también abarque la actividad aburrida. Claro que para que el alumno pueda autorregular su motivación, debe conocer estrategias que lo ayuden a lograrlo; algunas mencionadas por Sansone (*op. cit.*) son: Premiar a sí mismo, obtener información positiva sobre su competencia, hacer la ejecución más interesante, saber que si llevan a cabo esa actividad regularmente les será benéfico. Según los resultados de su investigación, encontró que los alumnos prefirieron la estrategia de hacer la tarea más interesante; las otras formas de regulación están directamente relacionadas con la actividad a realizar, por ejemplo, darse un premio, fue más efectivo en actividades tales como leer y hacer ejercicio que en otras, como escuchar música.

Una estrategia que resultó muy motivante en la investigación de Sansone (*ibid.*) fue llevar a cabo la actividad no motivante con otra persona; sin embargo, esta estrategia se consideró como motivación extrínseca (o aprendizaje social). Finalmente, Sansone llega a la conclusión de que la motivación debe verse con un enfoque fenomenológico que abarca las percepciones, cogniciones y el contexto social, físico y temporal.

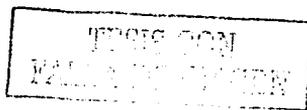
Por otro lado, Dweck (*op. cit.*) considera que la motivación intrínseca debe ser promovida y aún enseñada a los niños en el contexto escolar de manera que valoren las habilidades intelectuales, disfruten el reto y el esfuerzo sostenido de las tareas intelectuales; comprendan la inevitabilidad de la confusión y los errores en el proceso



de aprendizaje, y que perciban en el dominio de una tarea difícil la verdadera recompensa de su esfuerzo. Tanto Sansone como Dweck piensan que las prácticas instruccionales pueden afectar de manera positiva o negativa los procesos motivacionales, ya que los alumnos tienen que adaptarse a las demandas del medio ambiente escolar. Para Sansone (*op. cit.*), el afecto negativo en lo que respecta al dominio escolar no es la ansiedad como comúnmente se piensa, sino la frustración; como ejemplo, describe el caso de una alumna, que aunque estaba interesada en la trama de una novela, prefirió concentrarse en el estudio de los detalles descriptivos porque el examen estaba orientado a ese aspecto; así, sacrificó su interés y disfrute de la tarea para poder cumplir con el requerimiento escolar.

Es común encontrar que aunque el profesor hace su mejor esfuerzo, le cuesta mucho trabajo motivar a sus alumnos para que emprendan las tareas que tiene previstas para dar su clase. Generalmente, el profesor piensa que el alumno carece de motivación para llevar a cabo la tarea, pero desconoce las causas que generan esa falta de motivación. Según Dweck (*op. cit.*) el aspecto fundamental de la motivación es la presencia de un comportamiento orientado hacia una meta. Las metas de aprovechamiento pueden dividirse en dos clases: Las de aprendizaje o maestría de la tarea y las de ejecución o de egotismo social.

Meece (1993) distingue tres tipos diferentes de metas que se pueden encontrar en un ambiente escolar; las dos primeras se corresponden a las metas planteadas por Dweck (*op.cit*), pero para dar una uniformidad a este trabajo se utilizará la taxonomía de Meece (*op. cit.*). La primera, la meta de maestría de la tarea, representa el deseo de aprender algo nuevo; su característica peculiar es que al aprendizaje o maestría se le da valor en sí mismo y se le considera un fin; la segunda meta, llamada de egotismo

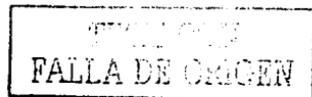


social, se refiere al deseo de complacer al profesor o de demostrar ante los demás sus habilidades; la última categoría describe las metas de **evitación de trabajo**, que son aquellas en las que el alumno busca completar la tarea con el mínimo esfuerzo posible.

De acuerdo con Meece, (*op. cit.*) las dos primeras metas son dos maneras diferentes de motivación, mientras que la tercera se considera una manera de evitación de la motivación. Dweck (*op. cit.*) sostiene que los dos primeros tipos de meta descritos pueden manifestarse simultáneamente; esto es, en algunas tareas es posible buscar tanto el conocimiento, como el reconocimiento; la meta a escoger dependerá de las variables situacionales y de las diferencias individuales, pero se ha demostrado que cuando se aplica una evaluación normativa a una tarea, los sujetos sacrificarán el aprendizaje con el fin de obtener el reconocimiento.

Las metas de maestría se asocian a la utilización de estrategias de aprendizaje efectivas, mientras que las metas de **egotismo social** están asociadas a la utilización de estrategias de aprendizaje ineficaces; por este motivo es de gran importancia poder distinguir cuáles son las metas que dirigen los esfuerzos de los alumnos.

Meece (*op. cit.*) sugiere algunas preguntas modelo que sirven para averiguar el tipo de meta de los alumnos. Meece conformó un instrumento de la siguiente manera: Construyó nueve reactivos para medir las metas de maestría de la tarea; algunos ejemplos de éstos son: "Quería aprender tanto como me fuera posible", "Quería aprender algo nuevo", "Me sentí interesado en mi trabajo". Los reactivos que medían las metas de egotismo social planteaban aspectos como: "Quería que otros pensaran que era inteligente", "Era importante para mí hacer mi trabajo mejor que los demás", "Era importante para mí que el profesor pensara que había hecho un buen trabajo". Los tres reactivos que medían las metas de evitación del trabajo sugerían ideas como:



"Quería hacer lo menos posible", "Sólo quería hacer lo que tenía que hacer", "Quería hacer las cosas tan fácil como me fuera posible para no tener que trabajar mucho".

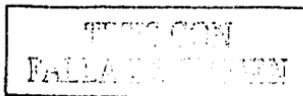
Meece también midió estrategias de compromiso activo con reactivos como: "Regresé a las cosas que no entendía", "Me hice algunas preguntas conforme realizaba el trabajo para asegurar que éste tenía coherencia". Para medir el compromiso superficial se utilizaron reactivos como: "Copié las respuestas de alguien más", "Adiviné las respuestas para poder acabar más rápido".

Hasta aquí, hemos revisado factores que influyen en el procesamiento de la información durante la lectura y que corresponden a las características y preferencias del lector, como son la motivación de los alumnos, los diversos modelos de lectura, la manera de utilizar los recursos cognitivos, entre otros. Ahora exploraremos las herramientas fundamentales para alcanzar la comprensión lectora, como son las características de los conceptos, los esquemas, las habilidades, las estrategias y las tácticas.

2.5. CONCEPTOS, ESQUEMAS, ESTRATEGIAS, HABILIDADES Y TÁCTICAS

Distinguimos varios términos que suelen ser confundidos cuando se trata de llevar a cabo acciones para cumplir una tarea. dichos términos son: conceptos, esquemas, habilidades, estrategias y tácticas, sin embargo, cada uno de ellos cumple funciones diferentes.

Un concepto (de Vega, 1989) se crea como un esquema mental de los factores comunes que nos permiten categorizar nuestras experiencias del mundo; las



experiencias repetidas de un objeto dado permiten abstraer el concepto al que posteriormente se designará una etiqueta.

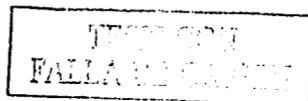
Los conceptos de orden superior se construyen a partir de los conceptos primarios y permiten unirlos en marcos significativos llamados esquemas.

Los **esquemas**, contruidos tanto de conceptos existentes, como de nuestras experiencias, nos proporcionan marcos para interpretar el mundo y las experiencias nuevas. El sistema de conocimiento humano puede caracterizarse como un conjunto de esquemas interconectados.

En opinión de Kirchner (1968:100) los esquemas son unidades básicas de conocimiento, altamente estructuradas del funcionamiento cognoscitivo del sujeto. Los "paquetes" en que se organiza nuestro conocimiento son considerados como estructuras hipotéticas del conocimiento que integran a su vez, otras subestructuras o esquemas más elementales. Estos esquemas son multifuncionales, porque intervienen en procesos tan importantes como son la percepción, la memoria y la comprensión.

Una **habilidad** (Kirby, 1988), es una rutina cognoscitiva que permite llevar a cabo tareas específicas. Por ejemplo, en la lectura, una habilidad incluye el reconocimiento de palabras, la decodificación del significado de palabras y oraciones o la generación de inferencias. Las habilidades pueden ser manifestadas en cualquier momento porque ya han sido desarrolladas por medio de la práctica y pueden ser empleadas de manera intencional o automática.

Por otra parte, la palabra **estrategia** (Oxford 1990:7), proviene del griego antiguo y significaba don de mando o el arte de la guerra; se empleaba para referirse al manejo óptimo de tropas, barcos, naves, en una campaña bien planeada. En campos no



militares, el concepto significa una conducta intencional, consciente y controlada para llevar a cabo un plan o acción hacia un logro u objetivo, o la implementación de una serie de procedimientos (tácticas) para llevar a cabo alguna acción (Schmeck 1988:5). Para Kirby (1988:230), una estrategia es la combinación o elección de tácticas que forman un plan para resolver un problema; las estrategias son los medios de seleccionar, combinar o rediseñar las rutinas cognitivas (habilidades).

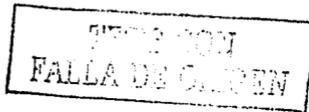
A su vez, **las tácticas** son las herramientas empleadas para poder alcanzar las estrategias. Ambos términos comparten características como: Planeación, competencia, manipulación consciente y el movimiento hacia una meta (Oxford, 1990:7).

Las e estrategias y las tácticas son conscientes e intencionales, si se toma una decisión consciente para desarrollar una habilidad, las tácticas y las estrategias forman parte del proceso.

Existen estrategias para cumplir un sinnúmero de objetivos, por lo que se distingue entre las estrategias de aprendizaje, las estrategias cognitivas, las estrategias de lectura, entre otras.

2.5.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las **estrategias de aprendizaje** son operaciones empleadas por el estudiante para facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y uso de la información; son acciones específicas que asume un estudiante para hacer al aprendizaje más fácil, autónomo, efectivo y transferible a situaciones. Las estrategias de aprendizaje se consideran comportamientos o pensamientos que facilitan la codificación dando como



resultado el incremento de la integración y la recuperación del conocimiento. Estos pensamientos constituyen planes organizados de acciones orientadas a alcanzar una meta (Weinstein,1988:29).

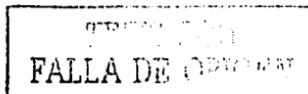
Las estrategias de aprendizaje se dividen en dos grupos: directas e indirectas; las directas se relacionan con el lenguaje nuevo y se conforman por las estrategias:

- ◆ Memorísticas: para recordar y recuperar información nueva.
- ◆ Cognitivas: para entender y producir el lenguaje.
- ◆ Compensatorias: para nivelar los vacíos de conocimiento del lenguaje.

Las estrategias indirectas se utilizan durante el proceso de aprendizaje y son:

- ◆ metacognitivas: para coordinar el proceso de aprendizaje.
- ◆ afectivas: para regular las emociones.
- ◆ sociales: para aprender a interactuar con otros.

Las estrategias que utiliza el alumno para enfrentarse a una tarea pueden ser o no eficaces, como se apuntó en el apartado correspondiente a la motivación intrínseca (ver 2.4.1.). Como se verá posteriormente, existen una gran variedad de estrategias; en lo que respecta a las de aprendizaje, a continuación se presentan algunas consideraciones de expertos en la materia. Para que el alumno pueda aprender, necesita conocer y saber utilizar las estrategias que le pueden ser más útiles para alcanzar su objetivo de aprendizaje (Pintrich, 1998). Asimismo, Oxford (1990) considera que es fundamental dedicar tiempo a la enseñanza de estrategias

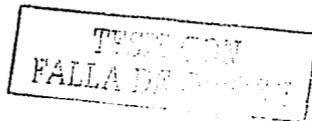


específicas. Dentro de las estrategias de aprendizaje encontramos las siguientes (Weinstein, (1998); Pintrich (1998), de Jong (1990):

- ◆ cognitivas;
- ◆ afectivas;
- ◆ memoria;
- ◆ autorregulación;
- ◆ manejo de recursos.

Las estrategias de aprendizaje se utilizan de acuerdo con la dificultad de la tarea. Podemos distinguir dos niveles de dificultad: Las tareas básicas de aprendizaje que se definen como aquéllas que involucran la memorización o el aprendizaje por repetición o palabra por palabra y las tareas complejas que se definen como aquellas que involucran un aprendizaje conceptual o de contenido más alto.

Dentro de las estrategias cognitivas se encuentran las **estrategias de ensayo** que se usan para seleccionar y codificar la información a la letra. Las estrategias de ensayo se usan para tareas de aprendizaje básico e involucran la recitación o la repetición de la información. Estas estrategias también se pueden usar para tareas de aprendizaje complejo o de contenido cuando incluyen copiar el material, tomar notas y subrayar o marcar el texto. Las **estrategias de elaboración** se usan para hacer la información significativa y para construir conexiones entre la información dada en el material a aprender y el conocimiento existente del alumno. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje básico incluyen la creación de imágenes mentales y el uso de técnicas mnemónicas para asociar información arbitraria al



conocimiento significativo personal. Las estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje complejo incluyen: utilizar la información para parafrasear, resumir, crear analogías, relacionar nueva información con el conocimiento previo. Las estrategias de organización se usan para construir conexiones internas entre las piezas de información encontradas en el material a aprender. Las estrategias de organización para tareas de aprendizaje básico incluyen: ordenar la información relacionada de acuerdo con características comunes; para tareas complejas incluyen: hacer esquemas o diagramas de la información y crear relaciones espaciales usando estrategias tales como la confección de redes.

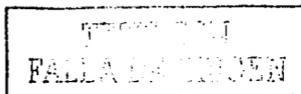
Las estrategias de autorregulación permiten el monitoreo, control y regulación que los estudiantes hacen de sus propias actividades cognitivas personales y de su conducta real; son usadas para corregir el comportamiento de estudio, y entre ellas se encuentran: las estrategias de monitoreo, de planeación, de control y de regulación (Pintrich, 1998:233).

Las estrategias afectivas se usan para ayudar a enfocar la atención del alumno y mantener su motivación. Estas estrategias incluyen auto-tareas positivas, la reducción de la ansiedad y el manejo del tiempo.

Las estrategias de memoria ayudan al alumno a guardar y recuperar información, y entre ellas se encuentra la nemotecnia y la imaginación.

Dentro de las estrategias de manejo de recursos encontramos la elección del tiempo y del medio ambiente y la búsqueda de ayuda en caso de no poder efectuar sólo la tarea.

Según Pintrich (1998), si no se conocen el tipo y el empleo de las estrategias, sean de aprendizaje, de comprensión, de solución de problemas, entre otras, el alumno



no será capaz de usarlas. Por ello, es de gran importancia clasificar los diferentes tipos de estrategias tanto por el tipo como por el objetivo a alcanzar. A continuación, se presentan algunas tácticas que se pueden aplicar a las estrategias descritas (Weinstein, 1996; de Jong, 1990; Pintrich, 1998).



■ Cognitivas

◆ Ensayo

- ◇ recitar un fragmento
- ◇ repetir en voz alta
- ◇ subrayar
- ◇ remarcar
- ◇ agrupar ideas
- ◇ repasar
- ◇ sobre-aprender

◆ Elaboración

- ◇ parafrasear
- ◇ resumir
- ◇ preguntar
- ◇ cuestionar
- ◇ contestar
- ◇ explicar ideas
- ◇ crear analogías
- ◇ tomar notas
- ◇ conectar ideas
- ◇ encontrar ejemplos de la cotidianeidad
- ◇ generalizar a otras situaciones

◆ Organización

- ◇ seleccionar ideas principales
- ◇ esquematizar un texto
- ◇ identificar el tipo de prosa
- ◇ llevar a cabo una red

TRINIDAD
FALLA DE ORIGEN

- ◆ Pensamiento crítico
 - ◇ cuestionar
 - ◇ buscar esclarecimiento
 - ◇ tomar perspectivas alternas

■ Afectivas

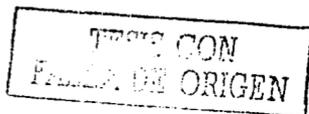
- ◆ Monólogo interior positivo
- ◆ Reducción de ansiedad
- ◆ Manejo del tiempo

■ Memoria

- ◆ Nemotecnia
 - ◇ utilizar recursos nemotécnicos
- ◆ Imaginación
 - ◇ utilizar imágenes

■ Autorregulación

- ◆ Monitoreo
 - ◇ rastrear la atención durante el cumplimiento de una tarea
 - ◇ autoevaluar comprensión por medio de preguntas
 - ◇ usar estrategias tipo examen
 - ◆ velocidad
 - ◆ ajuste del tiempo
 - ◆ atender fragmentos no comprendidos
- ◆ Planeación
 - ◇ inspeccionar el texto antes de leerlo
 - ◇ generar preguntas antes de la lectura
 - ◇ analizar los puntos de estudio
- ◆ Control
 - ◇ control de esfuerzo
 - ◇ control de atención
 - ◇ esforzarse cuando la tarea es difícil



- ◆ Regulación

- ◆ relectura
- ◆ velocidad de lectura según comprensión

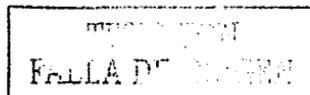
- Administración de recursos

- ◆ administración del tiempo de estudio
- ◆ administración del lugar de estudio
- ◆ planeación de las actividades a realizar
- ◆ Búsqueda de ayuda

2.5.2. ESTRATEGIAS DE LECTURA

Existen dos tipos de estrategias de lectura: las de alto y las de bajo nivel. Las estrategias de bajo nivel son aquellas que tienen que ver con el proceso operativo de la lectura, como sería:

- ◆ relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito;
- ◆ reconocer la correspondencia fonética;
- ◆ reconocer patrones de acentuación;
- ◆ reconocer patrones de entonación;
- ◆ identificar elementos morfológicos;
- ◆ identificar elementos de cohesión;
- ◆ identificar elementos de coherencia;
- ◆ identificar la oración tópica y los detalles de apoyo;



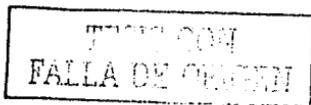
Las estrategias de alto nivel son aquellas que tienen que ver con el procesamiento cognitivo y se refieren a tareas como:

- ◆ inferir el significado de las palabras;
- ◆ distinguir las ideas principales;
- ◆ llevar a cabo inferencias sobre el contenido del texto;
- ◆ hacer generalizaciones e hipótesis;
- ◆ identificar el argumento y seguir la secuencia;
- ◆ comparar y contrastar información;
- ◆ identificar relaciones de causalidad;
- ◆ discriminar información factual de la opinión;
- ◆ diferenciar la información principal de la secundaria;
- ◆ sintetizar la información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales);
- ◆ interpretar información no verbal (diagramas, tablas, gráficas, cuadros).

2.6. FACTORES QUE IMPIDEN LA COMPRESIÓN DE LECTURA EFICIENTE

Algunos factores que impiden la comprensión de la lectura en los alumnos son:

- ◆ la copia de ideas e información de otras fuentes, sin analizarlas;
- ◆ la idea de que el aprendizaje se da por sí solo;
- ◆ factores motivacionales, volitivos y afectivos negativos;
- ◆ la falta de habilidades de aprendizaje;



- ◆ el tipo de regulación de estilos y habilidades que utiliza el alumno.

A lo largo de este capítulo se han analizado las concepciones metodológicas más importantes en la enseñanza tanto de la lengua inglesa, como del proceso de lectura y el empleo de estrategias, tanto de lectura como de aprendizaje y autorregulación; se ha hablado de los aspectos cognitivo-afectivo-motivacionales que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje de la lectura en lengua extranjera; también se reflexionó sobre las diferencias entre expertos y novatos. Todos estos aspectos serán tratados en siguiente capítulo, mostrando cómo se plasman en el diseño y elaboración de materiales que permiten que el alumno logre aprender a leer de manera eficiente en lengua inglesa.

TERCER SEMESTRE
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO 3

3. VARIABLES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN LOS CURSOS DE LECTURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1. EL VERDADERO FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA INGLESA

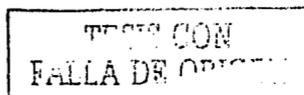
Por largo tiempo, tanto en la metodología de la enseñanza, como en la descripción de la lengua inglesa, se han seguido pautas que no son necesariamente correctas para la realidad mexicana (Cf. capítulo 1, sección 1.2.).

El inglés es una lengua germánica y, como tal, funciona de manera diferente a las lenguas romances. Estas diferencias se hacen patentes principalmente, cuando se trata de describir la gramática inglesa.

En español, la función de las palabras se encuentra predeterminada por sus características propias y no por la posición que ocupan dentro de un enunciado; mientras que en inglés, las palabras que se tratan de interpretar fuera de un contexto carecen de significado, porque éstas adquieren su función a partir de la posición que ocupan dentro del enunciado:

Español	Inglés
Los vinculos son cruciales para el desarrollo de la personalidad.	Links are crucial in the development of personality.
Una persona eslabona sus pensamientos de acuerdo a patrones.	A person links thoughts according to patterns.

Así, la misma palabra link, cuyo ejemplo se encuentra a continuación, puede adquirir diferentes significados ya sea cambiando su posición o utilizando sufijos para

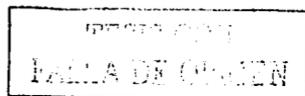


determinar su función:

Español	Inglés
Una cadena eslabonada de pensamientos resulta en un comportamiento determinado.	A linked chain of thoughts results in a determined behavior.

Según Pierce (1985), la clase verbo-sustantivo (cuando la palabra toma la función de sustantivo o de verbo según su posición dentro del enunciado, no por cambios en la misma) representa del 59% al 93% de las palabras. Sin embargo, también podemos cambiar la función de la palabra utilizando sufijos. Pero aún así, si la palabra no se coloca en la posición correspondiente a la función dentro del enunciado está significará otra cosa o no tendrá sentido. Ahora, veremos algunos ejemplos de cómo las palabras en inglés adquieren su función gracias a la sufijación; la palabra *vision*, que es un sustantivo, se puede transformar en adjetivo con el sufijo *-al*, en verbo con el sufijo *-ized*, en adverbio con el sufijo *-ly*. También se le pueden agregar prefijos, como el prefijo *in-*. Asimismo, la palabra cambia de posición en el enunciado, de acuerdo con la función que representa; veamos a continuación los ejemplos presentados dentro de un contexto:

FUNCIÓN	EJEMPLO	
Sustantivo	<i>The man had a strange vision.</i>	El hombre tuvo una visión extraña.
Adjetivo	<i>The spiral originated visual effects.</i>	La espiral provocó efectos visuales.
Verbo	<i>He visualized himself as a president.</i>	Se vio a sí mismo como presidente.
Adverbio	<i>The painting is visually attractive</i>	La pintura es atractiva a la vista.
Adjetivo	<i>H. G. Wells wrote <u>The Invisible Man</u>.</i>	H. G. Wells escribió el <i>Hombre Invisible</i> .



Este no es el caso en español, donde la posición de la palabra no juega un papel importante al determinar la función de la misma, además de que los adjetivos pueden colocarse antes o después del sustantivo, y las formas interrogativas se distinguen básicamente por la puntuación y la entonación más que por su posición.

Otra peculiaridad del inglés es la forma en que funciona el sistema verbal. Se puede decir que, por su funcionamiento sintáctico, en inglés sólo se pueden reconocer dos tiempos; el presente y el pasado; el tiempo presente posee una forma de conjugación al colocar una *-s* al final del verbo en la tercera persona del singular; en el caso del pasado, el mismo verbo toma la terminación *-ed* o la que le corresponda cuando se trata de un verbo irregular.

verbo en infinitivo	presente primera persona	presente tercera persona	pasado
to write	I write	he/she writes	wrote

Los demás tiempos verbales se forman utilizando auxiliares y verbos modales. Para poder entender mejor estos conceptos, podemos referirnos a la siguiente tabla que presenta los auxiliares y marcadores de los tiempos en inglés:

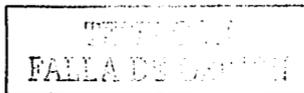
TIEMPO	MARCADOR	TEXTO
Be: estado y descripción	Is/are	The two huge companies Microsoft Corp and Intel are the computer industry's most inseparable pair, the Wintel alliance.
Be: estado accional	are -ing	"We are looking out for our own best

FALLA DE ORIGEN

(acción en proceso)		interest".
La acción es habitual	palabra de acción (work)	The two companies work closely together.
La acción ya comenzó, pero está en contacto con el ahora.	Have has hasn't/haven't	We haven't changed our business practices at all.
La acción ya sucedió. No tiene contacto con el ahora.	Terminación ed o forma irregular.	Microsoft Corp suggested that Intel has used its power in the computer-chip market to restrict technology from rivals.
Dos acciones que sucedieron en secuencia; had-marca a la acción que sucedió primero	Ed o forma irregular had signed	At the time Gates made the alleged statement, Microsoft had signed a consent decree with the government promising to amend some of its business practices.

Un caso similar se presenta con los auxiliares modales, ya que éstos realmente no definen el tiempo de la acción, sino que representan funciones específicas como serían: intención, probabilidad, capacidad, etc.

MODAL	SIGNIFICADO	FUNCIÓN	EJEMPLO
must	tiene que	obligación	Intel believed that NSP must improve the playback of sound and video files on Pcs.
may	pueden	probabilidad	Intel believed that NSP may improve the playback of sound and video files on Pcs.
might	pueden pudieran podrían	probabilidad	Intel believed that NSP might improve the playback of sound and video files on PCs.
will	Terminación verbal —an (futuro)	intención	Intel believed that NSP will improve the playback of sound and video files on Pcs.
would	equivale a la terminación ia en español	condición	Intel believed that NSP would improve the playback of sound and video files on Pcs.



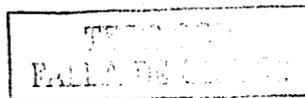
should	debería	sugerencia	Intel believed that NSP should improve the playback of sound and video files on Pcs.
can	puede	capacidad	Intel believed that NSP can improve the playback of sound and video files on PCs.
could	podría podría/ pudiese	posibilidad	Intel believed that NSP could improve the playback of sound and video files on Pcs.

Aunque el español utiliza algunos auxiliares para formar sus tiempos, (los verbos "estar y haber"), los tiempos verbales se forman por inflexión; al conjugar el verbo la terminación nos indica el tiempo en el que hablamos y la persona que realiza la acción:

verbo en infinitivo	presente primera persona	pasado tercera persona	futuro segunda persona
escribir	escribo	escribió	escribirás

En inglés el realizador no se encuentra marcado con la conjugación (como es el caso del español); por ello, es indispensable colocar el pronombre correspondiente al realizador en el enunciado.

Una forma de enseñar el funcionamiento de la lengua, es utilizar la llamada "Gramática Categorical" planteada por Mendoza (en García Jurado, 1998); que radica en estructurar el proceso de asimilación del modelo de la lengua extranjera en su funcionamiento comunicativo de manera tal, que el estudiante reciba una descripción que: a) ofrezca una visión categorial del mundo (de sus relaciones con él) que no contradiga lo que ya el estudiante ha construido sobre la base de su lengua materna; b) evite en lo posible, el apoyo en las formas de su lengua materna y potencie su actividad de orientación en las situaciones categoriales (las relaciones con el mundo) para cuya



"duplicación" hace uso del lenguaje (código lingüístico).

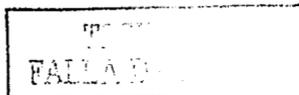
La gramática tradicional tiende a fragmentar la información, separando y categorizando cada elemento de forma tal, que los alumnos encuentran muchas dificultades al tratar de utilizar la lengua extranjera de forma autónoma. La ventaja de la gramática categorial es que refleja el funcionamiento cotidiano de la lengua, permitiendo a los alumnos hacer relaciones, no en el ámbito gramatical, sino en correspondencia con el mundo que lo rodea, ya que la gramática categorial apela a una "gramática universal", en la que los conceptos a expresar son los mismos en todas las lenguas, y sólo varía la forma sintáctica en que se presenta, respetando la cultura de cada lengua subyacente en la representación formal de ésta:

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN
Me llamo...	My name is...	Je m' appelle...	Wie heißen Sie?

El siguiente cuadro muestra las diferencias en el uso del metalenguaje entre la gramática categorial y la gramática tradicional.

DIFERENCIAS ENTRE LA TERMINOLOGÍA DE LA GRAMÁTICA CATEGORIAL Y TRADICIONAL

INSTRUMENTS DETECTED TWICE AS MUCH DANGEROUS RADIOACTIVITY IN THE ATMOSPHERE.	
ANÁLISIS GRAMÁTICA CATEGORIAL	ANÁLISIS GRAMÁTICA TRADICIONAL
∅	SUJETO: INSTRUMENTS
	PREDICADO: DETECTED TWICE AS MUCH DANGEROUS RADIOACTIVITY IN THE ATMOSPHERE



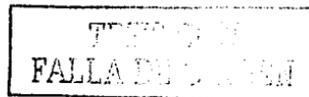
MÍNIMO COMUNICATIVO (REALIZADOR + ACCIÓN o ESTADO) INSTRUMENTS DETECTED	NÚCLEO DEL SUJETO INSTRUMENTS
∅	NÚCLEO DEL PREDICADO DETECTED
EXTENSORES (objeto y su descriptor) TWICE AS MUCH DANGEROUS RADIOACTIVITY	ADVERBIO DE CANTIDAD TWICE AS MUCH
∅	ADJETIVO: DANGEROUS
∅	OBJETO DIRECTO: RADIOACTIVITY
IN (ubicación)	OBJETO CIRCUNSTANCIAL DE LUGAR: IN THE ATMOSPHERE

Como se puede apreciar de lo anterior, el metalenguaje usado en la gramática categorial no es otra cosa que el reflejo de la función que tiene la palabra dentro de un enunciado; si la palabra nombra, es un nominador; si describe, entonces es un descriptor, etc.

Esto nos lleva a considerar otro aspecto fundamental en la lectura, la comprensión de conceptos a través de la palabra escrita. El conocimiento del léxico o la falta de él, es motivo de preocupación durante el proceso de la lectura, ya que en general, la gente atribuye sus problemas de comprensión ante un escrito a la falta de vocabulario, en este caso en inglés.

3.1.1. EL MITO DE LA FALTA DE VOCABULARIO

Los lectores de habla hispana que tienen que leer materiales en inglés piensan



que no entienden los textos debido al vocabulario desconocido. Esto no es del todo cierto. Como se acaba de explicar, la gramática inglesa no se corresponde con la gramática española debido a su origen germánico. Sin embargo, en lo que respecta al léxico, éste guarda una relación muy estrecha con el español, debido principalmente a razones históricas. Inglaterra fue conquistada por Roma antes de la era cristiana; y aunque esta conexión romance se perdió debido a las invasiones anglo-sajonas, los vikingos que se establecieron en Normandía se comunicaban en francés antiguo. Estos normandos conquistaron la Gran Bretaña expandiendo su lengua, especialmente a través de la literatura cantada por los trovadores. El francés habría eliminado al inglés de no ser por La Guerra de los Cien Años –que dividió a los Normandos– provocando que el francés casi desapareciera; sin embargo, un diplomático inglés, Chaucer, insertó en el inglés palabras latinas y francesas que llevaron a la creación de una lengua inglesa nueva que fue poco alterada hasta la época de Shakespeare. De esta aventura histórica nace aproximadamente un 50% de palabras de origen romance; mismas que se reconocen como cognados por los hispanohablantes, y que son de gran ayuda para una persona que lee inglés como lengua extranjera. Casi todas las palabras que expresan conceptos científicos son cognados, así como palabras utilizadas en registros escritos, porque en ellos se utiliza un vocabulario formal.

Esto apoya al lector cuya lengua materna es el español, pues puede entender una variedad de palabras dentro de cualquier función gramatical:

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
connection	adopted	divide
element	invading	enter
language	economic	continue
ancestors	essential	depart



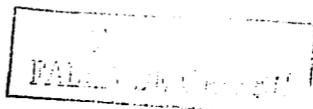
enemy	important	pass
conflict	expressive	associate
literature	dominant	revive

Por supuesto, no todo el léxico en inglés está compuesto por cognados; prácticamente todas las palabras que tienen una función gramatical son de origen germánico, como los auxiliares, los pronombres y las preposiciones, entre otras; aunque también existe el léxico netamente germánico, —aquellas palabras de una sola sílaba, de uso común que expresan conceptos de la vida cotidiana:

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
man	short	read
children	tall	write
chair	cold	live
glass	old	run
shoe	big	cut
hand	dark	see
bag	full	eat

El aspecto más representativo de las diferencias entre las lenguas romances y las germánicas es el uso de las **palabras compuestas**, que aunque en español también se utilizan, no se hace con la misma frecuencia, ni con el mismo tipo de combinaciones. La forma de la palabra compuesta más común en inglés es la que utiliza sustantivos, en donde la característica sintética de la lengua es evidente:

SUSTANTIVO	SUSTANTIVO	SUSTANTIVO COMPUUESTO	ESPAÑOL
class	room	classroom	salón de clase
corn	flakes	cornflakes	hojuelas de maíz
tooth	brush	toothbrush	cepillo de dientes
dust	bin	dust bin	bote de basura



En español se encuentran con más frecuencia las combinaciones adjetivo-sustantivo o verbo-sustantivo:

pele	rojo	pelirrojo
sacar	punta	sacapuntas

Los verbos compuestos también son comunes en inglés, el verbo se acompaña de otra palabra llamada partícula, que no tiene significado propio, lo adquiere al combinarse con el verbo, lo que permite precisar la acción y la dirección en la que se realiza la acción. Existen pocas partículas, lo que permite aprenderlas con facilidad. Las partículas dan idea de movimiento o posición, y puede inferirse su significado a partir de la siguiente tabla y, por supuesto, del contexto que rodea a la palabra:

PARTÍCULA	SIGNIFICADO PROBABLE
across	noción de traspasar, cruzar
apart	separar
around /about	alrededor, moverse, recorrer sin rumbo fijo
at	dirigirse a un punto específico
away	alejarse(se) huir, apartar
back	noción de volver a un punto, de nuevo, retorno
by/ past	a lo largo, cerca, por
down	dirigir hacia abajo
forward	dirigir hacia adelante
from	punto de partida
in/into	dirigir hacia adentro
of	proceder de (un objeto o situación)
off	noción de desprender, alejar, apagar, quitar
on	en contacto con algo, continuar la acción, encendido
out	hacia afuera, agotar, acabar, terminar, completamente.
over	encima, otra vez, hacia un punto, a un lado, terminado
through	noción de atravesar, traspasar
to	hacia
together	juntar
under	debajo de
up	hacia arriba, terminar una acción, acatar, consumir, hasta un punto
with	junto con (un objeto o situación)



Al combinar estas partículas con los verbos, forman conceptos diferentes como se muestra en el siguiente ejemplo:

go	in	entrar
go	out	salir
go	up	subir

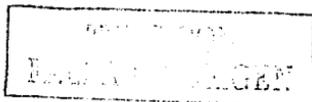
Lo anterior, es sólo una muestra de las diferencias que puede presentar el léxico de origen germánico en inglés para un hispanohablante. Sin embargo, el registro escrito no utiliza gran cantidad de palabras de uso coloquial, principalmente en textos académicos, donde impera el registro formal, cuyo contenido de cognados es alto, debido a que éstos tienen un porcentaje mucho más alto de este tipo de palabras de origen romance, principalmente.

Los aspectos previamente analizados sobre la lengua inglesa, nos llevan a preguntarnos por qué existiendo tantos cognados relacionados con el español, los lectores de habla hispana tienen dificultad para comprender textos en inglés. A continuación trataremos de dar algunas respuestas a esta problemática.

3.1.2. EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO DEL TEMA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Además de la estructuración germánica de la lengua, otro aspecto importante a considerar es la falta de conocimiento del tema sobre el cual se lee.

México es un país cuyos habitantes leen poco; las estadísticas indican que los mexicanos leemos 1.5 libros al año, por lo que ocupamos el lugar 107 de 187 en el mundo (Miranda s/f). Durante la educación elemental sólo se lee en voz alta con el fin de dar una calificación cuantitativa al producto del alumno. Las publicaciones más



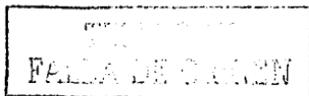
compradas son las historietas cómicas y materiales similares, donde el alumno se apoya mucho más en la parte gráfica, el texto es pequeño y muy probablemente el lector pocas veces repara en él. Se tiene la idea de que los libros son un artículo de lujo debido a su alto costo; además de que la lectura se practica poco en el hogar.

Las estrategias de lectura no se enseñan en la escuela, los lectores promedio tienen poco desarrollado el gusto por textos más demandantes que las historietas que leen, no tienen hábitos de investigación y tienden a memorizar la información que se le presenta en la educación formal.

La resultante de lo anterior es que el alumno realmente no tiene gran conocimiento del mundo ni de la cultura en general, o si acaso la tiene, no es capaz de relacionar lo que sabe con el material escrito que se le presenta, provocando que la comprensión se vuelva una tarea enojosa y complicada.

Aunque el problema del conocimiento del tema puede llevar a la comprensión deficiente de la información leída, éste puede resolverse si se trata como un factor de riesgo en la adquisición de nuevos conocimientos. Una estrategia útil para aumentar la cultura del alumno en cursos de lectura es presentar textos que provean al alumno de la información que carece, pero que al mismo tiempo no presenten grandes dificultades estructurales y léxicas, para que así puedan ser leídos de manera ágil y atrayente. Los primeros textos pueden ser de carácter general a fin de sentar las bases que se necesitan para apoyar el conocimiento nuevo; los textos siguientes pueden aportar diferentes puntos de vista y aproximaciones del tema a fin de desarrollar en los alumnos primero la capacidad de flexibilizar su pensamiento y, después crear en ellos un razonamiento crítico sobre lo que leen.

Se piensa que la lectura es un acto cotidiano que cualquier persona que sabe



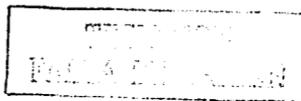
decodificar un lenguaje posee; sin embargo, para que la lectura sea eficiente se necesita un entrenamiento específico, y el mejor modo para recibirlo es por medio de la instrucción formal.

3.2. LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Aunque en diversas instituciones existen cursos para la enseñanza de la comprensión de lectura, tanto en segunda lengua como lengua extranjera, realmente no existe una metodología plenamente reconocida para cumplir con esta tarea.

Generalmente la enseñanza de la comprensión de lectura se lleva a cabo entregando a los alumnos textos de diversa índole, generalmente de tipo académico, acompañados de una serie de ejercicios conteniendo reactivos de tipo objetivo, similares a los encontrados en los exámenes que tendrán que presentar al final del curso, y explicaciones gramaticales, también acompañadas de ejercicios de mecanización.

En algunos casos, se intenta la enseñanza de la lectura a través de estrategias de lectura (ver capítulo 2, sección 2.5.2), que los alumnos ponen en práctica en el salón de clase, a través de las instrucciones que se proporcionan para la ejecución de una tarea dada; por ejemplo, "subraya las palabras clave que encuentres en el texto y elabora un resumen con ellas"; sin embargo, no existe un análisis cognitivo de tareas que permita dar una jerarquía al orden en que se utilizan dichas estrategias o el tipo de contenido en que se deben aplicar, entre otros factores a considerar. A continuación se presenta una tabla, con diversas estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura, que como se verá, están enfocadas a alguna tarea específica, como la decodificación de vocabulario, al uso de algún tipo de lectura o a la generalización o



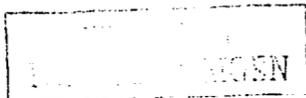
síntesis de la información. Estas estrategias son comúnmente utilizadas en los Estados Unidos de Norteamérica, y el nombre de cada estrategia recurre a recursos nemotécnicos para que el alumno no olvide los pasos a seguir en dicha estrategia.

Estrategias para lograr una comprensión de lectura eficiente (Muskingum College, s/f)

Estrategia	Tareas a realizar	propósito
LINCS	EnLista las partes a conocer, Imagina una imagen, ANota una palabra evocadora, Conecta el término en una historia, Auto-evaluaciónS.	Facilita la memorización de conceptos y hechos asociados en el aprendizaje de vocabulario.
DISSECT	Descubre el contexto de la palabra, Aísla el prefijo, Separa el sufijo, Subraya la raíz de la palabra, Examina la raíz de la palabra, Checa con alguien Trata con el diccionario.	Análisis de vocabulario en contexto y por formantes.
CSSD	Contexto eStructura Sonido Diccionario	Aprendizaje de vocabulario y sus significados.
PATRONES DE LENGUAJE	Seleccione el material a leer, Lea el material seleccionado Elabore y relacione tiras de texto, Escriba tarjetas de palabras.	Identificación de significado de palabras.
MAPEO CREATIVO	Leer el texto (identificando ideas principales, Desarrollar una imagen que comprenda los conceptos principales, incluir detalles de apoyo (definiciones, nombres, fechas).	Uso de imágenes para reconocer la organización e información del contenido y reorganizar las ideas principales, ayuda a recordar el contenido.
SNIPS	Suministrar preguntas, Notar elementos ico-tipográficos, Identificar lo relevante y Pegarlos con lo gráfico, Suministrar la información a otros.	Procesamiento durante la lectura por medio de elementos gráficos.
ORGANIZACIÓN TEXTUAL	Comparación – contraste, Puntos principales, Causa-efecto, Problema solución, Secuencia-orden de tiempo, Enumeración.	Comprender la organización de la información en un texto y aproximarse al contenido del mismo.

FALLA DE ORIGEN

	Ejemplo e ilustración.	
SQ3R	Examinar, (Sample) Cuestionar (predecir) Leer, Reflexionar, Recitar, Revisar (integrar)	Método de estudio independiente para la comprensión de la organización y significado de los textos escritos.
PRSR	examinar (Preview) leer (Read) Autoevaluar (Self-test) Revisar (Review)	Organización textual, parafraseo, auto-evaluación
PROR	Prelectura LectuRa Organización Revisión	Organización textual, parafraseo, autoevaluación
PQ4R	Examinar(Preview) Cuestionar (predecir) LeeR, Reflexionar Recitar, Revisar (integrar)	Método de estudio independiente para la comprensión de la organización y significado de los textos escritos.
RAP	LeeR, Auto-preguntarse cuál es la idea principal Parafrasear	Comprensión de las ideas principales y detalles de apoyo por parafraseo.
PARTS	Poner objetivos Analizar partes pequeñas, Revisar partes extensas, Tratar de plantear preguntas, Sacar relaciones.	Lectura de estudio para alcanzar el aprendizaje.
REAP	LeeR REcodificar Anotar Ponderar	Lectura de estudio para tomar notas de los textos.
MULTIPASS	Examinar (familiarización gráfica). Lectura de estudio. Evaluar comprensión	Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo.
ENSAMBLAR	Leer, Identificar ideas principales, Representarlas en código y registrarlas en tarjetas, Revisar, parafraseando las ideas principales completas, apoyándose en las tarjetas.	Mejorar la comprensión, aprendizaje, generalización y parafraseo
KWL	Lo que sé (Known) Lo que quiero saber, (What) Lo que aprendí. (Learned)	Activar conocimiento previo y relacionarlo con la información del texto.

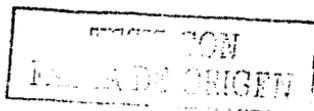


NO SALE
BIBLIOTECA

MIT (Instrucción Mediada de Textos)	Objetivos instruccionales para cada fase de lectura, Comprensión de procesos básicos que aseguren el cumplimiento de los objetivos. Estrategias instruccionales que promuevan la comprensión de lectura, Tareas de instructor en cada fase de lectura.	Relacionar conocimiento previo con el contenido y organización del texto, con el propósito de comprenderlo y fomentar el uso de la información de formas variadas.
--	---	--

Como ya mencionamos, no existe realmente una metodología para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera; algunos profesores se basan en los modelos de lectura (Cf. Del capítulo 2 sección 2.2) para enseñar a leer. Si el profesor cree que la lengua es el aspecto fundamental a enseñar, entonces se basa en un "modelo ascendente", explotando en un texto en inglés los aspectos de léxico y sintaxis que piensa darán al alumno las bases para ser un buen lector. En el caso contrario, si el profesor piensa que lo más importante en la lectura es el procesamiento mental que se lleva a cabo para comprender la lectura, entonces elige un "modelo descendente" en el que no se presta atención al código escrito, sino a aquellas estrategias que permitan la conceptualización de lo leído.

El proceso se lleva a cabo generalmente sobre un texto, en algunos casos fabricado especialmente para explotar aspectos gramaticales, o sobre un texto auténtico para aplicar estrategias de lectura; se hacen baterías de preguntas, de opción múltiple, de falso verdadero o de respuesta construida, con lo que el alumno "lleva a cabo la comprensión de lo escrito". Lo anterior, sólo conducirá a la formación de un conocimiento inerte, que según De Jong (1990) es aquella información encapsulada a la que el alumno accede en un conjunto restringido de contextos, que se activan por medio de una llamada, por ejemplo una pregunta de examen, aún si esta información llega a ser importante en una variedad de situaciones.

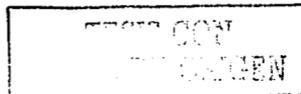


Para De Jong (*ibid.*) el aprendizaje debe ser un proceso de construcción del conocimiento que depende no solo de la adquisición funcional y estructural de los componentes del conocimiento, sino también de contextos, elaboraciones, intenciones, auto-monitoreo, auto-regulación y conceptos individuales de aprendizaje.

Una forma de asegurar que el alumno está aprendiendo conceptos de manera constructiva es la basada en la zona próxima de desarrollo, propuesta por Vygotski (en Pozo, 1989); que ayuda al estudiante a dominar de manera independiente las ejecuciones que constituyen esta zona en un momento dado y estimula el conocimiento cognitivo por medio de la creación de nuevas zonas próximas de desarrollo.

De Corte (1999) distingue cuatro categorías de aptitudes para el aprendizaje: un conocimiento base del dominio específico, flexible y bien organizado, que abarque hechos, símbolos, definiciones, fórmulas, algoritmos, conceptos y reglas que constituyan la sustancia del campo de la materia; la utilización de métodos heurísticos, esto es, estrategias de búsqueda para el análisis y la transformación de problemas tales como, descomponer un problema en subtarefas que aumentan la probabilidad de encontrar la solución correcta porque llevan a una aproximación sistemática del problema; la metacognición que comprende el conocimiento sobre nuestro propio funcionamiento cognitivo y las habilidades relacionadas con la autorregulación de nuestras actividades cognitivas como la planeación y el monitoreo de los procesos de solución de problemas.

En el diseño de los apoyos didácticos utilizados para esta investigación, se planteó introducir a los alumnos en el procesamiento de información que llevaría a cabo un lector experto, tomando en cuenta las características de éstos (ver capítulo 2, sección 2.3.1.4), considerando al modelo de enseñanza como un experto que guía al

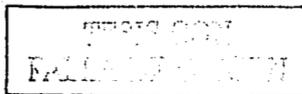


alumno en el proceso de aprendizaje, permitiendo que el alumno (novato) se aproxime al uso de estrategias de lectura y pueda aprenderlas y utilizarlas eficientemente. Como parte de los modelos instruccionales se proporcionaron mapas conceptuales. El uso de los mapas conceptuales puede ayudar al alumno a construir el andamiaje necesario para que aprenda, tanto la estructura de la lengua, como el empleo de estrategias de lectura.

Los mapas conceptuales son diagramas jerárquicos bidimensionales que ilustran las conexiones entre los conceptos individuales. Tienen tres cualidades fundamentales: estructura jerárquica, diferenciación progresiva y reconciliación integrativa. Los nexos entre los conceptos se muestran por la estructura jerárquica en que los conceptos menores se colocan debajo de los niveles superiores. Los conceptos superordinados son más generales que los subordinados. Dos o más conceptos unidos por palabras crean una proposición; las proposiciones con flechas indican la dirección de cada relación y ayudan a desarrollar las conexiones de manera más precisa entre los conceptos unidos. Basados en la teoría constructivista, los mapas conceptuales se utilizan como un conjunto de experiencias de aprendizaje que permite a los alumnos desarrollar su comprensión.

En el caso de los modelos instruccionales utilizados en esta investigación, las estrategias de lectura se implementaron en un modelo interactivo de lectura que toma en cuenta tanto el código escrito, como el procesamiento de la información, (ver capítulo 2, sección 2.2.2.1); utilizando tanto las estrategias de bajo nivel; (parte operativa de la lectura), como las de alto nivel, (procesamiento mental de la información) [ver capítulo 2 sección 2.5.2).

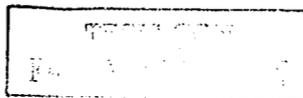
Dentro de las **estrategias de bajo nivel**, se contemplaron aquellas dirigidas a la



comprensión del material lingüístico del texto (habilidades de procesamiento perceptivo de la información encaminadas a la elaboración de la información percibida a nivel de lengua, que aseguran la precisión de la comprensión de la faceta lingüística del texto), en las que se consideraron las estrategias de distribución oracional, concepto del tiempo e inferencia de vocabulario.

Por supuesto, existen diversas estrategias de bajo nivel, pero no era posible considerarlas todas en este trabajo; algunas de éstas son: relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito, especialmente de aquellos sonidos que son diferentes en español; la producción razonable de patrones de acentuación, ritmo y sobre todo pausación, ya que demarcan el haz de sentido tanto en el código escrito como en el hablado; reconocer las palabras aprendidas; comprender las palabras que expresan las relaciones entre los elementos de diferentes niveles del texto (conectores); unir las palabras en segmentos relevantes relativamente completos del discurso; orientarse en la estructura gramatical del enunciado (reconocer esta estructura y diferenciar formas gramaticales similares); pronosticar unidades léxicas y estructuras gramaticales; definir el significado de palabras desconocidas (por sus rasgos formales, entorno, contexto, con ayuda del diccionario) entre otras.

Las habilidades de comprensión del contenido del texto (habilidades de procesamiento del sentido de la información que presuponen la extracción de la información factual dada en el texto y su interpretación) se enmarcan dentro de las estrategias de alto nivel, e incluyen: separar los hechos contenidos en el texto; generalizarlos; unificar los hechos separados en un bloque con sentido; restaurar los eslabones lógicos perdidos durante la exposición; establecer el método de exposición:



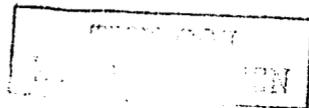
(inductivo/deductivo); correlacionar las diferentes partes del texto; extraer un juicio sobre la base del contenido del texto; valorar los hechos expuestos y/o su conjunto; sacar una conclusión de lo leído; interpretar la información recibida; valorar la precisión y la fidelidad de los hechos citados, entre otros.

Las estrategias de alto nivel utilizadas en los modelos instruccionales elaborados para esta investigación correspondieron a la localización de las palabras clave, el reconocimiento de la información factual, el establecimiento de las ideas principales, la generalización de la información, el reconocimiento de las relaciones de causalidad, la inferencia textual y la síntesis de la información.

Saber que las estrategias de lectura son fundamentales para que el lector pueda procesar adecuadamente la información no es suficiente; se requiere una forma de enseñanza de estas estrategias. Como ya se mencionó, los modelos instruccionales utilizados para esta investigación se plantearon a partir de la ejecución experta de la lectura e incluyen mapas conceptuales para ayudar a los alumnos a entender mejor los conceptos involucrados en el proceso de comprensión de la información leída. También se presentó una descripción de la estrategia a aprender, primero describiéndola y posteriormente, mostrando un ejemplo de como funciona y finalmente invitando al alumno a practicarla

Por supuesto, estos materiales incluyeron un texto, tanto para mostrar el funcionamiento de la estrategia, como para el trabajo en clase; además de ejercicios de comprensión que permiten desarrollar y automatizar en el alumno el uso de las estrategias de lectura.

Hasta aquí, hemos revisado aspectos de la lengua y la metodología de



enseñanza que pueden influir en el éxito o fracaso de los alumnos en los cursos de lectura, ahora, revisaremos un aspecto relacionado directamente con las características individuales de los alumnos; el perfil cognitivo–afectivo–motivacional. Estos factores inciden directamente en los resultados que los alumnos alcanzan durante su aprendizaje.

3.3. PERFIL COGNITIVO-AFECTIVO-MOTIVACIONAL

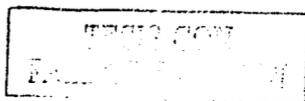
El factor cognitivo corresponde a la esfera de conocimientos que el alumno posee y que le permite entender información y aprenderla; está relacionado con aquellas estrategias que utiliza el alumno durante su proceso de aprendizaje como serían: la habilidad de encontrar el significado de una palabra, buscar un sustituto, identificar la idea principal, identificar causas, contrastar teorías, elaborar ejemplos, buscar información.

El factor motivacional es el que interpreta los motivos que una persona tiene para participar en una experiencia de aprendizaje. Esta motivación puede ser intrínseca o extrínseca (Cf. capítulo 2, sección 2.4).

El factor afectivo permite conocer la actitud que un alumno presenta ante una situación de aprendizaje. Este factor está relacionado con:

- a) la auto-confianza que se refleja en una capacidad positiva del uso de la lengua, y
- b) la ansiedad, que es la aprehensión experimentada cuando un alumno no se siente capaz de llevar a cabo la tarea con éxito.

Asimismo, se deben considerar los estilos de aprendizaje que el alumno utiliza para aproximarse a la tarea, mismos que están ligados a la autorregulación de la



persona a partir de la tarea a realizar.

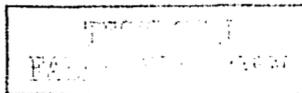
Para la realización de este trabajo se decidió medir estos factores en alumnos de los cursos de lectura de la UNAM, ENEP Acatlán, con el fin de conocer cómo afectan a los alumnos en una situación de aprendizaje.

3.3.1. INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL

Para llevar a cabo dicha medición se utilizó un inventario. Dicho inventario consiste en un modelo multidimensional de evaluación elaborado por Castañeda (1995) en el año de 1994; que tiene la característica de ser un instrumento de lápiz y papel constituido por dos partes: la de ejecución y la de auto-reporte. Los instrumentos que constituyen la porción de ejecución no fueron utilizados en el presente trabajo; sólo se aplicó el auto-reporte que está constituido por 89 reactivos de tipo "Lickert" organizados en cuatro sub-escalas Castañeda (1995):

- ◆ estilos de adquisición de información;
- ◆ estilos de administración de los recursos de memoria;
- ◆ estilos de procesamiento de la información;
- ◆ estilos de auto-regulación y de orientación motivacional.

Los estilos de adquisición de la información (Castañeda, *ibid.*) se componen de dos tipos de estrategias de aprendizaje, las selectivas y la generativas o profundas que son capaces de actualizar procesos psicológicos, tales como: la discriminación, la



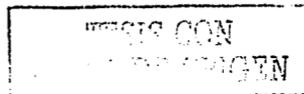
generalización, el apareamiento de ejemplos y construcción de nuevas variables, mismos que permiten dirigir el aprendizaje desde la entrada de la información hasta su almacenamiento en la memoria de largo plazo. Las estrategias de aprendizaje utilizadas durante la adquisición de la información pueden realizarse en dos niveles de profundidad, de superficie y elevado, esta última presenta un carácter constructivo o generativo, en el que el aprendiz agrega la construcción simbólica a lo que está tratando de aprender.

Los estilos de administración de los recursos de memoria están constituidos por dos tipos de estilos: a) de recuperación de información (estrategias selectivas o generativas para el manejo de información), que permiten al alumno preactivar, reactivar y mantener activada la información; b) recuperación de información durante los exámenes, que permite hacer uso de la información posteriormente; así como obtener su representación relevante o aplicarla en cierto momento y bajo condiciones adecuadas.

Los estilos de procesamiento de la información están constituidos por dos tipos, el convergente (o reproductivo), que es un razonamiento en forma convencional que permite llegar a una solución correcta de los problemas; y el divergente (o creativo/crítico), que es una actividad mental original e innovadora, que se desvía de los patrones acostumbrados y produce más de una respuesta a un problema.

Los estilos de autorregulación motivacional están constituidos por componentes relacionados con la persona, la tarea y los materiales.

Los estilos de autorregulación y de orientación motivacional, con los cuales los estudiantes establecen: objetivos de aprendizaje, el grado en que éstos se han

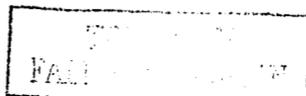


alcanzado, y si es el caso, la modificación de las estrategias necesarias para alcanzar dichos objetivos. Estos estilos están constituidos por componentes relacionados con la persona, la tarea y los materiales; cada componente se subdivide de la siguiente manera:

COMPONENTES	SUBDIVISIONES
Componente persona:	Autonomía percibida
	Eficacia percibida
	Contingencia percibida
Componente tarea	Orientación a la aprobación
	Orientación a la tarea
	Orientación al logro
Componente materiales	Regulación
	Monitoreo
	Programación

La escala está constituida de tal forma, que en cada uno de los reactivos el estudiante proporciona información acerca de:

- ◆ la estrategia que utiliza para aprender;
- ◆ la frecuencia con que la aplica;
- ◆ el esfuerzo que le supone hacerlo;
- ◆ el resultado que produce como medida subjetiva del nivel de habilidad;
- ◆ las creencias, atribuciones y orientaciones motivacionales que se asocian al



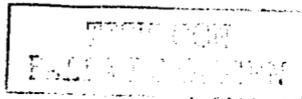
estudio.

El inventario permite detectar fallas que los estudiantes presentan en su aprendizaje, tanto antes de ejecutar una tarea académica determinada –desde el punto de vista de las creencias asociadas a ella– como después de haberla ejecutado; y está compuesto por reactivos que muestran cómo se adquiere, recuerda, organiza y aplica la información que se aprende; además de medir como el alumno evalúa, regula y planea su aprendizaje, cómo se orienta motivacionalmente hacia las tareas y cómo percibe el logro académico.

Hasta aquí hemos revisado las diferencias y similitudes que se pueden encontrar entre la estructura de la lengua inglesa y el español, haciendo énfasis en la sintaxis de origen germánico del inglés. También se hizo mención al origen (procesamiento experto) y características (utilización de un modelo de lectura interactivo, basado en el aprendizaje estratégico) de los modelos instruccionales empleados en esta investigación, describiendo su propósito y estructura.

Así mismo, se mencionó la necesidad de conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y la forma en que autorregulan su aprendizaje describiendo las características del EDAOM.

Tanto la creación de modelos instruccionales como apoyo a los alumnos, como la valoración del empleo sus estrategias de lectura en lengua materna y lengua extranjera y de autorregulación se utilizaron para tratar de averiguar la dificultad que tienen los



alumnos en acreditar sus exámenes de comprensión de lectura en inglés para cubrir su requisito de idioma. Esta inquietud nació de investigaciones anteriores llevadas a cabo en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán, en donde se encontraron deficiencias en la lectura en lengua materna, además de algunos factores que repercutían en su motivación para aprender a leer en inglés. A continuación se describe la problemática encontrada en dichos estudios.

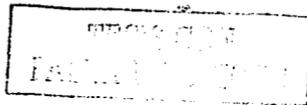
3.4. LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA MATERNA DE LOS ALUMNOS DE LA ENEP ACATLÁN

Uno de los inconvenientes detectados en los cursos de comprensión de lectura es la incidencia de reprobación que se da en todos los idiomas. Este hecho fue motivo de preocupación para la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas de la UNAM, ENEP Acatlán, lo que llevó a investigar si los alumnos son capaces de leer eficientemente en español.

Para ello, la Comisión se dio a la tarea de aplicar un instrumento de evaluación a los alumnos que tomaban su Curso de Comprensión de Lectura en los idiomas: Alemán, Francés, Inglés, Italiano y Portugués durante el semestre 95-1; éste consistió en un examen diagnóstico en español que medía el nivel de procesamiento de la información de lectura en lengua materna.

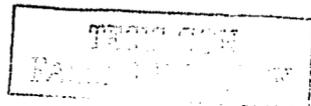
3.4.1. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO EN ESPAÑOL

Los alumnos procesaron el texto en lengua materna en un nivel entre regular e insuficiente. El instrumento mostró que el alumno:



- ◆ No podía procesar adecuadamente la información que lee en su lengua materna, y por tanto, no le era posible hacer la transferencia de sus habilidades como lector en la lengua extranjera;
- ◆ No podía generalizar y comparar la información adecuadamente, por lo que los procesos de abstracción-análisis-síntesis no se aplicaron correctamente;
- ◆ Encontró gran dificultad en sintetizar información, ya sea en cuadros sinópticos o en forma de resumen;
- ◆ Fue incapaz de delimitar los subtemas en un texto porque no jerarquizaba adecuadamente;
- ◆ Confundió las relaciones de causalidad, catalogando como causas lo que en realidad son efectos;
- ◆ No logró producir analogías lógicas a partir de la información del texto;
- ◆ En la mayoría de los casos no fue capaz de formular derivaciones de las palabras, dando ejemplos de sinonimia o derivaciones falsas como por ejemplo: de la palabra "almacenar" se derivó la palabra "almacenación";
- ◆ Finalmente, no reconoció los marcadores de discurso, confundiendo los conectores de causa y efecto y adversativos con otro tipo de conectores.

A continuación, se presentan los resultados numéricos de la aplicación del mencionado examen; la primera tabla corresponde al primer nivel y la siguiente al segundo nivel:



3.4.2. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS INSCRITOS EN EL CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA QUE PRESENTARON EL EXAMEN DIAGNÓSTICO EN ESPAÑOL

COMPRENSIÓN DE LECTURA 1

IDIOMA	PORCENTAJE DE ERROR
FRANCÉS	43 5 %
INGLÉS	46 2 %
ITALIANO	47 6 %
PORTUGUÉS	44 4 %
% promedio	45 4 %

COMPRENSIÓN DE LECTURA 2

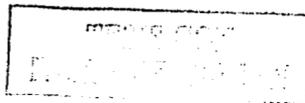
IDIOMA	PORCENTAJE DE ERROR
FRANCÉS	41 0 %
INGLÉS	36 4 %
ITALIANO	38 4 %
PORTUGUÉS	45 2 %
% promedio	40 2 %

Los resultados mostraron que los alumnos que tenían problemas para comprender textos en inglés, también los tenían en su lengua materna; además, aquellos alumnos que tenían problemas de reprobación mostraron tener una modalidad de procesamiento de información rígida y una actitud enfocada al fracaso.

Estos resultados permiten inferir que los alumnos tienen problemas para procesar la información que leen en su lengua materna adecuadamente porque carecen de las estrategias apropiadas o las utilizan deficientemente.

3.4.3. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS QUE ASISTIERON A LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS DURANTE EL SEMESTRE 96-2.

Para determinar la opinión de los alumnos con respecto a sus cursos de lectura en Inglés como lengua extranjera, se hizo un estudio piloto con un reporte de opinión a



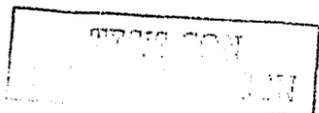
una muestra de 271 alumnos de una población de 850 alumnos, divididos en 13 grupos: 6 matutinos y 7 vespertinos elegidos al azar; lo que correspondió aproximadamente a la tercera parte de la población total en los Cursos de Lectura en Inglés durante el semestre 96-II. Participaron alumnos universitarios de ambos sexos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán; en su gran mayoría entre 18 y 22 años; de nivel socioeconómico medio y medio bajo que cursaban los semestres de 2° a 5° de sus carreras, durante el semestre 96-2.

Se utilizaron cuatro variables independientes en este estudio, la percepción de la calidad, de la dificultad, de la utilidad y la conveniencia de los horarios de los cursos de inglés. El instrumento consistió de una escala Likert en la que el número uno correspondió a la respuesta "completamente en desacuerdo", el número dos "en desacuerdo", el tres, "en duda"; el cuatro "de acuerdo" y el cinco "completamente de acuerdo".

El instrumento se diseñó como un cuestionario, conteniendo 49 enunciados distribuidos de la siguiente manera:

Nueve enunciados tuvieron el propósito de mostrar si la motivación del alumno se deteriora porque tiene problemas de horario en su curso, 12 preguntas tienen el propósito de conocer si su motivación se ve alterada por el nivel de dificultad percibida por los alumnos con respecto a su curso de inglés, 13 preguntas intentan descubrir su percepción del nivel de calidad de los cursos, esto es, la suficiencia de los materiales, y la eficacia del método de enseñanza. La opinión que tienen los alumnos acerca de la utilidad del curso se midió con 15 enunciados.

Los resultados arrojados por esta encuesta permiten observar que los alumnos inscritos en los Cursos de Comprensión de Lectura en Inglés en la UNAM, ENEP

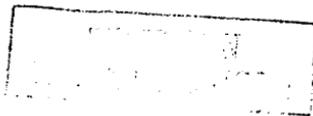


Acatlán carecen de una motivación intrínseca para estudiar esta materia. Esto se debe en parte a que tienen problemas de horario, ya sea porque interfieren con los horarios de sus carreras, o porque no encuentran un horario que se adecue a sus necesidades. El factor que sigue por orden de importancia, es el de la dificultad de los cursos; misma que es generada porque el alumno siente que su único objetivo para estudiar es pasar el examen de requisito, lo que provoca que no dedique el tiempo suficiente al estudio de la materia. Otro elemento detectado es que tiene problemas con el aprendizaje del inglés desde que cursaba la secundaria; pero sobre todo, que no logra identificarse con la cultura de los países donde se habla esa lengua.

La calidad de los cursos también afectó la motivación, ya que los alumnos sienten que los materiales no son significativos; asimismo, no encuentran una relación entre lo que aprenden en su curso y su vida diaria; además de que sienten que no logran comprender los textos que leen, ni expresar su contenido con sus propias palabras.

Para poder mejorar la motivación de la población que asiste a los Cursos de Lectura en Inglés sería preciso mejorar los puntos conflictivos, como son: el horario y el grado de dificultad de los cursos, apoyándose en aquellos aspectos del curso que motivan positivamente a los alumnos, como son: que lo encuentran muy útil en apoyo a sus carreras y de ayuda para la realización de sus trabajos de tesis.

La siguiente gráfica muestra la opinión de los alumnos sobre los cursos de comprensión con respecto a la utilidad, la calidad, la dificultad y la disponibilidad de horario:



lengua extranjera y el estilo cognitivo del alumno.

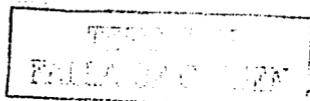
La problemática ya planteada nos lleva a tratar de encontrar los factores que dificultan que los alumnos alcancen la correcta comprensión de lo que leen en inglés. De dicha problemática surgieron las siguientes preguntas de investigación.

3.5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Al considerar lo hasta aquí expuesto, surgen una serie de interrogantes, que de encontrar su solución, explicarían en buena medida los problemas de reprobación de los Cursos de Lectura en Inglés que a la fecha afectan significativamente a la población universitaria; lo que permitiría que tanto la institución como los maestros y alumnos puedan tomar decisiones enfocadas a la solución de dichos problemas.

Las preguntas de investigación son:

- ◆ ¿Qué papel juega el grupo de secuencias instruccionales que usaron modelamiento retroalimentado para inducir en los lectores el uso de las estrategias de alto y bajo nivel apropiadas para mejorar la comprensión de lo leído, en el éxito o fracaso de alumnos que tomaron este curso?
- ◆ ¿Difieren las estrategias de aprendizaje y el estilo de orientación motivacional que utilizan los alumnos de mejor ejecución de los de menor ejecución antes de la intervención?
- ◆ ¿En qué medida se asocia el nivel de ejecución en lengua extranjera con el nivel de



ejecución logrado en el examen final de comprensión de lectura en inglés?

- ◆ ¿Qué dificultad a un buen número de alumnos inscritos en los cursos de comprensión de lectura en inglés acreditarlos?

3.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

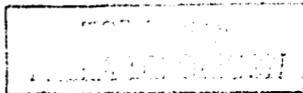
Con el fin de responder a estas preguntas, se propone llevar a cabo un trabajo de investigación que tiene como objetivo general:

Identificar factores instruccionales que incidan en la capacidad del alumno para comprender textos en inglés.

Lograr el objetivo general requiere cumplir con los siguientes objetivos específicos:

- ◆ Identificar el nivel de ejecución en comprensión de lectura en lengua materna, como un factor que potencialmente puede influir en la buena ejecución de la comprensión de lectura en inglés.
- ◆ Identificar el nivel de ejecución de comprensión de lectura en inglés.
- ◆ Poner a prueba un grupo de secuencias instruccionales cuya finalidad es apoyar el aprendizaje de estrategias de lectura en inglés.
- ◆ Identificar componentes cognitivo-afectivo-motivacionales asociados al aprendizaje y uso de estrategias de lectura en inglés.

Para llevar a cabo este trabajo se planteó una variable independiente y cuatro independientes, que se presentan a continuación.



3.7 VARIABLES CORRESPONDIENTES A LA INVESTIGACIÓN

La **variable independiente** para este estudio fue:

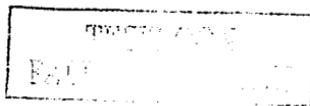
El grupo de secuencias instruccionales que usaron modelamiento retroalimentado para inducir en los lectores el uso de las estrategias de alto y bajo nivel apropiadas para mejorar la comprensión de lo leído.

Las **variables dependientes** fueron:

- ◆ El nivel de ejecución en lengua materna, en términos del número de aciertos.
- ◆ El nivel de ejecución en lengua extranjera previo a la variable independiente (examen parcial), en términos del número de aciertos.
- ◆ El auto-reporte que sobre estrategias cognitivo-afectivo-motivacionales proporcionan los alumnos, en términos de autovaloraciones; y
- ◆ El nivel de ejecución logrado en el examen final de comprensión de lectura en inglés, en términos del número de aciertos logrados.

En este capítulo se presentaron algunas características de la lengua inglesa que por su diferencia con nuestra lengua, dificultan su aprendizaje a los hablantes del español, también se planteó la necesidad de contar con una metodología eficaz para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, ya que la enseñanza de estrategias de lectura sin seguir una progresión y una forma adecuada de instrucción no beneficia a los alumnos.

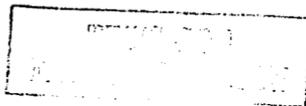
Se señaló la importancia de conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos, sus características propias para procesar la información y su capacidad para autorregular su



aprendizaje, por lo que se propuso la creación de modelos instruccionales que apoyaran la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés, pero indicando al alumno las ventajas de ser un lector estratégico. Dichos modelos ponen a su disposición tanto estrategias de comprensión de la lengua inglesa, como estrategias para la comprensión y elaboración de la información contenida en textos, que le permitan ser un lector eficiente.

Lo anterior se planeó con el fin de resolver parte de la problemática de los alumnos que toman los cursos de comprensión de lectura en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán, descrita en la sección 3.4. de este capítulo, como son su deficiente comprensión de lectura en lengua extranjera y su falta de motivación.

Para ello se propusieron preguntas de investigación, objetivos y variables a considerar en el diseño de esta investigación, que se describe en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO 4

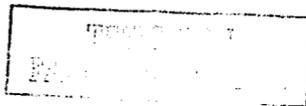
4.1 MÉTODO

SUJETOS: 182 estudiantes, hombres y mujeres, de una población total de 327 alumnos que estudiaban el segundo nivel del curso de comprensión de lectura en inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán durante el semestre 98-2. La edad promedio de estos alumnos fluctuó entre los 19 y los 25 años. En su mayoría eran estudiantes de tiempo completo de las diferentes licenciaturas que se imparten en esta Institución.

ESCENARIO: Se utilizaron salones de clases convencionales cuidando que las condiciones de iluminación y ventilación fueran las adecuadas. Asimismo, la distribución de los sujetos atendió las condiciones que evitaron el copiado entre ellos.

MATERIALES: Se utilizaron seis instrumentos que se describen a continuación:

1. Un examen diagnóstico de estrategias de lectura en lengua materna. Es un instrumento de respuesta construida, que consta de 17 reactivos que miden la pericia con la que los estudiantes utilizan estrategias de lectura en niveles variados: desde el nivel de procesamiento de estrategias de bajo nivel (inferencia léxica, derivación de palabras y manejo sintáctico de elementos de cohesión) hasta el de estrategias de nivel alto (reconocimiento de elementos de coherencia semántica, identificación de ideas principales y de apoyo, reconstrucción de la secuencia



temática).

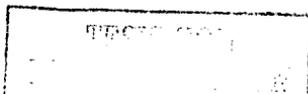
Los reactivos se elaboraron conforme a la taxonomía de Shardaikov (1968) y en su redacción se evitó el uso de un metalenguaje que pudiera confundir al alumno; es decir, se evitó usar palabras técnicas que hicieran referencia a funciones gramaticales. Se pidió a los sujetos realizar tareas como encontrar ejemplos o localizar la idea más importante mediante instrucciones generadoras de las estrategias de lectura a medir.

Las respuestas de los alumnos se evaluaron de acuerdo con los cuatro criterios siguientes:

- a) **ÓPTIMO:** equivalente a la respuesta correcta, con un valor de tres.
- b) **BIEN:** equivalente a una respuesta aceptable, pero no totalmente correcta, porque presentaron un error, con un valor de dos.
- c) **REGULAR:** respuesta con sólo algunos elementos de la respuesta correcta, donde se presentó más de un error, con valor de uno.
- d) **INSUFICIENTE:** la respuesta no contiene elementos correctos, con valor de cero.

El instrumento fue validado por acuerdo entre jueces, miembros de la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura de la ENEP Acatlán. El acuerdo fue del 100%.

2. **Un texto de tipo expositivo, en lengua materna, sobre un tema de tecnología, de aproximadamente cuartilla y media.** El texto gira alrededor del tema de la tecnología apropiada para los países en vías de desarrollo y presenta una superestructura de tipo problema-solución (Díaz Barriga, 2002, p. 214) en el que el problema es la adquisición de tecnología de punta, que puede ser resuelta con la utilización de una tecnología barata y adecuada a las necesidades de cada lugar. El



texto, que fue extraído de la revista *Selecciones del Reader's Digest*, lleva por título "La confianza en el desarrollo nacional". Se eligió este texto porque refleja la problemática nacional con respecto al uso de tecnología, además de que esta revista divulga temas de interés general, empleando traducciones y una redacción muy cuidada, ya que cuentan con un equipo de traductores y correctores de estilo de alta calidad. Lo anterior facilita la comprensión de la información presentada, a la vez que asegura la presentación de un buen uso del español.

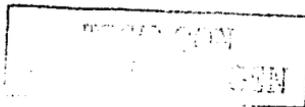
3. Apoyos didácticos. Son cuatro secuencias instruccionales interrelacionadas, que modelan estrategias de lecturas de lo simple a lo complejo. El conjunto de ellas está compuesto por 14 textos expositivos en inglés, que comprenden desde un párrafo hasta dos cuartillas (ver anexo). Los contenidos incluidos se refieren a tópicos académicos o de divulgación general, sobre información histórica, política, criminalidad, salud, astronomía, y temas de la vida cotidiana.

La primera secuencia incluye:

- a) Estrategia de lectura para la **identificación de los componentes de la oración simple en inglés**, presentada mediante su descripción en lengua materna.
- b) Organizadores gramaticales con ejemplos del uso de la estrategia para el reconocimiento e interpretación de la distribución oracional:

FRASE NOMINAL

Comenzaremos explicando lo que es la **frase nominal**, compuesta por un **sustantivo** que, como eje, puede precisarse mediante el uso de **cuantificadores** y **descriptores**. Veamos algunos ejemplos de estos:



CUANTIFICADOR	DESCRIPTOR	SUSTANTIVO
A	x	museum
The	big	museum
Some	art	museums
Several	Mexican	museums

Los cuantificadores a, the, some y several indican la cantidad de museos.
Los descriptores big, art, y Mexican describen a cada uno de los sustantivos que preceden.

- c) Instrucciones generadoras para inducir su uso, también en lengua materna.
- d) Ejemplos resueltos que se explican en lengua materna, generados a partir de un texto breve llamado "The Mexican Room in The British Museum" que permiten observar la estrategia en modelamiento.
- e) Un texto en lengua inglesa de un párrafo de extensión, llamado "The Quetzalcoatl Mith".
- f) Cuatro series de ejercicios acompañados con instrucciones en lengua materna que permiten al alumno practicar la estrategia modelada y verificar si es capaz de utilizarla por sí mismo.

La segunda secuencia incluye:

- a) Estrategia de lectura para la comprensión y utilización de los tiempos verbales en inglés, presentada mediante su descripción en lengua materna;
- b) Organizadores gramaticales con ejemplos del uso de la estrategia para la comprensión del concepto tiempo en inglés;

Los planes a futuro los expresaremos con el auxiliar will. Este auxiliar nos indica una determinación implícita para la realización de dichos planes.

ENCLOSURE
 2014 DE 01

Ahora vivir el momento	
Porvenir	
The final version of the balloon will be solar-powered	Planear una acción

- c) instrucciones generadoras para inducir su uso, también en lengua materna.
- d) Ejemplos resueltos que se explican en lengua materna, generados a partir de fragmentos de un texto sobre Xochimilco que permiten observar la estrategia en modelamiento.
- e) Un texto en lengua inglesa de un párrafo de extensión, llamado "How to select a husband".
- f) Tres series de ejercicios acompañados con instrucciones en lengua materna que permiten al alumno practicar la estrategia modelada y verificar si es capaz de utilizarla de manera autónoma.

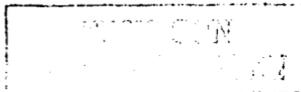
La tercera secuencia incluye:

- a) La estrategia inferencia de vocabulario, presentada mediante descripción de su funcionamiento en lengua materna,
- b) Organizadores gramaticales con ejemplos del uso de la estrategia:

observa la tabla que tienes a continuación. Aquí se encuentran los prefijos y sufijos más comunes con sus respectivos significados.

Prefijo	Significado del prefijo	Sufijo	Significado del Sufijo
Un Non De	<ul style="list-style-type: none"> • Opuesto de • No • Invertir una acción 	-ly	A la manera de
In Il Ir Im	<ul style="list-style-type: none"> • Opuesto de • No 	-ment -ness -ion	La cantidad de El estado de

- c) Instrucciones generadoras para inducir el uso de la estrategia **inferencia de**



vocabulario, también en lengua materna.

- d) Ejemplos resueltos que se explican en lengua materna, generados a partir de textos breves:

conocimiento del tema	PRI or PRD for the government...
conocimiento de formantes de palabras	AIDS: and now the bad news
conocimiento de conectores	Life safer or fatal threat?
conocimiento de cognados	My heart and the fishy oils
ubicación por contexto	Introducing the model office worker
distribución oracional	All I really need to know I learned in Kindergarten.

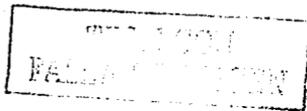
- e) Seis textos breves en lengua inglesa de diferentes tópicos:

conocimiento del tema	Crime Capital
conocimiento de formantes de palabras	The Simpsons: a way of life
conocimiento de conectores	How far can we trace our DNA
conocimiento de cognados	Eyes on the sun (hurricanes)
ubicación por contexto	Introducing the model office worker
distribución oracional	Technology doesn't teach

- f) Serie de 11 ejercicios acompañados con instrucciones en lengua materna que permiten al alumno practicar la estrategia modelada y verificar si es capaz de utilizarla por sí solo.

La cuarta secuencia instruccional incluye:

- Estrategias de lectura en modelamiento presentadas mediante su descripción en lengua materna,
- instrucciones generadoras para inducir su uso, también en lengua materna.
- Ejemplos resueltos que se explican en lengua materna, generados a partir de un párrafo de 3 o 4 enunciados tomados de un texto en inglés, que permiten observar la estrategia en modelamiento.



- d) Mapa conceptual, que muestra gráficamente los componentes de la estrategia modelada y la forma en que éstos se relacionan para poder aplicarla.
- e) Un texto en lengua inglesa de dos cuartillas sobre un tema de astronomía, dividido en 7 fragmentos, cada fragmento corresponde a una estrategia en modelamiento.
- f) Un ejercicio de aplicación de las estrategias acompañado de instrucciones en lengua materna que permite al alumno practicar la estrategia modelada y verificar si es capaz de utilizarla autónomamente.

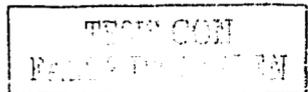
Las estrategias modeladas fueron las siguientes:

- ◊ localización de la palabra clave;
- ◊ reconocimiento de la información factual;
- ◊ establecimiento de las ideas principales;
- ◊ generalización de la información;
- ◊ reconocimiento de las relaciones de causalidad;
- ◊ inferencia textual a partir de lo leído;
- ◊ síntesis de la información.

Las secuencias instruccionales fueron validadas por acuerdo entre jueces, los miembros de la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas Acallán. El acuerdo fue de 100%.

4. Dos exámenes de comprensión de lectura en inglés, uno parcial y otro final.

Son instrumentos mixtos, constituidos por 20 reactivos; de los cuales 10 son reactivos objetivos, cinco de opción múltiple (con cuatro opciones) y cinco de sí / no;



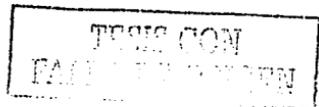
y 10 reactivos son de respuesta construida. Los exámenes fueron elaborados por la autora y fueron validados por acuerdo entre jueces, miembros de la Comisión Interdepartamental de los Cursos de Lectura del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán. El acuerdo fue de 100%.

5. Dos textos expositivos de página y media aproximadamente, de tipo secuencial (Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 211), el primero, tomado de una guía gubernamental norteamericana lleva el título "Colleges and universities" y corresponde al examen parcial; el segundo tomado de la Enciclopedia Encarta 96, lleva el título "The development of advertising", y se empleó en el examen final.

6. El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM)¹ Es un instrumento de lápiz y papel que contiene dos partes, la de ejecución y la de auto-reporte. En este estudio sólo se utilizó la porción de auto-reporte, que consta de 89 reactivos, tipo "Likert" organizados en cuatro subescalas:

- *Estilos de adquisición de información*, compuesta por dos niveles de estrategias de adquisición: siete para las estrategias selectivas y siete para las generativas o profundas.
- *Estilos de administración de los recursos de memoria*, constituida por dos tipos de estilos: el de recuperación de información (estrategias selectivas o generativas para la prebúsqueda, la búsqueda y la postbúsqueda de información), con 6 reactivos y el relativo al estilo de recuperar la información durante los exámenes (también pueden ser selectivos o generativos) con seis reactivos.

¹ Castañeda (1995, 1998)



- *Estilos de procesamiento de la información*, constituidos por dos tipos: el convergente (o reproductivo) y el divergente (o creativo/crítico). En el primer caso se utilizaron siete reactivos y en el segundo también se utilizaron siete.
- *Estilos de auto-regulación y de orientación motivacional*, constituidos por componentes relacionados con la persona, la tarea y los materiales. Cada componente se subdivide de la siguiente manera:

A. COMPONENTE PERSONA: (con 21 reactivos en total)

1. Autonomía percibida: siete reactivos
2. Eficacia percibida: siete reactivos
3. Contingencia percibida: siete reactivos

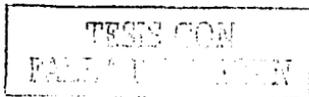
B. COMPONENTE TAREA: con un total de 21 reactivos divididos en:

1. Orientación a la aprobación: siete reactivos
2. Orientación a la tarea: siete reactivos
3. Orientación al logro: siete reactivos

C. COMPONENTE MATERIALES: con un total de siete reactivos que miden:

1. Regulación
2. Monitoreo
3. Programación

En cada uno de los reactivos el estudiante proporcionó información acerca de: la estrategia que utiliza para aprender, la frecuencia con que la aplica, el esfuerzo que le



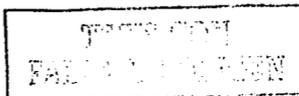
supone hacerlo, el resultado que produce como medida subjetiva del nivel de habilidad y las creencias, atribuciones y orientaciones motivacionales que se asocian al estudio. El inventario permite detectar fallas que los estudiantes presentan en su aprendizaje tanto antes de ejecutar una tarea académica determinada en términos de creencias asociadas a ella, como después de haberla ejecutado.

El EDAOM ha sido validado y confiabilizado previamente (Castañeda y Martínez, 1999) a partir de la aplicación del instrumento a 2995 estudiantes del tercer grado de bachillerato y del primer ingreso al nivel de educación superior, en varias instituciones educativas del país. Se determinó la consistencia interna del instrumento en su conjunto y la de cada reactivo particular utilizando alfa de Crombach (.94 para todo el instrumento). Se estableció la estructura factorial de cada una de las dimensiones que lo componen mediante análisis factorial de tipo confirmatorio (Gonzalez, Castañeda y Maytorena, 2000), ya que en estudios anteriores (Castañeda y Martínez, *ibid*) se habían establecido las dimensiones básicas por análisis exploratorio.

4. 2. PROCEDIMIENTO

Se usó un diseño de dos grupos independientes, con medidas múltiples y asignación aleatoria del tratamiento a los sujetos, donde el grupo experimental recibió la enseñanza con las secuencias instruccionales y el grupo control sólo recibió la enseñanza institucional. Al grupo con apoyo se le informó que éste se le proporcionaría con el fin de facilitar su aprendizaje de estrategias de lectura.

El objetivo de utilizar este diseño fue identificar los efectos derivados de la utilización de apoyos instruccionales sobre la comprensión de lo leído en inglés. También de establecer la asociación entre las variables significativas asociadas a la ejecución



evaluada.

De los 11 grupos de estudiantes que cursaban Comprensión de Lectura Nivel 2 de Inglés durante el semestre 98-2 se seleccionaron al azar 3 grupos. A estos grupos se les aplicaron los instrumentos de ejecución, el Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) y se les proporcionaron las secuencias instruccionales.

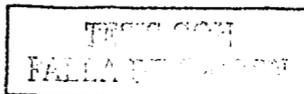
A continuación se describe el procedimiento utilizado.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en ocho sesiones; antes de comenzar el experimento se sostuvo una reunión con los profesores de los grupos, solicitándoles su colaboración y explicándoles en que consistía la investigación y de que manera participarían en la misma. Se les dieron instrucciones por escrito del procedimiento a seguir para cada uno de los instrumentos.

Primera sesión

En esta sesión se aplicó el examen diagnóstico en español. Se entregaron a los profesores los exámenes impresos y foliados para ser repartidos entre los alumnos de los grupos. Se leyeron las instrucciones a seguir en voz alta y se invitó a los alumnos a preguntar cualquier duda que tuvieran sobre el procedimiento. Acto seguido se comenzó el examen, cuidando las condiciones de iluminación y ventilación. Se separaron las bancas y se dispusieron de manera de evitar un posible copiado entre los alumnos.

Los alumnos tuvieron un máximo de 90 minutos para resolver el examen, y una vez que lo concluían podían retirarse del salón. Al término del tiempo, los profesores ordenaron los exámenes por número de folio y los entregaron a la autora. Los exámenes



fueron corregidos por la autora.

Segunda sesión

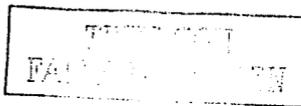
Se aplicó el EDAOM. El inventario y las hojas de respuesta estaban foliados. Se entregó a cada alumno un cuadernillo conteniendo el inventario con su correspondiente hoja de respuestas. Se les pidió a los alumnos que llenaran solamente la hoja de respuestas, absteniéndose de escribir en las hojas del inventario, ya que sólo éstas se corregirían. Se les pidió que leyeran las instrucciones cuidadosamente y preguntaran cualquier duda que surgiera. Se les pidió que contestaran todas las opciones y que resolvieran el inventario completo. Los alumnos tuvieron un máximo de 90 minutos para resolver el inventario y una vez que concluían podían retirarse del salón.

Al término del tiempo, los profesores ordenaron los cuadernillos del inventario y las hojas de respuestas por número de folio y los entregaron a la autora.

Tercera sesión

En ésta, se aplicó el examen parcial de inglés. Este examen es de carácter departamental. Se entregaron a los profesores los exámenes impresos y foliados para ser repartidos entre los alumnos de los grupos. Se leyeron las instrucciones a seguir en voz alta y se invitó a los alumnos a preguntar cualquier duda que tuvieran sobre el procedimiento. Acto seguido se comenzó el examen, cuidando las condiciones de iluminación y ventilación. Se separaron las bancas y se dispusieron de manera de evitar un posible copiado entre los alumnos.

Los profesores titulares del grupo corrigieron los exámenes y asentaron las calificaciones correspondientes en las actas, entregando una fotocopia de esta



información a la autora.

Cuarta sesión

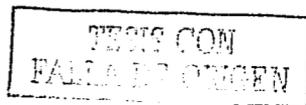
En esta sesión se entregó la primera secuencia instruccional, que consistía en un cuadernillo conteniendo el modelo para el uso de la estrategia para el reconocimiento e interpretación de la distribución oracional.

Se entregó una fotocopia del material a cada alumno y se leyeron las instrucciones en voz alta. Los alumnos leyeron el modelo y los ejercicios de observación. Al término de esta etapa se les pidió que leyeran el texto correspondiente y resolvieran los ejercicios. Se les invitó a regresar al modelo o a los ejercicios de observación cada vez que tuvieran dudas del procedimiento a seguir. Se les pidió a los alumnos su comentario por escrito al respecto de este material. Los alumnos tuvieron un máximo de 120 minutos para completar la tarea. No se recogieron los cuadernillos entregados para que los alumnos pudieran consultarlos cuando los necesitaran.

Quinta sesión

En esta sesión se entregó la segunda secuencia instruccional, que consistía en un cuadernillo conteniendo el modelo del uso de la estrategia para la comprensión del concepto tiempo en inglés.

Se entregó una fotocopia del material a cada alumno y se leyeron las instrucciones en voz alta. Los alumnos leyeron el modelo y los ejercicios de observación. Al término de esta etapa se les pidió que leyeran el texto correspondiente y resolvieran los ejercicios. Se les invitó a regresar al modelo o a los ejercicios de observación cada vez que tuvieran dudas del procedimiento a seguir. Se les pidió a los alumnos su comentario por escrito al



respecto de este material. Los alumnos tuvieron un máximo de 120 minutos para completar la tarea. No se recogieron los cuadernillos entregados para que los alumnos pudieran consultarlos cuando los necesitaran.

Sexta sesión

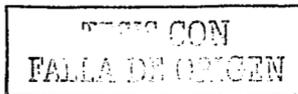
En esta sesión se entregó la tercera secuencia instruccional, que consistía en un cuadernillo conteniendo el modelo del uso de la estrategia para la inferencia de vocabulario en textos en inglés.

Se entregó una fotocopia del material a cada alumno y se leyeron las instrucciones en voz alta. Los alumnos leyeron el modelo y los ejercicios de observación. Al término de esta etapa se les pidió que leyeran el texto correspondiente y resolvieran los ejercicios. Se les invitó a regresar al modelo o a los ejercicios de observación cada vez que tuvieran dudas del procedimiento a seguir. Se les pidió a los alumnos su comentario por escrito al respecto de este material. Los alumnos tuvieron un máximo de 120 minutos para completar la tarea. No se recogieron los cuadernillos entregados para que los alumnos pudieran consultarlos cuando los necesitaran.

Séptima sesión

En esta sesión se entregó la cuarta secuencia instruccional, que consistía en un cuadernillo conteniendo el modelo del uso de las estrategias de alto nivel: localización de palabras clave, reconocimiento de la información factual, establecimiento de las ideas principales, generalización de la información, reconocimiento de las relaciones de causalidad, inferencia textual y síntesis de la información en textos en inglés.

Se entregó una fotocopia del material a cada alumno y se leyeron las instrucciones

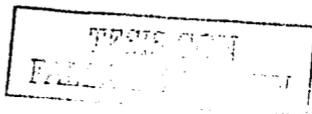


en voz alta. Los alumnos leyeron el modelo y los ejercicios de observación y analizaron los mapas conceptuales que describían el funcionamiento y relaciones de las estrategias. Al término de esta etapa se les pidió que leyeran el texto correspondiente y resolvieran los ejercicios. Se les invitó a regresar al modelo o a los ejercicios de observación cada vez que tuvieran dudas del procedimiento a seguir. Se les pidió a los alumnos su comentario por escrito al respecto de este material. Los alumnos tuvieron un máximo de 120 minutos para completar la tarea. No se recogieron los cuadernillos entregados para que los alumnos pudieran consultarlos cuando los necesitaran.

Octava sesión

En ésta, se aplicó el examen final de inglés. Este examen es de carácter departamental. Se entregaron a los profesores los exámenes impresos y foliados para ser repartidos entre los alumnos de los grupos. Se leyeron las instrucciones a seguir en voz alta y se invitó a los alumnos a preguntar cualquier duda que tuvieran sobre el procedimiento. Acto seguido se comenzó el examen, cuidando las condiciones de iluminación y ventilación. Se separaron las bancas y se dispusieron de manera de evitar un posible copiado entre los alumnos.

Los profesores titulares del grupo recogieron los exámenes y los colocaron por número de folio. Los exámenes fueron corregidos por el equipo corrector y los profesores asentaron las calificaciones correspondientes en las actas. Las actas quedaron en poder del Departamento de Inglés y del Departamento de Registro y Certificación, entregándose una fotocopia de esta información a la autora.



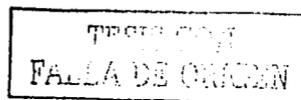
Los datos obtenidos a partir del arreglo experimental se analizaron mediante pruebas "t", para establecer si existían diferencias significativas entre las medias de los grupos de interés en todas las variables dependientes. También se realizó un análisis de la correlación entre las puntuaciones de las estrategias autorreportadas por los sujetos y las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de ejecución.

Se realizaron análisis de varianza entre puntuaciones obtenidas en las estrategias autorreportadas y la división de estudios a la que pertenecen las licenciaturas que estudiaban los participantes y diferencia de medias entre estas divisiones. Los perfiles cognitivo-afectivo motivacionales se consideraron como una covariable, y se les asignaron dos valores, el perfil alto y el perfil bajo, al igual que al examen final de inglés.

Dado que solamente 68 sujetos completaron las respuestas a todos los instrumentos de la investigación, interesó, entonces, identificar las características que presentaría toda la muestra (182 estudiantes) con relación a todos los instrumentos aplicados.

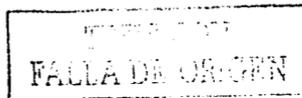
Se obtuvieron los datos descriptivos e inferenciales, tanto para los instrumentos de ejecución como para los datos de autorreporte de las estrategias de aprendizaje y de los componentes motivacionales. Para tal efecto, los puntajes de los sujetos fueron analizados con base en una selección previa establecida a partir de una desviación estándar de la media obtenida en la ejecución en el examen final de inglés. De esa manera se constituyeron dos grupos: el alto, con una DE por arriba de la media y el bajo con una DE por debajo de la media.

Por otra parte se analizaron los datos del auto-reporte y de las pruebas de ejecución para toda la muestra, por las divisiones de estudios en las que se agrupan las licenciaturas de las que provenían los sujetos. Se obtuvieron datos descriptivos e



inferenciales.

De igual manera, se procedió al establecimiento de las características de la muestra en relación con su género. El análisis de estos datos se presenta en el capítulo cinco.



CAPÍTULO 5

5. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS Y RESULTADOS

Los datos obtenidos se presentan de acuerdo con las preguntas de investigación. El análisis estadístico se realizó mediante el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 11.0 for MS Windows.

5.1. SITUACIÓN DEL GRUPO SUJETO A LA INTERVENCIÓN

La primera pregunta de investigación plantea lo siguiente:

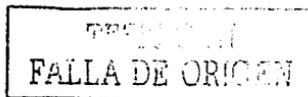
¿Qué papel juega el grupo de secuencias instruccionales que usaron modelamiento retroalimentado para inducir en los lectores el uso de las estrategias de alto y bajo nivel apropiadas para mejorar la comprensión de lo leído, en el éxito o fracaso de alumnos que tomaron este curso?

Para responder lo anterior se presentan los datos de las pruebas estadísticas correspondientes a los sujetos que trabajaron con las secuencias instruccionales, comparándose con el grupo control.

Medidas de ejecución

INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN		VALORES CON INTERVENCIÓN	VALORES SIN INTERVENCIÓN
EXAMEN DIAGNOSTICO EN ESPAÑOL	M	22.20	17.36
	DE	8.144	6.489
EXAMEN PARCIAL DE INGLÉS	M	77.68	68.71
	DE	9.929	18.647
EXAMEN FINAL DE INGLÉS	M	80.09	73.35
	DE	8.324	10.946

Tabla 1: datos descriptivos de los instrumentos de ejecución para los grupos: experimental (con intervención) y control (sin intervención)



Comparando las medias de los sujetos que recibieron secuencias instruccionales con las de los que no, se puede apreciar que desde el inicio de la investigación las muestras no eran significativamente iguales. Tanto en español como en inglés, la muestra del grupo que después recibiría las secuencias instruccionales, obtuvo medias más altas. Esta condición se mantuvo en la medición final de inglés, posterior a la aplicación de las secuencias instruccionales.

Los resultados de las pruebas *t* se presentan a continuación.

Pruebas "t" para las medidas de ejecución entre los grupos experimental y control.

INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN	<i>t</i>	gl
EXAMEN DIAGNOSTICO EN ESPAÑOL	3.088**	66
EXAMEN PARCIAL DE INGLÉS	2.476*	66
EXAMEN FINAL DE INGLÉS	2.856**	66

* $p < 0.05$.

** $p < 0.01$.

Tabla 2: pruebas "t" para instrumentos de ejecución del grupo experimental

Para el examen diagnóstico de español la *t* fue igual a 3.088, con $p = .003$

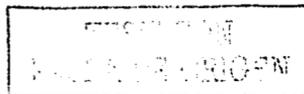
Para el examen parcial de inglés la *t* fue de 2.476, con $p = .016$

Para el examen final de inglés la *t* fue de 2.856, con $p = .000$

Las medias presentadas son significativas para el diagnóstico de español y el parcial de inglés; y muy significativas para el final de inglés.

Segunda pregunta de investigación

¿Difieren las estrategias de aprendizaje y el estilo de orientación motivacional que utilizan los alumnos de mejor ejecución de los de menor ejecución antes de la intervención?



Pruebas "t" de las estrategias de aprendizaje y de orientación motivacional entre los grupos experimental y control.

Se corrieron pruebas *t* para el uso de estrategias de aprendizaje y de autorregulación autorreportadas entre el grupo experimental y el control.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	t	g. de l.	p
Adquisición selectiva	.473	64 841	.638
Adquisición generativa	.751	56 627	.456
Recuperación ante tareas	1.202	63 580	.234
Recuperación ante exámenes	.150	65 963	.881
Pensamiento convergente	.248	65 862	.805
Pensamiento divergente	.562	65 697	.576
Eficacia percibida	.352	61 988	.726
Contingencia percibida	.231	64 275	.818
Autonomía percibida	.917	65 994	.362
Orientación a la tarea	.943	60 865	.349
Orientación al logro	1.996	64 617	.050
Orientación a la aprobación	.911	65 092	.366
materiales	1.238	64 462	.220

Tabla 3: pruebas *t* para estrategias de aprendizaje y auto-regulación de los grupos experimental y control

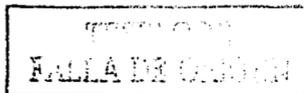
Los resultados no mostraron diferencias significativas entre los grupos estudiados, por lo que se puede inferir que en estas medidas los grupos resultaron equivalentes antes de recibir las secuencias instruccionales.

Tercera pregunta de investigación

La siguiente pregunta de investigación fue:

¿En qué medida se asocia el nivel de ejecución en lengua extranjera con el nivel de ejecución logrado en el examen final de comprensión de lectura en inglés?

Para observar estas relaciones se corrieron correlaciones de Pearson para aquellos sujetos que no contaron con apoyos instruccionales, como también para



aquellos que si los recibieron, en las siguientes tablas se muestran dichas correlaciones:

	Correlación	Sig.
Entre examen diagnóstico de español y parcial de inglés	.470***	.002
Entre examen parcial de inglés y final de inglés	.422**	.000
Entre examen diagnóstico de español y examen final de inglés	.445**	.004

Tabla 4: correlación de instrumentos de ejecución para alumnos sin secuencias instruccionales

	Correlación	Sig.
Entre examen diagnóstico de español y parcial de inglés	.265	.191
Entre examen parcial de inglés y final de inglés	.290	.086
Entre examen diagnóstico de español y examen final de inglés	.149	.468

Tabla 5: correlaciones de Pearson para alumnos que recibieron secuencias instruccionales

Para el grupo que no tuvo intervención, la correlación entre el examen diagnóstico de español y el examen parcial de inglés fue moderada(.470) y significativa(.005). Así mismo, la correlación del examen parcial de inglés con el final de inglés también resultó moderada(.422) y significativa(.001).

En el grupo experimental, la correlación existente entre los exámenes: diagnóstico en español y parcial de inglés está poco asociada y no es significativa; la correlación correspondiente al examen diagnóstico de español y el examen final de inglés fue aún más baja y tampoco fue significativa, por lo que se puede inferir que las secuencias instruccionales afectaron los resultados del examen final presentado por este grupo. Debido a estos resultados se puede inferir que a través de la enseñanza organizada y sistemática de estrategias de lectura, por medio de modelos instruccionales que le muestren al alumno el funcionamiento de dichas estrategias se logra que superen sus deficiencias previas de lectura y se instalen en un abordaje estratégico que les permita lograr la comprensión de lo leído.

TRABAJA CON
FALLA DE ORIGEN

5.2. SITUACIÓN DEL TOTAL DE LA MUESTRA

Independientemente del manejo experimental, interesó conocer si había diferencias de ejecución en los alumnos que estudian las diferentes licenciaturas impartidas en la ENEP Acatlán, lo que llevó a plantear la siguiente pregunta de investigación.

Cuarta pregunta de investigación

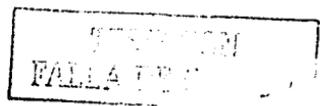
¿Qué dificultad a un buen número de alumnos inscritos en los cursos de comprensión de lectura en inglés acreditarlos?

Para responderla se hicieron análisis descriptivos de los instrumentos de ejecución y de las estrategias de aprendizaje y de auto-regulación para el total de la muestra, agrupándolos por licenciatura, por grupos alto, bajo y por género.

Establecer el valor a partir del cual un sujeto podía ser considerado del grupo alto requirió de sumar una desviación estándar a la media de la calificación obtenida en los instrumentos de ejecución, y para el grupo bajo requirió de restar una desviación estándar a la media obtenida en dichos instrumentos.

INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN		grupo alto	grupo bajo	Masculino	Femenino
Calificación del examen diagnóstico de español	M	26.38	14.63	19.66	20.96
	DE	7.090	7.170	7.642	7.198
	N	8	8	38	27
Calificación examen parcial en inglés	M	90.17	54.35	74.76	73.68
	DE	4.849	18.807	15.898	12.373
	N	23	20	88	73
Calificación examen final en inglés	M	90.61	55.35	76.13	73.59
	DE	4.952	15.003	14.287	13.377
	N	23	20	86	73

Tabla 6: datos descriptivos de los instrumentos de ejecución para los grupos alto, bajo y genero.



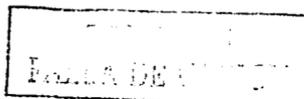
El grupo alto presenta un rendimiento en el examen diagnóstico en español por arriba del 50% y el bajo no alcanza el 30% de rendimiento, el grupo femenino presenta un rendimiento ligeramente superior al masculino. En los exámenes de inglés el grupo alto tuvo un rendimiento superior al 90% y los bajos de menos del 60%. El grupo masculino superior al femenino en ambos casos.

Para saber si había diferencias en la ejecución de los alumnos según la licenciatura que estudiaban, se llevaron a cabo análisis descriptivos de instrumentos de ejecución por Divisiones; las licenciaturas impartidas en la ENEP Acatlán se encuentran organizadas por Divisiones, por lo que se respetó esta característica para realizar los análisis estadísticos correspondientes a las carreras que estudiaban los sujetos. La división de Ciencias Jurídicas, por no tener requisito de comprensión de inglés, no se tomó en cuenta.

DIVISIÓN	CARRERAS QUE COMPRENDE
Diseño y Edificación	Arquitectura y diseño
Humanidades	Enseñanza de Inglés, Filosofía, Historia, Letras hispánicas, Pedagogía, Periodismo.
Ciencias Jurídicas	Derecho
Matemáticas e Ingeniería	Actuaría, Ingeniería, Matemáticas aplicadas.
Socioeconómicas	Ciencias Políticas, Economía, Relaciones Internacionales Sociología.

Tabla 7: organización de las licenciaturas impartidas en la ENEP Acatlán en Divisiones

A continuación se presenta el análisis descriptivo por instrumentos de ejecución para analizar el comportamiento de la muestra.



INSTRUMENTOS DE EJECUCIÓN		Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Diagnóstico en español	M	20.43	23.85	20.25	16.31
	DE	4.198	8.415	8.140	3.591
Parcial de inglés	M	77.26	77.23	73.93	70.90
	DE	10.159	11.518	15.340	15.417
Final de inglés	M	77.00	75.08	75.50	72.28
	DE	11.643	15.158	14.387	12.957

Tabla 8: datos descriptivos de instrumentos de ejecución por División

La división con mejor rendimiento fue la de Humanidades, seguida de la de Diseño Gráfico, Matemáticas e Ingeniería. La división con rendimiento más bajo fue la de Socioeconómicas.

Las medidas para las estrategias de aprendizaje y la auto-regulación se presentan a continuación.

Medidas para estrategias de aprendizaje y de auto-regulación por grupos alto, bajo, por género y por División:

Estrategia		Grupo alto	Grupo bajo	Masculino	Femenino	Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Adquisición selectiva	M	46.49	44.29	44.43	46.69	46.99	50.48	43.89	44.64
	DE	16.071	14.084	14.831	13.203	13.766	11.845	13.229	17.392
	N	21	20	85	72				
Adquisición generativa	M	55.59	44.05	47.32	50.72	54.26	59.34	45.157	46.43
	DE	16.982	18.288	16.362	16.389	19.018	13.484	14.144	18.980
	N	23	20	89	73				

Tabla 9: datos descriptivos de estrategias de adquisición de información

Las medias para la estrategia de adquisición de la información son muy similares en los grupos altos y las divisiones que obtuvieron mejores resultados en los exámenes de ejecución. Las medias del grupo bajo son similares a las de las divisiones que tuvieron calificaciones menores. Con respecto al género, el grupo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

femenino se acerca más al grupo alto y el masculino al grupo bajo, siendo las medias de las adquisición generativa superiores a las de la selectiva.

Estrategia		Grupo alto	Grupo bajo	Masculino	Femenino	Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Recuperación en tareas	M	43.60	43.06	38.70	47.30	45.03	52.14	39.95	40.32
	DE	17.071	17.923	16.185	16.505	17.631	18.448	13.978	19.421
	N	23	20	89	73				
Recuperación de información durante exámenes	M	40.10	44.31	38.45	44.44	42.40	47.67	38.82	41.31
	DE	13.370	16.007	14.787	15.135	14.399	17.004	14.248	15.726
	N	23	20	89	71				

Tabla 10: datos descriptivos de estrategias de administración de recursos de memoria

En recuperación de información para llevar a cabo tareas, los grupos altos y bajos son muy similares en medias, pero en recuperación en exámenes la media del grupo bajo es superior a la del alto, similar a la presentada por la división de socioeconómicas, que tuvo los resultados más pobres en ejecución, el grupo femenino presenta las medias más altas en esta estrategia.

Estrategia		Grupo alto	Grupo bajo	Masculino	Femenino	Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Pensamiento convergente	M	44.20	43.33	42.05	44.58	44.58	51.74	40.11	43.63
	D	21.996	17.404	17.081	16.665	21.104	15.859	15.101	17.885
	N	23	20	88	72				
Pensamiento divergente	M	41.61	39.52	41.12	38.75	38.72	46.43	38.83	38.89
	D	22.643	25.309	18.706	23.319	27.468	21.320	18.769	21.451
	N	23	20	89	73				

Tabla 11: datos descriptivos de estrategias de procesamiento de información

De las medias de esta estrategia, las más altas corresponden a la división de humanidades, que fue la que tuvo una mejor ejecución en el examen final de inglés, estando por encima inclusive del grupo alto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Medidas auto-reportadas de autorregulación

Estrategia		Grupo alto	Grupo bajo	Masculino	Femenino	Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Eficacia percibida	M	50.83	42.14	42.25	45.11	50.38	54.30	39.64	41.37
	D	18.961	16.606	17.227	18.299	21.476	18.492	14.871	17.577
	N	23	20	88	721				
Contingencia percibida	M	44.10	46.56	43.79	47.48	49.62	50.18	43.15	44.76
	D	17.974	19.208	17.778	15.196	19.035	16.133	16.233	16.548
	N	23	18	87	659				
Autonomía percibida	M	45.76	43.98	42.97	45.27	46.43	52.47	40.50	44.93
	D	15.430	18.00	15.748	13.950	16.841	13.577	13.910	15.155
	N	23	19	88	71				

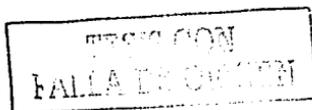
Tabla 12: datos descriptivos del componente persona

Las medias obtenidas por la división de humanidades son las más altas para este componente, superando al grupo alto.

Estrategia		Grupo alto	Grupo bajo	Masculino	Femenino	Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Tarea	M	50.52	46.79	45.75	48.64	50.63	55.31	43.80	46.47
	D	17.846	17.484	14.684	15.149	15.569	18.112	12.988	13.949
	N	23	20	89	70				
Logro	M	53.83	50.66	45.91	53.78	53.26	62.64	43.80	46.47
	D	20.187	20.560	17.320	17.778	17.289	15.660	12.988	13.949
	N	23	18	88	70				
Aprobación	M	31.37	35.71	29.98	31.86	34.52	32.78	30.26	28.57
	D	12.218	15.693	13.554	13.644	13.500	13.823	12.771	15.418
	N	23	19	88	71				

Tabla 13: datos descriptivos del componente tarea por División

En el componente materiales, las medias de la división de humanidades son las más altas de todas:



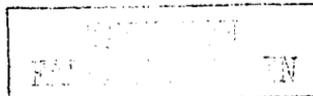
Estrategia		Grupo alto	Grupo bajo	Masculino	Femenino	Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
materiales	M	49.13	40.73	41.67	44.70	48.87	48.17	41.95	37.86
	D	17.674	20.310	15.990	19.070	22.966	15.668	16.856	15.102
	N	22	19	88	71				

Tabla 14: datos descriptivos del componente materiales

La media más alta se encuentra en la división de diseño y edificación y le sigue la de humanidades.

Para saber si las medidas presentadas están asociadas al éxito en el aprendizaje se corrieron las ANOVAS correspondientes de estrategias de aprendizaje y autorregulación organizadas con base en las divisiones:

ESTRATEGIA			g. de l.	F
Adquisición selectiva	Entre grupos	895.726	3	1.515
	Intra-grupos	30156.240	153	
	Total	31051.966	156	
Adquisición generativa	Entre grupos	4330.336	3	5.844**
	Intra-grupos	39028.192	158	
	Total	43358.529	161	
Recuperación tareas	Entre grupos	3239.470	3	4.025**
	Intra-grupos	42390.627	158	
	Total	45630.096	161	
Recuperación Exámenes	Entre grupos	1551.844	3	2.296
	Intra-grupos	35142.600	156	
	Total	36694.444	159	
Pensamiento convergente	Entre grupos	2746.386	3	3.352**
	Intra-grupos	42610.615	156	
	Total	45357.001	159	
Pensamiento divergente	Entre grupos	1260.424	3	963
	Intra-grupos	68908.560	158	
	Total	70168.983	161	
Eficacia percibida	Entre grupos	5309.022	3	6.195**
	Intra-grupos	44563.108	156	
	Total	49872.130	159	
Contingencia percibida	Entre grupos	1355.663	3	1.633
	Intra-grupos	42051.802	152	
	Total	43407.466	155	
Autonomía percibida	Entre grupos	3025.734	3	4.828**
	Intra-grupos	323380.575	155	
	Total	35406.309	158	
Tarea	Entre grupos	2902.585	3	4.653**
	Intra-grupos	32233.113	155	
	Total	35135.698	158	



Logro	Entre grupos	6399.258	3	7.480**
	Intra-grupos	43917.485	154	
	Total	50316.743	157	
aprobación	Entre grupos	534.665	3	.965
	Intra-grupos	28617.776	155	
	Total	29152.441	158	
materiales	Entre grupos	2235.699	3	2.521
	Intra-grupos	45826.881	155	
	total	48062.579	158	

*p<.05.

**p<.01.

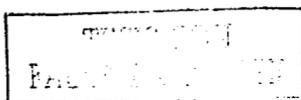
Tabla 15: anovas de las estrategias de aprendizaje por División.

El análisis estadístico determina como altamente significativas las estrategias de adquisición generativa, recuperación de información para tareas, pensamiento convergente, eficacia percibida, autonomía percibida, orientación a la tarea y orientación al logro a favor de las Divisiones de Diseño Gráfico y de Humanidades; por lo que en la siguiente tabla se muestran las medias y desviaciones estándar de las estrategias mencionadas organizadas con base en las Divisiones:

Estrategia		Diseño y Edificación	Humanidades	Matemáticas e Ingeniería	Socio-económicas
Adquisición generativa	M	54.26	59.34	45.157	46.43
	DE	19.018	13.484	14.144	18.980
Recuperación en tareas	M	45.03	52.14	39.95	40.32
	DE	17.631	18.448	13.978	19.421
Pensamiento convergente	M	44.58	51.74	40.11	43.63
	D	21.104	15.859	15.101	17.885
Eficacia percibida	M	50.38	54.30	39.64	41.37
	D	21.476	18.492	14.871	17.577
Autonomía percibida	M	46.43	52.47	40.50	44.93
	D	16.841	13.577	13.910	15.155
Orientación a la tarea	M	50.63	55.31	43.80	46.47
	D	15.569	18.112	12.988	13.949
Orientación al logro	M	53.26	62.64	43.80	46.47
	D	17.289	15.660	12.988	13.949

Tabla 16: datos descriptivos de estrategias de aprendizaje y autorregulación por altos, bajos, genero y División

Al observar las medias del grupo alto, se puede advertir que las divisiones que tuvieron mejores calificaciones en su examen final tienen medias superiores o



muy similares al grupo de rendimiento alto en las estrategias presentadas en la tabla 25, mientras que las divisiones con calificaciones más bajas tuvieron medias similares o por debajo de las registradas por el grupo de bajo rendimiento; por lo que se asume que estas siete estrategias autorreportadas son fundamentales para la correcta ejecución en los exámenes de requisito del Departamento de Inglés de la ENEP Acatlán.

En este estudio también interesó conocer si a partir de los puntajes obtenidos por los alumnos en el examen de español y en el de inglés parcial, era posible predecir los puntajes obtenidos en el examen final de inglés; encontrando lo siguiente:

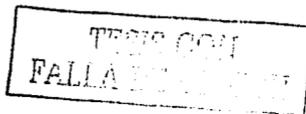
Variable	B	EE C	β
Calificación examen parcial de inglés	39.244	4.291	.806**
Calificación examen final de inglés	.524	.058	

* $p < .05$.** $p < .01$.Nota. $R^2 = .649$

TABLA 17: Datos obtenidos del análisis de regresión de las ejecuciones parcial y final en el examen de inglés

Se encontró que el puntaje obtenido en el examen parcial de inglés explicó un 65% de la varianza del examen final de inglés, siendo la β altamente significativa. Por otra parte, los resultados del examen de español no predijeron significativamente en el modelo de regresión utilizado.

En el siguiente capítulo se discutirán y concluirán los resultados presentados en esta sección.



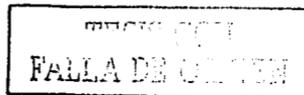
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación, tomando en cuenta los planteamientos que conforman el marco teórico, interesó identificar los efectos de factores instruccionales sobre la comprensión de lectura de textos académicos en inglés en estudiantes de licenciatura. Para ello, se plantearon cuatro preguntas de investigación, que exploraron: 1) la aproximación didáctica, 2) la influencia de las estrategias cognitivo-afectivo motivacionales sobre la comprensión de lectura, 3) la influencia de la comprensión de lectura en lengua materna sobre la comprensión de lectura en inglés, y 4) la medida en que estos factores influyen o no en la adecuada ejecución de la comprensión de lectura en inglés.

La primera pregunta de investigación, cuyo objetivo específico fue poner a prueba un grupo de secuencias instruccionales, buscó encontrar la relación entre el papel que juega la metodología de la enseñanza de la comprensión de lectura utilizada en esta investigación y el éxito o fracaso de los alumnos que tomaron el curso.

Los resultados reflejaron diferencias significativas en los instrumentos de ejecución (especialmente en el examen final de inglés) entre el grupo control y el grupo experimental, a favor de este último, quien utilizó las secuencias instruccionales.

Resultados similares fueron obtenidos por investigadores como Carrel (en Salataci, 2002) quien encontró que la enseñanza explícita de la organización retórica de los textos facilitaba la comprensión de lectura en inglés, y Salataci (ibid), quien

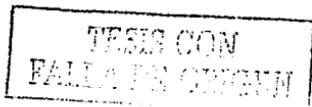


comprobó que la enseñanza de estrategias de lectura en inglés, de manera explícita, tuvo un efecto positivo en la comprensión de lectura de los alumnos, advertido en los resultados de instrumentos de ejecución aplicados. Duke (2001) manifiesta que la enseñanza de la comprensión de lectura se favorece cuando se enseña a utilizar las estrategias de comprensión de manera explícita y cuando se crean ambientes que alientan la comprensión de textos.

Aunque el grupo experimental mantuvo la ventaja sobre el grupo control con respecto al uso de las estrategias modeladas: —como la medición se hizo en grupos naturales— los grupos no fueron iguales al iniciar la investigación, por lo que se debe tomar en cuenta lo anterior para la interpretación de los datos.

Se infiere que el grupo experimental se comportó de manera diferente a la esperada debido a que se le advirtió desde el principio de la investigación que utilizaría materiales complementarios a los usados en el curso de manera regular, para mejorar su comprensión de lectura en inglés; lo que pudo haber influido en la motivación de los alumnos para poner más empeño en su participación en la investigación.

Los resultados también muestran que la ventaja que los alumnos presentaron al comienzo de la investigación no sólo se sostuvo, sino que se incrementó; por lo que se puede deducir que el empleo de los modelos instruccionales que, —como ya se explicó en el capítulo tres— están basados en un modelo interactivo de lectura y modelan, siguiendo la ejecución de un lector experto, el uso de estrategias de lectura —tanto de alto como de bajo nivel— de manera sistemática; haciendo al alumno consciente de la utilidad de cada estrategia, la forma de utilizarla durante la lectura de textos en inglés,



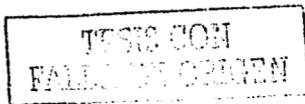
por medio de ejemplos y permitiéndole practicarla en la lectura de textos y cumplimiento de tareas, permitió a los alumnos comprender textos de tipo académico de manera más eficiente que antes de la intervención.

Estos materiales se basaron en el modelaje de estrategias de lectura; que según Weinstein (1998:205), es una de las formas más poderosas para enseñar estrategias.

La siguiente pregunta, cuyo objetivo condujo a la exploración de las autovaloraciones de los estudiantes de los grupos experimental y control sobre los estilos de aprendizaje y componentes cognitivo-afectivo-motivacionales asociados al aprendizaje y uso de estrategias de lectura en inglés; mostró en el análisis estadístico que no existieron diferencias significativas entre ambos grupos, por lo que se considera que ambos grupos se percibieron iguales, excepto en el caso del pensamiento divergente y la orientación a la aprobación, en la que el grupo experimental se percibió mejor que el no experimental.

Sin embargo, se infiere que los modelos permitieron a los alumnos del grupo experimental ser conscientes del uso de estrategias, y por tanto monitorear su utilización durante la lectura, mejorando de esta manera su comprensión. Aunque los modelos no fueron concebidos para enseñar a los alumnos a autorregular su aprendizaje, los alumnos, a través del modelaje aprendieron a monitorear de manera implícita su ejecución de tareas.

Con respecto al nivel de ejecución en la comprensión de lectura en lengua materna como un factor que potencialmente puede influir en la buena ejecución de la comprensión de lectura en inglés, los análisis estadísticos mostraron que, para el grupo



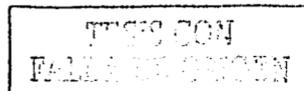
no experimental, la influencia de la lengua materna en la comprensión de lectura en inglés, es significativa.

Este resultado es semejante al obtenido por Meschyan y Hernández (2002), quienes encontraron que la habilidad de decodificación de palabras en lengua materna es un predictor potencial del éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Sin embargo, se observó que el grupo experimental no presentó esta asociación; por lo que se presume que este efecto es también una consecuencia del uso de las secuencias instruccionales entregadas al grupo experimental. Duke y Pearson (op. cit.) encontraron que la comprensión de lectura de los alumnos mejora cuando el profesor proporciona instrucción explícita en el uso de estrategias de comprensión.

La última pregunta de investigación, que planteó la dificultad que representa para un grupo de alumnos inscritos en los cursos de comprensión de lectura en inglés acreditarlos, se examinaron las diferencias en la ejecución de los alumnos según la licenciatura que estudiaban en la ENEP Acatlán, organizadas por Divisiones, comparándolas con las autovaloraciones sobre estrategias de aprendizaje y autorregulación. Se encontró que las Divisiones que tenían mejor ejecución en el examen final de inglés, Humanidades y Diseño, también autorreportaban las medias más altas en adquisición generativa, eficacia percibida y materiales.

La autoeficacia es la percepción que tiene el individuo de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr una tarea; Bandura y colaboradores (en Douglas y Palmer, 1988:50) encontraron que los sujetos que se enfrentan con una tarea difícil y dudan de su autoeficacia tienden a darse por vencidos, mientras que aquellos con un alto sentido de su autoeficacia pueden ejercer esfuerzos más grandes para llevar a cabo dicha tarea.



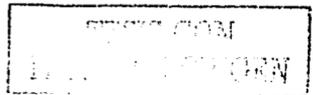
También se ha encontrado que los estudiantes con alta autoeficacia muestran mejores estrategias de aprendizaje (Kurtz y Borkowski en Aguilar, 1994), lo que puede estar relacionado con la preferencia a las estrategias de adquisición generativa, que involucran un nivel profundo de procesamiento de la información, de carácter constructivo; y la autorregulación de sus materiales de estudio que les permite tener el control de su aprendizaje.

Nuevamente se puede observar que el modelaje de estrategias trae beneficios, no solamente desde el punto de vista cognitivo, sino que permite al alumno autorregular su comprensión de lo leído, aportando así, otros beneficios no contemplados al inicio de la intervención.

Los resultados obtenidos de esta investigación muestran que para llevar a cabo una comprensión de lectura eficiente es necesario, además de utilizar estrategias de lectura, emplear estrategias poderosas de procesamiento de información y de autorregulación.

La lectura no consiste sólo de la decodificación y reproducción fiel de la información; según se pudo observar de los resultados de esta investigación, la lectura es un actividad altamente compleja que involucra la utilización de procesos mentales, diversas estrategias, como las de aprendizaje, autorregulación, lectura, además de considerar aspectos motivacionales y afectivos.

Si la lectura en lengua materna es compleja, las dificultades aumentan cuando se trata de la comprensión de textos en una lengua extranjera, ya que además de la utilización de las estrategias ya mencionadas, es indispensable conocer el código de la otra lengua.



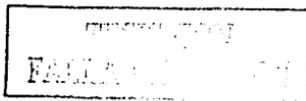
Esta investigación confirma que la mejor manera de enseñar a los alumnos a utilizar estrategias y a organizar su aprendizaje, es a partir de la enseñanza explícita, que en este trabajo se presentó en forma de apoyos instruccionales. Aunque en la literatura encontramos que la comprensión de lectura en lengua materna es esencial para la comprensión en otra lengua, esta investigación aporta, que la carencia de estrategias de lectura en lengua materna puede ser sorteada proporcionando a los alumnos estrategias de lectura en la lengua extranjera a través del modelaje. No podemos restar importancia a la necesidad de integrar estrategias de autorregulación dentro del diseño de materiales de enseñanza de la comprensión de lectura, ya que en el grado en que podamos fomentar en el alumno el uso de este tipo de estrategias, no solo obtendremos mejores lectores sino lectores críticos, con altos niveles de eficacia, de motivación y efectividad ante la tarea.

Son muchas las implicaciones que este trabajo lleva al campo educativo, ya que los diseñadores de materiales podrán orientar la motivación del alumno, fomentar su independencia y su eficacia.

Dentro de las limitaciones que se pueden encontrar en la realización de esta investigación se puede mencionar la falta de un control adecuado de las variables manejadas en este trabajo y la pérdida de sujetos a lo largo de la misma.

Sería interesante para futuras investigaciones, desarrollar apoyos instruccionales que cuenten, además de las estrategias de lectura, con modelamiento de estrategias cognitivas y de autorregulación.

Los resultados alcanzados en esta investigación nos ayudan a percatarnos de la necesidad de alejarnos de los materiales de enseñanza tradicionales, que no fomentan un abordaje estratégico de la comprensión de lectura, y sólo se



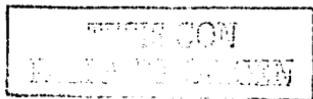
concretan a proporcionar reglas gramaticales y a evaluar la ejecución de los alumnos por medio de ejercicios con reactivos de tipo objetivo.

Los resultados mostrados en esta intervención nos alientan a seguir construyendo modelos instruccionales, cada vez más completos y eficientes, que entrenen a los alumnos a ser lectores autorregulados y estratégicos.

Los modelos instruccionales pueden ser mejorados si no se limitan a la mera enseñanza de estrategias de lectura, construyéndolos a partir de un análisis cognitivo de tareas que los haga más eficientes, colocando al alcance de los alumnos estrategias de aprendizaje y de autorregulación y sistematizando el uso de estrategias de mejor manera.

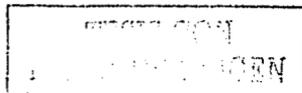
No se deben dejar de lado los aspectos afectivos, ya que, como mostró esta intervención, la autoeficacia es un factor decisivo en el rendimiento de los alumnos.

Así, una continuación de este trabajo sería la construcción de modelos instruccionales para la enseñanza de estrategias de aprendizaje y autorregulación, que preparen a los alumnos en la utilización a nivel de conocimiento declarativo, procedimental y condicional de estrategias de lectura, y lo guíen a ser un lector, crítico y capaz de aprovechar sus recursos eficientemente.

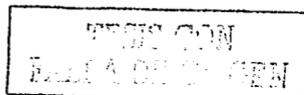


REFERENCIAS

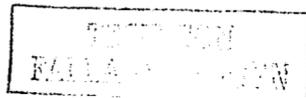
- Aguilar, J. (1994). Relaciones entre factores de autorregulación y desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol. 2, No. 2, 179-198.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa*. Séptima reimpresión. México: Trillas.
- Barba C. (1996). Propuesta de nuevos objetivos para el curso de lectura en lengua inglesa, nivel 2, del Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP-ACATLAN. Tesis de licenciatura. ENEP Acatlán – UNAM.
- Barnett, M. A. (1989) *More than meets the eye*. New York: Prentice-Hall Regents.
- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brumfit, C., & Mitchell, R. (1990). Research in Applied Linguistics Relevant to Language Teaching: 1989. *Language Teaching Journal*, 23(3), 137-142.
- Carrel, P. (1988). Introduction: Interactive Approaches to Second Language Learning en Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge: University Press, 1-7.
- Carrel, P. L. (1988). "Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms", in Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 239-259.
- Castañeda, S. (en prensa) *Educación, aprendizaje y cognición*. Manual Moderno. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Castañeda, S. (2002). Fundamento teóricos y técnicos de la medición cognitiva de resultados de aprendizaje. Monografía. Posgrado de la Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI. Colección Problemas Educativos de México*. México: UNAM/CONACYT, Miguel Ángel Porrúa.
- Castañeda, S. (1995). El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional. Manual y Reporte técnico. Posgrado de la Facultad de Psicología. México: UNAM



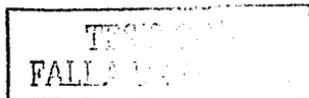
- Castañeda, S. (1993). Estructuración del Conocimiento a Partir de lo Leído. Un Marco de Trabajo Evaluativo. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, UNAM.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Clarke, M. A. (1989). The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading -or When Language Competence Interferes with Reading Performance, in Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-124.
- De Corte, E. (1999). Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje para el Siglo XXI. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 4, 229-250.
- De Jong F. (1990). Cognitive and Metacognitive Processes of Self Regulated Learning. En Pieters, J.M, et. al. *Research on Computer Based Instruction*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 81-100.
- DeKeyser, R. (1995). Learning Second Language Rules. An Experiment with a Miniature Linguistic System. *Studies in Second Language Acquisition*. 17, 379-410.
- Devine, J. (1989). The relationship Between General Language Competence and Second Language Reading Proficiency: Implications for Teaching, in Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 260-277.
- Diaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo – una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dijk, T. A. Van. and Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. Inc.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical Grammar. *Language Teaching Journal*, Vol. 23,(1), 1-18. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, Carol (1985). Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance: and Achievement Goal Analysis. *Research on Motivation in Education*. Vol. 2 The classroom Milieu. The Academic Press, Inc., 289-305.
- Duke, N. (2001). Building Comprehension through explicit teaching of comprehension strategies. Presentation to the Second Annual MRA/CIERS Conference, septiembre 22, 2001. En línea. www.ciera.org/library/presos/2001/2001MRACIERA/nduke/01cmndk.pdf+teaching+reading+comprehension+through+modeling&h=es&i=UTF-8, consultado 27-04-03.



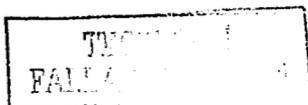
- Eskey, D.E. & Grabe W. (1989). Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction, en Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press., 223-238.
- Eskey, D.E. (1989). Holding in the Bottom: an Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers, en Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press, 93-99.
- Galperin, P. Y. (1979). *Introducción a la Psicología, un Enfoque Dialéctico*. Madrid: Pablo del Río. Editor.
- García Jurado, R. (1996). Instrumento Diagnóstico para la Medición del Nivel de Procesamiento Intelectual de Textos con Vistas a la Enseñanza de Lectura en Lengua Extranjera en Gilbón, D. y Gómez, E. *Antología del 8º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*: México: UNAM. Pp.157-172.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo – una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- González, D. (Agosto 1999). Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura —Resultados del estudio Piloto. Avance del proyecto de tesis para optar por el grado de Doctor.
- González, D.; Castañeda, S. y Maytorena, M. A. (2000). Relaciones estructurales entre estilos de Aprendizaje y Aprovechamiento Escolar en estudiantes de Primer Ingreso a la Universidad. *Revista Peruana de Psicología*, 18, 2, 200-225.
- Goodman, K.(1988). The Reading Process, en Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press., 11-21.
- Goodman, K.(1981). Letter to the editors. *Reading Research Quarterly*, 16 (3) 477-478. Newark, DE, International Reading Association.
- Graesser y Goodman (1985). Implicit Knowledge, Question Answering, and the Representation of Expository Text. En Britton, B. y Black, J. *Understanding Expository Text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 109-171.
- Hall, W. S. (1989). Reading Comprehension. *American Psychologist*. Vol. 44, (2), 157-161.
- Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Essex: Longman.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Heaton, J.B. (1975). *Writing English Language Tests*. London: Longman.



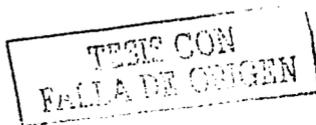
- Kelly, P. (1990). Guessing: No substitute for Systematic Learning of Lexis. *System*, 18(2), 199-207.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del Comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kirchner, T. (1988). *Lectura: estilos y estrategias*. Barcelona: PPU
- Krashen, S., Terrell, T. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. London: Redwood Ltd.
- Lee, J.; Van Patten, B. (1995). Grammar Instruction as Structured Input. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York:: McGraw Hill, 89-115.
- Leech, G & Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lonergan, J. (1991). A Decade of Development: Educational Technology and Language Learning. *Language Teaching Journal*, 24,(1), 1-10.
- Mayer, E. R.(1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Mayer, R. E. (1984). *Educational Psychology: A Cognitive Approach*. Boston, Toronto: Little Brown and Co.
- Meece, J., Holt, K. (1993). A Pattern Analysis of Student's Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590.
- Mendoza, F. (1992). "Acerca de una Descripción de la Gramática con Fines Comunicativos" en *Revista AMMLEX*. México, 3-14.
- Mendoza, F. (1993). Documentos de trabajo de la Comisión de Comprensión de Lectura. (Inédito).
- Meschyan, G. y Hernández, A. (2002). Is Native-Language Decoding Skill Related to Second Language Learning?. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94, NO. 1, 14-22.
- Mitchell, R., & Brumfit, C. (1991). Research in Applied Linguistics Relevant to Language Teaching: 1990. *Language teaching Journal*, 24(3), 137-142.
- Morgan, C. (1993). Attitude Change and Foreign Language Culture Learning. *Language Teaching Journal*, 27(3), 145-170.
- Muskingum College, (s/f). Learning strategies database. Center for Advancement of Learning. <http://www.proteacher.com/070166.shtml&title=Reading%20Comprehension%20Page>, [Consulta: julio 20,2002].



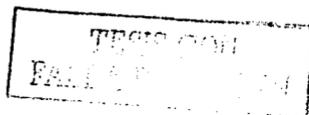
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Palmer, D. y Goetz, E. (1988). Selection and Use of Study Strategies: The Role of the Studier's Beliefs about Self and Strategies. En Weinstein, C; Goetz, E. y Alexander, P. *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press. Pp. 41-62.
- Pierce, M. E. (1985) The nature of English grammar. *English Teaching Forum*, July. Pp. 2-8.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. Colección "Problemas Educativos de México". México: UNAM/CONACYT/Porrúa. Pp. 229-262.
- Pozo, I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Pozo, I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Morata.
- Puente, A. (1991) *Comprensión de la lectura y Acción Docente*. Madrid: Pirámide.
- Rodgers, T. (September, 2001) *Language Teaching Methodology*. Educational Resources Information Center. [en línea] <<http://www.Cal.org/ericl/digest/rodders.html>> [Consulta: abril 29,2002].
- Salataci, R. y akyel, A. (2002). Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. [en línea] http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April_2002/salataci/salataci.html *Reading in a Foreign Language*. Vol. 14, (1). [Consulta: enero15 2003].
- Samuels, S.J. & Kamil M.L. (1989). Models of the Reading Process en Carrel, P. et al (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. 22-36.
- Sansone, C., C. Morgan (1992). Intrinsic Motivation and Education: Competence en Context. *Motivation and Emotion*, 16(3), 249-270.
- Shardakov, M. N. (1968). *Desarrollo del Pensamiento en el Escolar*. México: Editorial Grijalbo.
- Silberstein, Sandra (1987). " Let's Take Another Look at Reading: Twenty five years of reading instruction", en *English Teaching Forum*, XXV, (4) (Oct. 1987), 28-35.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. En *Reading Research Quarterly*, 16. Pp.32-71.



- Vivaldo, J. (1992). *Determinantes lingüísticos y Psicológicos del Procesamiento del Discurso Académico Presente en Inglés en Estudiantes Universitarios*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Weinstein, C.; Zimmerman, S. y Palmer, D. (1988). Assessing Learning Strategies: The Design and Development of the LASSI. En Weinstein, C; Goetz, E. y Alexander, P. *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press. Pp.25-40.
- Wilkins, D.A. (1979). Grammatical, Situational and Notional Syllabuses en Brumfit C, y Johnson K. Ed. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. pp 82-90
- Williams, E. (1984). *Reading in the Language Classroom*. London: MacMillan.
- Williams, R. (1986). 'Top Ten' Principles for Teaching Reading. *ELT Journal*, 40(1).



ANEXOS



A

ENCUESTA APRECIACIÓN DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

TESIS CON
FACULTAD DE CIENCIAS

MI OPINION SOBRE LOS CURSOS DE LECTURA EN INGLES

Tu opinión sobre los siguientes enunciados nos permitirán planear de mejor manera los cursos de lectura en inglés, por lo que te pedimos respuestas sinceras. La información obtenida será manejada de manera confidencial. Por tu colaboración de antemano te damos las gracias.

Para poder colaborar con este estudio sólo tienes que indicar que tanto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones, seleccionando el número correspondiente a una de las siguientes opciones y anotándolo en el lugar correspondiente en la hoja de respuestas. Por favor elige sólo un número por cada afirmación.

1. Completamente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. En duda.
4. De acuerdo.
5. Completamente de acuerdo.

1. El horario de mi clase de inglés es el que más me conviene.
2. El estudio del curso de lectura en inglés me es de gran utilidad para desenvolverme profesionalmente en el campo de la carrera que estoy estudiando.
3. Mi curso de inglés ayuda de manera importante a mi formación académica.
4. No me interesa estudiar el curso de lectura en inglés.
5. Siento que el curso de inglés es un obstáculo para terminar mi licenciatura.
6. Me cuesta mucho trabajo aprender lo que me enseñan en el curso de lectura en inglés.
7. Me inscribí en este horario porque es el que mejor se acomoda con mis otras materias.
8. Me inscribí en este horario porque siento que mi rendimiento es mejor.

TERMINA CON
FALLA DE CALIGRAFIA

9. Preferiría tomar el curso de inglés en los últimos semestres de mi carrera.
10. Le dedico suficiente tiempo al estudio de lo que me enseñan en el curso de lectura en inglés.
11. Falto mucho a mis clases de inglés porque sólo me interesa pasar el examen de requisito.
12. Mi horario de idioma se combina adecuadamente con los horarios de mi carrera.
13. El curso de lectura en inglés es muy aburrido porque sólo me dan explicaciones gramaticales.
14. El curso de lectura en inglés es muy aburrido porque los materiales no son atractivos.
15. La metodología utilizada en el curso de inglés me permite comprender adecuadamente lecturas en esa lengua.
16. Las explicaciones de mi profesor son claras por lo que puedo utilizar lo aprendido de manera independiente.
17. Tengo problemas con el horario de mi curso de inglés porque me cambiaron el horario de mis otras materias.
18. Mi aprovechamiento en otras materias es muy bueno.
19. Tengo problemas con el horario de mi curso de inglés porque escogí un horario que se encima con las materias de mi carrera.
20. Soy mejor estudiante en otras materias que en los cursos de inglés.
21. Frecuentemente presento exámenes extraordinarios al final de cada semestre en las materias de mi carrera.
22. Escogí este horario porque me cae bien el maestro que imparte el curso.
23. Escogí este horario porque fue en el que se inscribieron mis amigos.
24. Mi curso de lectura en inglés me permite ampliar mi cultura general.
25. No adeudo materias de mi carrera.
26. He necesitado utilizar los conocimientos adquiridos en mi curso de lectura en inglés para apoyar el estudio de mis materias o en mi vida personal.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

27. Es más útil hablar el inglés que leerlo como estudiante de licenciatura.
28. Me inscribí en este horario a mi curso de inglés porque es el único en el que puedo asistir a clase.
29. Se me dificulta el aprendizaje del inglés desde que lo estudiaba en la secundaria o preparatoria.
30. Los conocimientos adquiridos en mi curso de lectura en inglés me permitirán encontrar un mejor empleo.
31. El material usado en el curso de inglés me parece de poca importancia.
32. Los conocimientos adquiridos en mi curso de lectura en inglés me permitirán obtener una beca para estudiar en el extranjero.
33. Aprendo mejor cuando el profesor utiliza técnicas grupales porque eso me permite aprender de mis compañeros.
34. Se me dificulta el aprendizaje del inglés porque no me gusta la cultura de los países donde se habla esa lengua.
35. No dedico suficiente tiempo al estudio del inglés porque le doy más importancia a otras materias.
36. Los conocimientos adquiridos en mi curso de lectura en inglés me permitirán hacer estudios de posgrado.
37. Los conocimientos adquiridos en mi curso de lectura en inglés me apoyaran en la elaboración de mi tesis.
38. Aprendo mejor cuando el profesor utiliza técnicas grupales porque no me siento presionado para llevar a cabo las tareas de la clase.
39. Lo que aprendo en el curso de lectura en inglés me permite buscar información sobre mis materias en diferentes fuentes.
40. Mi curso de lectura en inglés me permite ampliar mis conocimientos acerca de otras materias.
41. El curso de lectura en inglés es una pérdida de tiempo para mí.
42. No encuentro la manera de aplicar lo que aprendo en mi curso de lectura en inglés a mi vida diaria.
43. En el curso de lectura en inglés sólo se me enseña a usar el diccionario.

TESIS CON
FALLA DE OPORTUNIDAD

44. En el curso de lectura en inglés sólo memorizo vocabulario.
45. En el curso de lectura en inglés sólo se me enseña a adivinar el significado de los textos.
46. En el curso de lectura en inglés sólo aprendo a traducir un texto palabra por palabra.
47. En el curso de lectura en inglés se me enseña a expresar con mis propias palabras la información de un texto.
48. Me agrada mi curso de inglés porque necesito leer textos en ese idioma.
49. Mi curso de lectura en inglés no me es tan útil como un curso de 4 habilidades como estudiante de licenciatura.

TESIS CON
FALLA DE CONTEN

INSTRUMENTO PARA LA DETECCIÓN DEL NIVEL DE MOTIVACIÓN

GARCÍA J. RAQUEL

MI OPINIÓN SOBRE LOS CURSOS DE LECTURA EN INGLÉS - HOJA DE RESPUESTAS

CARRERA _____ SEMESTRE _____ EDAD _____ GRUPO _____

1. Completamente en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. En duda.
4. De acuerdo.
5. Completamente de acuerdo.

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

TESIS CON
 FALLA DE CUBRIM

B

EDAOM

TRIP CON
FALLA DE CALIFICACION

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL (EDAOM)

Dra. Sandra Castañeda F.

A continuación encontrarás un cuestionario que se interesa en conocer como es que aprendes y reaccionas ante diversas condiciones de estudio. Está compuesto por una serie de afirmaciones, con diversas opciones de respuesta, para que de entre ellas escojas la que mejor represente tu manera personal y actual de aprender.

Está compuesto por reactivos que te preguntan como es que adquieres, recuerdas, organizas y aplicas la información que estás aprendiendo. También, encontrarás reactivos que te preguntan como evalúas, regulas y planeas tu aprendizaje, así como preguntas sobre como te orientas, motivacionalmente, hacia las tareas y el logro académico.

Los propósitos del cuestionario son identificar necesidades específicas en los estudiantes y derivar recomendaciones útiles para el diseño de programas que fomenten estilos de aprendizaje y orientaciones al estudio, adecuados a las demandas de un formación exitosa. Es muy importante que contestes con toda franqueza. Considera que no hay respuestas buenas ni malas y que tu resultado no tendrá relación alguna con tus calificaciones posteriores.

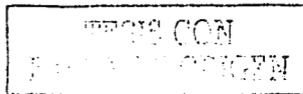
Para responder a cada una de las afirmaciones del cuestionario, deberás elegir una de las siete opciones que se te ofrecen: aquella que mejor represente lo que GENERALMENTE haces.

Después de leer con toda atención cada afirmación, deberás marcar con una "X" la opción de respuesta que hayas seleccionado para contestarla. Para apoyar la elección de la opción, es necesario que te guíes en la siguiente clave:

CLAVE

Si no lo haces	Marca al opción No lo hago, que es la ...	A
Si lo haces	Marca la opción correspondiente, considerando el trabajo que te cuesta y el resultado que obtienes.	
	Lo hago con mucha dificultad y el resultado es:	Pésimo, marca B
	Lo hago con mucha dificultad y el resultado es	Mediocre, marca C
	Lo hago sin dificultad y el resultado es	Mediocre, marca D
	Lo hago con mucha dificultad y el resultado es	Excelente, marca E
	Lo hago sin dificultad y el resultado es	Excelente, marca F

Como se mostró en la clave anterior, las opciones de respuesta te permitirán identificar que es lo que **NO HACES** (opción A) y que es lo que **SI HACES** cuando estudias. En este caso, es muy necesario que distingas la dificultad que te cuesta hacerlo (mucha o poca) y el resultado que obtienes (pésimo, mediocre o excelente). Tu respuesta deberá estar en función de cual sea tu situación personal. Deberás contestar todas y cada una



de las afirmaciones que se te presenten y poner especial cuidado que el número de la afirmación que estás contestando coincida con el número correspondiente de la hoja de respuestas. Por ejemplo si la afirmación dice:

EJEMPLO

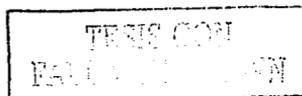
"Para que no se me olvide lo que estudié, lo repito muchas veces."

Localiza en la hoja de respuestas, el número correspondiente a la afirmación que estás trabajando y de acuerdo a tu experiencia, así como tomando en cuenta la clave de respuestas, deberás preguntarte si lo haces o no lo haces y marcar:

- A) Si es algo que GENERALMENTE no haces.
- B) Si es algo que GENERALMENTE si haces pero con *mucha dificultad* y el resultado es *pésimo*.
- C) Si es algo que GENERALMENTE si haces pero con mucha dificultad y el resultado es mediocre.
- D) Si es algo que GENERALMENTE si haces pero sin dificultad y el resultado es mediocre.
- E) Si es algo que GENERALMENTE si haces pero con *mucha dificultad* y el resultado es excelente.
- F) Si es algo que GENERALMENTE si haces pero sin *dificultad* y el resultado es *excelente*.

Por favor, utiliza la HOJA DE RESPUESTAS anexa para contestar. Anota los datos que se te piden y no escribas nada en el cuestionario que aparece a continuación.

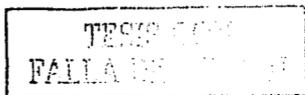
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



A continuación aparecen los reactivos que debes contestar. Hazlo cuidadosamente, tratando de ser honesto contigo mismo. De tu franqueza y honestidad dependerá la calidad de la información que nos des.

Escribe todos los datos generales que se te piden en la hoja de respuestas anexa. También, marca con X las opciones que elijas. Recuerda que en este formato no debes escribir.

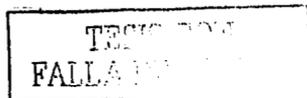
1. Recuerdo con precisión lo que estudié hace tiempo.
2. Comprendo el vocabulario y las expresiones técnicas utilizadas en las materias que curso.
3. Para tener una mejor retención de lo que aprendí, elaboro dibujos, diagramas, mapas, esquemas y/o cuadros sinópticos.
4. Cuando estudio, analizo las ideas importantes del material, tratando de encontrar diferentes puntos de vista sobre el mismo tema.
5. Cuando estudio, entiendo el sentido particular de una palabra que tienen varios significados a partir del contexto en el que se encuentra.
6. Para organizar en mi memoria el conocimiento que estoy aprendiendo, hago cuadros sinópticos, esquemas, diagramas y resúmenes que me ayuden a interrelacionar las ideas importantes con las que las apoyan, especifican, aclaran, etc.
7. Para que no se me olvide lo que aprendí, elaboro una imagen mental en mi cabeza que represente lo más importante.
8. Por muy complicadas que sean las instrucciones que debo seguir para resolver un problema, un procedimiento, un método o algo parecido, las puedo seguir.
9. No me afecta la crítica
10. Puedo concentrarme en el estudio.
11. Cuando estudio, identifico la dificultad de la tarea que debo realizar y me organizo de acuerdo a su dificultad.
12. Al terminar de estudiar un material específico, evalúo su utilidad para mi aprendizaje.
13. Me hago preguntas sobre que tan claro, comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy aprendiendo.
14. Puedo localizar la información que necesito para estudiar saltando oraciones y/o párrafos sin perder lo importante.
15. Elaboro preguntas sobre lo que creo va a venir en el examen
16. Cuando el material de estudio lo requiere puedo identificar las causas que producen los efectos y los efectos que son producidos por las causas.
17. Cuando estoy aprendiendo, elaboro mis propias conclusiones/ejemplos, para ver si son aplicables a situaciones nuevas o diferentes a aquellas en las que me enseñaron.
18. Localizo la idea principal de la lección o del libro a partir de señales incluidas en el texto o por el énfasis que pone el profesor.



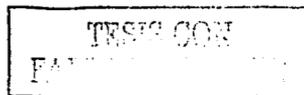
19. Para que mi aprendizaje sea más sólido selecciono los mejores materiales posibles.
20. Puedo formar categorías conceptuales, diferentes a las presentadas en el material de estudio, con los conceptos que aprendí, considerando otros elementos que no aparecen en los apuntes o textos originales.
21. Cuando comienzo a estudiar un material y quiero aprenderlo bien, elaboro imágenes mentales que lo representen con claridad.
22. Al estudiar, puedo elegir la mejor técnica de aprendizaje para la tarea que debo realizar.
23. Busco información novedosa para enriquecer y actualizar lo que he aprendido.
24. Guío mi comprensión y aprendizaje, elaborando ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender.
25. No me afecta recibir una calificación injusta.
26. Estudio mucho para preparar un examen.
27. Entiendo cuando un término sustituye a otro presentado previamente.
28. Traduzco a mis propias palabras lo que quiero aprender.
29. Cuando estudio, planteo mis propias hipótesis, procedimientos y/o técnicas, a partir de lo que he aprendido.
30. Elaboro analogías, palabras claves, ejemplos, metáforas, conclusiones, etc. para retener la información que estudié. .
31. Cuando estudio para preparar un examen, una clase o algo parecido, elaboro mapas, cuadros sinópticos, diagramas, etc.
32. Se cómo debo estudiar diferentes tipos de tareas
33. Para mejorar mi recuerdo de lo aprendido, utilizo las claves tipográficas incluidas en los materiales: letras cursivas, negritas, subrayados, márgenes diferenciales, cuadros, etc.
34. Se administrar mi tiempo de estudio y organizar el material de acuerdo a lo que necesito.
35. Después de haber estudiado elaboro mis propias conclusiones, tratando de pensar creativa y/o críticamente sobre lo que aprendí.
36. Temo abandonar mis estudios por problemas económicos.
37. Para mejorar la retención de un material lo releo y/o lo repito varias veces
38. Se cómo hacer del estudio una actividad estimulante y atractiva.
39. Prefiero trabajar con materiales completos en bloque.
40. Estudiar mucho me hace sentir seguro.
41. Estudiar mucho mejora mis calificaciones.
42. Estudiar mucho, hace al estudio más estimulante.
43. Estudiar mucho me toma de 3 a 6 horas extras semanales.
44. Me siento presionado (a) y por eso estudio.
45. Estudiar es algo que debo hacer de cualquier manera.

TESIS CON
FALLA

46. Estudio porque me siento estimulado a hacerlo.
47. Estudio más de lo que me piden
48. Cuando una materia me interesa, la quiero conocer al detalle.
49. Me siento satisfecho (a) de mi rendimiento en la mayoría de las tareas escolares.
50. Durante las vacaciones estudio profundamente lo que me interesa.
51. Aunque la tarea se me haga difícil, trato de mantener el interés en ella.
52. Quiero entender lo que me enseñan los profesores.
53. Evito sacar malas calificaciones en los exámenes.
54. Estudio para no tener un mal momento en el futuro.
55. Pregunto al profesor y/o a mis compañeros lo que no entendi
56. Estudio para tener la aprobación de mis padres y maestros.
57. Estudio para ser popular con el sexo opuesto.
58. Estudio para no ser menos que mis amigos.
59. Repaso mis clases todos los días.
60. Me aprendo el material de memoria, aunque no haya comprendido bien.
61. No me detengo hasta que estudio e investigo plenamente lo que me interesa.
62. Tomo notas claras y completas durante mis horas de clase.
63. Consulto libros relacionados con aquello que no he comprendido suficientemente.
64. Trato de mantener el interés aún cuando los materiales de estudio sean complicados o confusos.
65. Escucho al profesor con gran atención e interés
66. Estudio y checo el material que me van a preguntar en los exámenes, hasta que obtengo una comprensión total
67. Me cuesta trabajo comenzar a estudiar porque me da sueño y/o me distraigo fácilmente.
68. Cuando preparo un examen, aprendo de memoria aún cuando no entienda .
69. Discuto con el profesor y con mis compañeros temas de interés mutuo.
70. Sólo estudio lo que vendrá en los exámenes.
71. Cuando presento mis exámenes, estoy tan nervioso (a) que sólo me acuerdo de lo fácil.
72. Cuando preparo mis exámenes, administro el tiempo de estudio de acuerdo a lo que necesito.
73. Participo con estudiantes que les gusta pensar críticamente sobre lo que están aprendiendo.
74. Puedo identificar la importancia de un punto en una lección, libro o clase.
75. Cuando estudio, puedo hacer a un lado mis problemas emocionales.
76. Apruebo todos los exámenes.



77. Cuando estoy interesado(a) en una materia o tema, leo más acerca de ella y/o tomo cursos extras que amplíen mi conocimiento.
78. Sólo tomo decisiones después de analizar cuidadosamente.
79. En mis cursos, trato de descubrir semejanzas y diferencias entre modelos y teorías que se interesan en un objeto de estudio.
80. Me afecta el que me señalen mis errores.
81. Analizo, paso a paso, cada uno de los componentes de una teoría o de un procedimiento dados.
82. Trato de interpretar eventos de la vida real con apoyo de lo que adquirí en mis cursos.
83. Estudio de acuerdo a las instrucciones dadas en los materiales de estudio o por el profesor.
84. Cuando los objetivos del curso son muy vagos o generales, le pido al profesor que los especifique claramente.
85. Cuando comienzo a leer o estudiar un nuevo material, me hago preguntas sobre qué conocimientos previos requiero para entenderlo.
86. Para que no se me olvide, me lo aprendo de memoria.
87. Prefiero trabajar con materiales fragmentados.
88. Prefiero terminar un material antes de empezar con otros.
89. Prefiero que otro haga la tarea antes de que yo sea el primero en realizarla.



CLAVE DEL INVENTARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL
DRA. SANDRA CASTAÑEDA F.

I. ADQUISICIÓN _____ + _____
ADQUISICIÓN SELECTIVA ADQUISICIÓN GENERATIVA

TOTAL DE REACTIVOS DE ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN = 14

I.1 Adquisición selectiva: $\frac{\quad}{2} + \frac{\quad}{5} + \frac{\quad}{14} + \frac{\quad}{18} + \frac{\quad}{27} + \frac{\quad}{59} + \frac{\quad}{60} = 7$ reactivos

2. Comprendo el vocabulario y las expresiones técnicas utilizadas en las materias que curso.

5. Cuando estudio, entiendo el sentido particular de una palabra que tienen varios significados a partir del contexto en el que se encuentra.

14. Puedo localizar la información que necesito para estudiar saltando oraciones y/o párrafos sin perder lo importante.

18. Localizo la idea principal de la lección o del libro a partir de señales incluidas en el texto o por el énfasis que pone el profesor.

27 Entiendo cuando un término substituye a otro presentado previamente.

59. Repaso mis clases todos los días.

60. Me aprendo el material de memoria, aunque no haya comprendido bien.

I.2. Adquisición generativa: $\frac{\quad}{21} + \frac{\quad}{24} + \frac{\quad}{28} + \frac{\quad}{62} + \frac{\quad}{63} + \frac{\quad}{69} + \frac{\quad}{85} = 7$ reactivos

21. Cuando comienzo a estudiar un material y quiero aprenderlo bien, elaboro imágenes mentales que lo representen con claridad.

24 Guío mi comprensión y aprendizaje, elaborando ejemplos que relacionen mi propia experiencia con lo que debo aprender.

28. Traduzco a mis propias palabras lo que quiero aprender.

62. Tomo notas claras y completas durante mis horas de clase.

63. Consulto libros relacionados con aquello que no he comprendido suficientemente.

69. Discuto con el profesor y con mis compañeros temas de interés mutuo.

85. Cuando comienzo a leer o estudiar un nuevo material, me hago preguntas sobre qué conocimientos previos requiero para entenderlo.

II. ADMINISTRACIÓN DE MEMORIA _____ + _____

TESIS CON
FALLA DE CALIFICACION

RECUPERACIÓN

EXÁMENES

TOTAL DE REACTIVOS DE ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN Y EXÁMENES = 12

2.1 recuperación: $\frac{\quad}{3} + \frac{\quad}{7} + \frac{\quad}{30} + \frac{\quad}{33} + \frac{\quad}{37} + \frac{\quad}{86} = 6$ reactivos

3. Para tener una mejor retención de lo que aprendí, elaboro dibujos, diagramas, mapas, esquemas y/o cuadros sinópticos. (generativo)

7. Para que no se me olvide lo que aprendí, elaboro una imagen mental en mi cabeza que represente lo más importante (generativo).

30. Elaboro analogías, palabras claves, ejemplos, metáforas, conclusiones, etc. para retener la información que estudié. (generativo).

33. Para mejorar mi recuerdo de lo aprendido, utilizo las claves tipográficas incluidas en los materiales: letras cursivas, negritas, subrayados, márgenes diferenciales, cuadros, etc. (selectivo)

37. Para mejorar la retención de un material lo releo y/o lo repito varias veces (selectivo)

86. Para que no se me olvide, me lo aprendo de memoria. (selectivo)

2.2 EXÁMENES: $\frac{\quad}{15} + \frac{\quad}{31} + \frac{\quad}{66} + \frac{\quad}{68} + \frac{\quad}{71} + \frac{\quad}{72} = 6$ reactivos

15. Elaboro preguntas sobre lo que creo va a venir en el examen (generativo)

31. Cuando estudio para preparar un examen, una clase o algo parecido, elaboro mapas, cuadros sinópticos, diagramas, etc. (generativo)

66. Estudio y checo el material que me van a preguntar en los exámenes, hasta que obtengo una comprensión total (generativo)

68. Cuando preparo un examen, aprendo de memoria aún cuando no entienda (selectivo).

71. Cuando presento mis exámenes, estoy tan nervioso (a) que sólo me acuerdo de lo fácil. (selectivo).

72. Cuando preparo mis exámenes, administro el tiempo de estudio de acuerdo a lo que necesito. (selectivo)

III. PROCESAMIENTO: $\frac{\quad}{\text{CONVERGENTE}} + \frac{\quad}{\text{DIVERGENTE}} =$

TOTAL DE REACTIVOS DE ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO = 14

31 Convergente: $\frac{\quad}{6} + \frac{\quad}{8} + \frac{\quad}{16} + \frac{\quad}{20} + \frac{\quad}{79} + \frac{\quad}{81} + \frac{\quad}{82} = 7$ reactivos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6. Para organizar en mi memoria el conocimiento que estoy aprendiendo, hago cuadros sinópticos, esquemas, diagramas y resúmenes que me ayuden a interrelacionar las ideas importantes con las que las apoyan, especifican, aclaran, etc.

8. Por muy complicadas que sean las instrucciones que debo seguir para resolver un problema, un procedimiento, un método o algo parecido, las puedo seguir.

16. Cuando el material de estudio lo requiere puedo identificar las causas que producen los efectos y los efectos que son producidos por las causas.

20. Puedo formar categorías conceptuales, diferentes a las presentadas en el material de estudio, con los conceptos que aprendí, considerando otros elementos que no aparecen en los apuntes o textos originales.

79. En mis cursos, trato de descubrir semejanzas y diferencias entre modelos y teorías que se interesan en un objeto de estudio.

81. Analizo, paso a paso, cada uno de los componentes de una teoría o de un procedimiento dados.

82. Trato de interpretar eventos de la vida real con apoyo de lo que adquirí en mis cursos.

$$3.2\text{-Divergente: } \frac{\quad}{4} + \frac{\quad}{17} + \frac{\quad}{23} + \frac{\quad}{29} + \frac{\quad}{35} + \frac{\quad}{73} + \frac{\quad}{77} = 7 \text{ reactivos}$$

4. Cuando estudio, analizo las ideas importantes del material, tratando de encontrar diferentes puntos de vista sobre el mismo tema.

17. Cuando estoy aprendiendo, elaboro mis propias conclusiones/ejemplos, para ver si son aplicables a situaciones nuevas o diferentes a aquellas en las que me enseñaron.

23. Busco información novedosa para enriquecer y actualizar lo que he aprendido.

29. Cuando estudio, planteo mis propias hipótesis, procedimientos y/o técnicas, a partir de lo que he aprendido.

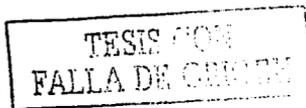
35. Después de haber estudiado elaboro mis propias conclusiones, tratando de pensar creativa y/o críticamente sobre lo que aprendí.

73. Participo con estudiantes que les gusta pensar críticamente sobre lo que están aprendiendo.

77. Cuando estoy interesado(a) en una materia o tema, leo más acerca de ella y/o tomo cursos extras que amplíen mi conocimiento.

$$\text{IV. PROCESAMIENTO: } \frac{\quad}{\text{PERSONA}} + \frac{\quad}{\text{TAREA}} = \frac{\quad}{\text{MATERIAL}}$$

TOTAL DE REACTIVOS DEL COMPONENTE PERSONA = 21



4.1.1 Eficacia percibida $\frac{\quad}{1} + \frac{\quad}{10} + \frac{\quad}{26} + \frac{\quad}{34} + \frac{\quad}{38} + \frac{\quad}{61} + \frac{\quad}{76} = 7$ reactivos

1. Recuerdo con precisión lo que estudié hace tiempo.
10. Puedo concentrarme en el estudio.
26. Estudio mucho para preparar un examen.
34. Se administrar mi tiempo de estudio y organizar el material de acuerdo a lo que necesito.
38. Se cómo hacer del estudio una actividad estimulante y atractiva.
61. No me detengo hasta que estudio e investigo plenamente lo que me interesa.
76. Apruebo todos los exámenes.

4.1.2 Contingencia Percibida $\frac{\quad}{36} + \frac{\quad}{40} + \frac{\quad}{41} + \frac{\quad}{42} + \frac{\quad}{43} + \frac{\quad}{74} + \frac{\quad}{75} = 7$ reactivos

36. Temo abandonar mis estudios por problemas económicos.
40. Estudiar mucho me hace sentir seguro.
41. Estudiar mucho mejora mis calificaciones.
42. Estudiar mucho, hace al estudio más estimulante.
43. Estudiar mucho me toma de 3 a 6 horas extras semanales.
74. Puedo identificar la importancia de un punto en una lección, libro o clase.
75. Cuando estudio, puedo hacer a un lado mis problemas emocionales.

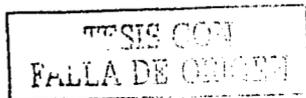
4.1.3 Autonomía percibida $\frac{\quad}{32} + \frac{\quad}{44} + \frac{\quad}{45} + \frac{\quad}{46} + \frac{\quad}{47} + \frac{\quad}{65} + \frac{\quad}{70} = 7$ reactivos

32. Se cómo debo estudiar diferentes tipos de tareas
44. Me siento presionado (a) y por eso estudio.
45. Estudiar es algo que debo hacer de cualquier manera.
46. Estudio porque me siento estimulado a hacerlo.
47. Estudio más de lo que me piden
65. Escucho al profesor con gran atención e interés
70. Sólo estudio lo que vendrá en los exámenes.

4.2. TOTAL DE REACTIVOS DEL COMPONENTE TAREA = 21

4.2.1 Orientación a la tarea $\frac{\quad}{11} + \frac{\quad}{22} + \frac{\quad}{48} + \frac{\quad}{49} + \frac{\quad}{50} + \frac{\quad}{51} + \frac{\quad}{67} = 7$ reactivos

11. Cuando estudio, identifico la dificultad de la tarea que debo realizar y me organizo de acuerdo a su dificultad.



22. Al estudiar, puedo elegir la mejor técnica de aprendizaje para la tarea que debo realizar.
48. Cuando una materia me interesa, la quiero conocer al detalle.
49. Me siento satisfecho (a) de mi rendimiento en la mayoría de las tareas escolares.
50. Durante las vacaciones estudio profundamente lo que me interesa.
51. Aunque la tarea se me haga difícil, trato de mantener el interés en ella.
67. Me cuesta trabajo comenzar a estudiar porque me da sueño y/o me distraigo fácilmente.

4.2.1 Orientación al logro $\frac{\quad}{52} + \frac{\quad}{53} + \frac{\quad}{54} + \frac{\quad}{55} + \frac{\quad}{78} + \frac{\quad}{83} + \frac{\quad}{84} = 7$ reactivos

52. Quiero entender lo que me enseñan los profesores.
53. Evito sacar malas calificaciones en los exámenes.
54. Estudio para no tener un mal momento en el futuro.
55. Pregunto al profesor y/o a mis compañeros lo que no entendí.
78. Sólo tomo decisiones después de analizar cuidadosamente.
83. Estudio de acuerdo a las instrucciones dadas en los materiales de estudio o por el profesor.
84. Cuando los objetivos del curso son muy vagos o generales, le pido al profesor que los especifique claramente.

4.2.1 Orientación a la aprobación $\frac{\quad}{9} + \frac{\quad}{25} + \frac{\quad}{89} + \frac{\quad}{56} + \frac{\quad}{57} + \frac{\quad}{58} + \frac{\quad}{80} = 7$ reactivos

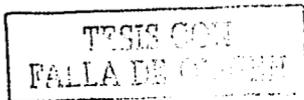
9. No me afecta la crítica
25. No me afecta recibir una calificación injusta.
89. Prefiero que alguien haga antes una tarea cuando yo tengo que ser el primero en realizarla.
56. Estudio para tener la aprobación de mis padres y maestros.
57. Estudio para ser popular con el sexo opuesto.
58. Estudio para no ser menos que mis amigos.
80. Me afecta el que me señalen mis errores.

4.3 MATERIALES

TOTAL DE REACTIVOS DEL COMPONENTE MATERIALES = 7 reactivos

4.31 MATERIALES $\frac{\quad}{12} + \frac{\quad}{13} + \frac{\quad}{19} + \frac{\quad}{39} + \frac{\quad}{64} + \frac{\quad}{87} + \frac{\quad}{88} = 7$ reactivos

12. Al terminar de estudiar un material específico, evalúo su utilidad para mi aprendizaje.
13. Me hago preguntas sobre que tan claro, comprensible, fácil y/o recordable me resulta el material que estoy aprendiendo.
19. Para que mi aprendizaje sea más sólido selecciono los mejores materiales posibles.
39. Prefiero trabajar con materiales completos en bloque.
64. Trato de mantener el interés aún cuando los materiales de estudio sean complicados o confusos.



C

SECUENCIAS

INSTRUCCIONALES

TESIS CON
FALLA DE ORIENTACION

DISTRIBUCION ORACIONAL DEL INGLÉS

OBJETIVO: Al término de la sesión el alumno distinguirá las funciones de los componentes de la oración en inglés.

Como se mencionó en el programa anterior, se debe establecer una diferencia entre las palabras de función y las de contenido. Las palabras de contenido, aquellas que se enfatizan al leer en voz alta, nos ayudan a formar una imagen de lo que se está hablando. Estas incluyen de manera importante los sustantivos (realizador/receptor); y los verbos (acción); sin olvidar los cuantificadores que muestran la cantidad como a que equivale a un, una; the que equivale a el, la, los, las; o nos puede hablar de una cantidad indeterminada como cuando se incluye, por ejemplo, some, algunos; several, varios; descriptores que describen a objetos y acciones; y pronombres (sustitutos). Los sustantivos pueden nombrar a una persona, a un animal, a una institución, a un sentimiento o a cualquier cosa. Los verbos pueden indicar una acción o un estado. Al considerar las oraciones en inglés, descubriremos que están constituidas por dos partes principales: aquella que contiene el sustantivo, frase nominal; y la que contiene la acción, frase verbal

A diferencia del español, que nos permite jugar con los distintos elementos que constituyen una oración simple, la estructura del inglés es mucho más rígida y siempre seguirá el mismo orden de las palabras que componen la oración.

Comenzaremos explicando lo que es la frase nominal, compuesta por un sustantivo que, como eje, puede precisarse mediante el uso de cuantificadores y descriptores. Veamos algunos ejemplos de estos:

FRASE NOMINAL

CUANTIFICADOR	DESCRIPTOR	SUSTANTIVO
A	x	museum
The	big	museum
Some	art	museums
Several	Mexican	museums

Los cuantificadores a, the, some y several indican la cantidad de museos.

Los descriptores big, art, y Mexican describen a cada uno de los sustantivos que preceden.

En la tabla siguiente podemos observar que la frase nominal también puede incluir una palabra de función, preposición, y que no necesariamente tienen que estar presentes todos los elementos.

FRASE NOMINAL INTRODUCIDA POR PREPOSICIÓN

PREPOSICIÓN	CUANTIFICADOR	DESCRIPTOR	SUSTANTIVO
in	some	x	museums
about	the	ancient	Mayas
of	x	different	cultures

A partir de los ejemplos anteriores confirmamos lo dicho antes: que en una frase nominal el eje central es el sustantivo y que los cuantificadores y descriptores siempre anteceden al sustantivo. Cabe mencionar que los descriptores en inglés no tienen género, ni número. Debemos añadir que los descriptores (cualidades) de sustantivos y los modificadores (modos) de verbos se pueden

TRUJE CON
FALLA DE

comparar. Esto se logra mediante la adición de las partículas -er y -est en el caso de descriptores de una o dos sílabas, y el uso de las palabras **more** y **most** cuando los descriptores tengan más de dos sílabas.

COMPARATIVO

The Anthropology Museum is **larger** than the Museum of Modern Art.

The pieces in the Aztec room are **more interesting** than the pieces in the Mayan room.

Cars travel **faster** than trains

SUPERLATIVO

The Smithsonian is the **largest** museum in Washington.

The **most interesting** piece is the Aztec Calendar.

News commentators are the ones who speak **most clearly**.

Enseguida consideraremos la frase verbal, cuyo eje es la acción, la cual también puede estar acompañada por modificadores y seguida de distintos elementos. Observa el siguiente ejemplo.

FRASE NOMINAL	FRASE VERBAL		
	ACCIÓN	DESCRIPTOR	OTRA ACCIÓN RECEPTOR
The Aztecs	Fought	fiercely	to defend Tenochtitlan.

El descriptor **fiercely** nos indica la manera en la que lucharon los aztecas.

FRASE VERBAL

FRASE NOMINAL	ACCIÓN Y DESCRIPTOR EJE	FRASE NOMINAL
A politician	speaks clearly fights fiercely works hard	before an audience. for the people. every day.

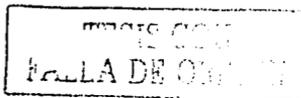
FRASE NOMINAL	ACCIÓN Y DESCRIPTOR EJE	FRASE NOMINAL
The audience	seldom understands	a politician.

Los descriptores de la acción pueden anteceder o colocarse después de la acción.

Usando otras oraciones, analicemos sus distintos componentes.

FRASE NOMINAL	FRASE VERBAL
The British Museum	OPENED quickly a permanent room in November 1994.

Museum es el sustantivo acompañado por The (cuantificador) y British (descriptor) que nos ayuda



a identificar el museo del que estamos hablando en este momento. Por su posición dentro de la oración -antes del verbo- actúa como realizador de la oración. OPENED en esta oración es el verbo que indica la acción, está precedido por el realizador y seguido por el receptor y el descriptor quickly nos indica cómo se realizó la acción. El eje de la frase verbal siempre será la acción en sí. Para indicar distintos tiempos y modalidades esta acción puede estar precedida por auxiliares y el negativo not. En ocasiones está seguida por partículas que alteran su significado. Todos estos puntos se tratarán con mayor amplitud en el tema 3. El verbo también está acompañado por un descriptor que nos indica la manera en la que se realiza la acción. Generalmente, este descriptor termina con el sufijo -ly que equivale a -mente en español. Cabe mencionar que los descriptores de los verbos también pueden indicar tiempo, modo, frecuencia, grado y lugar.

A permanent room, sigue al verbo y actúa como receptor de la acción OPENED. Para ampliar la información se incorporó la frase in November 1994. En esta frase encontramos la característica mencionada antes, en la que nos aparece la palabra de función IN (posición) antes del sustantivo, lo que establece una relación entre room y November 1994.

FRASE NOMINAL	FRASE VERBAL
This room	SHOWS a collection of pieces from ancient Mexico to its seven million annual visitors.

En la oración anterior notamos que la estructura: realizador, acción, receptor se repite. Las frases subrayadas meramente amplían la información. Al estructurar un texto, siempre se recurrirá a la estructura base de la oración en inglés. Debemos notar que las frases adicionales en las oraciones simples nos ayudan a lograr una mejor conceptualización de la información que nos presenta el texto.

ESTRUCTURA DE LA ORACION SIMPLE

REALIZADOR	ACCIÓN	RECEPTOR
The museum It	displays has	many pieces. different rooms.

AMPLIACIÓN DE LOS DISTINTOS ELEMENTOS

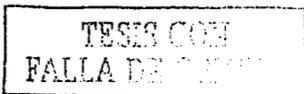
REALIZADOR	ACCIÓN	RECEPTOR
The British Museum in London	displays smoothly	many different pieces of Mexican art.

Si comparas las dos tablas anteriores podrás notar que en la segunda hemos ampliado la información añadiendo otras frases nominales: in London and of Mexican art. También hemos añadido los descriptores: British, smoothly, different y Mexican.

La ampliación de información también se logra mediante el uso de frases explicativas. Estas aparecen inmediatamente después del sustantivo al que se refieren y se separan de la información principal mediante el uso de comas o guiones largos.

Ejemplo:

Quetzalcoatl, a great lawgiver and civilizer, invented the calendar or book of fate.
Quetzalcoatl—a great lawgiver and civilizer—invented the calendar or book of fate.



Ejercicio 1:

A continuación se presentan una serie de oraciones simples para que se identifiquen los realizadores, acciones y receptores.

1. 1971: NASA's Mariner 9 spacecraft provides the first photographs of the planet's surface.

Realizador:
Acción:
Receptor:

2. 1976: NASA's two Viking spacecrafts collect samples from the surface of Mars.

Realizador:
Acción:
Receptor:

3. 1993: NASA loses its \$1 billion Mars Observer. It disappears before its touchdown on Mars.

Realizadores:
Acciones:
Receptor:

THE MEXICAN ROOM IN THE BRITISH MUSEUM

The British Museum opened a permanent room in November 1994. This room shows its seven million annual visitors a collection of pieces from ancient Mexico. The 200 pieces from six different pre-Columbian cultures are housed in the Mexican Room, located on the ground floor at the end of the King's Library.

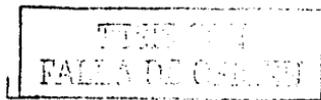
The hall is divided in two. The main space holds pieces from the Olmec, Teotihuacan, Huastec and Aztec cultures. These cultures flourished between 2000 BC and the sixteenth century AD. The pieces are distributed in four different geometric figures. A pyramid holds female Huastec figures. a cylinder, the Aztec pieces, a stela greets the visitor with a serpent of fire, and a metal box, semi-suspended from the ceiling holds the jewels of the collection ritual objects of turquoise mosaic illuminated with a complex fiber optic system. The pyramid and cylindrical platforms support the large pieces of the collection. These platforms accentuate their scale and expressiveness.

The gallery, separated from the main space by a portico, exhibits five lintels from Yaxchilán masterpieces of Mayan sculpture placed on a red stucco wall built with Renaissance techniques.

Showcases on the other three sides of the room exhibit pieces which need special security and isolated conditions. Showcase bases, floors and walls are all made from ochre-colored stone, creating visual continuity which opens up the space. As a whole, this stone sanctuary evokes the spirit of ancient Mesoamerican architecture.

The Mexican room is the result of the joint efforts of the national Council for Culture and the Arts of Mexico and several Mexican businessmen who funded part of the work. The exhibit was designed by the renowned Mexican architect Teodoro González de León in collaboration with architect Ernesto Botancourt, the museologist Miguel Cervantes and the British Museum's specialized team of experts, who all worked together to open this window on the wonderful world of ancient Mexico.

En el texto anterior, para facilitar su comprensión primero identifica los sustantivos y verbos de las oraciones subrayadas. A continuación realiza los ejercicios de comprensión que le siguen.



EJERCICIO 2:

COMPRESIÓN

Indica si la información siguiente corresponde o no a la información que presenta el texto.

- SI NO 1. Las piezas que se exhiben en el Museo representan una sola cultura mexicana.
- SI NO 2. Para realzar la belleza de las piezas exhibidas se utilizaron diferentes figuras geométricas.
- SI NO 3. Todas las piezas en exhibición requieren el mismo cuidado.
- SI NO 4. El diseño de esta sala estuvo exclusivamente a cargo de mexicanos.
- SI NO 5. Esta sala combina la arquitectura representativa de las culturas mesoamericanas con sus expresiones artísticas.

THE QUETZALCOATL MYTH

¹The great birdserpent, priest-king Quetzalcoatl, is the most powerful figure in all the mythology of Mexico and Central America. ²From Teotihuacán on the high plateau to Chichén Itzá in Yucatán and farther south, Quetzalcoatl is a dominant motif on ancient monuments. ³Post-revolution Mexico trying to re-establish its old traditions has Quetzalcoatl as a symbol. ⁴In the incarnate form he is supposed to have assumed at a certain moment in history, Quetzalcoatl was a great lawgiver and civilizer, inventor of the calendar or Book of Fate. ⁵He was a compassionate king who like the Buddha could not hurt any living creature. ⁶Laurette Séjourné, a French archaeologist, believes that Quetzalcoatl was a king, and that he lived about the time of Christ. ⁷A series of priests called Quetzalcoatl adopted the name of the founder of their religion. ⁸These priests were supposed to be 'perfect in all customs, exercises and doctrines'. ⁹They lived chastely and virtuously, humbly and pacifically, comporting themselves with prudence and tact. ¹⁰The Quetzalcoatl story exists; therefore, somebody must have created it.

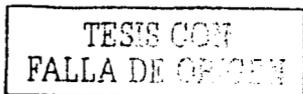
Ejercicio 3:

- ¿Qué comparación establece el autor en la primera oración?
- Identifica los descriptores en las oraciones 2 y 3.
- Identifica los realizadores y las acciones, de la oración siguiente:
Laurette Séjourné, a French archaeologist, believes that Quetzalcoatl was a king, and that he lived about the time of Christ.
- Identifica los modificadores de acciones en la oración 9.

Habrás notado que, a pesar de que las oraciones son más largas y más complejas, siempre siguen la misma estructura.

EJERCICIO 4:

- ¿Cómo se representa a Quetzalcóatl?
- ¿Qué simboliza Quetzalcóatl en el México moderno?
- ¿Cómo era Quetzalcoatl desde el punto de vista social?
- ¿Qué semejanza había entre los sacerdotes que adoptaban su nombre y Quetzalcóatl?



EL SISTEMA VERBAL DEL INGLÉS

OBJETIVO: Al término de la sesión el alumno reconocerá distintos tiempos verbales y las distintas formas modales del inglés.

En esta ocasión, para entrar al tema, lo primero que tenemos que hacer es ubicarnos en el tiempo. Imaginemos una línea de tiempo constante, y preguntémonos en dónde estamos. La respuesta será en el **ahora**. El **ahora** es lo que vivimos, lo que podemos experimentar en el momento. Me diran que también vivimos el pasado y que viviremos el futuro. Ciertamente, pero sólo en el **ahora** podemos recrear el pasado y planear el porvenir.

Ahora vivir el momento	
Pasado	Porvenir
Recrear una acción ya vivida	Planear una acción
Todo lo que se aleja de estos tres momentos, no es más que una mera suposición.	

Una vez que logramos comprender que todas los enunciados que expresamos, ya sea de manera oral o escrita, parten del **ahora** y giran alrededor de él, podremos comprender mejor lo que los estudiosos de la gramática denominan tiempos verbales, entre los que se encuentran el presente, el pasado y el futuro.

Empezaremos por considerar el verbo **TO BE**. Es muy probable que el verbo **to be** (ser o estar) haya sido el primero que surgió en las lenguas. Se piensa que el hombre primitivo haya tenido que encontrar la manera de expresar sus necesidades, sentimientos, estados de ánimo, describir lo que era antes de empezar a encontrar la manera de referirse a las acciones que desarrollaba. Este verbo tiene como característica que describe y/o muestra un estado. De igual manera se usa en definiciones, puesto que una definición es una descripción de un objeto.

VERBO TO BE DESCRIPTOR DE UN ESTADO

Blimps are too small to reach 20,000 meters but were useful for testing control and recovery techniques.

VERBO TO BE EN DEFINICIONES

A blimp is a special kind of balloon that floats high in the air with the help of heated gas.

También nos describe un estado accional. Esto se da cuando la acción en progreso coincide con el momento en que la expresamos, y para expresarla combinamos el verbo **TO BE** con el verbo de acción de la siguiente manera:

VERBO TO BE DESCRIPTOR DE UN ESTADO ACCIONAL

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Japanese scientists are designing helium-filled balloons.

We are working with the verb to be.

Cuando nos interesa más describir el estado del receptor de una acción, también recurrimos al verbo TO BE. Esto lo conocemos como voz pasiva. Aquí volvemos a hacer una combinación. Observa los ejemplos siguientes:

VERBO TO BE COMO DESCRIPTOR DEL ESTADO DEL RECEPTOR

The balloon's skin is made from several layers of ordinary kitchen clingfilm coated with polythene.

Clingfilm was chosen for its low gas permeability.

The first commercial airships could be built for the Californian Company Sky Station.

Este uso del verbo TO BE es muy recurrente en el idioma inglés, por lo que es muy importante que te familiarices con él, y consideres que el mejor equivalente en español es la frase que inicia con SE. Ej. *Se embarca la mercancía todos los días*.

Este es el verbo que presenta mayores irregularidades en su conjugación. Las formas que se usan para representar el ahora son *am/is/are*, para recrear el pasado son *was* y *were* y sólo en sus participios aparece la raíz *be*; presente *being* y pasado *been*.

Ahora nos referiremos a los verbos de acción que, a diferencia del español, sólo presentan cambios en el presente y pasado simples; el resto de los tiempos verbales a los que recurrimos para referirnos a diferentes momentos siempre se expresarán con la ayuda de auxiliares.

El presente simple tiene como característica la adición de una *-s* o *-es* en las terceras personas del singular; *he, she, it*. El pronombre *it*, que se cubrirá ampliamente en un programa posterior, es especialmente importante puesto que, como se indicó en el tema anterior, nos ayuda a mantener la estructura de la oración, dado que en inglés nunca se puede expresar una acción sin que se mención al realizador. En la lectura este tiempo generalmente se encontrará al hablar de acciones habituales que se presentan cíclicamente, en un relato histórico, o para expresar una verdad universal.

DESCRIPCIÓN DEL AHORA

The new Xochimilco appears to literally be a love canal.

He says the urbanization of Tlalpan and other southern areas contaminated water.

In the lower atmosphere, warm air from the heated Earth rises through colder air, causing turbulence.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para lograr la recreación del pasado tenemos que recurrir al tiempo verbal que se conoce como **pasado simple**. El pasado en inglés puede clasificarse como regular e irregular. Los regulares siempre recurrirán al sufijo *ed* para formar su pasado y su participio pasado. Los irregulares bien pueden no sufrir ningún cambio, cambiar sólo en una de sus letras o en la pronunciación, o contar con vocablos totalmente diferentes. Al final de este tema se presenta una lista de verbos irregulares, de uso común, clasificados conforme a los patrones antes mencionados. Un buen diccionario siempre incluirá una lista amplia de verbos irregulares, o en la entrada del verbo proporcionará sus partes principales. Este tiempo se usará en los textos para describir una acción concluida en un momento específico en un pasado explícito o implícito. También se recurre a la combinación **had** con **participio pasado** que nos ayuda a determinar la secuencia de los acontecimientos que estamos recreando.

Ahora vivir el momento	
Pasado simple	Combinación had + P.P.
Urban growth polluted the water.	Surface levels had sunk 14 meters by 1990
Recreación del pasado	

Al momento de añadir esas terminaciones, la ortografía de los verbos se puede alterar, especialmente en el caso de aquellos terminados en *-y* cuando están precedidos por una consonante.

PRESENTE We study. He studies.
PASADO We studied. He studied.

Hemos considerado las distintas combinaciones que podemos lograr con los participios para establecer las acciones en la línea del tiempo. A continuación, observa cómo pueden cambiar de función.

El **participio presente** formado al añadir el sufijo *-ing*, en la mayoría de los casos en el lenguaje escrito, no funciona como la acción sino como un descriptor en el caso: **growing city**; o como sustantivo en: **Swimming** is good exercise.

ING USADO COMO DESCRIPTOR Y COMO SUSTANTIVO

But over the past 40 years, the urban pressures put on Xochimilco's "floating gardens" by the **growing** Federal District (the "D.F.", Mexico City and its surroundings) have menaced to turn them into an environmental catastrophe.

Como puedes notar, en ninguno de los ejemplos anteriores las formas verbales terminadas en *-ing* están actuando como acciones. **floating** describe a los jardines y **growing** a la ciudad. Surroundings presenta todas las características de un sustantivo y hasta aparece en plural.

El **participio pasado**, formado al añadir el sufijo *-ed* o al emplear la forma especial de los verbos irregulares, también funciona como descriptor. Ejemplo: **polluted waters**.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ED USADO COMO DESCRIPTOR

Thanks to dark, polluted waters, terrible odors caused by clogged drainage and encroaching urban development, Xochimilco's once flourishing community was in danger of following the path to obsolescence of many preceding indigenous empires.

Los planes a futuro los expresaremos con el auxiliar **will**. Este auxiliar nos indica una determinación implícita para la realización de dichos planes.

Ahora vivir el momento	
Porvenir	
The final version of the balloon will be solar-powered	Planear una acción

The final version of the balloon **will be** solar-powered, because it **will spend** most of its time above the clouds. At night it **will use** batteries that **will be recharged** during the day.

Como puedes notar en el ejemplo anterior también podemos formar la voz pasiva en futuro. En este caso lo que nos interesa son las baterías y describimos una de sus características al decir **will be recharged**.

Solo nos resta considerar la manera como expresaremos todo lo que en nuestra línea de tiempo inicial clasificamos como meras **suposiciones**. Para lograrlo usaremos los **modales**; auxiliares que tienen un significado específico y que denotan una función.

AUXILIAR	SIGNIFICADO	FUNCIÓN	EJEMPLO
must	tiene que	OBLIGACIÓN	People must protect the environment.
may	pueden	probabilidad	Blimps may reduce the cost of mobile phone calls.
might	pueden pudieran podrían	probabilidad	Blimps might reduce the cost of mobile phone calls.
would	equivala a la terminación la volarían	condicion	The balloons would fly lower than the satellites.
should	debería	sugerencia	People should recycle waste.
can	pueden	capacidad ahora	Helium-filled balloons can cruise at a height of 20,000 meters.
could	podrían como suposición	capacidad	Fleets of robotic airships made of clingfilm could soon be in the skies to create a global communications network.

FINIS CON
PACIS DE ORIGEN

Con la ayuda de los auxiliares que aparecen en la tabla anterior podemos formar los distintos condicionales, que reconocerás fácilmente por la aparición del conector IF.

CONDICIONALES

If vast sums of money are not invested in fixing the so called Millennium Bug now, businesses **might** fail, airplanes **could** fall, radar screens **might** stop working and supermarkets **might** take perfectly good yogurt off the shelves.

Con todo lo anterior podrás reconocer los distintos momentos en la línea del tiempo en los que el autor de un texto desea ubicarte.

El último punto que deseo consideres es el cuidado que debes tener cuando consultas tu diccionario. No te limites a la primera acepción que te presenta, busca aquélla que mejor se ajuste al contexto de tu enunciado. Y, ¡CUIDADO! no olvides las partículas que con frecuencia acompañan a las acciones y alteran su significado.

ACCIÓN	ACCIÓN ACOMPAÑADA POR PARTÍCULA
keep - guardar I keep my pencils in the drawer.	Keep up - mantener A large man, like a car, will be more expensive to keep up.
Look - mirar Look, it is raining.	Look at - examinar It is all right to look at the smaller models.
Break - romper John broke his leg.	Break down - descomponerse Cover up - recubrir
Cover - cubrir He covered the wall with plaster before painting it.	Give way - ceder They tend to break down as the speed is increased. And look closely for paint used to cover up damaged areas. These give way under stress.

Espero que en el siguiente texto notes el maravilloso uso que el autor hizo de los modales con los que nos plantea una graciosa suposición. Recuerda buscar el significado adecuado para los verbos subrayados. Una vez concluida tu lectura, contesta las preguntas que le siguen.

TESIS CON
FECHA DE ORIGEN

HOW TO SELECT A HUSBAND

When selecting a husband, you *should* consider several important points. First, keep in mind that you *must* take the same care in selecting a husband that you *would* in selecting a car. Certainly you *might* want the one that *will* give you the best mileage. A large man, like a car, *will* be more expensive to keep up, and the amount of fuel the larger model burns *will* make a difference in your budget. On the other hand, a large model wears well and is more comfortable than a smaller model and it is certainly the best for long hauls. You *must* remember, however, that when the larger model ages, there is more to show: the interior is shot, the cushions sag and bulge, and the top is often shiny.

If you are petite, it is all right to look at the smaller models. If you are not petite, get a good view of the two of you together before you make a final decision: you *may* look like an Amazon steering a toy around. The myth that you *can* park any easier with a small one than a large one is just that a myth.

The next, and perhaps the most crucial, point to consider when selecting a husband is temperament and personality. Here again, as with a car, looks *may* be deceiving and hide what is underneath. It little matters what the model looks like, for it is how it behaves that counts. If it is a slow starter or if it snarls and growls when there are difficulties, then you need to keep shopping. Assuredly, the model *should* be dependable and reliable, for there are rough streets as well as paved roads to drive. Sometimes even an older model is the best buy, if picked with caution. But always be weary of a model with retreads: they tend to break down as the speed is increased. And look closely for paint used to cover up damaged areas. These give way under stress.

Another thing to look for as you make your selection is one that is easy to handle, one that responds well to your lightest touch. You certainly do not want to spend your time with one that wears you out as you steer it. Select one that you can maneuver with ease.

You *must* take extreme caution while breaking in your model. Use a light touch. You will take it in for frequent tune-ups. Above all, use the right fuel.

Ejercicio 1:

Después de leer el texto responde a lo siguiente:

1. ¿Qué indica el autor debes recordar al adquirir un auto nuevo? Párrafo 1.
2. ¿Qué dice el autor parecerías si eres alta y adquieres un auto pequeño? Párrafo 2.
3. ¿Qué mito menciona el autor? Párrafo 2
4. ¿Qué indica el autor te podría engañar al hacer tu elección? Párrafo 3
5. ¿Qué características sugiere el autor para el modelo que adquirirías?
Párrafo 3.

Ejercicio 2: Lee los párrafos marcados con números romanos, y responde a las preguntas correspondientes al mismo.

WILL PHONE CALLS TRAVEL BY BALLON?

I Fleets of robotic airships made of clingfilm could soon be in the skies to create a global communications network.

En el párrafo anterior, ¿cómo se podría lograr una red de comunicación?

¿Cómo indica el autor la probabilidad de que esto suceda?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- II Japanese scientists are designing helium-filled balloons. These balloons can cruise at a height of 20,000 meters and bounce mobile phone signals back to earth. The balloons could fly lower than the communications satellites that are being used for the coming generation of mobile phone systems. Therefore, the phones would not need such powerful transmitters and could be smaller and lighter.

Según el párrafo anterior ¿Qué cambio provocaría el uso de globos aerostáticos en los teléfonos celulares?

- III Onda's team has already launched three blimps about 8 meters long. These are too small to reach 20,000 meters but were useful for testing control and recovery techniques. £5 million — enough to fund the launch of a 20-meter balloon— will be spent on the project this year.

Conforme al párrafo anterior, ¿En que se invertirán 5 millones de libras esterlinas?

¿Qué indica la frase verbal has launched?

- IV In the lower atmosphere, warm air from the heated Earth rises through colder air, causing turbulence. But higher up the air becomes warmer and thinner, so there is less turbulence to damage the craft and shorten its life. "This means we can keep a balloon aloft for several years, manoeuvring it using onboard motors," says Onda.

¿Qué verdad universal menciona el autor?

- V The balloon will be filled with a mixture of 10 per cent helium and 90 per cent air. At this height the difference in pressure between the inside and the outside of the balloon will become so great that it might easily explode, so a valve will be fitted to regulate the pressure inside.

- VI The balloon's skin is made from several layers of ordinary kitchen clingfilm coated with polythene. Clingfilm was chosen for its low gas permeability.

- VII The final version of the balloon will be solar-powered, because it will spend most of its time above the clouds. At night it will use batteries that will be recharged during the day. Microwaves beamed up from the ground may also power it.

Según este párrafo ¿por qué se usará energía solar?

- VIII The first commercial airships could be built for the Californian Company Sky Station, which wants to launch 250 balloons as part of a worldwide mobile phone network.

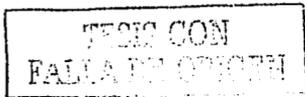
By Peter Hadfield, Tokyo

Taken from: New Scientist, June 7, 1997.

EJERCICIO 3:

INDICA SI LA INFORMACIÓN SIGUIENTE CORRESPONDE AL TEXTO O NO CORRESPONDE.

- SI NO 1. Los globos aerostáticos ya se usan para la telecomunicación.
 SI NO 2. La altitud a la que volarán los globos evita posibles daños.



SI NO 3. Los globos obtendrán su energía únicamente del sol.

SI NO 4. Existe la posibilidad de que los globos exploten.

¿Qué forma verbal usa el autor para resaltar la importancia de los globos aerostáticos?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TABLA DE VERBOS IRREGULARES DE USO COMUN			
I	bring buy catch fight seek teach think	brought bought caught fought sought taught thought	brought bought caught fought sought taught thought
II	begin run swim ring sing spring drink sink	began ran swam rang sang sprung drunk sunk	begun run swum rung sung sprung drunk sunk
III	blow grow know throw fly draw withdraw see wear swear tear	blew grew knew threw flew drew withdrew saw wore swore tore	blown grown known thrown flown drawn withdrawn seen worn sworn torn
IV	break choose freeze speak steal wake get forget bite hide	broke chose froze spoke stole woke got forgot bit hid	broken chosen frozen spoken stolen woke got(ten) forgotten bitten hidden
V	rise drive care mistake	rose drove took mistook	risen driven taken mistaken

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

shake write eat fall give forgive	shook wrote ate fell gave forgave	shaken written eaten fallen given forbidden
lend mean spend feel leave lose spend keep sleep sweep weep meet sit	lent meant spent felt left lost spent kept slept swept wept met sat	lent meant spent felt left lost spent kept slept swept wept met sat
VI bleed feed flee hold lead read say	bled fed fled held led read said	bled fed fled held led read said
VII bet bid burst cost cut fit hurt let put quit spread	bet bid burst cost cut fit hurt let put quit spread	bet bid burst cost cut fit hurt let put quit spread
VIII come become have lay make pay stand understand bind find wind win hang	came became had laid made paid stood understood bound found wound won hung	come become had laid made paid stood understood bound found wound won hung

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sting stick strike do go	stung stuck stroke did went	stung stuck stroke done gone
--------------------------------------	---	--

Como habrás notado, dentro de la irregularidad que presentan los verbos en inglés, siempre se pueden encontrar ciertas características, ya sea de pronunciación o de ortografía, mediante las que se logran clasificar siguiendo cierto patrón.

Espero que esta lista te sea útil, pero recuerda que **NO** todos los verbos irregulares están incluidos en ella.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Nombre: _____ Grupo: _____

Inferencia del vocabulario por conocimiento del tema.

Cuando lees un texto trata de asociar lo que ya sepas del tema con la información que te presenta el texto. Muchas veces, el título del mismo nos indica de qué se tratará la lectura. A continuación se te presentan algunas preguntas como las que podrías hacerte una vez que hayas leído el título de un artículo. En este caso el texto se titula The PRI or the PRD for the government of Mexico City? Cuando ves las siglas PRI o PRD las puedes asociar con las siglas del Partido Revolucionario Institucional y con las del Partido de la Revolución Democrática. Esto se debe a que esta información ya la conoces y la recuerdas, lo que te permite darte una idea del resto de la lectura. Recuerda que en la mayoría de las ocasiones esta es la intención primordial de un título. Es conveniente que antes de comenzar a leer un texto te preguntes qué esperas de esa lectura y qué sabes de la misma. A continuación se te presentan algunas preguntas que podrías hacerte y sus respuestas probables. Las preguntas que aquí se muestran tienen la intención de que "recuerdes" lo que ya sabes de este tema.

1. ¿Qué relación tienen el PRI y el PRD con el gobierno de la Ciudad de México?, o bien ¿qué tienen en común a este respecto?

Respuestas probables: ambos son partidos que han luchado últimamente por el gobierno de dicha ciudad, ambos partidos han gobernado o gobiernan dicha ciudad, etc.

2. ¿Quién elige al Gobernante de la Ciudad de México? Y ¿cómo se elige dicho funcionario?

Respuestas probables: por "dedazo", el presidente lo hace, por elecciones, no sé, la cámara de senadores y diputados, etc.

3. ¿Quién elegía antes al gobernante de la Ciudad de México?

Respuestas probables: no sé, por "dedazo", el presidente, los senadores y diputado, la población, nadie, etc.

4. ¿Alguna vez había sucedido que un partido de oposición ganara un proceso electoral de esta magnitud?

Respuestas probables: sí, no, etc.

5. ¿Es Cárdenas un candidato de importancia para las elecciones presidenciales del año 2000? Y ¿por qué?

Respuestas probables: sí, porque ganó la elecciones para el gobierno del D.F., porque ya tiene experiencia en los procesos electorales; no, porque nunca antes ha ganado en elecciones presidenciales, porque ya es mayor de edad, etc.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ahora lee el texto y recuerda que hay información que NO necesitas procesar nuevamente porque ya la conoces, sólo es necesario que la asocies con la información NUEVA del texto.

PRI or PRD for the government of Mexico City?

By John Ward Anderson and Molly Moore

MEXICO CITY, July 6—Mexican leftist opposition candidate Cuauhtemoc Cardenas was elected mayor of Mexico City in nearly seven decades the ruling party had never been defeated. The mayoral candidate for the ruling Institutional Revolutionary Party, or PRI and other high-ranking party officials, including President Ernesto Zedillo, declared late tonight that preliminary results showed Cardenas and his leftist Democratic Revolution Party, or PRD, had the majority of the votes, even though less than a quarter of the vote had been counted. Several surveys of voters by six different organizations indicated that Cardenas would win with a margin of victory of at least 22 percent and perhaps as great as 32 percent.

The opposition victory in the first mayoral election in modern Mexico City history is a signal of what many people perceive as the ruling's party legacy of corruption and economic crisis. The mayor was previously appointed by the president of the Republic. This election elevates Cardenas to the second most powerful position in the country, making him a strong candidate for president election in the year 2000.

"I want to congratulate Cuauhtemoc Cardenas very sincerely for his victory," President Zedillo said in a nationally televised speech. "I want to offer him... a relationship of respectful collaboration with the federal government in the best interests of Mexico City residents."

As Zedillo appeared on national television, hundreds of jubilant Cardenas supporters filled the city's main square, waving PRD flags, shouting victory songs, and shooting fireworks into the sky.

El poner especial atención a la información nueva de un texto nos permite asociarla con la previa y darnos cuenta de que el vocabulario no fue un impedimento para la comprensión global del texto. Esto se debe a que el conocer algo del tema de un texto facilita grandemente la comprensión del vocabulario de dicho texto y por consiguiente del texto en general.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Entonces el texto no te parecerá del TODO NUEVO y podrás responder más efectivamente unas preguntas de comprensión global e incluso podrás inferir (adivinar por los factores que rodean a un elemento) el significado de algunas palabras. En este caso la palabra *powerful* pudo haber sido un problema pero al asociar el conocimiento que ya tenías con ella información nueva entonces aunque no sepas el significado literal de la palabra si puedes darte una idea de lo que significa. De esta manera *powerful* podría significar: importante, poderoso o famoso, porque ya sabíamos que ganó las elecciones para gobernador del D:F. y porque el texto nos proporcionó un dato importante: las elecciones del año 2000.

Ahora observa las siguientes preguntas y verás que la información que ya sabías es importante (Se han utilizado negritas en el texto para que encuentres más fácilmente las palabras):

1. La palabra *mayor* puede significar:

- a) gobernador b) amigo c) presidente

La respuesta será: a) **gobernador** porque ya sabemos que Cárdenas fue elegido gobernador.

2. La palabra *legacy* puede significar:

- a) legalidad b) leal c) legado

La respuesta es: c) **legado** porque se han comentado las condiciones en las que se gobernaba la ciudad bajo la mano del PRI, y la opción que mejor queda es la c).

Ejercicio 1

A continuación responde las siguientes preguntas de comprensión global:

1. ¿Qué tan importante es Cárdenas como candidato para las elecciones presidenciales del año 2000? Se considera como el segundo hombre más importante para entonces.
2. ¿Qué fue electo Cárdenas y cuál fue el porcentaje de votantes que le dio el triunfo fue electo gobernador del D.F con un porcentaje de por lo menos 22%.
3. ¿Fue Cárdenas felicitado por algún miembro del PRI? Si, por el presidente Zedillo

Ahora se propone seguir este modelo con otro texto titulado *Crime Capital*; un tema bastante conocido, discutido y algunas veces experimentado todos nosotros *

A la vuelta de esta hoja escribe algunas preguntas que te harías a ti mismo en cuanto vieras el título de este texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Crime Capital

By Stephen S. Rosenfeld.

Friday, June 20, 1997.

MEXICO CITY - The story here is the crime. The State department **warns** of street robbers and advises a super-defensive street style. Practically any Mexican you meet (who does not travel under armed guard) has anecdotal evidence of the criminal conditions in the city.

Residents say to know "tens" of victims by police or ex - police who are a particular **menace**. Kidnappings of famous businessmen or politicians are estimated 1500 to 2000 a year. Those with the option take their families to other cities such as Dallas or Monterrey.

What causes this crime? I ask President Zedillo. He attributes it to the poor economic conditions and to a **failure** of law institutions. But corruption is now declining, he reports; the problem is not "insoluble."

This relatively benign explanation is confronted by what seems to be the most common **point of view**. First, of the 17 million people who are in extreme **poverty**, so desperation is the **engine** of much crime.

The official response to the poverty is an economic program designed to restore job-creating growth. A Yale-trained economist, Zedillo gives credit for the evident **recovery** to his tax reforms and investment incentives. Corruption is the system itself. You begin to see now how difficult it must be to obtain any respect from the **citizens**. It means a change in the PRI's relationship to the state. It requires then a **clean-up**, to what is called a "reform."

Ejercicio 2

Ahora lee el texto y selecciona la opción que mejor proporcione el significado de las siguientes palabras (están marcadas en negritas en el texto):

1. warns
a) advierte b) sonríe c) baña
2. menace
a) cariño b) bienestar c) amenaza
3. kidnappings
a) anuncios b) amigos c) secuestros
4. failure
a) éxito b) entusiasmo c) fracaso

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5. point of view

a) punto de encuentro b) punto de vista c) punto de salida

6. poverty

a) pobreza b) pasión c) palines

7. engine

a) motor b) mano c) martir

8. recovery

a) repartir b) recuerdo c) recuperación

9. citizens

a) cintillas b) cinturones c) ciudadanos

10. clean-up

a) limpieza b) limón c) líquido

Ejercicio 3

Ahora vuelve a leer el texto con ayuda de tus respuestas y contesta las siguientes preguntas a la vuelta de esta hoja:

1. ¿Es el índice de criminalidad tan alto en la Ciudad de México que aquellos que pueden irse se mudan a otras ciudades?
2. ¿Cuál es, según el presidente Zedillo, lo que causa de la criminalidad?
3. ¿Qué respuesta ha dado el gobierno al elevado índice de pobreza de la población?
4. Según este texto ¿cuál es la posición del gobierno en cuanto a criminalidad se refiere?
5. Según el autor, ¿qué es necesario para mejorar las condiciones de seguridad en la ciudad?

Ahora compara tus respuestas con las que aquí se te proporcionan:

Opción múltiple:

- | | |
|------|-------|
| 1. a | 6. a |
| 2. c | 7. a |
| 3. c | 8. c |
| 4. c | 9. c |
| 5. b | 10. a |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. sí
2. la pobreza
3. un programa ara el crecimiento de empleos
4. piensa que hay cierta recuperación
5. una reforma que elimine la corrupción

Escribe tu opinión acerca de este ejercicio al reverso de la hoja.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

Nombre _____ Grupo: _____

Inferencia de Vocabulario por conocimiento de formantes

Ahora te presentamos otra manera de inferir el vocabulario a partir de la forma de la palabra, es decir de los formantes. Como ya se ha descrito con anterioridad los prefijos (partículas que se agregan al principio de una palabra) y sufijos (partículas que se agregan al final de una palabra) que se aplican a una raíz léxica (parte de la palabra que nunca cambia) modifican su significado y su función. Por lo tanto, el tener cierto conocimiento de estos formantes nos permite inferir el significado de una palabra en particular.

El conocer el significado de una palabra que comparta su raíz léxica con alguna otra nos permite fácilmente conocer el significado de la nueva palabra si comprendemos su sufijo o prefijo, según sea el caso. Es decir, si por ejemplo conocemos el significado de la palabra Psychology, nos será fácil deducir el significado de las demás palabras que se forman a partir de la misma raíz (psychological, psychologically, psychologist, psychiatrist, etc.) Si recordamos las funciones que de manera general representan los sufijos: **ic** e **ical** conforman adjetivos o características, **ly** permite la formación de adverbios, o que **ist** representa sustantivos relativos a personas que realizan la acción (García - Jurado et. al., 1994:82), entonces la inferencia del significado de una palabra con este tipo de formantes es relativamente sencilla.

Algo similar ocurre con los prefijos: **un**, **non**, **in**, **il**, **ir**, **mi**, **dis**, y **de** significan la inversión de una acción, lo opuesto de, o no; **self** significa de sí mismo, **anti** significa en contra de, **sub** significa debajo de (García - Jurado et. al. 1994,84) y así sucesivamente con otros formantes de esta categoría. Los prefijos son fáciles de detectar y de comprender para nosotros los hispanos porque su uso en el inglés también proviene en gran parte del griego y está presente en el español.

Contesta las siguientes preguntas:

- ¿cómo se trata la enfermedad del SIDA?
- ¿ existe alguna cura para esta enfermedad?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Lee el texto cuidadosamente.

AIDS: and now the bad news

You might think that the Aids is over. New discoveries and several drugs have helped to reduce the death rates by around 40 percent. The prospects of life for the people infected with this virus have changed dramatically. A vaccine is the only hope of stopping the epidemic in the longer term. But that anti-virus vaccine still doesn't exist and some scientists foresee that it is now more difficult to get than ever before. "Everyday it is more difficult to test vaccines", says Joe Esparza of UNAids, the United Nations program on Aids in Geneva, Switzerland.

And the reasons? First, scientists in America and Europe do not yet believe they have found a good enough vaccine. They are putting more emphasis on basic or fundamental science. This makes excellent sense in America, where the epidemic is relatively small and slow-moving, but it cannot satisfy the needs of underdeveloped and overpopulated countries like Uganda or Ruanda, where the risk of becoming infected is twice as high. Second, no one will know if the existing vaccines work or not until they are tested. But one thing is unfair true: considering that about 90 percent of the research worldwide is American funded, America's priorities are in the global agenda.

On top of the problems, the new treatments make vaccines difficult for a third practical reason – at least in the industrialized countries. The drugs make the virus almost impossible to detect in people's bodies, and if you want to know if a vaccine is working or not, you must be able to detect the virus. As a result, says Esparza, "people misunderstand us, because they believe our attitude is irresponsible and self-interested, but there is no way of knowing if a vaccine works. The malfunction of a vaccine could have unexpected results, so we are not in the end of this epidemic by any means".

Una vez que hayas leído el texto y se has verificado la comprensión general del mismo, observa la tabla que tienes a continuación. Aquí se encuentran los prefijos y sufijos más comunes con sus respectivos significados.

Prefijo	Significado del prefijo	Sufijo	Significado del Sufijo
Un	• Opuesto de	-ly	A la manera de
Non	• No		
De	• Invertir una acción		
In	• Opuesto de	-ment	La cantidad de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Il Ir Im	• No	-ness -ion	El estado de
Dis	• Invertir una acción	-fy -ify	Hacer, formar Causar que sea
Anti	• En contra de	-able -ible	Capaz de Merecedor
Fore	• Antes	-ic -ical	Característica de
Under	• Poco	-ant -ent -eer -ist -or -er (agregado a un sustantivo)	Persona que realiza la acción
Over	• Demasiado • En exceso	-al -aceous -acious -an -ian	Perteneciente a Referente a
Re	• Volver a hacer	-ed	Terminaciones :ado, -ido, -to, -so y -cho del español o el pretérito de verbos regulares
Self	• De sí mismo	-ing	Terminaciones: -ando y -iendo del español
Mal	• En mala forma	-ous	Característico de
Sub	• Debajo de • Menos que	-er (añadido a un adjetivo)	Más + adjetivo
Mis	• equivocado	-est (agregado a adjetivos)	El más + adjetivo
A	• Carente de		

Ahora bien, de las palabras del texto hemos seleccionado aquellas que contienen algún prefijo o sufijo y las hemos colocado en este cuadro para que nos sea más sencillo

TESIS CON
FALLA DE CLASE

distinguir las palabras y encontrar su equivalente al español. Cuando hacemos esto es importante fijarnos en el resto de la oración y encontrar un significado adecuado al texto, de esta manera estamos **inferiendo** el vocabulario desconocido.

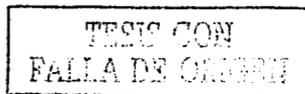
Palabra	Prefijo	Sufijo	Equivalente al español
epidemic	X	ic	Epidémico
infected	X	ed	Infectado
dramatically	X	ly	Dramáticamente
stopping	X	ing	Deteniendo
foresee	Fore	X	Preveer
antivirus	Anti	X	Contra los virus
fundamental	X	al	Fundamental
underdeveloped	Under	-ed	Escasamente desarrollado subdesarrollado
overpopulated	Over	-ed	Sobrepoblado
impossible	Mi	ible	Imposible
misunderstand	mis	X	Entender equivocadamente
Self-interested	self	-ed	Autointeresado / egoísta
unexpected	un	-ed	Inesperado
irresponsible	ir	ible	irresponsable

Como seguramente habrás notado hay palabras que tienen tanto prefijos como sufijos y ambas partículas intervienen en el significado final de la palabra..

Ejercicio 4

Ahora que conoces los significados de algunas palabras más no te será difícil leer el texto y responder algunas preguntas de comprensión global

- ¿ha terminado ya la epidemia del SIDA? *No, ya que aún no hay un tratamiento efectivo o preventivo*
- ¿existe vacuna alguna para evita este mal? *No, porque es difícil probarlas*
- ¿Porqué es difícil probar las vacunas? *Porque es difícil detectar al virus cuando se le ha suministrado alguna droga al cuerpo humano.*



¿Es "Los Simpson" una caricatura semejante a las series de Dallas y Dynasty?

¿Quién fue el creador de estos personajes?

¿Cuál es la principal característica de esta caricatura?

Ahora compara tus respuestas con las que aquí se te presentan:

Palabra	Prefijo	Sufijo	Equivalente al español
famous		Ous	Famoso
highest		Est	El más alto
fantastic		Ic	Fantástico
American		an	Americano (estadounidense)
closer		Er	Más cercano.
United		ed	Unido
Created		ed	Creado
appeared		ed	Apareció
government		ment	Gobierno
corruption		Tion	Corrupción
incredible	in	ible	incredible
illogical	il	Cal	ilógico
wonderful		ful	Maravilloso
apparently		ly	Aparentemente
Disadvantage	dis		desventaja

Respuestas a las preguntas: 1) no, son por el contrario bastante distintas. 2) Matt Groening
3) que abordan temas como el gobierno, la corrupción y el ateísmo.

Nombre _____ Grupo _____

CONECTORES

Recordemos que los conectores son muy importantes para conocer la secuencia lógica de un texto. El conector, al conformar parte de un texto adopta el papel de "unificador de ideas", es decir que une a las oraciones de tal manera que estas se relacionan de acuerdo a la función propia del conector.

Si por ejemplo encontramos una de estas palabras, digamos "and" en una oración como la siguiente sería conveniente que analizáramos los demás elementos de la oración y con el conocimiento de que esta palabra establece relaciones de adición conocemos cuáles que los demás elementos forman parte de un conjunto, y es a dichos elementos se han añadido unos a otros.

¿Cómo el cambio de significado que se presenta en las dos oraciones que unimos, cuando empleamos un conector distinto? ¿Cómo verás el cambio de significado de donde del conector? que analizamos:

1. Conector de adición: AND

Preserving the environment is essential

Man destroys it

Oración unificada: Preserving the environment is essential **and** man destroys it

Ambas oraciones se han unido al añadir la segunda oración a la primera. Dicho significado se logró mediante el conector de adición. Aquí podemos observar que el equivalente español de esta oración sea: Preservar el medio ambiente es esencial y el hombre lo destruye.

2. Conector de contraste: BUT

Preserving the environment is essential, but man destroys it

Al unir estas oraciones por medio de este conector logramos establecer un significado de contraste entre la primera oración y la segunda. De esta manera podemos decir que el equivalente de dicha oración con el conector de contraste es: Preservar el medio ambiente es esencial, **pero** el hombre lo destruye.

3. Conector de causa: BECAUSE

Preserving the environment is essential because man destroys it

La unión de las dos oraciones se ha hecho mediante el conector que establece una relación que indica que la segunda oración es la causa de la segunda. El equivalente de esta oración unificada con un conector de causa es: Preservar el medio ambiente es esencial, **porque** el hombre lo destruye.

4. Conector de efecto: THEREFORE

Man destroys the environment therefore preserving it is essential.

Las oraciones se han unido y establecido un significado de efecto por medio del conector. Esto indica que la segunda oración es el efecto de la primera. Debido a esto el equivalente de esta oración es: El hombre destruye el medio ambiente **por lo tanto** preservarlo es esencial.

5. Conector de condición: IF

Preserving the environment is essential **if** man destroys it

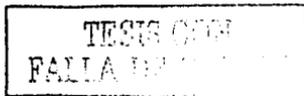
Las dos oraciones se unieron indicando que la segunda oración es condicionante de la primera, es decir que para que se cumpla la primera oración es necesario que exista la segunda. Este significado se ha transmitido a través del conector de condición **IF**, en la oración unificada cuyo equivalente en español es: Preservar el medio ambiente es esencial **si** el hombre lo destruye.

6. Conector de conclusión: FINALLY

Man destroys the environment, **finally** it is essential to preserve it

En este caso para transmitir un significado coherente fue necesaria su inversión. Nuevamente es el conector el que transmite

¹ Puedes consultar la lista de conectores que se encuentra en tu material del curso de Comprensión de Lectura.



un significado, en este caso el de conclusión. Para esta oración podemos considerar la equivalencia española de: El hombre destruye el medio ambiente finalmente es esencial

- Conector de énfasis: AS A MATTER OF FACT

Preserving the environment is essential, as a matter of fact man destroys it

Cuando empleamos este conector podemos decir que las oraciones cuentan con un nuevo significado al unificarse. El conector ahora establece una relación de énfasis entre ambas oraciones, por lo que podemos decir que su equivalente en español es: Preservar el medio ambiente es esencial, de hecho, el hombre lo destruye

8 - Conector de tiempo: AFTER

Preserving the environment is essential after man destroys it

Al emplear este conector se establece una relación en la que la acción de la primera oración ocurre posteriormente a la primera. El equivalente de esta oración unida mediante este conector temporal es: Preservar el medio ambiente es esencial después de que el hombre lo destruye

Como habrás podido observar cuando unificamos con diversos conectores las mismas dos oraciones, el significado que transmitimos varía considerablemente. Pudiste darte cuenta de que es el conector el que nos muestra la relación que existe entre dos oraciones. A continuación se presenta un texto en el que podrás encontrar algunos de estos conectores.

Life safer or fatal threat?

In the next few weeks the U.S. government will give the car drivers the option of deactivating the air bags. In the past 11 years deaths and accidents caused by air bags have notoriously become more common. During that period 1900 lives were saved by the air bag, but safety regulators say that it is not safe. Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour, because in real life many of the victims died in accidents which occurred at a very low speed. Air bags have killed more children under 12 years old. The car drivers now face a dilemma. Many companies are directing interviews to safety experts and are conducting extensive tests. It is the car driver who will decide to keep the air bag or not.

Una manera de comprender los diversos significados que establecen los conectores consiste en analizar la relación que establecen entre las dos oraciones que se están uniendo.

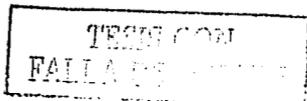
Extraemos las dos oraciones que se han unificado por medio del conector de contraste *but*:

- During that period 1900 lives were saved by the air bag.
- Safety regulators say that it is not safe.

Se contrastan ambas oraciones cuando empleamos este conector. ¿cómo podríamos modificar el significado de la oración unificada para proporcionar una idea de contraste y de qué manera se modificaría el significado? Respuesta: al utilizar un conector de contraste como "but" estaremos diciendo que la primera oración se contradice con la segunda. La primera oración expone que muchas vidas se salvaron. La segunda contrasta diciendo que las bolsas de aire no son seguras.

También se ha utilizado el conector de causa *because* en otras dos oraciones:

- Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour.
- In real life many of the victims died in accidents which occurred at a very low speed.



Este conector establece una relación que indica que la segunda oración dio lugar a la primera, es decir que fue la causa para que ocurriera la primera.

¿De que manera podríamos unir estas oraciones para que establecieran una relación de énfasis y de qué manera se modifica el significado? Respuesta: podremos utilizar el conector "as a matter of fact" y el significado cambia a la vez que añade información que comprueba que las pruebas hechas a las bolsas de aire verdaderamente se llevaron a cabo.

Air bags have been tested in accidents which do not exceed the 20 miles per hour, as a matter of fact, in real life many of the victims died in accidents which occurred at a very low speed

Su equivalencia española es: Las bolsas de aire han sido probadas en accidentes que no exceden las 20 millas por hora, de hecho en la vida real muchas de las víctimas murieron en accidentes que ocurrieron a una velocidad muy baja

Se ha empleado el conector *and* en las oraciones

- Many companies are directing interviews to safety experts
- (Many companies) are conducting extensive tests

El conector establece una relación de adición, es decir que la información de la segunda oración se une a la de la primera con la finalidad de que conformen un conjunto. En este caso no es necesario repetir el sujeto (many companies), ya que, es el mismo sujeto quien realiza ambas actividades: dirigir entrevistas a expertos en seguridad y conducir pruebas extensas. De no existir el conector de adición entonces habríamos tenido que mencionar nuevamente al sujeto. ¿cómo podríamos cambiar el significado de esta oración a uno de tiempo anterior? Respuesta: se puede utilizar el conector de tiempo *before* y escribir la oración de la siguiente manera: *Many companies are directing interviews to safety experts before conducting extensive tests.* o bien, *Before conducting extensive tests, many companies are directing interviews to safety experts.* El significado cambia a una relación temporal: Antes de realizar las pruebas, se llevan a cabo las entrevistas. Cabe mencionar que también podemos decir que las pruebas se hicieron antes de las entrevistas, según el lugar en el que coloquemos el conector de tiempo

Ahora se ha seleccionado un texto de interés general. Los avances de la investigación genética han permitido que sus aplicaciones prácticas sean muy diversas. De una nueva aplicación en el campo de la investigación criminalística es de lo que trata este texto. Se titula: *How far can we trace our DNA?*

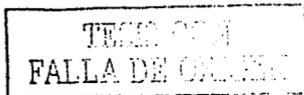
Instrucciones. Lee el texto cuidadosamente.

How far can we trace our DNA?

A new study suggests you're leaving DNA all over the place – on pens, suitcases, keys, coffee mugs - and it can be traced back to you. Now we can know whose DNA it is. That provides an important tool for investigating crimes. say forensic scientists. Australian investigators recovered DNA from a group of everyday things and matched it back to the people it came from.

The technique has already been used to provide evidence in cases of murder, rape, armed robbery, extortion and drug trafficking. Australian scientists say that they also discovered that people can pick up another people's DNA on their hands. That increases the possibility that a person could plant or accidentally leave somebody else's DNA at a crime scene. It is no surprise that DNA can be found on objects that were only casually touched by hands

It's not clear where the DNA people obtain comes from, but there is some evidence that "naked" DNA has escaped from dying cells. The researchers recovered DNA from leather briefcases, telephones, pens, and in keys. They discovered that the samples matched the DNA of the people who regularly used each item. This



has shown extremely important matters. Scientists will develop additional studies because many things aren't clear.

Glosario: DNA- ácido desoxirribonucleico
Naked - desnudo, en bruto
Dying - muertas, que mueren
Cells - células

Ejercicio 6

A continuación responde las siguientes preguntas relacionadas con los conectores que están en negritas:

1 En las oraciones:

Australian investigators recovered DNA from a group of every day things.

(Australian investigators) matched it back to the people it came from.

El conector **and** establece una relación de _____. ¿cómo podríamos modificar el sentido de estas oraciones unificadas a un significado de causa? ¿qué conector emplearías? ¿de qué manera cambia el significado?

2 Se ha utilizado el conector **but** para unir las oraciones:

It is not clear where the DNA people obtain comes from

There is some evidence that "naked" DNA comes from dying cells

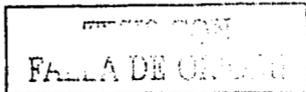
Se ha establecido una relación de _____. Ahora cambia el significado de la oración a uno de énfasis y explica de qué manera ha cambiado el sentido de la nueva oración.

3 El conector **because** se ha utilizado en las oraciones:

Scientists will develop additional studies

Many things aren't clear.

La relación de _____ la establece el conector **because**. ¿cómo podemos cambiar el significado a uno de contraste y cual sería su equivalente al español?



Nombre: _____ Grupo: _____

COGNADOS

Los **cognados** representan el 50% de las palabras del idioma inglés, haciéndolas por sí mismas demasiado importantes para dejarlas de lado. Ahora bien, los cognados se presentan como "palabras transparentes", es decir que tiene bastante semejanza a las palabras españolas tanto en su ortografía como en su significado. Sin embargo, existen palabras que tienen semejanza en cuanto a su forma con el español, pero que tienen significados diferentes en ambos idiomas; este tipo de palabras se llaman falsos cognados y es ahí donde debemos tener cuidado para evitar una deformación en la interpretación de la información contenida en el texto. Muchas veces podemos obtener su significado atendiendo al contexto y al conocimiento que tengamos del tema, pero es recomendable utilizar el diccionario cuando el contexto nos indica que no hay coherencia en la inferencia del significado de esa palabra.

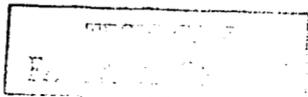
Cuando nos encontramos con cognados es conveniente ubicar estas palabras infiriendo su significado al tratar de reconocer la palabra en alguna palabra parecida en nuestro idioma. En el texto que se presenta a continuación hemos marcado a los cognados con negritas para que te sea más fácil su localización. Es fácil inferir el significado de estas palabras, porque ya conocemos su equivalente en nuestra lengua materna.

A continuación se muestra un texto titulado My heart and the fishy oils y tiene que ver con la relación existente entre los aceites que provienen de los peces y las enfermedades cardíacas, por lo que se considera un texto de interés general con información novedosa. Se ha seleccionado este texto por su gran cantidad de cognados y porque la inferencia de sus significados es relativamente fácil; ya que se puede hacer uso del conocimiento común de temas relacionados con la salud del corazón.

My heart and the fishy oils

Scientists have discovered that fish oils help prevent heart attacks. It seems that fatty acids in the oils work adequately with the heart cells to keep this muscle beating constantly. Past clinical trials and epidemiological trials on human populations, have suggested that these oils are particularly useful in reducing the risk of heart attack. Australian researchers developed a technique for growing heart cells on adult animals. They stimulated individual cells with a weak electrical current so that they were beating regularly. By adding adrenaline the team would make the cells beat out of rhythm with electrical pulses. This kind of "arrhythmia", the irregular beating that can bring on a heart attack. The scientists then added food extracts to the cells, including fish oils. They observed their effect on the cells through a microscope linked to image enhancement systems. It turned out that the fish oils could restore the beat to normal, so that it was in time with the electrical pulses. They seemed to do this because their fatty acids become part of the membrane of each cell, which is itself made of fatty materials called lipids and controls components which control the cell's beating.

Ahora puedes inferir el significado de estos cognados si pones atención a dos cosas: la similitud de estas palabras con tu lengua materna, el español y al contexto en el que se encuentren. Un ejercicio que te ayudara con esto consiste buscar la palabra en el texto y buscar los elementos similares entre el inglés y el español (que son mínimas y se han marcado más oscuras) y después proporcionar su significado de la siguiente manera:



Palabra inglesa	Equivalencia española	Palabra inglesa	Equivalencia española
Scientists	<i>Científicos</i>	cells	<i>Células</i>
prevent	<i>Previenen</i>	epidemiological	<i>Epidemiológico</i>
attacks	<i>Ataques</i>	constantly	<i>Constantemente</i>
acids	<i>Ácidos</i>	clinic	<i>clínico</i>
Adequately	<i>Adecuadamente</i>		

Se han marcado con cursivas las respuestas a este ejercicio.

Ahora se te presenta el texto que se titula Eyes on the sun, el que trata acerca de la conformación de la corteza solar. Se ha elegido este texto porque presenta un considerable número de cognados y la inferencia de estos es relativamente sencilla.

Instrucciones: lee el texto cuidadosamente y pon especial atención a las palabras que estén en negritas.

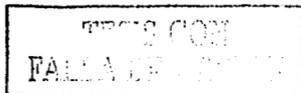
Eyes on the sun

If you think **hurricanes** and **tornadoes** are terrible, take a look at the sun's **periodic storms**. **Solar eruptions** from that **enormous thermonuclear reactor** in the sky can reach as far as the **distance** from Earth to the moon. The most **intense explosions** produce billions of tons of material from the sun. If only small **electrically charged particles** reach the Earth's atmosphere, they can **push satellites** out of orbit or fry their **circuits**. If they reach the surface they can change the planetary climate. Many scientists would like to **predict** the sun's climate as **exactly** as they do with the **terrestrial weather**.

Last week they seemed a little closer to getting their wish. At a meeting of the **International Astronomical Union** in Kyoto **solar physicists** reported results from the new generation of **solar observatories**. What they saw included **impressive images** of hot **gases circling** the sun's "arctic" region. What they think is that these aren't really **gases** but rivers of **plasma** that come from the interior. **Using computer techniques**, scientists discovered that thousands of **explosions** take place in the interior of the sun and that there are also **considerable magnetic properties** that generate the **solar storms**. The question now is how does this affect the **terrestrial weather**. Scientists try to analyze other clues so they can answer this question.

Ejercicio 7

: Ahora, a la vuelta de esta hoja parafrasea el contenido de este texto en español:



Nombre _____ Grupo _____

CONTEXTO

El contexto es la manera en la que el autor ha colocado las palabras para transmitir un significado o concepto. La inferencia del vocabulario a partir de un contexto es de suma importancia porque el significado de algunas palabras puede variar según el contexto en el que se encuentren, es decir, según lo que el autor haya tratado de transmitir.

Cuando hayas leído el texto, se te ofrecen dos opciones del significado de una palabra. Intenta inferir su significado según se utiliza en el texto que acabas de leer.

Ejemplo:

El texto dice lo siguiente:

"He runs a food business"

Si consideramos a la palabra "run" como la primera acepción que nos proporciona un diccionario entonces podríamos pensar que esta palabra significa correr. Sin embargo, se nos proporcionan dos opciones: a) correr y b) dirigir. Por el contexto en el que se encuentra esta palabra, la elección de significado sería "dirigir"

Otro ejemplo: *"The industrialists visited the manufacturing plant"*

Nuevamente se nos proporcionan dos opciones: a) planta (vegetal) y b) planta (fábrica) Por el contexto, es imposible que los industriales visitaran a un vegetal de manufactura, pero si es lógico que visiten la fábrica de manufactura. por lo que la opción adecuada para este contexto será "planta (fábrica)".

Si el texto dijera: *"He wears glasses because he cannot see well"*

Y se nos presentaran las opciones: a) anteojos y b) vasos, nuevamente tenemos que considerar la importancia del contexto en el que se encuentre la oración. No se usan vidrios porque no se vea bien, sino más bien anteojos o gafas, por lo que la opción adecuada a este contexto será de anteojos.

La variedad de significados de una palabra según su contexto se hace mayor debido a que el 60% de las palabras en inglés pueden funcionar indistintamente como verbos o como sustantivos y en muchas ocasiones sus significados cambian.

Antes de leer el texto es importante conocer el tema. Una forma efectiva de acercarnos a él es responder algunas preguntas antes de leer el texto. Si no contáramos con las preguntas podríamos preguntarnos que nos sugiere el título de un texto. Si el título del texto es Introducing the model office worker, podemos preguntarnos por ejemplo:

- ¿que es un empleado modelo de oficina?
- ¿se trata de un modelo de algún producto o de un modelo profesional?
- ¿trabajan los modelos profesionales en una oficina?
- ¿que otro tipo de modelos puede haber en una oficina?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ahora te presentamos el texto para que lo leas cuidadosamente. El texto elegido se relaciona con el mundo de la robótica y se titula: Introducing the model office worker. Para tu ayuda se ha proporcionado un glosario.

Introducing the model office worker

If you see a blue-eyed model called Monika in your office, don't worry. Even if you are told Monika will do nothing all day except spy on you. Monika is a mannequin created by the University of California at Berkeley's Center to study sick building syndrome. Monika has sensors all over her body and will be masqueraded as an office worker to report on working conditions inside commercial buildings. "If a building causes people to be distracted, sleepy, or sick, it reduces their productivity," says Edward Arens, director of the Berkeley Center.

Monika will enable the researchers to study a variety of environmental conditions, including temperature, humidity, sound and light levels, air quality and pollution. All these factors can contribute to sick building syndrome.

The model was built at the Technical University of Denmark in Copenhagen and looks similar to a shop mannequin, but Monika is not an empty container. It is packed with sensors in order to measure the interaction between human bodies and their working conditions.

Monika's skin is a glass fibre and polyester shell wrapped with nickel wire. The wire is used to keep the skin warm and measure how office conditions affect its temperature. Each of Monika's 16 parts is individually controlled and monitored by a computer. Monika also breathes. Her lung allows it to inhale and exhale through the nose and mouth. Therefore Monika provides a realistic information of what people breathe in.

Monika has a variety of wigs and clothing to simulate the dress habits and body sizes of a woman, allowing it to sit inconspicuously in any office.

Glosario

Blue-eyed= de ojos azules
Masqueraded= enmascarado

Wrapped = envuelto
Wigs = pelucas

Las palabras que encuentras marcadas en negritas suelen tener diferentes significados según el contexto en el que las encuentres. Escoge de las opciones que se te presentan la que represente el significado que en este texto se pretenda transmitir.

Model	a) modelo-persona que se dedica al modelaje	b) modelo-versión
Light	a) ligero	b) luz
Glass	a) vidrio	b) vaso
Shell	a) cubierta	b) concha

Ejercicio 8

Ahora contesta las siguientes preguntas:

- 1 ¿De qué está hecha Mónica?
- 2 ¿Dónde se creó Mónica?
- 3 ¿De qué está compuesta su piel?
- 4 ¿Para qué sirven sus sensores?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Nombre: _____ Grupo: _____

DISTRIBUCIÓN ORACIONAL DE LAS PALABRAS

La distribución oracional de las palabras se basa en conocer el significado de la palabra de acuerdo a su función en la oración, lo que se determina mediante la posición que la palabra ocupe en la oración

Hand me those bags

Hand funciona como acción y tiene un significado equivalente a "dar", el equivalente de la frase en nuestra lengua materna será entonces "dame o deme esas bolsas"

I have the bags in my right hand

Hand adopta el significado de mano, y funciona como nominador, su equivalente al español será: Tengo las bolsas en mi mano derecha".

Dentro de un texto hay muchas palabras que están funcionando como acciones y que quizá sólo conocemos cuando funcionan como nominadores o descriptores, o viceversa. Entonces podemos malinterpretar el significado del texto cuando la función que conocemos de una palabra ha cambiado. La actividad consiste en conocer ciertas claves acerca del uso de esas palabras y entonces elegir de entre las opciones presentadas del significado que dichas palabras adoptan en el texto. Es conveniente que conozcamos el orden natural de las palabras en las oraciones inglesas básicas:

Nominador + acción + complemento

Ejemplo: We water the flowers

La palabra water que normalmente tiene el significado de "agua", en esta oración es una acción entonces debemos identificar la función de la palabra primeramente para después seleccionar de las opciones que se nos presentan. Recuerda que en oraciones más complejas el descriptor (características que modifican a un nominador) siempre están antes del mismo, lo que es muy distinto en español y que los calificadores pueden estar ya sea antes de un descriptor o en el lugar del complemento

Ahora bien, elijamos el significado de la palabra WATER en la oración que se le presentó de las siguientes opciones a) agua b) regamos (regar) c) pintamos (pintar).

De las opciones que se nos presentan una de ellas es obviamente errónea porque no coincide con el contexto del texto, otra es la que normalmente asociamos y otra es la correcta. Según lo que sabemos acerca del orden natural de las oraciones inglesas básicas, sabemos que la opción correcta es la B), porque la palabra funciona como acción, pues se encuentra después de quien realiza dicha acción. De las opciones que tenemos, la palabra más correcta para esta oración por el contexto en el que esta se encuentra es: regar.

Finalmente nos será fácil llevar a cabo la interpretación utilizando la opción que hayamos elegido. Esto nos ayudará a comprobar la validez de nuestra respuesta. Nosotros _____ las flores. Recuerda que en la vida real, las opciones que aquí se te proporcionen las podrás encontrar en el diccionario. En ese caso, el proceso de selección será el mismo.

El texto que en este caso se ha seleccionado se titula: All I really need to know I learned in Kindergarten. Es un texto de reflexión, apropiado porque contiene varias palabras que comparten significados según la posición que adopten en la oración.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

All I really need to know I learned in Kindergarten

All I need to know about how to live, what to do and how to be I learned in kindergarten. These are the things I learned: share everything, play fair, don't hit people, put things back where you found them, warm cookies and cold milk are good for you, live a balanced life, take a nap every afternoon, watch out for traffic. We should all remember the little seed in the small styrofoam cup. All the roots go down and the plant goes up. Nobody really knows how or why, but we are all like that. The mice, the goldfish and the plant, they all die. So do we.

Think of the better world it would be if we apply any of these in our families, in our governments. Imagine that all the world could have warm cookies and cold milk and take a nap in the afternoon. This is still true no matter how old you are.

Ahora seleccionamos el equivalente al español de las palabras en negritas que aparecen en las siguientes oraciones extraídas del texto que acabamos de leer.

La palabra **need** en este texto funciona como: (ocupa el lugar inmediato posterior al realizador de la acción)

Por lo tanto su equivalente al español será:

- a) necesito b) necesidad c) necesario

La palabra **hit** en este texto funciona como: (ocupa el lugar inmediato posterior al)

Por lo que su equivalente al español es:

- a) pegues b) pegamento c) pegado

La palabra **warm** en este texto funciona como: (se encuentra antes del – galletas- del que proporciona alguna característica)

Su equivalencia más adecuada al español para esta oración es:

- a) tibiar b) tibias c) tibieza

La palabra **plant** en este texto funciona como: (ocupa el primer lugar en una oración, por lo que está antes de)

Su equivalente más adecuado al español es:

- a) plantar b) planta c) plantado

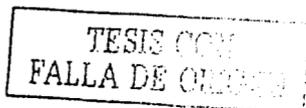
Ejercicio 9

Completa las ideas de algunas oraciones del texto. Ayúdate del texto mismo y del ejercicio que acabas de realizar.

Oración en inglés	Equivalencia española
All I need to know of how to live, what to do and how to be I learned in kindergarten.	Todo lo que saber de como vivir, que hacer y como ser lo aprendí en el jardín de niños.
Don't hit people.	No le a las personas.
Warm cookies and cold milk are good for you.	Las galletas y la leche fría son buenas para ti.
All the roots go down and the plant goes up.	Todas las raíces van hacia abajo.

Ahora trabaja por tu cuenta con el siguiente texto.

Responde las siguientes preguntas:



- ¿es la tecnología una importante herramienta para la enseñanza?
 ¿crees que la tecnología puede sustituir al proceso de aprendizaje?

Instrucciones: Lee el texto cuidadosamente y pon especial atención a las palabras en negritas.

Technology doesn't teach.

Distance education satisfies real needs. However, the fashion of internet and teleconference have produced pressure to employ these devices rapidly.

Our primary job as technologists, instructional designers and educators is to establish conditions that motivate learners to interact the instructional material at a level to remember it and to learn it. That is, that we must concentrate on what learners need and to create active learning material. Some of the challenges that educational institutions are facing today are:

- Increasing costs of classroom instruction
- More demand for education

As educators face these challenges, developments in distance education are emerging rapidly

Ejercicio 10

Instrucciones: localiza las palabras que a continuación se te presentan y completa la tabla que se te presenta a continuación. Recuerda que el orden de la oración básica inglesa es el siguiente: (adjetivo) Sujeto + verbo (adverbio) + complemento.

Palabra inglesa	Función que dicha palabra desempeña en esa oración	Equivalente en español
Needs	nominador	a) necesidades b) necesita c) necesarios
Need		a) necesidad b) necesitan c) necesario
Costs		a) costos b) cuesta c) costoso
Demands		a) demandas b) demanda c) demandante
Face		a) cara o enfrentamiento b) enfrentan c) confrontado

Ejercicio 11

Ahora con ayuda del texto en sí y de la tabla que acabas de completar interpreta las oraciones en las que se encuentran:

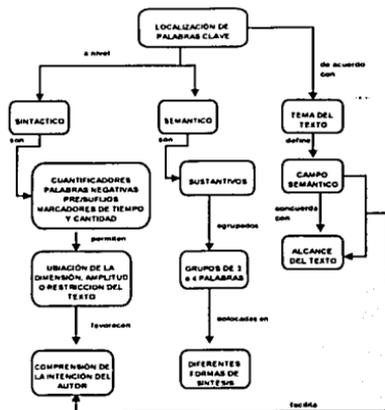
- Distance education satisfies real needs. La educación a distancia satisface _____
- ... we must concentrate on what learners need. Debemos concentrarnos en lo que _____
- Increasing costs of classroom instruction. _____ para la instrucción en un salón de clases.
- More demand for education. _____ de educación.
- As educators face these challenges... Mientras los educadores _____ estos retos...

Escribe tu opinión acerca de estos ejercicios en la parte de atrás de esta hoja.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

La localización de las palabras clave es útil para llevar a cabo tareas como la toma de notas, la localización de la idea central de un texto, la localización de las ideas principales la localización de la información relevante, entre otras. Existen dos tipos de palabra clave, las que se encuentran a nivel sintáctico, que son palabras de tipo gramatical, como cuantificadores, marcadores de tiempo, palabras negativas y palabras que se pueden transformar por medio de prefijos y sufijos. Estas nos permiten ver como el autor delimita su tema, muestra énfasis y su intención al escribir el texto. Las palabras clave de contenido casi siempre son sustantivos que se encuentran contenidos dentro de un campo semántico (el tema que abarca el texto), y que se encuentran a lo largo del texto. Las palabras clave están conformadas por un sustantivo acompañado de un adjetivo o verbo, aunque la carga conceptual está en el sustantivo, las palabras que lo rodean nos permiten entender mejor el concepto.



EJEMPLO:

THE MILKY WAY

PALABRAS CLAVE

Early **observers** of the **heavens** could not help but note that a **luminous band** stretches **across** the **starry night sky**. Because of its whitish appearance, this band was **referred to by the Greeks** and Romans in terms we know **now as the Milky Way**, or the Galaxy—terms derived from Latin and Greek words meaning “milk”). A few ancient **scientists suspected that the band consisted of stars**, but not until the time of Galileo and the invention of the telescope was it determined that this is the case. The nature of the Galaxy was first clearly recognized by astronomer William **Herschel**, who **explored it**

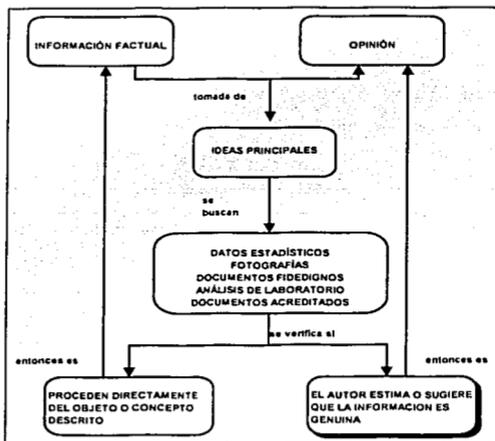
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

telescopically in the 18th and early 19th centuries, and concluded that it was a flat disk-shaped **gathering of many stars**.

Las palabras en negritas son palabras clave correspondientes a este párrafo. El párrafo trata de la vía láctea y como ésta captó la atención de los hombres antiguos, quienes pensaban que estaba compuesta de estrellas, esta información fue confirmada después por las investigaciones del astrónomo Herschel.

INFORMACIÓN FACTUAL.

Es importante saber distinguir entre la información factual (real) y las opiniones de un autor, para poder comprender un texto. Para localizar información factual se buscan datos que respalden la información presentada, una vez encontrados los datos, se verifica que éstos sean reales, si no es posible verificarlos, entonces seguramente se trata de suposiciones y opiniones del autor.



TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

EJEMPLO

he largest normal galaxies, such as the Andromeda galaxy, consist of a huge rotating disk of gas and stars, surrounded by a thin halo of older stars and star clusters. The mass of a galaxy can be determined by measuring the motions of its stars and gas. In a disk-shaped galaxy such as Andromeda the stars revolve around the center of the disk, and the rotation rate of the outer part of the disk allows a measure to be made of the mass inside it.

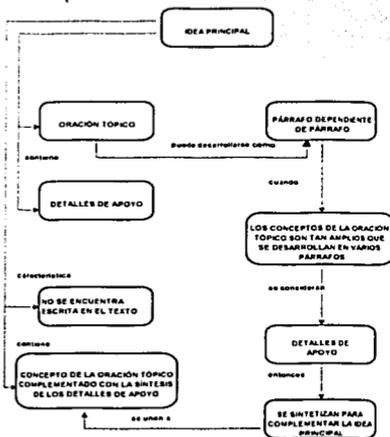
Si se compara la descripción de la galaxia Andrómeda con la fotografía tomada por el telescopio Hubble, podemos confirmar los datos.

It has been found that most galaxies have large amounts of otherwise undetected matter, the nature of which is a mystery. This so-called "dark matter" may consist of a superhalo of very faint stars or planets, or of some unfamiliar form of elementary particle-or, perhaps, something else.

En el texto anterior, el mismo autor no está seguro de la información que proporciona, inclusive usa palabras como "no familiar" y "quizás otra cosa", por lo que estos comentarios se pueden interpretar como opiniones.

ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO

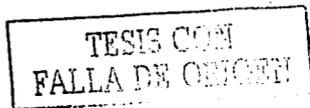
La estructura del párrafo nos permite distinguir cual es la oración tópico y cuales los detalles de apoyo; la oración tópico es el núcleo conceptual del párrafo y los detalles son los ejemplos y desarrollo del párrafo. A veces encontramos que un concepto es muy amplio y requiere de varios párrafos para ser explicado.



Estos párrafos se convierten en detalles de apoyo de la oración tópico que los genera. Con estos dos elementos y una buena síntesis de los mismos se redacta la idea principal, que nos permitirá posteriormente hacer diferentes formas de síntesis.

EJEMPLO:

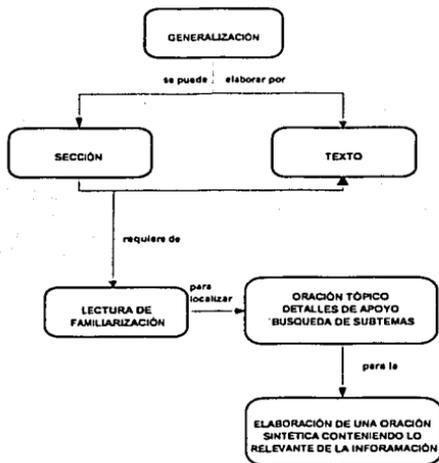
The true size of our Galaxy had been determined in the years just before 1920 by another Mount Wilson astronomer, Harlow Shapley, who used star clusters and their variable stars to show that the Milky Way is ten times larger than had been thought, or about 100,000 light-years wide. Shapley subsequently moved to Harvard College Observatory, where he developed a large-scale investigation of the structure of the universe. He called the distant systems of stars galaxies.



En este párrafo la oración tópico es la primera, donde se nos da información sobre el tamaño real de la Vía Láctea. Los detalles de apoyo, la información de la investigación a gran escala. Así podemos formar una oración que diga: Investigaciones comparando grupos de estrellas con La Vía Láctea, mostraron que es diez veces más grande de lo que se pensó. Se llevan a cabo más investigaciones con Galaxias.

GENERALIZACIÓN

Para poder generalizar es importante llevar a cabo una lectura de familiarización del texto que nos permita localizar aceptablemente las ideas principales y bloques temáticos. Una vez teniendo esta información, podemos elaborar un párrafo u oración que muestre el contenido del texto o sección que nos interesa de manera breve y exacta.



TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

EJEMPLO:

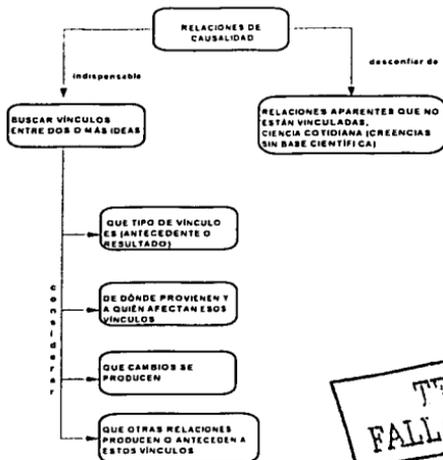
Galaxies range in size from dwarfs --only a few thousand light-years across-- to immense giants —almost a million light-years wide. The smaller are the most numerous. In our local region there are about ten times as many dwarf galaxies as large ones like our own. A typical small galaxy is the Sculptor dwarf, not discovered until 1938 in spite of being one of the galaxies nearest to ours. It consists of a smoothly distributed, symmetrical arrangement of faint, old stars. Even in its center the density of stars is far lower than in our neighborhood, so that for a person on a hypothetical planet in the Sculptor the night sky *would* be nearly *black*, with only one or two stars visible.

La oración representativa debe hablar de las diferencias *del* tamaño de las galaxias, ya que si hablara de las características de la galaxia Sculptor, el autor sólo se referiría a un solo caso, pero sin profundizar en una verdadera descripción. El explicar que el autor habla de las galaxias sería generalizar demasiado, ya que no

describe y compara las galaxias de manera exhaustiva, sólo se limita a hablar de los tamaños de las galaxias. La generalización debe reflejar el contenido del texto de manera precisa.

CADENAS CAUSALES

Las cadenas causales nos permiten seguir la trama de los acontecimientos sin que cometamos errores graves de interpretación. La causalidad se manifiesta con múltiples causas y efectos; por ello, debemos *localizar* el objeto o concepto que nos interesa analizar y ver que acciones lleva a cabo, a quien las dirige, los cambios que estas acciones producen, teniendo cuidado de no confundir las causas con efectos que suceden de manera simultánea o inmediata. También debemos evitar explicaciones provenientes de la vida cotidiana, ya que a veces no vemos las verdaderas causas de un suceso. Se debe hacer un revisión en el que analicen las cadenas de causa-efecto a lo largo de todo el texto.



EJEMPLO:

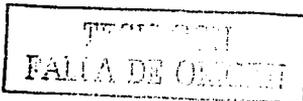
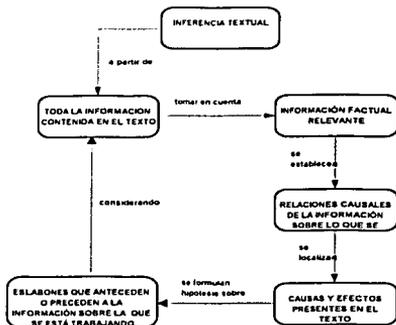
Mergers and other interactions between galaxies are being recognized as greatly important in the histories of galaxies. When the universe was smaller and the distances between galaxies were much less, galaxies were continuously being influenced by close encounters or outright collisions. Such events are seen even now. Most of the peculiar galaxies that have been recorded owe their strange shapes and peculiar dynamics to encounters or mergers. Therefore theories of galaxy evolution have to take into account the fact that galaxies are not isolated systems, and that at some time in the long history of a galaxy it has probably had at least one highly disturbing tidal encounter with another galaxy.

En el párrafo anterior encontramos cadenas causales. Se habla de la importancia de las colisiones entre galaxias. La causa de la forma actual de las galaxias se debe a

las colisiones; la causa de colisiones frecuentes -el universo era más pequeño. Aquí vemos a los objetos actuando y afectando a otros, así como la forma en que los afecta.

INFERENCIA

Para poder inferir adecuadamente sobre la información de un texto es indispensable hacer un análisis de la información presentada, para que a partir de ésta se puedan generar hipótesis del posible rumbo de la información. Se pueden hacer Inferencias sobre la información que sucedió antes de lo expuesto en un texto, y acerca de lo que puede suceder, sólo que no es válido imaginar los eventos, deben inferirse a partir de la información ya presentada.



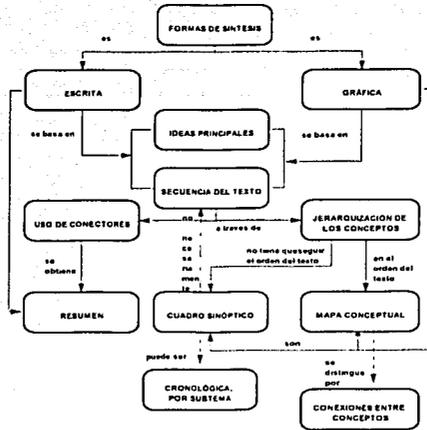
EJEMPLO:

Herschel's universe had edges, and it was thought that beyond the edges there was only empty space. Whether or not space went on infinitely was debated by natural philosophers, but to Herschel and his followers the evidence seemed clear that stars, at least, did not. Apparent corroboration for the concept of a finite stellar universe came from what is called Olbers's paradox, which argues that if the system or stars went on to infinity, the sky should appear bright in all directions.

En esta sección un científico infiere que el universo tiene fronteras. Llega a esa conclusión porque al encontrar espacios donde no hay cuerpos celestes no hay brillantez uniforme como sería el caso de ser infinito el universo.

SÍNTESIS

La síntesis es el recurso más seguro para recordar la información que deseamos estudiar, ya que ésta se organiza de manera breve y con sus componentes correctamente relacionados de manera ordenada. Las formas más conocidas de síntesis son: el resumen, el cuadro sinóptico y el mapa conceptual. El resumen es escrito y respeta el orden del texto; los otros dos son gráficos y el cuadro sinóptico puede o no respetar el orden en que aparece la información dependiendo de su objetivo de lectura.



TESIS CON
 FALLA DE ORDEN

Fairly early in the study of galaxy clusters, Shapley and others recognized that these are not the largest structures in the universe. Later work demonstrated the existence of what came to be called superclusters, which consist of several loosely connected clusters often occupying volumes as large as 200 to 300 million light years in diameter. Even larger complexes seem to exist in certain areas. For example, the motions of nearby galaxies appear to be influenced by a in a particular direction toward an accumulation of galaxies termed "the Great Attractor"

Con las palabras en **negrita**, que son claves se puede intentar hacer un resumen utilizando conectores:

Los grupos de galaxias **no** son los cuerpos más grandes. Los supergrupos ocupan entre 200 y 300 millones de años luz en diámetro. Cuerpos más grandes están siendo atraídos hacia una acumulación de galaxias.

Ahora, siguiendo los ejemplos, trabaja el texto presentado a continuación, buscando palabras clave, ideas principales, información factual, relaciones causales, inferencia textual y elaborando generalizaciones y síntesis.

EVOLUTION OF GALAXIES The formation and evolution of galaxies is a major problem for students of extragalactic systems. Galaxies are not seen forming, and human lifetimes are far too short for astronomers to watch galaxies evolve. Most galaxies formed several billion years ago, and most changes in a galaxy occur on time scales of millions of years or more. Thus indirect methods must be used to discover how galaxies are born and change.

The broad outline of galaxy formation can be divined from basic physical principles, combined with circumstantial evidence provided by current characteristics of

galaxies. The beginning of a galaxy's life is measured from the time it attains a gravitational identity separate from other nearby clumps of matter. This can occur either before or after its first stars form. Much theoretical modeling has gone into attempts to find out how a galaxy such as those now seen might have formed. Did small clouds of gas appear first, then stars within them, and did these objects then gradually coalesce into a large galaxy? Or did a large galaxy begin as a large cloud of gas that collapsed into a rotating disk, leaving some stars out in a halo, with most stars forming a little later in the disk into which the gas collapsed? This choice is still being investigated.

MUCHAS GRACIAS POR TU COOPERACIÓN y TE PEDIMOS TUS COMENTARIOS SOBRE ESTOS EJERCICIOS EN UNA HOJA APARTE, CON TUS DATOS.

TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN

D
EVALUACIÓN
EN ESPAÑOL

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNAM-ENEP ACATLAN
CIE-DEPTO. DE INGLÉS
EXAMEN DIAGNOSTICO ESP.

NOMBRE _____
GRUPO _____
FECHA _____

CARRERA _____

SEMESTRE _____

EDAD _____

-Un calentador solar barato, hecho de tubos fluorescentes quemados, capaz de pasterizar el agua y permitir a las familias pobres de los trópicos disponer de una buena provisión de líquido potable.

-Un silo herméticamente cerrado para almacenar grano, que los campesinos pobres pueden construir con materiales de su localidad y les permite salvar del 20 al 40 por ciento de grano que generalmente destruyen las plagas.

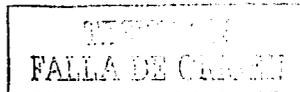
-Una pequeña turbina movida por el agua de los arroyos, que genera un kilovatio de electricidad para una familia campesina, cuesta 150 dólares y funciona hasta cinco años sin reparaciones.

Estos son tres ejemplos de creaciones de una nueva y extraordinaria generación de inventores, científicos e ingenieros de países en vías de desarrollo que preconizan la filosofía de la "tecnología apropiada" (TA), un esfuerzo práctico para producir artefactos y procesos sencillos y de bajo costo.

Muchos de estos países han tenido malas experiencias en las últimas décadas en su intento de saltar a una economía industrial mediante la importación de fábricas de acero y grandes plantas manufactureras. Ese camino llevó frecuentemente al caos social, con escasez de técnicos preparados y una emigración del medio rural hacia el urbano que perjudicó la producción de alimentos y aumentó el desempleo. El resultado fue una dependencia mayor del mundo industrializado en lugar de la independencia que buscaban. Muchos líderes creen ahora que una alternativa más sabia es fomentar tecnologías más sencillas y de menor escala, diseñadas para las necesidades nacionales y de vasta aplicación. Este esfuerzo no sólo satisface las necesidades básicas de un país, sino que también fundamenta un orgullo ante el éxito y la confianza en el propio esfuerzo, que con tanta frecuencia destruyen los técnicos y tecnologías importados.

Tal vez uno de los mejores ejemplos de esta tendencia lo ofrece *Las Gaviotas*, centro de investigación y desarrollo de TA establecido en los Llanos (Colombia), región deshabitada en gran parte. Lo concibió hace unos diez años Paolo Lugari Castillon, sociólogo de 32 años, que hoy es el director general del centro.

Las Gaviotas, que atiende actualmente todas las necesidades de 100,000 habitantes, ha diseñado y probado varios dispositivos nuevos, incluyendo un molino de yuca movido por pedales que hace en un día el trabajo de dos meses, lo cual permite a los llaneros cultivar la feculenta raíz; un molino barato de viento que bombea el agua para regar y beber, aún cuando el viento apenas alcance ocho kilómetros por hora; dos tipos de bombas de agua de bajo costo, una de mano y otra eléctrica. Centros de tecnología análogos comienzan a surgir en otras partes. En la India, por ejemplo, investigadores nativos desarrollan dispositivos de pequeña escala para convertir los desperdicios biológicos de toda clase en combustible gaseoso para cocina y calefacción. En Lesotho, al sur de África, los especialistas perfeccionan técnicas y materiales de construcción de bajo costo. En Filipinas los fabricantes producen maquinaria diseñada de acuerdo al lugar y adaptada para el agricultor que tiene más tierra de la que puede labrar a mano, pero que no puede o no tiene con qué utilizar maquinaria agrícola de tamaño convencional.



Algunas de las nuevas tecnologías son de mayor escala. En dos nuevos laboratorios en Perú y en Bolivia, por ejemplo, los científicos latinoamericanos han desarrollado un método de refinamiento del cobre que resulta más barato y más sencillo que los procedimientos conocidos. Sirve para manejar minerales de bajo contenido cuprífero, antes demasiado costosos de refinar. Si bien las tecnologías pasan siempre de unas regiones a otras, el proceso puede ser muy lento si no se cuenta con medios activos de comunicación. Afortunadamente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ayuda a los centros tecnológicos de los países en desarrollo a ponerse en contacto unos con otros. Y así, a fines de 1978, se reunieron en Buenos Aires (Argentina) delegados de todo el mundo en una muy importante conferencia de las Naciones Unidas sobre "La cooperación técnica entre los países en desarrollo".

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INSTRUCCIONES: DESPUÉS DE LEER EL TEXTO CONTESTA LO SIGUIENTE EN ESPAÑOL DE FORMA BREVE CON TU MEJOR LETRA.

1. ¿En cuantas partes dividirías el texto? Subtitula cada una de ellas.

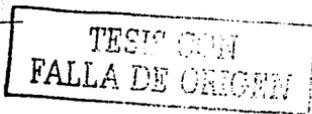
2. ¿Qué situación tiene tu país en relación con el uso de las llamadas "tecnologías apropiadas"?

3. a) Haz un pequeño esquema que refleje cómo está organizada la información más importante del párrafo VIII.

3. b) ¿Cuál crees tú que sea la idea fundamental que se quiere transmitir en el párrafo V? Escríbela:

3. c) Ahora escribe la idea fundamental que consideras quiere transmitirse en el párrafo VII:

4. ¿Qué causas crees que motivaron la creación de *Las Gaviotas*?:



5. ¿Cómo organizó el autor la información contenida en el texto?

6. ¿Qué título le pondrías a este texto de acuerdo con el contenido?

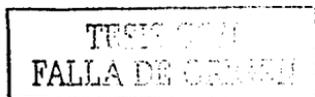
7. ¿Con qué intención crees tú que el autor escribió este texto

8. Si tuvieras que darle un final a esta lectura ¿qué final le darías?

9. Explica con tus propias palabras por qué se dice que *Las Gaviotas* es un centro de investigación y desarrollo (párrafo VI):

10. ¿Qué tienen en común los objetos mencionados en los párrafos I, II, III y VII?

11. ¿En el párrafo VII se mencionan bombas de agua accionadas a mano o por energía eléctrica. Basándote en tu experiencia, menciona otros 3 aparatos que puedan ser operados de la misma forma:



12. De la palabra "campo" se pueden derivar otras palabras como campesino, campestre, campiña, acampar, etc.

Transforma las siguientes palabras y forma vocablos relacionados:

1. almacenar _____

2. producir _____

3. experiencias _____

4. necesidades _____

5. establecido _____

13. a) ¿Qué palabra podrías usar en lugar de "si bien", que aparece en el párrafo VIII?

13. b) ¿Ahora escribe que palabra podrías usar en lugar de "Y así" que aparece en el párrafo VIII?

13. c) Escribe a qué conceptos ya mencionados se están refiriendo las siguientes palabras:

1. "ese camino" línea 20 _____

2. "este esfuerzo" línea 28 _____

3. "lo cual" línea 41 _____

TESIS CON
FALLA DE CALIFICACIÓN

CLAVE DE RESPUESTAS DEL EXAMEN DIAGNOSTICO EN ESPAÑOL

OPTIMO	=	MB
BIEN	=	B
REGULAR	=	S
INSUFICIENTE	=	I

1. Operaciones de clasificación y comprensión de la información.
(procesos: abstracción, análisis y síntesis.)

- a) Ejemplos de "tecnología adecuada" y su explicación.
- b) Problemas soluciones, resultado y funcionamiento.
- c) Las gaviotas, que es y que hace, otros centros "TA".
- d) Tecnología a mayor escala y la importancia de su difusión.

2. Operaciones de comparación y contraste de la información.

ESTE PUNTO NO TIENE UNA RESPUESTA DADA, YA QUE DEPENDE DE LAS EXPERIENCIAS PROPIAS DEL ALUMNO Y SU VISIÓN DEL MUNDO.

3a Operaciones de comprensión esquemática (a nivel externo). Procesos de síntesis y análisis)

PERÚ/BOLIVIA	}	REFINAMIENTO COBRE
MAYOR ESCALA EN Latino- América		TECNOLOGIAS BARATO Y SENCILLO
	}	INADECUADA DIFUSIÓN - PNUD/UNA OPCIÓN DE TECNOLOGIAS

3b. Operaciones de comprensión por lenguaje (mediante elaboración a nivel interno)

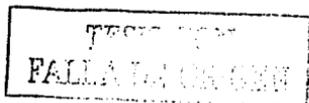
DADO EL FRACASO DE LA IMPORTACION DE TECNOLOGIAS ALGUNOS PAISES HAN SEGUIDO OTROS CAMINOS.

3c. LA APLICACION DE LA "TA" EN DIVERSOS LUGARES PRINCIPALMENTE EN "LAS GAVIOTAS".

4. Operaciones de jerarquización.

LAS GRANDES NECESIDADES DE LA REGIÓN QUE NO SE PUEDEN SOLUCIONAR CON TECNOLOGÍA IMPORTADA.

5. Operaciones de ordenamiento de la información (jerarquización y clasificación.



DA EJEMPLOS DE TECNOLOGÍA APLICADA, EXPONE EL PROBLEMA DE LOS PAÍSES POBRES Y LO DESARROLLA. RETOMA EJEMPLOS DE "TA" COMO SOLUCION Y TERMINA CON LA EXPLICACIÓN DE LA TECNOLOGÍA A MAYOR ESCALA Y LOS PROBLEMAS DE SU DIFUSIÓN.

6. Operaciones de comparación y valoración.

INFORMAR SOBRE "TA", APOYANDO SU DIFUSION.

7. Operaciones de pronóstico probabilístico (proceso de deducción [hipótesis])

NUEVAMENTE LA RESPUESTA DEPENDERÁ DE LAS EXPERIENCIAS PROPIAS DEL LECTOR, PERO DEBERÁ REFLEJAR LA IDEA DE QUE LAS NACIONES EN DESARROLLO PUEDEN RESOLVER SUS PROBLEMAS GRACIAS A SU PROPIA TECNOLOGÍA.

8. Operaciones de inducción.

PORQUE ESTUDIA LA PROBLEMATICA DE LOS PAISES Y ELABORA "TA" PARA SOLUCIONARLA.

9. Operaciones de inducción y comparación

SON EJEMPLOS DE "TA" QUE RESUELVEN NECESIDADES INMEDIATAS A BAJO COSTO CON UN MÍNIMO DE MANTENIMIENTO Y SON FACILES DE UTILIZAR.

10. Operaciones de compresión y deducción.

CUALQUIERA QUE HABLE DE TECNOLOGÍAS DE BAJO COSTO PARA PAÍSES EN DESARROLLO.

11. Operaciones de comparación por analogía.

CUALQUIER OBJETO QUE SE PUEDA OPERAR TANTO MANUALMENTE COMO EN FORMA ELÉCTRICA.

12. Operaciones de transformación por analogía.

1. ALMACENADO, ALMACÉN, ALMACENAJE, ALMACENISTA
2. PRODUCTO, PRODUCCIÓN, PRODUCIDO, PRODUCTIVO, PRODUCTIVIDAD.
3. EXPERIMENTAR, EXPERIMENTADO, EXPERTO, EXPERIMENTO
4. NECESARIO, NECESITADO, NECESITAR
5. ESTABLECIMIENTO, ESTABLECIENDO, ESTABLECER

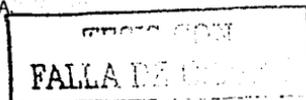
13a. Operaciones de transformación y sustitución.

AUNQUE, A PESAR DE, NO OBSTANTE, AÚN CUANDO,

13b. POR LO TANTO, ES POR ESTO/ESO, DE ESTA/ESA MANERA/FORMA, ENTONCES, POR CONSIGUIENTE

13c. Operaciones de unificación por expansión.

1. IMPORTACION DE TECNOLOGIA DEL MUNDO INDUSTRIALIZADO.
2. FOMENTAR TECNOLOGIA SENCILLA.
3. EL HECHO DE QUE EL MOLINO HACE EL TRABAJO DE 2 MESES EN UN DÍA



E

EVALUACIONES

EN INGLÉS

TEMA CON
FALLA DE COPIA

UNAM ENEP ACATLAN
 CIE - DEPTO DE INGLES
 PARCIAL PRACTICA CL-2 98-2

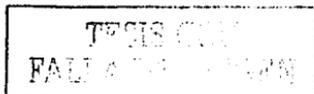
NOMBRE _____
 GRUPO _____
 FECHA _____

GLOSARIO:

Blue collar workers - Técnicos
 White collar workers - Profesionistas
 fall in line - aceptan

A NEW LOOK AT AN OLD MYTH

- I. The US. Department of Labor statistics indicates that there is an oversupply of college-trained workers and that this oversupply is increasing. Already there is an over abundance of teachers, engineers, physicists, aerospace experts and other specialists. Yet, every year colleges and graduate schools contribute with highly trained people to compete for jobs that aren't there. The result is that graduates cannot enter the professions for which they were trained and must take temporary jobs which do not require a college degree. These "temporary" jobs usually become permanent.
- II. On the other hand, there is a tremendous need for skilled workers of all sorts: carpenters, electricians, mechanics, plumbers, TV. repairmen. These people have more work than they can do, and their annual incomes are often higher than those of college graduates. The old distinction that **white-collar workers** earn more than **blue-collar workers** is no longer true. The law of supply and demand now favors the skilled workman.
- III. The reason for this situation is the traditional myth that a college degree is a passport to a prosperous future. A large segment of American society equates success in life with a college degree. Parents begin to instruct their children with this myth before they are out of grade school. High school teachers play their part by acting as if high school education were a preparation for college rather than for life. Under this pressure the kids **fall in line**. Whether they want to go to college or not doesn't matter. Everybody is supposed to go to college, so of course they go. And every year college enrollments go up and up and more and more graduates are overeducated for the kinds of jobs they can get.
- IV. Of the 60% of high school graduates who enter college, half of them do not graduate with their class. Many of them drop out within the first year. Some study two or three years and then drop out from school. Some of these may return after a time and complete their degree requirements, but for many students their exposure to college was an expensive mistake, both in money and time.
- V. High schools should be more open to alternatives to college like the



implementation of work-study programs which allow students to get experience at an appropriate job in their field of interest. Even if a student eventually wants to go to college, there is no reason why he must go directly from high school. He could work for a year or two and perhaps get some understanding of his own abilities and interests.

VI. There are many possible alternatives to college like vocational-technical schools, fine arts schools, apprentice programs. Unfortunately these alternatives are hard to fit into the American myth of college education; and it takes more maturity than most eighteen-year-olds have, to choose the correct option. The availability of alternative choices must be continually offered if we want to stop the rate of desertion.

EXAMEN PARCIAL

A NEW LOOK AT AN OLD MYTH

LEE EL TEXTO CUIDADOSAMENTE Y CONTESTA LAS PREGUNTAS DE ACUERDO A LA INFORMACIÓN PRESENTADA EN ÉSTE. LAS PREGUNTAS ESCRITAS POR FAVOR CONTÉSTALAS EN ESPAÑOL. CADA PREGUNTA TIENE UN VALOR DE 2 PUNTOS Y EL EXAMEN CONSTA DE 40 PUNTOS.

I ESCOGE EL TÍTULO QUE MEJOR REPRESENTA LA INFORMACIÓN DE LOS PÁRRAFOS INDICADOS:

1. PÁRRAFO I

- a) The quality of college education.
- b) The Department of labor.
- c) The problems of over-education.
- d) College degree jobs.

2. PÁRRAFO II

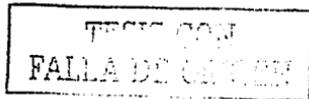
- a) Statistical data on income.
- b) Facts about jobs in U:S:
- c) White collar workers.
- d) College graduates income.

3. PÁRRAFO III

- a) Teacher college training.
- b) Students' preparation for college.
- c) Popular worries about jobs.
- d) Popular beliefs about college education.

4. PÁRRAFO V

- a) Study programs at American Colleges
- b) How to get a job after finishing college.



- c) Choices for high school graduates.
d) The true situation of college students.

5. PÁRRAFO VI

- a) The American myth of education.
b) The convenience of educative options.
c) the rate of college drop-outs.
d) Vocational technical schools.

SECCION II . CONTESTA LO SIGUIENTE EN ESPAÑOL DE ACUERDO A LA INFORMACION DEL TEXTO.

1. ¿Qué tipo de trabajo consiguen los graduados?(Párrafo I)

2. ¿Qué personas están sobreeducadas para la labor que desempeñan?
(Párrafo I)

3. En "the reason for this situation" ¿cuál es esa situación? (Párrafo III).

4. ¿A qué tipo de presión se enfrentan los jóvenes? (Párrafo III)

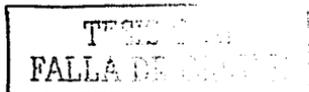
5. ¿Qué beneficios obtendría un joven de bachillerato si trabaja? Párrafo V)

III. DECIDE SI LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS SE CORRESPONDEN O NO CON LA INFORMACIÓN DEL TEXTO:

SI NO 1. In general, white collar workers earn more money than skilled workers.

SI NO 2. Many Americans think a college degree is not important to succeed in life.

SI NO 3. College drop-out rate is high because many students are forced to go to college.



SI NO 4. Not all the high school graduates are prepared to decide if they want to go to college or not.

SI NO 5. College education should be one of several options for students.

IV. POR FAVOR CONTESTA LA SIGUIENTE INFORMACIÓN EN ESPAÑOL, DE ACUERDO AL TEXTO.

1. ¿A que se asocia el tener éxito en la vida según el texto?

2. ¿Cuál debería ser el propósito fundamental de la educación preparatoria (High School)? (Párrafo III).

3. ¿Cuál es la característica de los programs "work-study" mencionados en el texto?

4. ¿Por qué es conveniente trabajar un tiempo al terminar la preparatoria?

5. ¿Por qué la gente desprecia las alternativas que se pueden escoger en lugar de la educación universitaria?

TRABAJA CON
FALLA DE

UNAM ENEP ACATLAN
CIE-DEPTO. DE INGLES
EXAMEN REQUISITO

NOMBRE _____
GRUPO _____
FECHA _____

SAVING THE PLANET - THE LAND Newsweek/May 21, 1990

By Kevin McKinney

I Several American tourists who wanted to explore the biologically diverse Amazon jungle in 1980 communicated with Hugo Pepper, the proprietor of a small hotel outside the Cuzco, Peru. He suggested a trip to Manu National Park, a 5,792-square mile area containing both Andean highlands far above sea level and subtropical forest in the lowland jungle. Today, 10 years after leading that first trip, Pepper's Expeditions take about 200 people into Manu Park each year. In fact, during the last five years, such ecological tourism, or eco-tourism, has been an expanding subdivision of the travel industry.

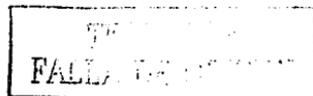
II With little negative environmental impact, responsible tours to jungles, wetlands and natural habitats are providing economic alternatives to stop the burning and slashing of the rain forest for agriculture and cattle raising, or killing elephants to get their tusks.

III Tourism is only one industry aiding the planet's endangered landscapes. Manufacturers are recycling plastic, paper and other materials that would otherwise increase the world's store of garbage.

IV These recent efforts provide a crucial balance for the unregulated industrial development and general public indifference for the environment that has characterized much of the 20th century. Clean wilderness and natural habitats throughout the world have been gravely damaged, in some cases irreversibly. Landfills are overflowing with disposable plastic bottles, metal cans and paper. And, in what experts say could be a tragedy of catastrophic proportions, the world's rain forests are shrinking at a rapid rate. This could lead to the extinction of as many as half the world's species. What's more, trees in the rain forests and elsewhere absorb carbon dioxide (CO²), now entering the atmosphere rapidly due to the combustion of fossil fuels. With fewer trees, CO² (which retains heat) might build up even faster and lead to a significant warming trend on the earth.

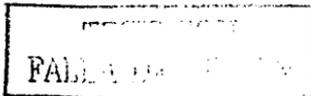
V One firm working in the rain forest is Riocell S. A., a pulp and paper company based in the Brazilian state of Rio Grande do Sul. Once considered as a major polluter, Riocell is today more environmentally conscious. For instance, in order to make sure that organic residues do not end up in landfill or waterways, the company has developed several new products, including fertilizers and pulps, made from materials that would once have been thrown away.

VI Some companies have focussed on recycling. BP America, the U.S. branch of British Petroleum, is using chemical solvents to convert its hazardous waste to a benign powder that can be disposed of on site, oil extracted from the process is used in a variety of industrial applications. And in 1989 the U.S.-based *Weyerhaeuser Co.* which has manufactured pulp and paper products for 20 years, collected and recycled 1.2 million tons of waste paper from businesses and communities throughout the United



States. Paper recycling is also a priority for *McDonald's Corp.* Napkins and other products used in their fast-food restaurants are made from recycled paper. And just last month, the company announced a plan to buy about \$100 million in recycled construction material for building its restaurants. The Dutch chemical group **DSM** is also active in this area, and is planning to double the amount of plastic it recycles. Twenty companies including *Procter & Gamble*, *Lever Brothers*, *Coca-Cola*, *Nestle*, *Heineken* and *Cadbury Schweppes* have recently gathered together to establish the European Recovery and Recycling Association.

VII Other companies have become involved in preserving endangered lands. In the South of France the French chemical and pharmaceutical company, *Rhone-Poulenc*, S A is supporting a nature preserve in *Beurre Island nature observation center*. This center is one of the first ever devoted to flora and fauna found specifically at the riverbank. The Company says the preserve will also serve as a sort of nature museum. Unlike other areas along the river, it will remain unexploited, giving visitors a chance to observe entire poplar forest, along with European beavers and the Hobereau falcon, a rare species of bird.



UNAM ENEP ACATLAN
 CIE-DEPTO DE INGLES
 EXAMEN REQUISITO SEM. 98-2.

NOMBRE _____
 GRUPO _____
 FECHA _____

SAVING THE PLANET - THE LAND

El valor de las preguntas en todas las secciones es de 2 puntos. Total del examen 40 puntos.

I SELECCIONE LA OPCIÓN QUE MUESTRE LA IDEA MAS IMPORTANTE DE LAS SIGUIENTES SECCIONES.

1.- Las secciones I y II del texto desarrollan la siguiente idea:

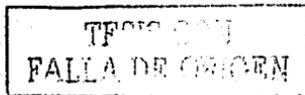
- El interés de los turistas por visitar los hábitat naturales ha originado el ecoturismo, que ha ayudado a mejorar la economía del área y a detener la destrucción ambiental.
- El ecoturismo se creó porque los turistas no estaban interesados en visitar los bosques y selvas subtropicales, esta situación ayudo a desarrollar estas áreas naturales.
- La industria turística local forzó a los turistas a visitar las áreas silvestres, a fin de obtener recursos suficientes para proteger los habitats naturales y activar sus economías.

2.- La sección III del texto desarrolla la siguiente idea:

- La industria que más ha apoyado el medio ambiente del planeta es el Turismo.
- Los industriales están aumentando la basura del planeta con plásticos y papel.
- Sectores turísticos e industriales tratan de salvar el paisaje de nuestro planeta.

3. La sección IV desarrolla la siguiente idea:

- El calentamiento de la tierra y la destrucción de áreas silvestres es el resultado de la falta de regulación para los desechos de botellas de plástico y otros materiales en siglos anteriores.
- El calentamiento de la tierra y la destrucción de los bosques y áreas silvestres son el resultado del poco interés de las industrias y la gente en general por preservar el medio ambiente
- El calentamiento de la tierra y la destrucción de las áreas silvestres y bosques es causada por el calor que retienen las selvas.



4.- La sección VI desarrolla la siguiente idea:

- a) El reciclado de materiales es la preocupación de compañías importantes y asociaciones de industriales.
- b) El reciclado de materiales es una regulación impuesta por compañías importantes y asociaciones de industriales.
- c) El reciclado de materiales es una practica común entre compañías importantes y asociaciones industriales.

5.- La sección VII desarrolla la siguiente idea:

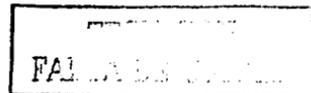
- a) La conservación de la flora y la fauna en áreas protegidas es una acción tomada por compañías de todo el mundo
- b) La conservación de la flora y la fauna en áreas protegidas es una acción seguida por las compañías de todos los países en Europa.
- c) La conservación de la flora y la fauna en áreas protegidas es una acción llevada a cabo por una compañía consciente.

II DECIDA SI LO QUE SE ENCUENTRA A CONTINUACIÓN SE CORRESPONDE CON LO DICHO EN EL TEXTO O NO.

SI NO	1. En la sección IV se explica que el calentamiento de la tierra es causado por que las plantas han tenido un aumento en la absorción del bióxido de carbono.
SI NO	2. La sección V explica que los residuos orgánicos se pueden cambiar para fabricar otros productos.
SI NO	3. Todo tipo de material de desecho se trata con el mismo proceso para evitar daños al ambiente. (V/V)
SI NO	4. El mal manejo de los desechos está causando la desaparición de un tercio de las especies del mundo. (IV)
SI NO	5. Una compañía logro convertir sus desechos tóxicos en un polvo inofensivo.

III ESCRIBE BREVEMENTE LA INFORMACIÓN QUE SE TE PIDE:

- 1.- ¿Quién sugirió un viaje a Manu National Park? | _____
- 2.- Qué podría producir la extinción de la _____
mitad de las especies del planeta? (IV)
- 3.- Qué compañía ha desarrollado nuevos fertili- _____
zantes y pulpas de desperdicios? (V)



4.-¿Qué compañía está usando materiales reciclados para construir edificios? (VI) _____

5. ¿Qué centro esta dedicado a la protección de la flora y fauna de la rivera? (VII) _____

V CONTESTA LO SIGUIENTE EN ESPAÑOL DE MANERA BREVE:

1.- ¿Qué tipo de tierras se encuentran en el Parque Nacional Manu?

2. Mencione 3 tipos de industria que ayudan hoy en día a resolver el problema del ambiente.

3.- Según la sección 2, antes del ecoturismo, ¿de qué manera se mantenía la economía de esa zona?

4.- ¿Qué es lo que provoca la combustión de combustibles fósiles?

5.- ¿Cuáles son los animales que se pueden ver en centro ecológico de Francia?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN