



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN



**UNIDAD DIDACTICA PARA LA LOCALIZACION
DE PALABRAS CLAVE EN CASOS ESPECIALES
(CANTIDAD) COMO APOYO PARA LA COMPRESION
LECTORA EN LENGUA INGLESA**

T E S I S

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

PRESENTA

ALBERTO GOMEZ MENDOZA

ASESOR: LIC. MARIA DE LOS ANGELES BARBA CAMACHO

JUNIO 2005

m. 345722



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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

CAMPUS ACATLÁN.

**UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA LOCALIZACIÓN DE PALABRAS
CLAVE EN CASOS ESPECIALES (CANTIDAD) COMO APOYO
PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA INGLESA.**

ALUMNO: ALBERTO GÓMEZ MENDOZA

No. DE CUENTA: 08840516-8.

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS.

ASESOR: LIC. MARÍA DE LOS ANGELES BARBA CAMACHO.

**A mis padres,
a mi hermana,
a mi esposa.**

**A la Universidad,
por brindarme valiosas oportunidades
de superación académica, laboral y personal.**

ÍNDICE	página
Introducción	1
Capítulo I	
1.1 Antecedentes	4
1.2 Problemática	7
1.3 Justificación	8
1.4 Objetivos de la investigación	8
1.4.1 Objetivo general	8
1.4.2 Objetivos específicos	8
1.5 Conclusiones del capítulo	9
Capítulo II	
2.1 Teorías del aprendizaje	11
2.1.2 Conductismo	12
2.1.3 Condicionamiento operante	13
2.1.4 Cognoscitivismo	15
2.1.5 Gestalt	16
2.1.6 Teoría de Jean Piaget	19
2.1.7 Aprendizaje significativo	22
2.1.8 Constructivismo	26
2.2 Estrategias de aprendizaje	29
2.2.1 Tipos de estrategias de aprendizaje	33
2.2.2 Estrategias asociativas	33
2.2.3 Estrategias de reestructuración	33
2.3 Estrategias de comprensión de lectura	36
2.3.1 Microestructura	38
2.3.2 Macroestructura	38
2.3.3 Superestructura	40
2.3.4 Estrategias de alto y bajo nivel	41
2.4 Tipos de texto	44
2.4.1 Texto narrativo	45

2.4.2	Texto expositivo	46
2.4.3	Texto descriptivo	47
2.4.4	Texto aclaratorio	47
2.5	Modelos de lectura	50
2.5.1	Modelos seriales	50
2.5.1.1	Modelo ascendente	51
2.5.1.2	Modelo descendente	52
2.5.2	Modelos en paralelo	53
2.5.2.1	Modelos interactivos	53
2.6	Tipos de lectura	55
2.6.1	Lectura de búsqueda	55
2.6.2	Lectura selectiva	56
2.6.3	Lectura superficial	57
2.6.4	Lectura recreativa	58
2.6.5	Lectura crítica.....	58
2.7	Conclusiones del capítulo	60
Capítulo III		
3.1	Propuesta de la unidad didáctica	63
3.2	Trascendencia de la unidad didáctica	63
3.3	Objetivos de la unidad didáctica	64
3.3.1	Objetivo general	64
3.3.2	Objetivos específicos	64
3.4	Fundamentos teóricos de la unidad didáctica	65
3.5	Descripción de la unidad didáctica	66
	Unidad didáctica	69
	Conclusiones de la investigación	123
	Bibliografía	127

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje que deben alcanzar los alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en la asignatura de inglés, implica básicamente el desarrollo de habilidades y de estrategias útiles para la adquisición de conocimientos y de habilidades que les permitan comprender textos en ese idioma. Por ello, que la presente propuesta de elaboración de una "Unidad Didáctica para la Localización de Palabras Clave en Casos Especiales (cantidad) como apoyo para la Comprensión Lectora en Lengua Inglesa", está enmarcada en dicho contexto.

Esta tesis está organizada en tres capítulos.

El primero de ellos presenta un breve panorama sobre los trabajos anteriores en el campo de la palabra clave, así como los alcances y los objetivos de la investigación.

En el segundo apartado se revisan aspectos fundamentales como: teorías de aprendizaje, desde el conductismo hasta el constructivismo; estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora, donde pusimos especial énfasis en las de reestructuración y las de alto y bajo nivel; modelos de lectura como el ascendente, el descendente y el interactivo y, por último, se seleccionaron los tipos de texto y los tipos de lectura pertinentes para sentar las bases del diseño de la unidad didáctica.

En el tercer y último capítulo, se desarrolla una unidad didáctica a partir de los preceptos teóricos expuestos anteriormente y bajo un enfoque práctico que tiene como propósito mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los usuarios.

La unidad didáctica está conformada por los siguientes apartados: "Seguimiento de Instrucciones" donde sugerimos una estrategia para enfrentar exitosamente las tareas que aparecen en las secciones siguientes; a) "Unidad Didáctica y Palabra Clave", la cual incluye las definiciones de éstos dos aspectos, b) "Palabra clave de Cantidad *more*", donde se hace una descripción y ejemplificación de las principales funciones de esta palabra, c) "Lectura Selectiva", en la que proponemos estrategias concretas para localizar la palabra clave de cantidad *more*, d) "Texto Expositivo", donde revisamos las características más relevantes de este tipo de texto para localizar y extraer la mencionada palabra clave, e) "Sección de Respuestas", que permite medir el nivel de aprendizaje y, f) "Manual para el Profesor", donde incluimos propuestas para abordar las diversas actividades que aparecen a lo largo de la unidad didáctica. Con excepción de los últimos dos apartados, todos los demás están organizados de la siguiente forma: "Objetivo", "Conocimientos Previos", "Lectura", "¿Qué tanto aprendí?", "Ejercita" y "Reflexiona". El método de trabajo para enfrentar el contenido de la unidad didáctica está basado en la realización de lecturas sobre el tema a tratar, para posteriormente conducir al usuario a la práctica de lo presentado.

Se espera, por tanto, que este trabajo constituya un aporte para los alumnos del CCH y de cualquier otro subsistema de bachillerato, así como para todos aquellos interesados en la enseñanza de lenguas extranjeras que pretendan mejorar la calidad del aprendizaje.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

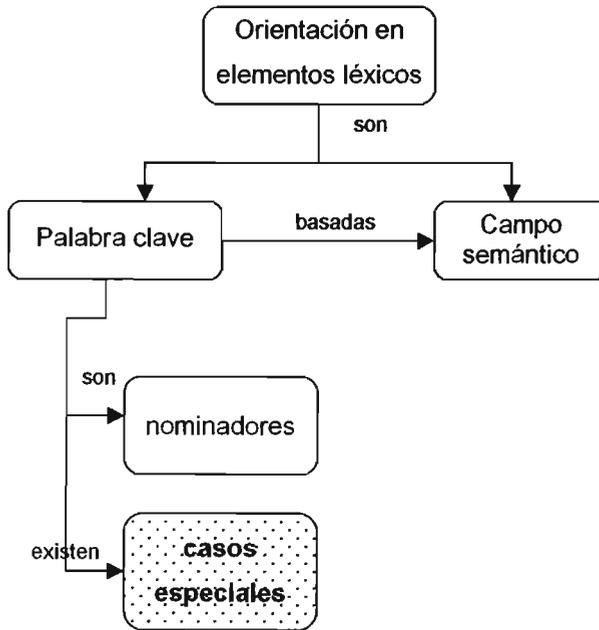
1.1 ANTECEDENTES

Ubicándonos en el contexto de este trabajo, nos enfrentamos al concepto de palabras clave. Éste es utilizado, de acuerdo con Barba y García Jurado (2003:20,24), para nombrar a grupos de palabras (dos o tres) que sirven de apoyo para señalar, enfatizar y ejemplificar términos que pertenecen a un mismo campo semántico y que destacan las características de un nominador o sustantivo. Por ejemplo, tenemos al nominador "*universidad*", este se relaciona, con palabras que pertenecen a un mismo campo semántico, como son: *facultades, centros de investigación y bibliotecas*. De ahí que las palabras clave sean indispensables para consolidar la decodificación, la comprensión y el procesamiento, todos ellos elementos que conforman la actividad lectora.

Es precisamente el lector quien, al llevar al cabo esta actividad discursiva, utiliza las estrategias y habilidades que están a su alcance; tal es el caso del tipo de lectura que permite un primer acercamiento al texto para lograr un entendimiento global que permita al lector discriminar entre lo que es útil y lo que no lo es para sus objetivos de comprensión. Este tipo de lectura recibe el nombre (aunque éste puede variar según la fuente) de "familiarización" (Barba y García Jurado 2003: 3) y para su realización se apoya en:

- Elementos gráficos e iconográficos
- Elementos léxicos
- Elementos estructurales

Los elementos antes mencionados poseen características que benefician la comprensión lectora exitosa, pero la atención de esta propuesta se centra en los elementos léxicos y, más detalladamente, en los llamados casos especiales como se muestra a continuación:



Tomado de: *Curso de lectura en inglés 2*
(Barba y García Jurado 2003: 3).

Los citados casos especiales están compuestos por siete elementos (op cit., 2003: 24) que son: cantidad, fracción, grado, intensidad, negación / carencia, sustitución y tiempo. Asimismo, como parte de los casos especiales referentes a cantidad se encuentran, a su vez, distintas categorías semánticas como se muestra a continuación:

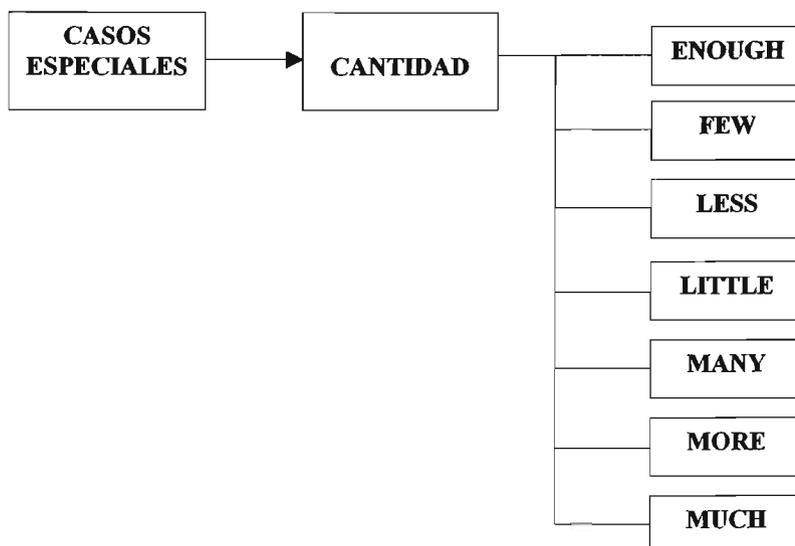


Figura elaborada por:
Alberto Gómez Mendoza.

En este trabajo nos concentraremos únicamente en el caso especial de la categoría semántica “*more*”.

1.2 PROBLEMÁTICA

Las categorías semánticas de cantidad son difíciles de comprender por la mayoría de los alumnos que leen textos en inglés como lengua extranjera, dicha situación puede agravarse debido a la gran cantidad de nominadores (sustantivos) que aparecen en un texto y que suelen ser precedidos por alguno de los elementos que conforman los casos especiales, lo que dificulta una comprensión lectora exitosa.

Por otra parte, fuera de Barba y García, pocos han investigado sobre palabra clave y, más concretamente, sobre algún aspecto de los casos especiales. Un ejemplo es el esfuerzo realizado por María Luisa Chavarría Uribe (2002), cuya propuesta de tesis para obtener el grado de licenciatura, se enfocó de forma general a la localización de palabras clave. Considerando este panorama, deseamos contribuir a mejorar el nivel de comprensión lectora de alumnos de segundo semestre de la materia de inglés II del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Pretendemos hacerlo a partir de la investigación de aspectos generales sobre la comprensión lectora y el diseño de ejercicios que faciliten el perfeccionamiento de habilidades y de estrategias para identificar la palabra clave en casos especiales *"more"*.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Con el fin de superar la problemática ya expuesta, se propone el diseño de una unidad didáctica para la localización de palabras clave en casos especiales de cantidad “*more*”; como apoyo para la comprensión lectora en lengua inglesa que, se espera, constituya una herramienta eficaz para los alumnos, los profesores y para las instituciones interesadas en contribuir a la formación de estudiantes competentes en el campo de la comprensión lectora en esta lengua.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo General

Diseñar una unidad didáctica para la localización de la palabra clave en casos especiales de cantidad “*more*” como apoyo para la comprensión lectora en lengua inglesa.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Revisar las teorías más importantes y los modelos actuales referentes a la comprensión lectora en lengua inglesa.
- Identificar los tipos de lectura que permitirán la localización de los casos especiales relacionados con la palabra clave de cantidad.

- Revisar los tipos de estrategias que se podrán utilizar para lograr una comprensión lectora eficaz.
- Revisar los diferentes tipos de textos que facilitarán la localización de la palabra clave en los casos especiales.
- Investigar algunos aspectos gramaticales referentes a la categoría de cantidad en los casos especiales de la palabra clave.
- Diseñar la unidad didáctica correspondiente.

1.5 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

En el Programa Actualizado de Estudios del CCH y concretamente en la asignatura de inglés I-IV, no es contemplada la palabra clave de cantidad *"more"* como tal. Si bien es cierto que el mencionado programa incluye los grados de comparación del adjetivo, no son consideradas otras aplicaciones de *"more"*. Así, es común encontrar errores lingüísticos en los alumnos que reflejan su desconocimiento de la variedad de significados que esta palabra adopta.

Debido a la escasa investigación en el campo de la palabra clave de cantidad consideramos que el presente trabajo puede contribuir a reducir el grado de confusión que existe al respecto de la palabra clave de cantidad *"more"*, y así elevar el nivel de eficacia de la comprensión lectora en la asignatura de inglés II del CCH Naucalpan. Razón por la cuál en el capítulo siguiente revisaremos las bases teóricas necesarias para realizar la unidad didáctica para la localización de la palabra clave de cantidad *"more"*.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

2.1 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

En la actualidad no basta con referirse a las "teorías del aprendizaje" de manera general, sino que es necesario definir a qué teoría nos estamos refiriendo. En otras palabras, hace falta aclarar el contexto, la fundamentación empírica y las restricciones de operación de la misma.

En el terreno teórico del aprendizaje se ha venido buscando conformar una formulación aceptable de cómo se aprende. Al respecto, algunos autores se han centrado en el estudio de la mente de los individuos mientras que otros se han interesado en el funcionamiento y el contenido de la misma. Otros autores han dirigido su propuesta teórica hacia la existencia de procesos que "organizan" e "integran" el material que se aprende a la "estructura cognoscitiva" del individuo.

Esta diversidad de propuestas es una muestra de que la psicología educativa se caracteriza por contar con un conjunto de teorías postuladas en diversos momentos históricos de la humanidad, en donde cada una de ellas ha generado aportaciones al terreno del aprendizaje escolar y a la intervención educativa. En consecuencia, una teoría puede ser adecuada en una situación específica y bajo las condiciones planteadas por su autor, pero resulta inapropiada para enfrentar dilemas de aprendizaje que superen esos marcos conceptuales.

En las siguientes páginas se encontrará una breve revisión de las teorías de aprendizaje que son relevantes para la propuesta que aquí se hace.

2.1.2 CONDUCTISMO

En 1879, la psicología se separa de la filosofía y asume el método científico, entendido éste como el camino para conocer la verdad, todo ello de acuerdo al positivismo imperante en la época. Es hasta entonces cuando se asume como una disciplina científica, rango del que había carecido anteriormente por ser considerada una simple disciplina especulativa. Debido a esto, el conductismo apareció en un contexto de ruptura con la tradición idealista de la psicología.

El fundador del conductismo es John B. Watson quien en 1913, plasmó las ideas básicas de esta corriente en una edición de la revista especializada *Psychological Review*. Es ahí donde Watson menciona el concepto de conducta, oponiéndose de esta manera a conceptos ambiguos utilizados anteriormente tales como: conciencia, imagen, voluntad y sensación. De acuerdo con Da Silva y Signoret en su obra "*Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*" (1996: 64), Watson consideraba a la psicología una ciencia "*objetiva y experimental*" que tenía en su campo de estudio a los eventos observables de la conducta. Este científico mantuvo especial interés en el establecimiento de hábitos es decir, en "*conductas que son aprendidas a través de la asociación entre una respuesta particular y un estímulo específico*" (1996: 64). El interés mostrado hacia los estímulos se debe a que, en opinión de Watson, provocan una respuesta y la constante reiteración entre el estímulo y la respuesta, lo que arroja como resultado que ésta última se automatice para dar paso al aprendizaje en el individuo, o bien a la formación de nuevas conductas o hábitos.

2.1.3 CONDICIONAMIENTO OPERANTE

Al paso de los años el conductismo se mantiene como corriente psicológica dominante debido, en gran parte, a los trabajos de un investigador de la universidad de Harvard llamado B.F. Skinner. Estos se enfocaron al estudio de la conducta verificable y mantuvieron como objetivo de la psicología la predicción, la descripción y el control de la conducta observable. Desde su punto de vista, una conducta determinada aparece *"por la relación entre un estímulo y una respuesta"* y se mantiene gracias a la incorporación de *"la consecuencia de la respuesta emitida (refuerzo)"* (1996: 65). Según Skinner, la conducta humana se da a conocer en dos tipos:

Conductas Respondientes	Son producidas por los organismos como una <i>"acción refleja"</i> (es decir, conductas formadas por reflejos), o bien como respuestas automáticas a estímulos específicos. (1996: 66)
Conductas Operantes	El nivel de intervención del estímulo es <i>"parcial"</i> , por lo que se entiende que no requieren de estímulos específicos, tal es el caso de caminar, hablar o jugar. (1996: 66)

De aquí el nombre de *condicionamiento operante*, que tiene su principal campo de acción en la descripción y el estudio de cómo la conducta que opera en el medio ambiente es dominada por el control de los estímulos. A su vez, el

condicionamiento operante está conformado por dos conceptos clave: el de contingencia y el de estímulo reforzador.

CONTINGENCIA	ESTÍMULO. REFORZADOR
<i>"Un evento es contingente a otro cuando ocurre inmediatamente después que éste, aunque tal ocurrencia no sea estrictamente obligatoria".</i>	Un estímulo reforzador tiene la función de aumentar la "probabilidad de que una conducta que lo precedió" suceda nuevamente.

(Da Silva y Signoret 1996: 68-69)

De esta manera, un estímulo reforzador es definido por los efectos que produce. Estos efectos fueron estudiados minuciosamente gracias a la *caja de Skinner*. Fue así se identificaron:

- Reforzadores positivos: estímulos que, sumados a una situación, fortalecen "la probabilidad de una respuesta" (op cit. 1996: 70).
- Reforzadores negativos: estímulos que, al ser eliminados, aumentan "la probabilidad de una respuesta" (op cit. 1996: 71).

Además, Skinner describió al castigo como un *recurso pobre* para reducir la probabilidad, o bien suprimir respuestas no deseadas, ya que la *conducta emocional* producida por éste no siempre es la mejor solución. En este orden de ideas, una conducta es aprendida cuando, una vez dispuestos los elementos de la

"situación de aprendizaje", el organismo emite la respuesta esperada, recibiendo así una recompensa o, en caso contrario, un castigo. Así, para lograr que un organismo actúe en determinada forma, o bien para controlar su conducta, es de vital importancia "reforzar al sujeto" (1996: 72) cuando se obtenga la conducta deseada, este reforzamiento trae consigo dos aspectos fundamentales en el condicionamiento operante: el moldeamiento y las aproximaciones sucesivas.

MOLDEAMIENTO	APROXIMACIONES SUCESIVAS
Consiste en la descripción y el conocimiento de los componentes de la conducta final, para así evitar que se refuercen comportamientos poco útiles a la conducta deseada.	También se les puede llamar acercamientos subsecuentes y son reforzados conforme se apeguen al objetivo de la conducta deseada.

cfr.

Críticas al condicionamiento operante: Se consideraba al desarrollo de la lengua como un proceso lineal y acumulativo. Las actividades diseñadas a partir de esta concepción eran bastante monótonas y aburridas, pues se abusaba de la práctica controlada. La memorización de aspectos gramaticales dificultaba el uso comunicativo de la lengua.

2.1.4 COGNOSCITIVISMO

Hablar del cognoscitivism implica referirse automáticamente a una corriente psicológica que aglutina aspectos fundamentales de otras concepciones teóricas, pero que es trascendente en el campo de la psicología educativa. Enseguida presentaremos las ideas centrales de esta corriente.

Postulados Generales del Cognoscitivismo

- El aprendizaje es producto de *"los procesos mentales internos de los individuos"*, dado lo cual surge la interrogante de conocer cómo esos procesos intervienen y se relacionan con lo que se aprende y lo que ya se aprendió.
- La relación entre el sujeto y el ambiente es *"interactiva"* es decir, existe una relación estrecha entre el medio ambiente y las conductas emitidas.
- Las acciones del hombre están determinadas *"por la interpretación que el sujeto hace de ellas fundándose en sus estructuras de conocimiento general"*.
- *El individuo no es un ser pasivo.*
- *"... la mente es un agente activo responsable de que el conocimiento sea activamente adquirido y no implantado por un agente exterior"*.

(Da Silva y Signoret 1996: 79)

Críticas al cognoscitivismo: se trata de una corriente que basa su interés en el mentalismo y tiene como idea central que los seres humanos siguen un conjunto de instrucciones al manipular la información.

2.1.5 GESTALT

Esta corriente tiene como eje fundamental los *"problemas de percepción"*. Al respecto, sus teóricos más reconocidos sostienen que dichos fenómenos deben ser considerados como un todo, lo cual tiene explicación en el significado mismo de la palabra de origen alemán *Gestalt*, que significa totalidad, forma o configuración (Leland 1991: 144). Fue Max Wertheimer quien durante un viaje de

vacaciones en 1910 se interesó por el fenómeno "fi". Con el propósito de estudiar este fenómeno recibió apoyo de Köhler y Koffka, quienes más tarde se convertirían en sus colegas y en activos promotores de esta corriente. El llamado fenómeno "fi" tiene que ver con *"la ilusión de una sola luz en movimiento que aparece cuando dos (o más) luces son encendidas y apagadas en rápida sucesión"* (Leland 1991: 143). La importancia de este fenómeno consiste en que, por un lado, manifiesta que la totalidad de nuestra experiencia visual no siempre puede ser predecible a partir del conocimiento de los estímulos particulares y, por otro, que a partir de lo anterior, se conforman los principios básicos de la Gestalt, al considerar que *"los fenómenos psicológicos se rigen por el carácter primario del todo sobre las partes"* (Da Silva 1996: 81). Con la intención de comprobar estas ideas, Köhler realizó numerosos estudios sobre aprendizaje y a la resolución de problemas por monos. De acuerdo con Leland, como resultado de esas investigaciones Köhler obtuvo un importante principio para la teoría de la Gestalt que afirma lo siguiente: *"en los organismos superiores, el modo más importante de aprendizaje es la comprensión inmediata o intuición (insight) (aprendizaje súbito o discontinuo), no el aprendizaje gradual por ensayo y error (continuo)"* (1991: 144).

No obstante, en el marco de esta teoría existe una relación estrecha entre figura y fondo, de la cual dependen los datos de la percepción. Para comprender el concepto de percepción es necesario *"reconocer que los seres organizan sus entradas sensoriales"* (Da Silva 1996: 81) y que la organización de esos *"estímulos sensoriales"* obedece a principios básicos. Al respecto Koffka, citado por Da Silva (1996: 82) en la publicación llamada 'Principles of Gestalt Psychology', explica la manera en que los sujetos *"organizan los estímulos y los recuerdos de que*

disponen en una situación de aprendizaje". De ahí que el principio básico de percepción y de aprendizaje en esta corriente (Leland 1991: 148) sea el siguiente:

Principio de Pregnancia: *"...los recuerdos y percepciones son alterados de modo que asuman una forma más clara y habitualmente más simple"*.

En este contexto, la Gestalt formuló un concepto de aprendizaje a su medida y que de manera general consiste en:

"Cambiar una Gestalt por otra", donde dicho cambio puede partir de tres fuentes distintas:

- Una *"nueva experiencia"*
- El resultado de la reflexión
- El *"paso del tiempo gracias a la acción de los principios de la Gestalt"*.

Por último, a finales de la década de los setenta algunos seguidores de esta corriente consideraron que: *"el aprendizaje ocurre cuando los organismos estructuran la situación problema al analizar inicialmente los elementos del problema"*, en este contexto, estructurar se refiere a percibir, por lo que el aprendizaje se torna en *"ver las configuraciones correctas"*, o bien en *"ver la información como una figura en vez de perderla en el fondo"* (Da Silva 1996: 85).

Críticas a la teoría gestaltista: los exponentes de esta corriente centraron su atención en la intuición y la comprensión inmediata. Por otra parte, los principios fundamentales de esta corriente han sido cuestionados con respecto a la medida en que influyen en la percepción y el aprendizaje.

2.1.6 TEORÍA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget fue un epistemólogo genético con grandes inclinaciones a descifrar las estructuras y los procesos mediante los cuales se adquiere el conocimiento; además, mostró gran interés por conocer la naturaleza del mismo. De tal forma, lo que normalmente se conoce como teoría de Piaget referente al aprendizaje humano es, más bien, una *"teoría sobre el desarrollo mental de los niños"* conocida como *constructivismo epistemológico* (debe su nombre al proceso de construcción del conocimiento en los niños).

Según Piaget *"la adaptación dinámica es la esencia del funcionamiento intelectual"*, de ahí que dicha adaptación *"... tiene una naturaleza dual; consiste en dos procesos que están continuamente interactuando: la asimilación y la acomodación"* (Da Silva 1996: 88).

De acuerdo con Piaget, los seres humanos se esfuerzan por sobrevivir y por actuar en su ambiente. Para lograrlo deben captar ("asimilar") información nueva del ambiente que se relaciona con su conocimiento ya adquirido y, posteriormente, reestructurar, "acomodar" su conocimiento para incorporar la nueva información a la ya existente.

En palabras de Piaget, *"el desarrollo cognoscitivo depende de la captación (asimilación) de una información ligeramente diferente de los conocimientos previos, y de la reestructuración (acomodación) del conocimiento existente para poder integrar la información nueva a la información previa"* (Da Silva 1996: 88).

Es decir, la asimilación permite la presencia de información distinta a la existente, mientras que el proceso de acomodación facilita la integración de esa información

al cúmulo de conocimientos del individuo. A partir de lo anterior se diferencian tres aspectos básicos de la teoría de Piaget:

Adaptación y Organización

En esta etapa existe un progresivo almacenamiento de representaciones mentales para abordar la realidad con una complejidad gradualmente mayor, esto con la finalidad de *"ayudar a los seres humanos a sobrevivir y adaptarse a su ambiente"* (Da Silva 1996: 89).

En la medida que los seres humanos interactúan con su ambiente, aumentan las posibilidades de que se encuentren con información cada vez más variada y, en consecuencia, se vean en la necesidad de "poseer una estructura interna" mejor organizada y ordenada. Lo anterior pone de manifiesto la idea central de la teoría referente a la exigencia de los seres humanos por sobrevivir y actuar en su ambiente.

Asimilación y Acomodación

El conocimiento en los seres humanos es *"construido activamente"* (Da Silva 1996: 92), gracias a la permanente interacción entre la información distinta a la existente (asimilación) y la integración de ésta al cúmulo de conocimientos previos (acomodación).

Construcción Dialéctica del Conocimiento

El ser humano aspira a poseer una estructura cognoscitiva ordenada y organizada y además siente la necesidad de adquirir mas información. El resultado de este proceso será contar con estructuras más elaboradas.

TERMINOLOGÍA RECURRENTE EN LA TEORÍA DE PIAGET		
Desarrollo Cognoscitivo	Asimilación	Acomodación
Ocurre cuando existe adición de información nueva a los esquemas existentes, lo que provoca un <i>"proceso de equilibrio"</i> que, a su vez, resulta en una nueva <i>"estructura cognoscitiva"</i> .	Es un mecanismo de desorganización que contribuye a incorporar información distinta a la ya existente como parte del conocimiento previo.	Es la reestructuración de la mente para integrar la nueva información y contribuir así a la construcción de <i>"nuevos esquemas"</i> (en palabras de Piaget los esquemas son: <i>"formas de representación de las experiencias"</i> flexibles y dinámicas a las que se sumarán nuevas acciones y datos a lo largo del desarrollo cognoscitivo.

(Da Silva 1996: 89-90)

Críticas: los detractores de esta corriente ponen en duda los resultados de los experimentos que realizó, argumentando que no consideró la variable de motivación. Por otra parte, esta teoría sólo se enfoca al aprendizaje en niños, por lo que no aplica al proceso de aprendizaje en adultos.

2.1.7 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según Ausubel (Da Silva,1996: 100), mediante los procesos cognoscitivos adquirimos y empleamos nuestros conocimientos; el aprendizaje significativo consiste en la *organización* y la *integración* del material aprendido en la estructura cognoscitiva, entendida ésta como *"el contenido total de las ideas de un individuo y su organización"* .

Para Ausubel "el aprendizaje está influido por lo que el individuo ya sabe". Por tanto, la información nueva puede ser aprendida y retenida cuando el conocimiento previo y la nueva información coincidan en algún punto. Desde luego que lo anterior es posible si los conocimientos relevantes son lo suficientemente "claros" y están "disponibles" para reafirmar la información reciente; de ahí que por aprendizaje se entienda *"el proceso por el cual la información nueva se vincula con algún elemento relevante de la "estructura cognoscitiva" del sujeto"* (op cit., 100).

Así, para consolidar el aprendizaje significativo, el conocimiento *"nuevo se integra al previo gracias al apoyo de los conceptos relevantes"* (op cit., 1996: 102), que facilita el anclaje de la información nueva al conocimiento ya existente que se le conoce como elementos integradores. Antes de seguir adelante con los puntos principales del aprendizaje significativo es pertinente presentar las distinciones, sugeridas por Ausubel, en cuanto a tipos de aprendizaje:

Aprendizaje Afectivo	Se relaciona con las experiencias de <i>"placer y dolor, de satisfacción y desencanto, de alegría y ansiedad"</i> (op cit.,1996: 103) que son el resultado de las señales internas del sujeto.
Aprendizaje Psicomotor	Tiene que ver con respuestas musculares adquiridas en la práctica.
Aprendizaje Mecánico	Existe poca o nula <i>"asociación"</i> con "los conceptos relevantes" de la estructura cognoscitiva así, la información es almacenada arbitrariamente sin enlazarse con los conocimientos ya existentes (op cit., 1996: 102)
Aprendizaje Cognoscitivo	Procesamiento de información que se almacena de forma organizada en la mente

Desde la óptica del aprendizaje significativo, si la estructura cognoscitiva es lo suficientemente clara y organizada es posible retener significados precisos y si, por el contrario, esa estructura es ambigua o desorganizada la retención del conocimiento o aprendizaje significativo se dificulta.

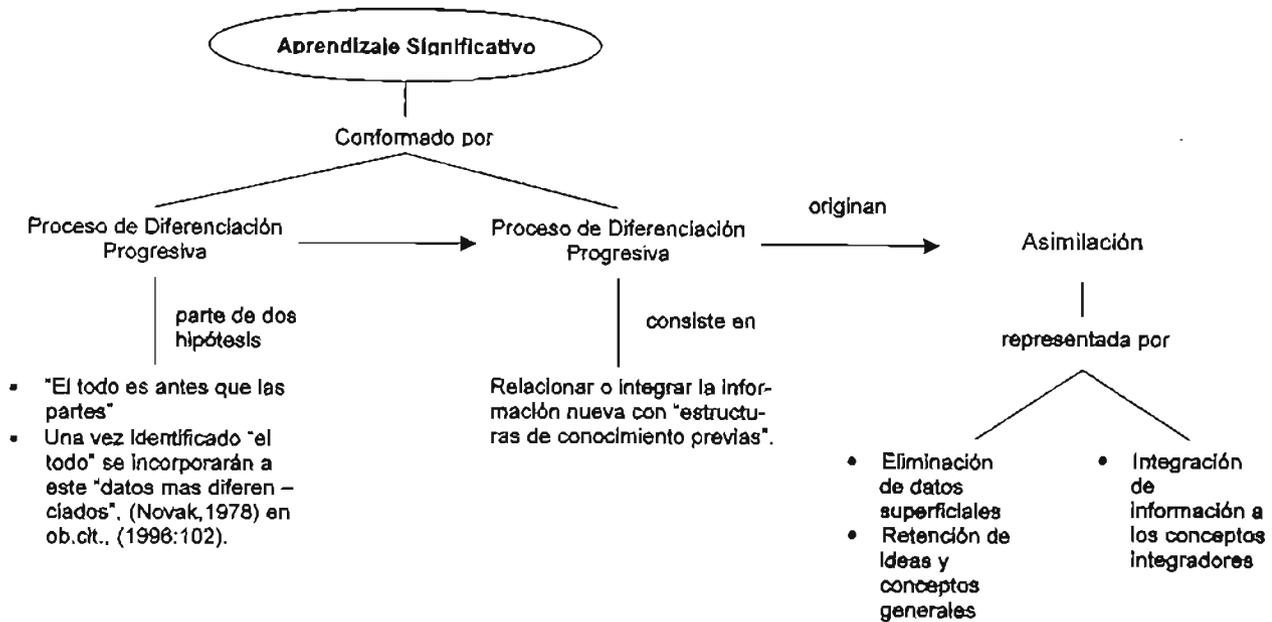
Factores a Considerar en el Proceso Instruccional

Desde un punto de vista cognoscitivo lo más importante a considerar en el proceso de aprendizaje es la identificación de la estructura cognoscitiva del alumno, o bien el reconocimiento del repertorio de sus conocimientos a partir de dos tareas. La primera de ellas consiste en la identificación de conceptos básicos y estructura de la materia a enseñar. La segunda consiste en la organización de esos conceptos a partir de la *"diferenciación progresiva y de la integración continua"*. Lo anterior nos conduce a identificar los supuestos básicos de la propuesta de Ausubel:

- Investigación de necesidades e intereses del alumnado
- El diseño de programas en espiral
- La aplicación de actividades didácticas de negociación

Ausubel *"recomienda el uso de organizadores previos que sirvan para el anclaje del nuevo aprendizaje, y para el desarrollo de conceptos integradores que a su vez faciliten el aprendizaje posterior"* (Da Silva 1996: 104), en donde la función de dichos organizadores no es otra que la de facilitar el acceso al aprendizaje significativo tendiendo puentes entre lo que el alumno ya conoce y lo que debe conocer.

Uno de los puntos debatibles de esta teoría ha sido el cuestionamiento sobre el origen y la formación de *"conceptos integradores"*.



Cuadro elaborado por:
Alberto Gómez Mendoza.

2.1.8 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo insertado en la educación representa una manera de interpretar el papel del alumno durante el proceso de hacer suyas las ideas y los contenidos culturales. Por ello, el constructivismo como una actividad cognoscitiva considera al alumno como un *"sujeto activo y protagonista de su educación"* (García Madrugada et al., 1999: 99), dirigiendo su conducta a metas fijadas por él mismo.

Ahora bien, desde el punto de vista de Kelly (En Madrugada et al., 1999: 102), el constructivismo es una manera de comprender la actividad del hombre como un ser en constante relación con su medio sociocultural; así esta interacción influye en la construcción de su personalidad individual es decir, a partir de las experiencias y las vivencias individuales, cada persona construye su realidad y los conceptos que le son de utilidad para entender el mundo.

De lo anterior se infiere que cada persona crea su propia *"estructuración de la experiencia"* (García Madrugada, et al., 1999: 100), según el valor que cada quien otorga a esas vivencias.

La construcción del conocimiento en situaciones formales implica un amplio proceso de realización por parte del alumno, ya que es él quien *"selecciona y organiza"* (Rivas, 1997: 209) la información proveniente de diferentes fuentes (entre las que se encuentra el profesor) para después constituir relaciones. Durante esta selección, organización y establecimiento de relaciones se presenta un elemento indisoluble de estos factores como es el conocimiento previo pertinente. De tal manera que cuando se presenta la necesidad de integrar algún conocimiento nuevo, el alumno lo lleva a cabo *"siempre armado de una serie de*

conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas" (Rivas,1997: 44).

Las corrientes psicológicas que alimentan la teoría constructivista de la educación según Díaz Barriga (2001: 28) son:

- El enfoque psicogenético piagetano
- La teoría de los esquemas cognitivos
- La teoría de asimilación y aprendizaje significativo
- La psicología sociocultural vyotskiana

Sin embargo, la explicación constructivista adopta y reinterpreta el concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausubel a partir del cual Coll, a su vez, retoma que aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; en otras palabras, *"atribuirle significado al contenido en cuestión es un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente"* (Solé, 1996: 44). De esta manera el proceso facilita las relaciones *"sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos"*. Por consiguiente, el constructivismo en la educación gira en torno a tres ideas principales (Coll, 1990: 441-442):

- *"... el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y, nadie puede sustituirle en esa tarea".*
- *"... la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que posee ya un grado considerable de elaboración, es decir, contenidos que son resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social"*
- *"... el docente no puede limitarse a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; además, debe orientar y guiar esa actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales".*

La enseñanza y el aprendizaje orientados por una propuesta constructivista apuntan hacia la construcción individual del conocimiento, además, otorga poca importancia al papel del maestro, de los padres y de la escuela en la formación de los alumnos, de ahí que el constructivismo aplicado en el diseño curricular se base fundamentalmente en los intereses y posibilidades de los estudiantes, *"lo que implica subestimar determinadas áreas del conocimiento y habilidades que son importantes para el desarrollo de las potencialidades del alumno"* (Ramos, 2003: 17).

Después de haber revisado algunos valiosos intentos por explicar de qué manera se accede al aprendizaje, es menester fijar nuestra posición con respecto a éste. Beltrán (En Monereo, 1999: 101) señala que *"no se pueden entender las estrategias sin saber qué significado damos al término aprendizaje"*. En el marco de la propuesta de elaboración de una unidad didáctica para la localización de la

palabra clave en casos especiales de cantidad (*more*), el aprendizaje se concibe como *“un proceso dinámico en el que el aprendiz interactúa con el objeto de estudio en forma individual y grupal para reconstruir el conocimiento, contando con la mediación del profesor que posibilita la asimilación, acomodo y equilibrio de los significados correctos de la disciplina a la vez que incorpora los significados del contexto social en el que se desenvuelve el estudiante a fin de posibilitar la utilización del aprendizaje más allá del aula”* (Villegas et al., 2004: 34).

2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En las próximas líneas intentaremos ofrecer una panorámica de algunos trabajos orientados al análisis de las estrategias de aprendizaje. Para ello comenzaremos por establecer ciertas distinciones conceptuales que, así como evitarán algunas confusiones frecuentes, también permitirán relacionar las estrategias de aprendizaje con otros conceptos que a menudo son utilizados indistintamente.

Tal es el caso de las tácticas, que *“se pueden utilizar de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario que exista un propósito de aprendizaje para su aplicación”* (Monereo et al. 2001: 13). El uso indistinto de términos para referirse a las estrategias involucra, también, las acepciones de habilidad y capacidad, donde la primera de ellas es un concepto amplio y genérico, mientras que capacidad es definido como *“conjunto de disposiciones de tipo genético que se desarrollarán a través del contacto con un entorno culturalmente organizado, para dar lugar así a habilidades individuales”* (Monereo et al. 2001: 18).

Por otra parte, Schmeck (En Monereo et al. 2001: 18) distingue entre habilidades y estrategias. Sobre las primeras dice:

- Son capacidades traducidas en conductas que se pueden expresar en cualquier momento debido a que se han desarrollado a través de la práctica.
- Pueden accionarse *de forma automática*, consciente e inconscientemente, a diferencia de las estrategias, que se utilizan siempre de manera consciente.

Posteriormente el mismo autor sostiene que para ser hábil se debe contar "con la capacidad potencial".

El concepto de procedimiento también se relaciona, frecuentemente, y de manera errónea, con el de estrategia por lo que presentamos algunas concepciones que pudieran aclarar dicha confusión; la primera de ellas corresponde a Monereo et al. (2001: 20) que define al procedimiento como: "*maneras de proceder, de actuar para conseguir un fin*".

Para Coll citado por Monereo et al. (2001: 19), "*un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta*".

Valls en Monereo et al. (2001: 19) propone tres criterios para clasificar los distintos tipos de procedimientos; sin embargo, nos ocuparemos de dos de ellos, que consideramos los más importantes para la finalidad de este trabajo:

- El nivel de libertad posible al momento de decidir sobre las operaciones a realizar.
- Las características del tipo de meta a que van dirigidos.

La trascendencia de estos criterios (en especial del segundo), radica en que a partir de ellos se deriva la identificación de dos subtipos de procedimientos: los algorítmicos y los heurísticos. En los procedimientos algorítmicos se considera que *“la sucesión de acciones que hay que realizar se halla completamente prefijada y su correcta ejecución lleva a una solución segura de la tarea”*. Y los procedimientos heurísticos, por su parte, están conformados por acciones que poseen cierto *“nivel de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo”*, tal es el caso de adivinar el significado de una palabra (Monereo et al. 2001: 22).

Los rasgos particulares de estos procedimientos han provocado que algunos autores (Bransford y Stein 1988; Pressley 1990 en Monereo op cit.) relacionen las tácticas con los procedimientos algorítmicos y las estrategias con los procedimientos heurísticos.

Además de la distinción de conceptos realizada hasta este punto, es necesario discernir entre estrategias de apoyo al aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Según Danserau citado en Pozo (1990: 205), las estrategias de apoyo van dirigidas a incrementar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce y pueden enfocarse a mejorar la motivación, la autoestima y la atención. A partir de lo anterior podemos rescatar el concepto de estrategias de aprendizaje al que nos apegaremos a lo largo del presente trabajo:

procesos de toma de decisiones (conscientes e inconscientes) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Monereo et al. (2001: 24).

Así, el alumno elegirá la estrategia de aprendizaje adecuada en función de algunos criterios:

- La naturaleza cualitativa y cuantitativa de los materiales presentados.
- Sus propios conocimientos previos sobre el material de aprendizaje.
- Las condiciones de aprendizaje (tiempo disponible, la motivación, etc.).
- La finalidad del aprendizaje, es decir, cómo va a ser evaluado *"...conocer el tipo de examen al que se va a enfrentar y el tipo de recuperación de la información que requiere"*.

(Pozo,1990: 204)

Indiscutiblemente, la selección de estrategias de aprendizaje que el alumno puede poner en práctica varía en función del tipo de aprendizaje promovido en el ámbito escolar del que forma parte. Por esta razón, diferenciaremos el aprendizaje por asociación y el aprendizaje por reestructuración; ambas corrientes, según Pozo (1990: 206), *"se corresponden con dos tradiciones en el estudio del aprendizaje, que se remontan mucho más atrás en el tiempo..."* De tal manera que en el primero de ellos el alumno obtiene una "copia" medianamente conformada de la realidad, mientras que en el aprendizaje por reestructuración el alumno aprende *"reorganizando los propios conocimientos a partir de su confrontación con la realidad"*. Lo anterior pone en evidencia que en cada uno de estos tipos de aprendizaje son utilizadas estrategias de aprendizaje particulares.

2.2.1 Tipos de Estrategias de Aprendizaje

Los tipos de estrategias aquí presentadas tienen que ver con la clase de aprendizaje al que el estudiante, del CCH en inglés II, ha sido expuesto. Hemos diferenciado ya el aprendizaje asociativo y el aprendizaje por reestructuración; toca el turno de distinguir las estrategias asociativas de las estrategias de reestructuración.

2.2.2 Estrategias Asociativas

A este tipo de estrategias pertenece el *repaso*, que consiste en repetir o nombrar las palabras o juego de palabras varias veces durante la fase de adquisición, por lo que se aprende de manera fácil (aunque se apoya en técnicas secundarias como son el subrayar, el destacar, el copiar, etc.). El *repaso* es útil cuando el material "carece de significado", es decir, cuando se establecen relaciones arbitrarias entre el conocimiento previo y el nuevo. No obstante, cuando el material tiene significado es decir, cuando ocurren relaciones no arbitrarias, se torna una estrategia ineficaz.

2.2.3 Estrategias de Reestructuración

Las estrategias de reestructuración tienen como característica relacionar los materiales de aprendizaje con conocimientos anteriores, situándolos en estructuras de significado razonablemente amplias. Por su parte, las estrategias

de elaboración, que forman parte de las estrategias de reestructuración, tienen como finalidad encontrar alguna relación en el contenido que debe aprenderse, y existen dos subtipos: las estrategias de elaboración simples y las complejas. Las simples agilizan la asimilación de material poco trascendente para los alumnos, es decir, cuando los elementos que lo componen no están debidamente organizados para facilitar el "andamiaje" del aprendizaje. Por esta razón, son estrategias benéficas cuando el material de aprendizaje es arbitrario.

Por otro lado, las estrategias de elaboración complejas cuentan con la peculiaridad de poseer una estructura externa que es asumida por el material de aprendizaje, la cual facilita el "andamiaje". Finalmente, las estrategias de organización son las que permiten realizar una recomposición eficaz de la información que ha de aprenderse. La aplicación de estas estrategias permite organizar, agrupar o clasificar información con el propósito de encontrar posibles relaciones en los contenidos que se deben aprender. Por todo ello, las estrategias de organización requieren del involucramiento activo y de esfuerzo intelectual por parte del sujeto. Consideramos que las estrategias de aprendizaje de reestructuración son las más pertinentes en el contexto en que se planea poner en práctica la unidad didáctica a desarrollarse, por este motivo hemos diseñado el siguiente organizador gráfico.

Estrategias de Aprendizaje de Reestructuración		
Elaboración		Organización
<p>Simples Facilitan el aprendizaje de materiales poco significativos. Están constituidas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabra clave: consiste en determinar <i>"un eslabón verbal intermedio entre dos palabras que deben asociarse pero que no tienen una relación significativa entre sí"</i>. Ejemplo: fear y fiera. • Imagen mental: es una técnica muy parecida a la anterior, consiste en establecer la relación entre ambos elementos mediante una imagen que los una. • Rimas, abreviaturas y frases: el objetivo es formar juegos de palabras que incluyan los elementos de las listas por aprender. • Códigos: consiste en <i>"utilizar un código conocido al que asociar"</i> los elementos que componen una lista, pueden ser de tipo verbal, numérico y espacial. 	<p>Complejas El material de aprendizaje es al mismo tiempo la estructura externa del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analogías: sirven para traspasar una estructura externa a otro contexto, y ser asumida como una forma alternativa de organización. • Elaboración de textos escritos: se subdivide en resúmenes y toma de notas: <ul style="list-style-type: none"> › Resumen: debe reflejar la macroestructura y no la microestructura del texto. › Toma de notas a partir de: distinción entre información subordinada y supraordinada, abreviación de palabras y utilización de palabras propias. 	<p>Organización Su objetivo es facilitar la recuperación de significado mediante una red de relaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación: organización de la información jerárquicamente. • Construcción de redes de conocimiento: el aprendiente localiza los conceptos más importantes (nodos) y los interrelaciona (conexiones) en un mapa de redes respetando: jerarquías, cadenas y racimos. • Estructuras de nivel superior: se aplica en textos expositivos y consiste en instruir a los alumnos a discriminar entre cinco tipos de estructuras de nivel superior (covariación, comparación...) para después identificar a cual de ellos pertenece el texto en cuestión. • Mapas conceptuales: representaciones de relaciones entre conceptos en forma de diagrama.

Ahora demos paso a las estrategias que facilitan la solución de tareas en el campo específico de la comprensión lectora.

2.3 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Desde un punto de vista psicolingüístico, y según T. Kirchner (1988: 77), la lectura es una actividad múltiple, compleja y sofisticada que requiere de la coordinación de varios procesos, la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector. Estos procesos incluyen la identificación de las palabras escritas y el acceso a su significado; posteriormente ocurre la asignación de significado a cada palabra en una oración para así obtener una proposición. Inmediatamente después es necesaria la comprensión de cada oración dentro del texto para poder construir su estructura y llegar, finalmente, a la etapa de asimilación donde el lector integra la información relevante extraída del texto a los conocimientos que ya posee.

Esta posición se complementa con lo que De Vega (En Kirchner 1988: 79-80) denomina niveles de procesamiento que ocurren cuando el lector lleva a cabo el proceso de lectura, es decir:

- Reconocimiento de letras e integración de sílabas: *“el análisis más básico que ejecuta el lector es un proceso perceptivo de reconocimiento de patrones. El sistema visual analiza las características elementales de los trazos y sintetiza las letras. Las letras se integran, a su vez, en patrones silábicos”.*

- Codificación de palabras: las letras y sílabas se agrupan en palabras, nivel que supone un acceso a los conceptos de la memoria semántica
- Codificación sintáctica: mediante reglas sintácticas las palabras se relacionan unas con otras *"de modo que si (el lector) lee el artículo "el", inmediatamente se activa la expectativa de que la siguiente palabra será un sustantivo"*.
- Codificación de proposiciones: el lector abstrae de forma automática las proposiciones elementales incluidas en el texto y va confeccionando unidades elementales de significado.
- Integración temática: *"el lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global. Ello supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales ... que guían la comprensión"*.

A partir de lo expuesto anteriormente pueden distinguirse dos tipos de procesos: procesos de bajo nivel o microprocesos y procesos de alto nivel o macroprocesos. En general, los microprocesos tienen que ver con el reconocimiento de la palabra escrita, donde intervienen dos operaciones fundamentales según Alegría (En Clemente y Domínguez, 1999: 39) la detección de los signos gráficos y el ingreso a la *"estructura hipotética donde el individuo tiene almacenados sus conocimientos lexicales, semánticos y sintácticos"*. El acceso a esta estructura hipotética puede producirse por dos vías: mediante la relación estrecha entre los signos gráfico con el significado y mediante la transformación de fonemas y su utilización para llegar al significado.

Por lo que se refiere a los macroprocesos o a los procesos implicados en la comprensión del texto, éstos se componen de las siguientes actividades:

- Construcción de proposiciones
- Ordenamiento de las ideas del texto
- Extracción del significado global
- Interrelación global de las ideas

A partir de estas acciones surge lo que Van Dijk y Kintsch (En Clemente y Domínguez, 1999: 41) llaman *representación situacional*, que es la parte de la mente en que son activados los conocimientos previos del lector, para poder así integrar la información presente en el texto y dar lugar a la *representación textual*, que, de acuerdo con Kintsch y Van Dijk (En Clemente y Domínguez, 1999: 41) está conformada por tres niveles de estructuración: la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

2.3.1 Microestructura

Permite extraer del texto las ideas que lo constituyen y de esta manera establecer relaciones de continuidad temática entre las proposiciones.

2.3.2 Macroestructura

Es el significado global o las ideas esenciales que expresan el significado total del texto, por lo que cumple dos funciones primordiales:

- Otorga coherencia a las proposiciones, diferenciando unas ideas de otras y estableciendo relaciones jerárquicas entre ellas.
- Simplifica vastos fragmentos de información en una cantidad manejable de ideas, pero sin dar paso al extravío de información.

Para identificar el significado global del texto, el lector utiliza tres estrategias conocidas como macroreglas (Van Dijk, en Clemente y Domínguez, 1999: 41) que son: *supresión, generalización y construcción*.

- **Supresión:** es la eliminación de proposiciones o ideas no trascendentes para la comprensión del texto.
- **Generalización:** a partir de una secuencia de proposiciones son sustituidos los conceptos incluidos en esa secuencia por un concepto supraordenado.
Ejemplo: *"el agua contaminada es peligrosa para el hombre; también es perjudicial para las plantas y para los peces"...*

Concepto supraordenado: "seres vivos".

Generalización: "el agua contaminada es peligrosa para los seres vivos".

- **Construcción:** una secuencia de proposiciones es sustituida por otra completamente nueva donde la proposición recién construida, "alude a los mismos hechos que el conjunto de la secuencia" (Sánchez, 1993: 95).
Ejemplo: *"Juan sacó las entradas tras una larga espera en la cola. Después entró en la sala. Cuando se sentó en su asiento se apagaron las luces y las imágenes empezaron a brotar en la pantalla"*.

Construcción: "Juan fue al cine".

Para Orrantia (En Clemente y Domínguez 1999: 42), la aplicación de estas estrategias permite la aportación de los conocimientos previos por parte del lector para suplir las ausencias inevitables del texto.

2.3.3 Superestructura

La superestructura se basa en la existencia de diferentes tipos de textos, cada uno con características estructurales y estilísticas propias, por lo que ésta refleja la *forma* o la *organización* formal del texto. El conocimiento de este nivel de estructuración, permite al lector reconocer las diversas categorías de textos y sus correspondientes formas de interrelación. Los lectores, de acuerdo con Meyer (En Clemente y Domínguez, 1999: 42), utilizan la *superestructura* para identificar los tipos de textos y las estructuras que los conforman; ésta se compone de tres aspectos fundamentales:

- *El reconocimiento del patrón organizativo del texto:* se lleva a cabo mediante la identificación de claves o señales que enfatizan la presencia de algún tipo de organización textual, por ejemplo: *por esta razón, en primer lugar, etc.*
- *La utilización de las claves o señales,* mencionadas en el punto anterior, para entender la información, relacionarla con las características estructurales de cada clase de texto y ordenarla de acuerdo al orden de aparición (antecedentes, parte intermedia y fin). De esta manera es posible crear una representación en la memoria similar a la estructura del texto.

- (Si es necesario), recurrir a esa representación en la memoria para recordar información del texto.

Sin embargo, desde el punto de vista de Quintanal (1997: 120), el tema de las estrategias de comprensión de lectura se relaciona estrechamente con la concepción del acto lector, entendido éste como el desarrollo de una serie de: "procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos que a su vez interactúan con la experiencia y los conocimientos previos del lector, los objetivos de la lectura y las características del texto".

2.3.4 Estrategias de alto y bajo nivel

Para ejecutar el llamado acto lector, el estudiante desencadena procesos de dos tipos: cognitivos y metacognitivos (Quintanal, 1997: 122). Dentro de los cognitivos el proceso de la información puede ser de dos tipos: de bajo y de alto nivel. El proceso de información de bajo nivel tiene que ver con *"los componentes más elementales del texto (grafema, sílaba o fonema), que son los que facilitan la identificación literal"*, mientras que el proceso de información de alto nivel se encuentra estrechamente ligado al *"sentido, la idea, el mensaje, las relaciones semánticas o aquellos elementos de contenido que favorecen la significación contextual"*. Es así que dentro del procesamiento de bajo nivel, García (1998: 524) expone una serie de estrategias cuya finalidad es la de dejar en claro que tienen que ver con un proceso operativo en el que el lector tiene la posibilidad de manipularlas. Tales estrategias son las siguientes:

Estrategias de Bajo Nivel

Asociar la imagen acústica con símbolo escrito:

- reconocer la correspondencia fonética
- reconocer patrones de acentuación
- reconocer patrones de entonación

Reconocer elementos morfológicos:

- afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas
- simplificación de oraciones complejas

Identificar elementos cohesivos:

- referencia contextual (catáfora, anáfora)
- elipsis
- léxica (redundancia, definiciones, sinónimos, antónimos, metáforas, analogías, etc.)
- análisis sintáctico de la oración

Reconocer elementos de coherencia:

- conectores
- análisis de párrafo
- oración tópico, detalles de apoyo

En el mismo orden de ideas, García (1998: 524-525) propone la aplicación de las siguientes estrategias de alto nivel. Estas estrategias son básicamente pasos que operan a nivel mental y por lo tanto no pueden ser observadas. El resultado de este tipo de estrategias se ve como producto en la práctica del salón de clases, pero es imposible observar su proceso de realización.

Estrategias de Alto Nivel

Localizar implicaciones (inferencia contextual)

Realizar generalizaciones e hipótesis

Interpretar fuentes adicionales de información:

- título, resúmenes, tablas de contenidos

Clasificar descripciones

Reconocer descripciones

Identificar el argumento y seguir la secuencia

Comparar y contrastar información

Identificar relaciones de causalidad

Distinguir información principal y secundaria:

- reconocer las ideas principales
- identificar detalles de apoyo

Sintetizar información:

- realizar esquemas, paráfrasis, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales

Identificar la aproximación del autor al tema y su actitud (opinar, convencer, explicar, discutir, defender un punto de vista, informar):

- información bibliográfica del autor
- antecedentes del autor
- tipo y lugar de publicación del texto
- identificación de información factual y opiniones

Interpretar información no textual:

- diagramas, ilustraciones
- diferentes tipos de estilo, puntuación, símbolos

Lectura rápida para comprensión global de un texto

- no mover los labios al leer
- no seguir renglones con el dedo
- inferir significado de palabras por contexto

Estrategia:

- táctica

Como consideración final señalaremos que, para que el lector reconozca la superestructura y, además, la utilice para lograr sus objetivos de lectura es necesario que identifique, acertadamente, la organización de diversos tipos de texto, tema que revisaremos a continuación.

2.4 TIPOS DE TEXTO

En diversos estudios realizados por Kintsch, Frederiksen, Meyer (en Weaver, 1996: 235), entre otros, se han demostrado los efectos de la estructura del texto en el proceso de comprensión, por lo que cabe preguntarnos: ¿Qué propiedades del texto son las más relevantes en un contexto de instrucción formal? De acuerdo con Weaver y Kintsch (1996: 236), un elemento trascendente en el contexto de comprensión de lectura es la forma en que el lector responde ante el texto. Al respecto, Cooper advierte que la comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto y añade:

ayudar a un lector a que comprenda mejor un texto implica enseñarle a captar los rasgos esenciales del texto y a que los relacione con sus experiencias. Esto incluye enseñar a los alumnos a leer distintos tipos de textos, centrándose en la forma cómo los distintos autores estructuran sus ideas.

Cooper (1990: 33).

En el terreno de la enseñanza es necesario no sólo aprender a reconocer y categorizar las diversas clases de textos, sino que es también muy importante utilizar correctamente "las claves del texto" para optimizar la capacidad comprensiva de los lectores. En este orden de ideas, la *estructura del texto* es un término utilizado para describir la forma en que un autor organiza sus ideas. Al respecto Cooper (1990: 38), así como Weaver y Kintsch (1996: 230), coinciden en señalar la existencia de dos tipos básicos de textos: los narrativos y los expositivos.

De acuerdo con estos autores, los textos narrativos cuentan una historia y, por lo general, están organizados en: personajes, escenario, problema(s), acción, solución(es) de problema(s) y tema. Estos textos pueden referirse a hechos reales o ficticios.

Para Cooper, los textos expositivos dan cuenta de hechos y de datos que establecen las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas. La organización de éstos depende del objetivo que persiga su autor.

Si bien ambos tipos de textos poseen características que los diferencian, comparten el propósito de transmisión de ideas o información, pero con estilos y formatos particulares.

Sirvan, pues, los argumentos ya expuestos para comenzar una descripción breve de algunos tipos de textos.

2.4.1 Texto Narrativo

Existe un patrón que caracteriza a esta clase de textos: un principio, una parte intermedia y un fin. No obstante, los textos narrativos pueden presentar numerosos episodios conformados por personajes, escenario(s), problema(s), acción y resolución del problema. Analizaremos con mayor detalle estos elementos, (Cooper, 1990: 329).

- El tema es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia y puede ser explícito o implícito.
- El argumento es la manera en que está organizada la historia (capítulos).
- El escenario es el lugar y la época en que sucede la historia.

- Los personajes son personas o animales que participan en la historia.
- El problema es la situación bajo la que se organiza un episodio o toda la historia.
- La acción es el desenlace que ocurre como resultado del problema.
- La resolución es los hechos que resuelven el problema.

2.4.2 Texto Expositivo

Esta clase de textos no sigue un patrón definido; la organización de la información depende del tipo de publicación en la que aparezca y del objetivo de tal información. Para mejorar la capacidad de comprensión es necesario que el lector sea consciente de que (Cooper 1990: 330):

- el objetivo primario de cualquier estructura expositiva es presentar claramente la información al lector; y de que
- mediante la diferenciación adecuada de las numerosas estructuras expositivas el lector puede anticiparse a la información que le será presentada.

Los textos expositivos se encuentran comúnmente en libros de texto, periódicos y revistas, por lo que se clasifican en cinco tipos (Meyer, Meyer y Freedle en, Cooper, 1990: 330): descriptivo, agrupador, causal o de causa-efecto, aclaratorio o de resolución de problemas y comparativo.

2.4.3 Texto Descriptivo

Los párrafos que conforman el texto descriptivo tienen la particularidad de presentar detalles de importancia en relación con un tema en particular; por ello, el lector tiene la posibilidad de anticipar el contenido. Sin embargo, el texto descriptivo no contiene palabras clave que favorezcan la comprensión, por lo que el lector deberá aplicar las estrategias ya adquiridas para elegir la información de utilidad en el párrafo.

Ejemplo:

El tigre es el amo absoluto en las selvas de la India. Allí acecha a sus presas en un silencio mortal. Durante media hora o más las observa atentamente y luego, muy lentamente, paso a paso, se va aproximando a ellas.

Cooper (1990: 32).

En el párrafo anterior podemos observar algunas de las características que distinguen al tigre como depredador (detalles que caracterizan al texto descriptivo), de ahí que el lector este en posibilidades de anticipar el inminente ataque del tigre hacia alguna presa.

2.4.4 Texto Aclaratorio

Su estructura nos presenta un problema o una interrogante, pero también la respuesta, la solución o la réplica respectiva. Existen expresiones características del texto aclaratorio como son: *el problema consiste en, la pregunta que surge es, una posible causa del problema, una posible solución a, una posible respuesta*

consiste en, etc. No obstante, estas expresiones pueden o no aparecer en el texto, por lo que el lector debe estar consciente de tal posibilidad; ya que, una vez identificadas estas expresiones, le será posible adelantar la solución a las interrogantes planteadas.

Ejemplo:

Uno de los problemas a resolver cuando pretendemos observar el comportamiento del tigre es el de la posición. ¿Cómo hacer para situarse a una distancia prudente del animal sin asustarlo o ser atacado por él? La naturaleza ha resuelto este problema fomentando la amistad entre el tigre y el elefante. Ello permite que un elefante con varias personas en su lomo se aproxime a un tigre sin que éste le de importancia. De no ser por esta forma natural de amistad, nos sería virtualmente imposible observar al tigre.

Cooper (1990: 334).

En la primer línea del párrafo anterior, podemos distinguir la palabra "problema", que de acuerdo con Cooper, es un indicador del tipo de texto aclaratorio pues alerta al lector sobre la posibilidad de encontrar, en las líneas subsecuentes, la solución al "problema" planteado, en este caso, en forma de pregunta. Sin embargo, vale la pena aclarar que este ejemplo también presenta características propias del texto expositivo ya que desarrolla "un tema o parte de él en forma completa y explicativa" (Barba y García Jurado 2003: 165).

A partir de la clasificación realizada hasta este punto y de la información obtenida en <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real>, presentamos la siguiente descripción sobre los diversos tipos de texto:

Tipos de Textos Aspectos	Descriptivos	Narrativos	Conversacionales	Instructivos	Predictivos	Explicativos	Argumentativos	Retóricos
Intención Comunicativa	Evocan, representan y sitúan objetos. Responden a: Cómo es	Relatan hechos, acciones y acontecimientos. Responden a: Qué pasa	Representan por escrito conversaciones. Responden a: Qué dicen	Dan instrucciones, recomiendan operaciones, indican procedimientos. Responden a: Cómo se hace	Expresan anticipación de hechos que pasarán.	Hacen comprender un tema. Responden a: Por qué es así	Expresan opiniones para convencer. Responden a: Qué pienso Qué te parece	Impacta formalmente en el receptor. Responden a: Cómo se dice
Modelos	Novelas y cuentos. Postales y cartas. Catálogos. Guías turísticas. Libros de viaje. Suple. semanales. Reportajes. Diarios.	Noticias periodísticas. Novelas y cuentos. Cómicas. Rondallas. Textos de historia. Biografías, memorias y diarios	Manuales de idiomas. Diálogos de cuentos y novelas. Piezas teatrales. Enovistas. Debates y mesas redondas.	Instrucciones de uso. Primeros auxilios. Recetas de cocina. Publicidad. Normas de seguridad y legales. Campañas preventivas.	Previsiones meteorológicas. Proyecciones socioeconómicas y políticas. Programas electorales. Horóscopos.	Libros de texto. Libros y artículos divulgatorios. Enciclopedias y diccionarios	Artículos de opinión. Crítica de prensa. Discursos. Publicidad. Ensayos.	Publicidad. Poesía. Literatura popular. Creación literaria.
Elementos Lingüísticos	Adjetivos. Complementos nominales. Predicados nominales. Adverbios y preposiciones de lugar. Figuras retóricas.	Verbos de acción. Variedad de tiempos. Conectores cronológicos. Sustantivos. Adjetivos. Adverbios lugar	Frases breves: yuxtaposición y coordinación. Diversidad de entonación. Interjecciones. Interrogaciones, elipsis. Onomatopéyas	Oraciones imperativas. Perífrasis verbales de obligación. Tiempo verbal: segunda persona. Conectores de orden. Signos de puntuación.	Verbos en futuro. Conectores temporales. Adverbios de probabilidad y locuciones (tal vez, quizá). Frases subordinadas y coordinadas.	Conectores explicativos y de causa y consecuencia. Conectores ordenadores.	Conectores de causa-efecto, contraste, propósito y énfasis.	Figuras retóricas. Repeticiones. Juegos de palabras. Imperativos.
Estructura	Presentación genérica. Detalle con orden.	Presentación. Nudo. Desenlace.	Saludo. Preparación tema. Desarrollo tema. Despedida.	Esquema.	Temporalización. Hipótesis. Argumentos. Conclusiones.	Presentación. Desarrollo. Conclusión. (Resumen)	Presentan diferentes vertientes de un mismo tema y dependerá del lector, tomar, o no, alguna posición al respecto.	Retórica original y sorprendente.

Tomado de <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real> y de *Curso de lectura en Inglés 3* (2003: 188) y, adaptado por Alberto Gómez Mendoza.

Sin embargo, los tipos de textos antes descritos no necesariamente constituyen el material de trabajo cotidiano en la asignatura de inglés II en el CCH Naucalpan, ya que difícilmente encontraremos estos textos en estado puro. Por ello, coincidimos con Solé (1996: 87) en que es menester que las instituciones educativas no se limiten a la utilización de un sólo tipo, sino que se trabaje con textos menos perfectos pero más reales.

Finalmente, el conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permitirán reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a conformar la macroestructura, y a aplicar estrategias de alto y bajo nivel. Esta habilidad de reconocer en el texto las ideas más importantes, guarda relación con la exposición de los diversos modelos de lectura que revisaremos a continuación

2.5 MODELOS DE LECTURA

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye representaciones del mismo; esas representaciones son producto de los conocimientos previos y de las características del texto. No obstante, el lector también debe estar familiarizado con la distribución de la información en el texto, por lo que analizaremos los principales modelos de lectura.

2.5.1 Modelos Seriales

Estos modelos destacan la distribución jerárquica y unidireccional de la información es decir, la información avanza en una sola dirección de abajo arriba,

o bien de arriba abajo. De acuerdo con Kirchner (1988: 81), existen dos grandes tipos de modelos seriales: ascendentes o bottom-up y descendentes o top-down.

2.5.1.1 Modelo Ascendente

Un aspecto fundamental de este modelo es que el recorrido de la información se produce de abajo arriba de manera unidireccional. En otras palabras, este recorrido inicia desde el *reconocimiento de letras, pasando por la codificación de proposiciones* hasta concretar complicados procesos semánticos, de tal manera que para avanzar en la jerarquía es imprescindible haber superado el nivel anterior, ya que el proceso inverso (componentes del nivel superior afectando a los de nivel inferior) no es contemplado.

Gough ejemplifica claramente este proceso:

...la lectura se inicia en el momento en que el lector se fija en el texto; de esa fijación resultará una imagen (o icon) que es analizada por un dispositivo de reconocimiento de patrones transformándola en una letra. Estos caracteres se someten a las operaciones de un decodificador que las traduce en fonos. Esta representación fonética permitirá la activación de lo que Gough denomina bibliotecario, que examinará esta representación fonética y la comparará con el diccionario (o lexicón) que posee. Esta representación fonética quedará depositada en la memoria a corto plazo (MCP) hasta que se pueda organizar en unidades más amplias (frases). Finalmente se activará el dispositivo llamado Merlín, capaz de aplicar el conocimiento sintáctico y semántico y extraer la estructura profunda de las palabras depositadas en la MCP.

El proceso culmina cuando se deposita la frase, ya comprendida, en la memoria a largo plazo (MLP). (En Kirchner 1988: 83).

Los críticos de este modelo basan sus argumentos en los siguientes puntos:

- Grove (En Kirchner 1988: 89) señala que, en primer lugar, no es necesario identificar todas las palabras para comprender un texto y, en segundo lugar, afirma que la decodificación mecánica no se traduce en la comprensión cabal del texto.
- Alonso y Mateos (En Kirchner 1988: 88) expresan que: *"...el procesamiento en un nivel determinado no sólo depende de la información procedente de niveles subordinados, sino que se ve afectado también por la información procedente de los niveles de orden superior"*.

2.5.1.2 Modelo Descendente

Este modelo tiene como punto de partida los conocimientos previos y las hipótesis construidas por el lector (Goodman, en Kirchner 1988: 90). Estas últimas son aceptadas o refutadas a través del reconocimiento de letras y de palabras presentes en el texto; por tal motivo en el modelo descendente el componente más importante es el lector debido a la trascendencia de su conocimiento previo y a su activo papel de confirmar o modificar sus hipótesis. De ahí que la siguiente afirmación de Goodman (En Kirchner 1988: 91) respalde las ideas antes expuestas: *"...el lector eficiente no es el que percibe e identifica al leer todos los elementos del texto, sino aquel que es capaz de seleccionar aquellos más relevantes para poder conjeturar acerca del contenido del mismo"*.

Sin duda, ahora podemos distinguir una característica de los lectores destacados, bajo la perspectiva de este modelo, que consiste en la habilidad anticipatoria para

identificar los elementos clave de un texto, postura que guarda relación estrecha con el concepto que se tiene de lectura bajo la óptica top-down es decir, una tarea de resolución de problemas. En contraste, los lectores deficientes rara vez utilizan los elementos clave del texto de manera eficiente y selectiva.

Por último, las críticas que ha recibido el modelo descendente giran en torno a dos posturas.

Por un lado, Solé y Gallart (En Kirchner 1988:92) señalan que " ¿A partir de qué construye (el lector) hipótesis? ¿Hasta qué niveles de análisis ha de llegar para confirmarlas?... ¿Cómo interactúan los tres sistemas de lenguaje-grafofónico, sintáctico y semántico?..."

Por otro lado, Smith (En Kirchner 1988: 92) argumenta que la lectura no es sólo la selección de algunos elementos clave del texto, ya que se ha comprobado el procesamiento de todas las palabras por parte de lectores más experimentados.

2.5.2 Modelos en paralelo

En los modelos en paralelo se considera que en el proceso de lectura están involucrados tanto los procesos ascendentes como los descendentes. Por lo tanto, los modelos interactivos, se encuentran en esta clasificación.

2.5.2.1 Modelos Interactivos

Estos modelos consideran que el procesamiento de la información de los niveles inferiores se relaciona con la información que proviene de los niveles superiores

es decir, que desde esta perspectiva se reconoce una relación bidireccional entre los elementos involucrados en el proceso lector, rasgo que distingue estos modelos de los seriales. Tal como lo señala Kirchner (1988: 98), los procesos descendentes generan anticipaciones, y los procesos ascendentes confirman esas anticipaciones. Debido a esta estrecha relación entre ambos procesos, el modelo interactivo es de tipo paralelo, puesto que los mecanismos citados ocurren simultáneamente. De esta forma, el proceso de lectura bajo la óptica interactiva ocurre de la siguiente forma:

Cuando el lector se enfrenta con el texto sus componentes despiertan en él expectativas a diferente nivel de tal manera que la información procesada en cada uno de estos niveles sirve de input para el nivel siguiente. Pero a la vez, y dado que el texto despierta las expectativas del lector, se irá buscando su confirmación en los niveles inferiores..., mediante esta interacción procesal se llega a alcanzar la comprensión.

(Kirchner 1988: 99).

Por su parte, Just y Carpenter, Lesgold y Perfitti y Rumelhart (En Clemente y Domínguez, 1999: 44) sostienen que la intervención de uno u otro proceso (descendente, ascendente) en el modelo interactivo está determinada por tres aspectos: las características del texto, los conocimientos previos del lector y la posible automatización de determinados procesos.

En este contexto, la expresión "esquema de conocimiento" es recurrente entre los simpatizantes de la corriente interactiva, donde el término *esquema* se refiere a los *paquetes* en que es organizado nuestro conocimiento, conformado, a su vez, por subestructuras del conocimiento a las que se irán integrando otras *estructuras más elementales*. Además, según Rumelhart (En Kirchner 1988: 100) estos

esquemas son multifuncionales debido a que influyen en la percepción, la memoria y la comprensión. Asimismo, tienen una función de ajuste entre la información reciente y las estructuras relacionadas con esa información.

Una vez formulados los principales modelos teóricos que explican cuáles son las actividades que ponen en marcha los lectores al enfrentarse a un texto, pasaremos a la descripción de los tipos de lectura que el sujeto puede llevar a cabo.

2.6 TIPOS DE LECTURA

Según Quintanal, (1997: 144), podemos establecer cinco tipos de lectura, a saber: lectura de búsqueda, lectura selectiva, lectura superficial, lectura recreativa y lectura de profundización.

2.6.1 Lectura de búsqueda

Es una lectura de carácter informativo que tiene un objetivo exploratorio a partir de una clave visual específica, por ejemplo una palabra o una cifra. Para realizarla es necesario que la mente genere *"una imagen mental de la clave de búsqueda y ejecute ésta de acuerdo con un orden lógico (por ejemplo, el alfabético). El ojo realiza un barrido lento del texto hasta la correspondencia de la imagen gráfica con la mental"* (Quintanal 1997: 44). Varias son las aplicaciones prácticas de este tipo de lectura, como son: la búsqueda de una palabra en el diccionario o bien la localización de un número telefónico en la guía correspondiente.

2.6.2 Lectura selectiva

Es un tipo de lectura de uso cotidiano; gran parte del éxito en la utilización de la lectura selectiva se basa en la localización de palabras clave.

Para realizarla es necesario (Argudín y Luna, 1995: 34-35) establecer por qué y para qué deseamos leer un texto, así como la utilización de dos estrategias principales: ojear y examinar.

Ojear consiste en:

- Establecer objetivos de lectura y a partir de ellos revisar el texto para obtener una idea general de su contenido; que puede extraerse mediante: la lectura completa del primer párrafo, la lectura de la primera oración de los párrafos intermedios y la lectura del último párrafo.
- Localizar y analizar otras secciones importantes del texto como son: índice, títulos, subtítulos, nombre del autor, fecha de publicación y bibliografía.
- Seleccionar los capítulos o los párrafos que sean de utilidad a partir de los objetivos planteados.

Examinar consiste en:

- Seleccionar la información suficiente y necesaria
- Explorar esa información para obtener datos específicos a través de: pistas textuales (cursivas, negritas, etc.), palabras clave y representaciones gráficas (tablas y cuadros).

De acuerdo con Quintanal (1997: 144), durante la lectura selectiva *“el ojo se desliza por el texto percibiendo de forma global y aislada informaciones (indicios) sobre los cuales nos cuestionaremos la utilidad que tengan para nosotros”*.

2.6.3 Lectura Superficial

Esta lectura no es tan general como la anterior porque su propósito es conocer con más detalle la información que leemos. De acuerdo con Quintanal, la lectura superficial nos permite captar el contenido de un texto, asimilando éste completamente. Para lograrlo, el lector utiliza diversos recursos (Argudín y Luna, 1995: 125) como son: la identificación de aspectos generales del texto, de elementos de organización de los puntos más importantes y la organización de los enunciados de apoyo además de: la fuente, el tema, el propósito del autor y objetivo así como la tesis central. Cabe aclarar que los enunciados de apoyo están conformados por material que el autor o autores utilizan para complementar o desarrollar el tema que pretenden explicar, de tal forma que este recurso sirve para hacer más amena la comprensión de lo que se lee.

Finalmente, es necesario hacer dos consideraciones complementarias sobre este tipo de lectura. La primera de ellas es en el sentido de la clase de argumentación que se maneja en los textos en que se puede practicar. Ésta puede ser de varios tipos: verosímil, plausible, probable, dudosa y contradictoria. La segunda y última consideración tiene que ver con el reconocimiento de la manera en que el autor presenta la información, ya sea en forma de hechos, inferencias u opiniones.

2.6.4 Lectura recreativa

Este tipo de lectura es considerada de descanso o relajación, su objetivo no es otro que el placer, por lo que representa, con una fuerte carga lúdica; tal es el caso de los *comics* (Quintanal, 1997: 145). Entre los alumnos del CCH el uso de este tipo de textos resulta altamente atractivo sin embargo, su empleo no es tan difundido.

2.6.5 Lectura crítica

Se caracteriza por promover dos aspectos: el conocimiento cabal del texto y el conocimiento pleno de su estructura y su contenido. Estas peculiaridades facilitan su complementación con los dos tipos de lectura mencionados anteriormente: la selectiva y la superficial. De ahí que el resultado sea una aprehensión total del mensaje por parte del sujeto, lo que redundará en una mejor estructuración esquematizada del contenido del texto. Se ha comprobado (Quintanal, 1997: 145) que durante su realización abundan las regresiones, las detenciones y el procesamiento segmentado de la información.

En consecuencia, Argudín y Luna (1995: 37) proponen que para realizar una lectura crítica eficiente el lector se plantee las siguientes preguntas al leer textos de tipo narrativo, expositivo, descriptivo o bien aclaratorio:

- ¿Cuál es la fuente? ¿Es veraz? ¿Es actualizada?
- ¿Cómo presenta el autor la información? (hechos, inferencias u opiniones)
- ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor?
- ¿Qué lenguaje utiliza el autor?
- ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone?
- ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor?
- ¿Cambió mi opinión el texto? ¿Me hizo reflexionar?

Por tanto, la reconstrucción constante del contenido del texto es el recurso más importante con que cuentan los lectores. Para ello Quintanal (1997: 147) expresa que es necesario un proyecto que contribuya a disponer la mente para recibir, procesar, transformar, manipular e incorporar la información percibida por el lector, integrando en su conocimiento las expectativas, necesidades e hipótesis personales en relación con las del texto. Dicho proyecto responde a una secuencia que considera un antes, un durante y un después en la interacción texto-lector. Este proceso será reflejado en la unidad didáctica que presentamos en el capítulo siguiente.

2.7 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Los orígenes de las teorías de aprendizaje son los estudios de Pavlov (1927) con animales. En la siguiente década, él y otros investigadores se enfocaron en los estímulos para obtener respuestas concretas en animales. Esos resultados eventualmente serían aplicados al aprendizaje humano para conformar un amplio crisol, enriquecido por numerosas propuestas de diversos autores, originando lo que actualmente conforman los conocimientos psicológicos básicos que permiten comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, al hacer mención del tema de las teorías de aprendizaje, estamos obligados a definir éste último de la manera siguiente: proceso en donde el estudiante interactúa, individual o de forma colectiva, con el objeto de estudio y en el que el profesor es un mediador experto entre los contenidos de la asignatura y el contexto social.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones en donde el alumno recupera los conocimientos que necesita para alcanzar ciertos objetivos, que para los propósitos de este trabajo, tienen que ver con la comprensión lectora en lengua inglesa. En tanto, las estrategias de comprensión de lectura tienen que ver con la identificación de los componentes básicos de un texto (grafema y sílaba) y con la comprensión del mensaje y de las relaciones semánticas que lo conforman. Estas acciones, para convertirse realmente en estrategias, deben realizarse con seguridad y con economía de recursos y tiempo.

En lo concerniente a las propiedades de los textos, su conocimiento permite al lector reconocer el tipo de texto al que se enfrenta para entonces explotar sus características en favor de la comprensión. Empero, nuestra experiencia como lector nos exige aclarar que más bien existen textos con formatos predominantes, mas no puros. En consecuencia, es conveniente que nuestros alumnos estén familiarizados con textos y fuentes diversas.

Por último, retomando la idea anterior podemos entonces expresar que dentro de esa variedad existen textos más adecuados que otros para poner en práctica propósitos de lectura específicos. Es el caso de la lectura de búsqueda para localizar la palabra clave de cantidad "*more*", que forma parte de la unidad didáctica que expondremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

3.1 Propuesta de la Unidad Didáctica

La elaboración de la unidad didáctica para la localización de la palabras clave en casos especiales (cantidad) como apoyo para la comprensión lectora en lengua inglesa incluirá: un manual para el alumno, una sección de respuestas y un manual para el profesor.

Mediante el uso de esta unidad didáctica se espera lograr que los alumnos del CCH Naucalpan de segundo semestre en la materia de Inglés II, incrementen su eficiencia en la comprensión lectora en lengua inglesa.

Vale la pena aclarar que los casos especiales referentes a cantidad incluyen gran variedad de palabras, no obstante, el propósito de la unidad didáctica sólo se enfocará a la palabra clave “*more*”. De esta manera queda abierta la posibilidad para que, en investigaciones posteriores puedan analizarse las palabras clave en casos especiales que no serán tomadas en cuenta en el presente trabajo.

3.2 Trascendencia de la Unidad Didáctica

La elaboración de esta unidad sobre el tema de localización de la palabras clave en casos especiales de cantidad “*more*” surge de la poca importancia que se le otorga a este contenido dentro del *programa ajustado* de comprensión de lectura en inglés en el CCH. Por esta razón consideramos que es necesario prestar atención a esa palabra relevante para mejorar la comprensión.

Aún cuando el presente trabajo ha sido realizado en el contexto del CCH Naucalpan, no significa que no pueda ser aplicado y utilizado como material de apoyo en cualquier otra institución de enseñanza de nivel medio superior.

3.3 Objetivos de la Unidad Didáctica

3.3.1 Objetivo General

Al concluir esta unidad didáctica el alumno deberá ser capaz de: localizar y extraer la palabra clave en casos especiales de cantidad *“more”* en un texto expositivo-descriptivo, como apoyo para mejorar la comprensión del párrafo en que aparece.

3.3.2 Objetivos Específicos

A fin de lograr el objetivo general de la unidad didáctica, se cumplirán los siguientes objetivos específicos:

- aclarar qué es y para qué sirve una unidad didáctica;
- explicar la función de las palabras clave;
- conocer cómo se realiza la lectura selectiva;
- explicar la función de la palabra clave en casos especiales de cantidad *“more”*;
- conocer algunas características de los textos expositivos-descriptivos;
- diseñar actividades de práctica individual y de auto evaluación para localizar y extraer palabras clave en casos especiales de cantidad *“more”* como apoyo para la comprensión lectora en lengua inglesa;

- elaborar una sección de respuestas a partir de la unidad didáctica;
- realizar una guía para el profesor basada en la unidad didáctica.

3.4 Fundamentos Teóricos de la Unidad Didáctica

El contenido de la unidad didáctica ha sido elaborado tomando en cuenta la gran mayoría de los postulados teóricos presentados en el capítulo II. Sin embargo, retomaremos los postulados más sobresalientes de acuerdo con el objetivo general de la unidad antes mencionado.

En primer lugar, fijaremos el concepto de lectura que guiará en todo momento la presente propuesta. Éste tiene que ver con la apreciación de Kirchner (1988: 77) al afirmar que la lectura es una actividad múltiple, compleja y sofisticada que requiere de la coordinación de varios procesos, la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector. A su vez, la concepción ya mencionada guarda estrecha relación con lo que De Vega (En Kirchner 1988: 79,80) denomina niveles de procesamiento que ocurren cuando el lector lleva a cabo el proceso de lectura, entre los que se encuentran: reconocimiento de letras e integración de sílabas, codificación de palabras, codificación sintáctica, codificación de proposiciones e integración temática. A partir de estas acciones surge lo que Van Dijk y Kintsch (En Clemente y Domínguez 1999: 40), llaman *representación situacional* conformada por tres niveles de estructuración: la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

En segundo lugar, consideraremos al modelo interactivo de lectura como base para comprender la actuación simultánea de diversas fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas.

En tercer y último lugar, justificaremos el empleo de textos expositivos-descriptivos ya que según la tipología realizada por Meyer, Meyer y Freedle (En Cooper 1990: 330) a esta clasificación pertenecen los textos que se encuentran comúnmente en libros de texto, periódicos y revistas; siendo éstas las fuentes más comunes para obtener las lecturas que se emplean en la gran mayoría de los cursos de comprensión de lectura en inglés del CCH.

3.5 Descripción de la unidad didáctica

La unidad didáctica esta conformada por los siguientes apartados: introducción, seguimiento de instrucciones, palabra clave, lectura selectiva, funciones de la palabra clave de cantidad “*more*” y texto descriptivo. Cada uno de ellos se encuentra dividido, a su vez, en las siguientes secciones:

- lectura, donde se exponen los aspectos teóricos más importantes sobre el tema en cuestión;
- ¿Qué tanto aprendí?, donde el alumnado deberá poner en práctica, en textos en inglés, los aspectos teóricos presentados en la sección anterior;
- reflexiona, donde se pretende avivar el gusto por la lectura en los alumnos; y
- ejercita, donde se espera que el alumno ponga en práctica, utilizando textos en inglés, el aprendizaje independiente para reafirmar lo que hasta ese momento ha revisado.

Otros apartados que conforman la unidad didáctica son la sección de respuestas y el manual para el profesor. El primero de ellos tiene como propósito apoyar el desempeño de los alumnos y del docente otorgando las respuestas más

adecuadas a las distintas actividades que conforman la unidad. En el apartado dirigido al profesor, el docente podrá encontrar algunas sugerencias sobre la manera en que pueden abordarse las actividades que aparecen en las secciones de ■ ¿Qué tanto aprendí? y ■ ejercita. No obstante, estas recomendaciones pueden ser enriquecidas con otras ideas por parte del profesor ya que la única limitante al respecto es la creatividad.

Por último, estimamos que el tiempo necesario para aplicar la unidad didáctica es de tres clases, cada una con duración de dos horas en la asignatura de inglés II en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Unidad didáctica

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Al finalizar la presente unidad debes ser capaz de localizar y de extraer la palabra clave en casos especiales de cantidad "*more*" para lograr una mejor comprensión del texto a nivel de párrafo.

ÍNDICE

páginas

Introducción	71
Seguimiento de instrucciones.....	72
Palabra clave.....	74
Lectura selectiva.....	76
Funciones de la palabra clave de cantidad " <i>more</i> "	86
Texto expositivo.....	94
Sección de respuestas.....	107
Manual para el profesor.....	119

INTRODUCCIÒN

iHola!

Esta **unidad didáctica**, es una herramienta que te orientará durante las actividades encaminadas a localizar la palabra clave referente a cantidad "*more*", con ella se pretende que logres encontrar la estrategia más conveniente para tu propósito, así como desarrollar un aprendizaje significativo mediante el descubrimiento de tus cualidades y habilidades para aprender.

La forma en que podrás abordar el contenido de la unidad es variada; podrás hacerlo de manera individual, en pareja o en equipo. Ello se debe al gran valor que representa conocer el punto de vista de los demás y, por otra parte, el que los otros conozcan tu opinión. Esta combinación de aprendizajes hará que el contenido de esta unidad sea relevante y productivo para ti.

Con el propósito de obtener mejores resultados en el manejo de este material, te recomendamos seguir cuidadosamente las instrucciones correspondientes, para lo cual te sugerimos revises el diagrama de flujo pertinente.

Por último, esperamos que la presente unidad didáctica te sea de utilidad y logre que alcances las metas para las que fue diseñada.

Recuerda que ¡la práctica hace al maestro!

iBuena suerte!

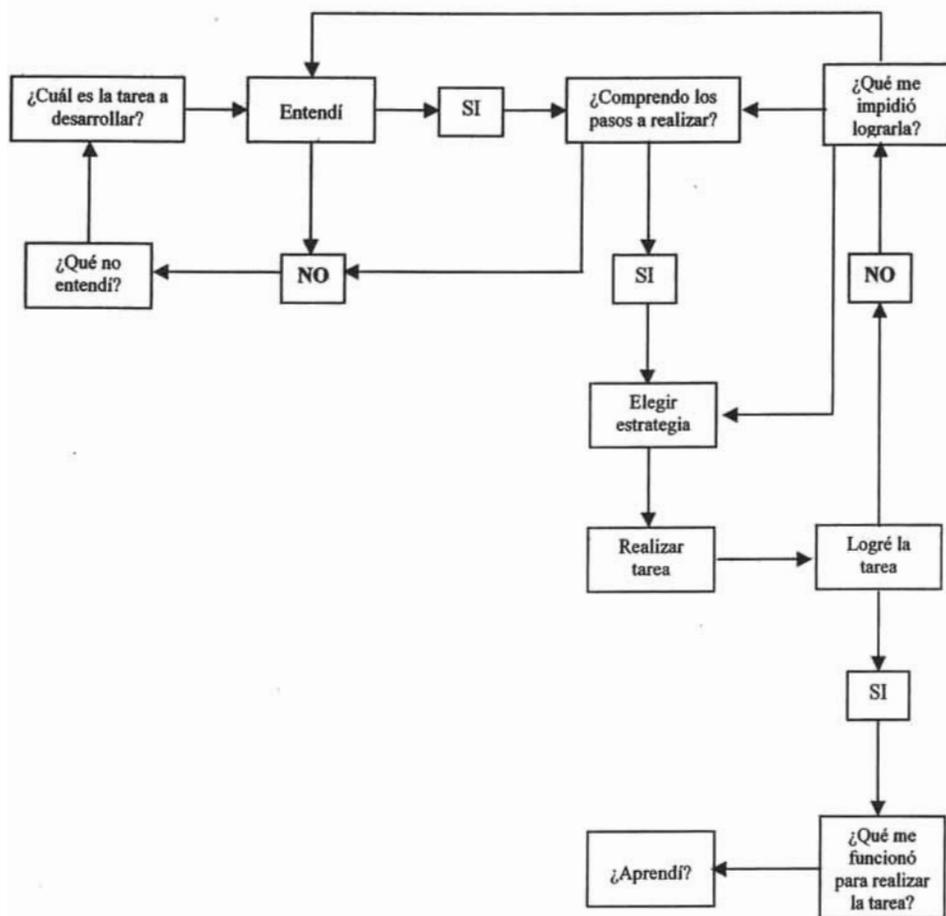
⊙ Seguimiento de Instrucciones

A continuación te presentamos algunas consideraciones que deberás tomar en cuenta antes de abordar cualquier apartado de este trabajo.

■ Lectura

El cumplimiento de las instrucciones es parte vital para alcanzar exitosamente la tarea a desarrollar. En caso de que tengas alguna duda durante el proceso para responder las tareas que se te piden, no podrías concretar la meta establecida, ni obtendrás el aprendizaje esperado. Con el objetivo de que reconozcas el proceso de una instrucción en relación con una tarea, hemos desarrollado un diagrama de flujo que es aplicable a cualquier otra materia; en él podrás identificar los recursos más utilizados a lo largo de dicho proceso. El seguimiento de instrucciones representa una estrategia general, de gran ayuda para evitar que tus pasos subsecuentes relacionados con dicho proceso se vean afectados.

Seguimiento de Instrucciones



Tomado de "Estrategias de aprendizaje. Manual para el alumno" (Monroy 2004:22).

■ Ejercita

Elige cualquiera de las materias que actualmente estudias y aplica el método utilizado en el esquema anterior; te darás cuenta de que no es tan complicado y es un valioso instrumento de apoyo, ¡practícalo!

◎ Palabra clave

■ Objetivo

Conocerás qué es una palabra clave de cantidad.

Lee cuidadosamente el siguiente texto. Observarás que aparecen algunas palabras en **negritas**; fija especialmente tu atención en ellas ya que te pueden ser de utilidad para agilizar la comprensión.

■ Lectura

El conjunto de explicaciones, textos y ejercicios que encontrarás más adelante han sido pensados para apoyarte en la localización y en la extracción de la palabra clave de cantidad *“more”*, que es de uso común en los textos en inglés.

De ahí que a partir de este punto encontrarás, a menudo, la expresión **palabra clave**. Dicha expresión la definiremos como, un **sustantivo que forma parte de un grupo de palabras agrupadas, por su referencia, a una determinada situación (vocabulario temático), y con cuya ayuda podemos obtener el tema general del párrafo donde se encuentra**. Te recordamos que un **sustantivo** es una palabra cuya función es **nombrar** cosas, personas o conceptos abstractos (computadora, Laura, amor); mientras que **vocabulario temático** es un término que se usa para indicar un **conjunto de palabras y/o expresiones relacionadas entre sí que sirven para desarrollar un tema** (familia: madre, padre, hermano, hermana, tía, tío).

En esta unidad sólo abordaremos la palabra clave *“more”*, que indica cantidad, aunque hay otras que veremos más adelante. A continuación encontrarás explicaciones y ejemplos sobre el tipo de lectura más adecuado para localizar en un texto en inglés la palabra clave *“more”*.

⊙ Lectura Selectiva

■ Objetivo

Identificarás qué es y cómo se lleva a cabo la lectura selectiva para localizar la palabra clave de cantidad *"more"*.

■ Conocimientos previos

Escribe los diferentes tipos de lectura que conozcas.

¿Cuál crees que sea la utilidad de la lectura selectiva?

¿Qué estrategias empleas para dar con el significado de palabras desconocidas en un texto?

A lo largo de la lectura que te presentamos a continuación encontrarás resaltadas ***"palabras" y "expresiones"***, trata de entenderlos pues te ayudarán a realizar las actividades que se te pedirán posteriormente.

■ Lectura

Para localizar en un texto en inglés la palabra clave de cantidad “*more*” deberás conocer y practicar un tipo de lectura muy específico que te facilitará la localización de esa palabra clave en particular. Este tipo de lectura recibe el nombre de lectura selectiva.

¿Qué es la lectura selectiva?

Es un tipo de lectura de uso cotidiano, gran parte del éxito en la utilización de la lectura selectiva se basa en la **localización de palabras clave**.

Para realizarla es necesario **establecer por qué y para qué** deseamos **leer** un texto, así como la utilización de **dos estrategias** principales: **ojear y examinar**.

¿Qué es una estrategia?

Es un **proceso de toma de decisiones** (conscientes e intencionales) en las que tú, como estudiante, **eliges y recuperas** de manera coordinada los conocimientos que necesitas para complementar una demanda u objeto, dependiendo de las características de las actividades a las que te enfrentarás.

Para llevar a cabo la lectura selectiva te sugerimos utilizar las siguientes estrategias: ojear y examinar

¿Para qué sirve la estrategia de ojear?

Antes de comenzar la lectura es conveniente ojear el texto para:

- ▣ cerciorarte de que contenga la información que necesitas;
- ▣ **localizar** los apartados o los **párrafos** donde se encuentra la información **que te interesa** (en este caso la palabra clave de cantidad “*more*”); y
- ▣ realizar una primera evaluación del texto.

¿Cómo llevo a cabo la estrategia de ojear?

Deberás echar un **vistazo rápido** a las secciones más representativas del texto como son: el **título** y el o los **subtítulos**, el **primer párrafo**, la **primera oración de los párrafos restantes**, el **último párrafo**, las **ilustraciones** y los **pie de foto** (si los hay). Esto con la finalidad de **reconocer la ubicación** en el texto de la o las palabras clave de cantidad “*more*”.

¿Para qué sirve la estrategia de examinar?

Examinar el texto te será de gran ayuda para:

- ▣ **buscar** información
- ▣ elegir las **pistas** que te faciliten encontrar la información que buscas (en este caso la palabra clave de cantidad “*more*”)
- ▣ obtener la información específica que requieras.

¿Cómo llevo a cabo la estrategia de examinar?

Primeramente debes **seleccionar la información** que consideres **útil**, para lo cual debes leer el texto en su totalidad, revisándolo las veces que lo consideres necesario. En segundo lugar, es preciso **analizar** esa información (palabra clave de cantidad “*more*”) para clasificarla de acuerdo con los criterios que señalan su funcionamiento y otorgarle el significado adecuado.

Como puedes observar, las técnicas mencionadas te pueden ayudar bastante no sólo a localizar y extraer la palabra clave de cantidad “*more*”, sino también a lograr, con su aplicación, una mejor comprensión del texto a nivel de párrafo.

■ ¿Qué tanto aprendí?

Ahora te invitamos a que pongas en práctica la lectura selectiva a lo largo del siguiente texto en inglés. Dicho tipo de lectura te facilitará la localización de la palabra clave de cantidad “*more*”. Recuerda que debes utilizar dos estrategias principales para tener éxito en esta tarea: ojear y examinar.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Outsourcing Drug Work

PHARMACEUTICALS SHIP R&D AND CLINICAL TRIALS TO INDIA BY GUNJAN SINHA

- 1** **G**irish Virkar doesn't sleep much these days. "I've got a lot to do," he laments, as he settles into a 6 A.M. flight from Frankfurt to Milan. His mission: to drum up business for his company and cash in on the latest trend in outsourcing to India—drug research and clinical trials.
- 2** Virkar is CEO of the Mumbai-based D&O Clinical Research Organization—a firm that has been manufacturing precursor drug compounds for foreign pharmaceutical companies for more than a decade. Just this year, however, D&O expanded its services to include support for clinical trials, specifically, coordinating the studies and managing data. The expansion is intended to corral more clients as India's business climate heats up. As part of a World Trade Organization agreement that India signed in 1995, starting next year the country will honor product patents. Pharmaceutical corporations, once fearful of drug pirates, can hardly wait to move in.
- 3** Although pharmaceutical giants such as Novartis, Pfizer and Eli Lilly have commissioned Indian firms to manufacture compounds for years, all R&D work—drug design and preclinical testing—has been done elsewhere. But during the past year, all three have publicly stated that they are actively looking at the Indian market to perform R&D services, asserts Alok Gupta, head of life sciences and biotechnology at Rabo India Finance, an investment bank. "This is a huge opportunity."
- 4** The intellectual-property law change will also jump-start growth in the market for the clinical trials, Gupta says. Since 1970 India's patent laws, which recognized processes only, did not necessitate clinical trials. Knock-off artists would study a drug released in the U.S. or Europe, manufacture it through a different process, and then sell the generic for a pittance. Today most of the 20,000 pharmaceutical companies in India make generics, Gupta states: "It has been a situation where there was no specific requirement for clinical testing, so the expertise never developed."
- 5** But as foreign companies set up shop in India, expertise will grow. Take Mumbai-based SIRO Clinpharm, one of India's first contract research organizations. It has been performing clinical trial services for the past seven years. Each year business has grown 60 to 80 percent with almost 90 percent coming from international sponsors, says general manager Cheran Tamhankar. With the change in intellectual-property laws, SIRO Clinpharm expects business to "skyrocket," he adds.
- 6** Drug outsourcing's biggest plus is cost savings. Pharmaceutical companies spend as much as 20 percent of their sales on research and development. Indian drugmakers spend a quarter as much or less. And clinical trials in India cost as little as 40 percent of those conducted in Western countries, Rabo India Finance reports.
- 7** Outsourcing is also more efficient. The German manufacturer Mucos Pharma approached SIRO Clinpharm to find 750 patients to test a drug for head and neck cancer. Within 18 months the company had recruited enough volunteers across five hospitals. In Europe, it took double the time across 22 hospitals to find just 100 volunteers.
- 8** Certainly India isn't the only country to which pharmaceutical companies can take their business. "Over the years, we've seen a large amount of data coming in from South America, eastern Europe and China," says David Lepay, senior adviser for clinical science at the U.S. Food and Drug Administration. India does, however, offer a few unique advantages. "You can speak English," notes Enzo Bombardelli, CEO of Milan-based Indena, which develops plant-derived pharmaceuticals. "In Russia and China, you need interpreters. The doctors can read English, but they have difficulties." Indian science and medical students are taught in English.
- 9** Another plus is the country's thousands of chemists, nurtured by India's drug copycat industry. "If we give the Chinese a recipe for a compound, they can manufacture it cheaper and faster because they can put more people on it," explains Neil Sawant, associate director of purchasing at Novartis. "But we're not looking for someone to just crank the process." Novartis wants to streamline procedures and develop faster manufacturing methods, too. "Indians are very good in this area," he adds.

Gunjan Sinha is based in Frankfurt.

1. Instrucciones

- a) Subraya la palabra clave de cantidad *“more”* cuantas veces aparezca a lo largo del texto.
- b) En la columna titulada *“a partir del contexto”* escribe el significado de la palabra clave de cantidad *“more”* de acuerdo con el contexto (información que aparece antes o después de la palabra clave de cantidad *“more”*) en que se encuentra. En la columna titulada *“palabra clave de cantidad *more*”*, escribe el significado que adopta dicha palabra a partir de la clasificación siguiente: *“more”* ≠ diferente a *menos*, *“more”* == *más*, *“more”* == formación de *comparativos*.

<i>“A partir del contexto”</i>	<i>“Palabra clave de cantidad <i>more</i>”</i>

- c) Contrasta el contenido de ambas columnas para que conozcas tus aciertos y tus errores.

■ Ejercita

Lee el siguiente texto para practicar la localización de la palabra clave de cantidad

"more", utilizando la lectura selectiva.

Study: Older runners can improve faster than younger ones

FITNESS



DOUGLAS HEALEY/AP

WARMING UP: June Norman from the Milford Road Runners club warms up before a 10K road race in New Haven, Conn. Norman has been running for 25 years.

BY DIANE SCARPONI
Associated Press

- 1 NEW HAVEN, Conn. — Runners over age 50 improve their performance more quickly than younger runners, a Yale study found, reinforcing past research on older athletes and the benefits they get from exercise.
 - 2 "You can maintain a very high performance standard into the sixth or seventh decade of life," said lead researcher Dr. Peter Jokl.
 - 3 The 16-year study of 415,000 top runners in the New York City Marathon found that the average times of older age groups improved more than the average times for younger age groups.
- WOMEN THE BEST**
- 4 Women aged 50 to 59 showed the greatest improvement, running the marathon as a group more than 2 minutes faster each year from 1983 to

1999. Male runners aged 50 to 59 improved about 8 seconds each year.

- 5 The study reinforces the notion that many older people grow weaker not simply because of age, but because they do not use their muscles as much as they did in their youth, said Jokl, a professor of orthopedics at the Yale School of Medicine.

CONTINUE TO IMPROVE

- 6 Researchers expect older runners will continue to improve over time, as they try new training techniques and as American culture increasingly encourages older people, especially women, to exercise.
- 7 You do not have to be a marathoner to see the benefits either, Jokl and other researchers said. Regular exercise of any kind helps lower cholesterol, blood sugar and blood pressure, keeps weight down and improves mental outlook.

- 8 June Norman, 58, of Milford, said she has seen many benefits from her exercise regimen.

SELF TEST

- 9 She has been running for 25 years and tests herself in the New Haven Road Race each Labor Day. On Monday, she ran the 20-kilometer race 5 seconds faster than she did the year before, to finish second in her age group. Her times overall have stayed about the same since she hit her 50s.
- 10 "I'd be interested to know why. You would think you would get slower or drop off quickly," Norman said.
- 11 She said she trains conservatively to avoid injuries and runs competitively twice a year for fun.
- 12 "I certainly feel a lot healthier than some of my friends," Norman said. "There is life after menopause."
- 13 Norman grew up in an era

that discouraged women from exercising. Sweating or being muscular was thought to be unladylike, noted Daniel Perry, executive director of the Alliance for Aging Research, a nonprofit advocacy group in Washington.

- 14 "That earlier generation suffered from disapproval. By and large, femininity was defined as not being active in the playing field," Perry said. "Since the 1970s and 80s, girls have been encouraged and well thought of for being active in sports and exercise."

FEW EXERCISE

- 15 Even so, while many people know about the benefits of exercise, few are doing it, Perry said. A survey of baby boomers by the Alliance for Aging Research found that only a third of people born between 1946 and 1964 exercise regularly.

- 16 "The baby boomers are still being a little lazy, particularly the younger ones," he said. "If they all fail to get healthy, the country will be in dire straits."

- 17 Dr. Kerry Stewart, who teaches clinical exercise physiology at Johns Hopkins School of Medicine, said the Yale study mirrors findings he and other researchers have done on the athletic performance of older people.

SAME IMPROVEMENT

- 18 A study of exercise training in people 55 and older found they can see the same amount of improvement in muscle strength, oxygen consumption and other benefits as people in their 20s and 30s.
- 19 "It proves the point that if people remain active, they certainly can get the full benefits of training," Stewart said.
- 20 Jokl's study was published in the August issue of the British Journal of Sports Medicine.

Sunday, September 12th, 2004. The Miami Herald.

II. Instrucciones:

- a) Aplica la estrategia de ojeada para conocer si aparece o no la palabra clave de cantidad "*more*". Así podrás tener una idea de su localización.
- b) Subraya los diferentes casos de la palabra clave de cantidad "*more*" que localices.
- c) Realiza un cuadro con tres columnas. Cada columna deberá tener como encabezado (empezando de izquierda a derecha) lo siguiente: "*more*" ~~≠~~ diferente a *menos*, "*more*" == *más*, "*more*" == formación de *comparativos*.
- d) Coloca en la columna correspondiente, y de acuerdo con el significado que adoptan, los diversos casos de la palabra clave de cantidad "*more*" que ya subrayaste.

■ Reflexiona

La satisfacción de leer.

La lectura tiene que ver con la libertad del individuo. Libertad que ejercemos al elegir un libro o un artículo por lo sugestivo de la portada o por lo llamativo del título, no obstante la libertad también implica responsabilidades, ya que el ejercicio constante de la lectura abre posibilidades de hacer juicios críticos que pueden llegar a incomodar a nuestros semejantes. Es aquí donde la lectura toma tintes sociales estrechamente ligados con el intercambio de experiencias, por lo que recomendamos que después de leer cualquier texto busques retroalimentación con tus compañeros o bien con tus profesores pues "es importante compartir la lectura, el diálogo, el comentario, la experiencia de quienes van por delante de nosotros. Y que alguien, o algo, nos ayude a obtener conclusiones, a poner en tela de juicio lo que dice el autor, a disentir con él o a respaldarlo con nuevas razones"¹. Debemos tener presente que la lectura como experiencia nos marca; nos permite expresarnos mejor, conocer el uso adecuado de las palabras, construir ideas y comunicarlas. De tal manera que te sugerimos que al leer siempre tomes en cuenta que obtendrás algo útil que podrá tener aplicación en tu vida a corto o largo plazo. En todo momento procura leer con interés los textos, artículos, revistas, etcétera que tengas a tu alcance.

¹ Lavín, 2001: 23.

⊙ Funciones de la palabra clave de cantidad "more"

■ Objetivo

Conocerás algunas funciones de la palabra clave de cantidad "more".

■ Conocimientos previos

¿Qué tanto conoces sobre la palabra "more"?

¿Para qué crees que te va a servir aprender este contenido?

El texto que te presentamos a continuación trata sobre la manera en que funciona la palabra clave de cantidad "more".

■ Lectura

El uso de “*more*” en los textos es muy variado, debido a que este vocablo se puede emplear de distintas maneras con un significado siempre distinto. Nuestro propósito no es que conozcas minuciosamente cada una de las acepciones de “*more*”, pero sí que identifiques las más comunes². Revisa atentamente los casos y los ejemplos que te mostraremos a continuación:

a) “*more*” sirve para expresar que existe una **cantidad** o monto **adicional de algo**, así como un número adicional de cosas. También indica que **hay otras personas, cosas o eventos**, además de los que se hace clara referencia en el texto, que el autor no desea especificar o explicar directamente por alguna razón. Ejemplo:

- ✓ Do you spend *more* time reading or watching T.V?
- ✓ She's changing her job to earn four times *more* money.

b) “*more*” **seguido inmediatamente** de la partícula “*than*” o bien con **algunas** palabras de **por medio** antes de “*than*” (que no son ni adjetivos ni adverbios), expresa que la **cantidad** o el número de lo mencionado anteriormente es **aún mayor**. Normalmente se utiliza para enfatizar qué tan grande es la cantidad o el número de aquello a lo que se hace referencia en el texto. Ejemplo:

- ✓ There were *more than* 85 students who failed the exam.

² Collins Cobuild English Language Dictionary, 1987: 937-938.

✓ The dog had attacked the cat *more than* once.

c) "*more*" también aparece **antes** de palabras que expresan cualidad (**adjetivos**) o antes de palabras que nos indican cómo se realiza una acción (**adverbios**); en ambos casos "*than*" debe ubicarse **después** de cualquiera de esas dos clases de palabras. Todo ello con el propósito de **formar comparativos**.³ Ejemplo:

✓ They were *more* amused *than* concerned.

✓ He seemed *more* intelligent to me *than* his father.

Podemos resumir los tres diferentes usos de "*more*", revisados anteriormente, de la siguiente manera:

" <i>more</i> "	≠	Diferente a menos
" <i>more</i> "	=	más
" <i>more</i> "	=	Formación de comparativos

Cuadro D-1

Por último, vale la pena aclarar que habrá ocasiones en las que en un solo texto encontrarás los tres diferentes usos de "*more*". No obstante, este panorama puede variar y ser solamente una o dos veces en las que a lo largo de un texto aparezca alguno de los casos descritos anteriormente.

³ *The Oxford English Dictionary*, 1989: 1076.

■ ¿Qué tanto aprendí?

Esperamos que hayas realizado la lectura de este apartado con detenimiento.

Ahora lee el siguiente texto e intenta aplicar lo que acabas de revisar.

U S A : OVERFED NATION

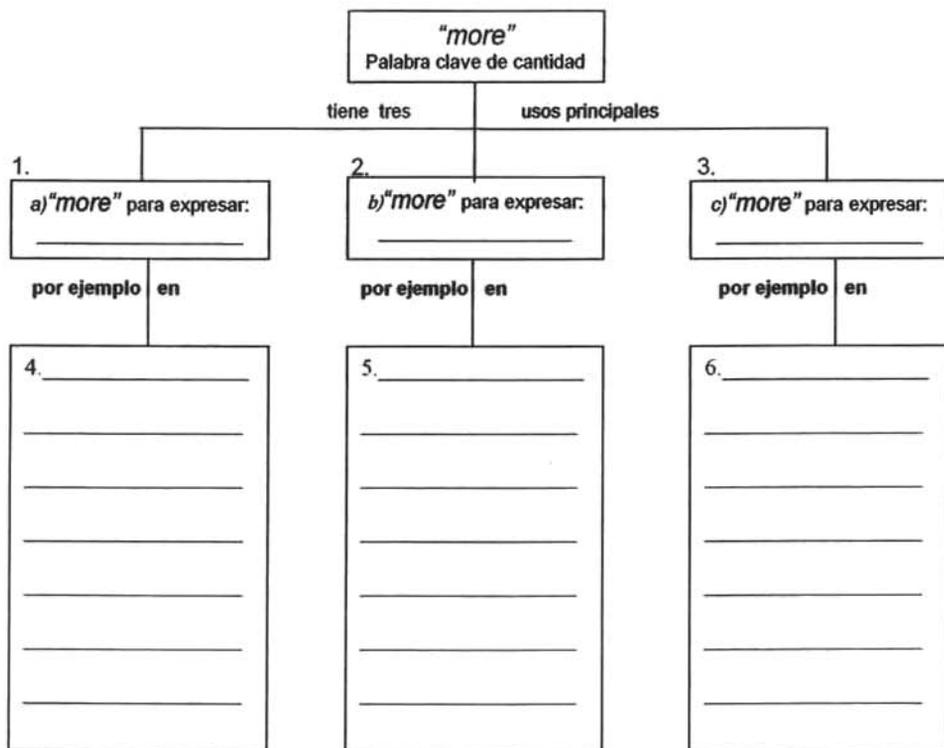
1 For all the Americans who've blamed bulging bellies on a slow metabolism, the jig is up. A report earlier this year by the Centers for Disease Control and Prevention finally confirms what many of us didn't want to admit: We're fat because we eat a lot—a whole lot more than we used to—and most of the increase comes from carbohydrates. Adult women are now eating 335 more calories per day than they did in 1971, while adult men have upped their daily intake by 168 calories.

2 We're talking excess pounds here—on our bodies and on our plates. We each ate 1,775 pounds of food in 2000, up from 1,497 pounds in 1970. At first glance, some of the increase looks good. We're eating more vegetables, just like the USDA's Food Guide Pyramid, issued in 1992, advised. The only problem: Almost a third of these vegetables were iceberg lettuce, French fries, and potato chips. And while we've outdone ourselves in getting even more servings of "grains" than recommended, that doesn't mean we've grown fond of bulgur and millet. The grains we're eating are flour-based items like pasta, tortillas, and hamburger buns, which have little more nutritional value than table sugar. Even the reduction of fat as a percentage of total calories isn't real progress. The only reason the percentage is down is that we're eating so much more of everything else.

3 Does the report prove the case of carb-avoiding devotees of the Atkins and South Beach diets? It certainly doesn't contradict it, says Harvard epidemiologist Meir Stampfer. But he emphasizes that added sugars and processed carbs, not high-fiber carbs like whole grains, are the real culprits. The food pyramid guidelines told Americans to avoid fat and eat grains, so we loaded up on pasta and bread, says Stampfer. "The low-fat message backfired."

1. Instrucciones

Después de leer el texto anterior, completa el siguiente mapa conceptual como se te indica.



Nota: Si no lograste completar los espacios en blanco del mapa conceptual, recurre nuevamente a la sección anterior de ■ Lectura; te será de gran ayuda.

■ Ejercita

Lee el siguiente texto y realiza tu propio mapa conceptual (puede ser similar al anterior) para que en él concentres los usos y los ejemplos de la palabra clave de cantidad *"more"*.

The Service of Siblings

SOCIALLY SPEAKING, HAVING BROTHERS AND SISTERS MAY BE BETTER THAN BEING AN ONLY CHILD BY LISA DeKEUKELAERE

1 **S**iblings may be good for something after all. Decades of research have shown that children with more siblings have no developmental advantage in social skills over only children, but a new study casts doubt on the prevailing wisdom.

2 Sociologists Douglas B. Downey and Dennis J. Condon of Ohio State University analyzed the social skills of 20,000 kindergarten students and discovered that children with more siblings had more interpersonal skills and better self-control. Moreover, socioeconomic status, parental age and education, race or participation in an after-school program made no difference in the disparity, although biological siblings proved to be more socially beneficial than step-siblings. Sibling gender was also unrelated to social skills, a surprising observation because research had suggested that a brother disrupts a child's academic performance more so than a sister.

3 Past research has found few if any significant links between siblings and social skills; this discrepancy may have arisen because earlier studies primarily relied on self-reports from fewer than 1,000 participants. Downey and Condon, in contrast, drew from teacher reports of behavioral traits such as frequency of disruptive behavior and ability to accept and befriend others. Such reports may offer a more general view of a child's behavior, but not without a possible cost.

4 Sociologist Denise Polif of Humanalysis, Inc., an independent research consultant based in Saratoga Springs, N.Y., co-authored the largest prior study on the subject. She notes that common stereotypes about only children could have inadvertently influenced a teacher's appraisal. Moreover, previous studies looked at teenagers and adults, not kindergartners,

and social skill deficits at an early age may not carry over into adulthood.

5 Downey, who believes that his measure of social skill level is one of the distinguishing points of his study, notes that formulating and testing an accurate indicator of social skills can be tricky. This could mean that other studies measured different variables. Heidi Riggio of Claremont McKenna College published a study in 1999 that showed no sibling-related differences in self-reports by adults of their ability to mask emotions and regulate verbal expression. She believes that her study measured different facets of social skill level than Downey and Condon's did—Riggio looked at communication ability, whereas they looked at competence in peer interaction. "The ability to communicate well and accurately does not necessarily reflect that a person is friendly, sociable or well liked," she notes.

6 The study's data derived from an ongoing survey that will follow

the children until fifth grade, and Downey hopes to perform similar analyses on future data to test age patterns. The relevance of the work may grow because of the shrinking size of the average American family: women between the ages of 40 and 44 now have approximately 1.9 children, compared with 3.1 children as measured in 1976.

7 Downey asserts that these findings alone should not encourage parents to have another child because there are alternative ways to expose a child to peer groups. In addition, previous research has discovered that having fewer siblings can be beneficial. Only children show higher levels of self-esteem, motivation and academic achievement, as well as better parent-child relationships.



SIBLINGS may be social boosters.

⊙ Texto Expositivo

■ Objetivo

Conocerás las características básicas de los textos expositivos para aplicarlas en la localización y en la extracción de la palabra clave de cantidad "more".

■ Conocimientos previos

¿Qué tipos de texto conoces?

Para ti, ¿qué es un texto expositivo y qué utilidad tiene?

Tres ejemplos de textos expositivos son:

Escribe sobre las líneas lo que entiendes por párrafo.

La siguiente lectura trata sobre algunas características de los textos expositivos que te pueden ser útiles para mejorar tu nivel de comprensión de los mismos a nivel de párrafo. Dichas características también te brindarán un apoyo importante para realizar satisfactoriamente la mayoría de las actividades que normalmente se te solicitan al final de cada lectura.

■ Lectura

Existe una variedad amplia de tipos de texto. Los hay de tipo narrativo, causal, aclaratorio, etcétera. Sin embargo los más comunes y los más utilizados en la etapa del bachillerato, sin importar la materia, son los textos expositivos; de ahí lo trascendente de este apartado. Por supuesto, la materia de inglés no es la excepción, ya que las fuentes más comunes para obtener las lecturas que se emplean en la gran mayoría de los cursos de inglés en el CCH son: libros de texto, periódicos y revistas.

En primer lugar, debe quedar bien claro para ti que los textos expositivos **no siguen un patrón bien definido** pero sus **autores reflejan** en ellos **cierta organización** para contribuir a la comprensión de los lectores. A la forma en que los autores organizan sus ideas se le conoce como **estructura del texto**. En segundo lugar, los textos expositivos tienen como objetivo **explicar, describir o informar**. Es posible reconocer cuál de las anteriores es la intención de algún pasaje escrito si identificamos **“las claves del texto”**. Estas claves o **señales** sirven para distinguir las **diversas categorías** en que puede clasificarse un texto

expositivo y también para **conocer las relaciones entre las ideas de un párrafo**.

En cuanto a la clasificación del texto expositivo, podemos decir que existen cinco tipos: el descriptivo, el agrupador, de causa-efecto, el aclaratorio y el comparativo. Sin embargo, en la presente unidad sólo abordaremos el texto expositivo-descriptivo por ser el más adecuado para lograr el objetivo de la misma.

Texto Descriptivo Incluye la definición, la división clasificatoria y la comparación y el contraste (Slater y Graves, 1990:20).
La definición consiste en la descripción de **rasgos importantes**, en **establecer relaciones** con otros objetos y también es usada para dar **conceptos**.

Ejemplo

:

"The expansion is intended to corral more clients as India's business climate heats up".

"Outsourcing drug work". Scientific American, August 2004.

La *división clasificatoria* permite a los autores **describir** y caracterizar **peculiaridades** de objetos y de personas con el propósito de **relacionarlas** de acuerdo a **sus similitudes**.

Ejemplo:

"By the early 1990s 95 percent of Bangladesh's population had access to "safe" water, virtually all of it through the country's more than 10

Texto
Descriptivo

million tubewells—a rare success story in the otherwise impoverished nation”.

“Arsenic crisis in Bangladesh”. Scientific American, August 2004.

La comparación y el contraste son un recurso para describir o resaltar no sólo similitudes sino también diferencias entre objetos y personas.

Ejemplo:

“The 16-year study of 415,000 top runners in the New York City Marathon found that the average times of older age groups improved more than the average times for younger age groups”.

“Older runners can improve faster than younger ones”.
The Herald; October 8th, 2004.

Cabe señalar que **en la práctica no es común que encuentres textos puros** es decir, los textos con los que te enfrentarás día con día no serán ni totalmente expositivos ni completamente descriptivos. Esto se debe a que los autores utilizan un sinnúmero de recursos para intentar alcanzar el objetivo de comprensión de su mensaje y en esa elección de recursos van implícitas estructuras de texto y claves de texto que no pertenecen exclusivamente a una clasificación. No obstante, la explicación anterior sobre los textos expositivos-descriptivos te brindará apoyo importante para alcanzar las metas de prelectura,

lectura y post lectura a las que te enfrentas constantemente y, en especial, en la asignatura de inglés.

Finalmente, por lo que se refiere al **párrafo** vale la pena recordar que la oración es la primera y la más pequeña unidad de un escrito; la unidad más larga es el capítulo y la **unidad intermedia** es el párrafo; de ahí que la **función** del párrafo (Martínez, 1989:14,53), es **separar en partes** una composición. Asimismo, el párrafo presenta **dos características básicas**:

- ❑ Letra mayúscula al principio del renglón
- ❑ Punto y aparte al final del trozo de escritura

■ ¿Qué tanto aprendí?

Lee el texto que se encuentra en la página siguiente cuyos párrafos ya se encuentran numerados para tu comodidad. Enseguida realiza las siguientes actividades.

I. Instrucciones:

- a) Localiza un ejemplo de definición, de división clasificatoria y de comparación, que contenga la palabra clave de cantidad "*more*", y reescríbelo en inglés en la columna correspondiente del cuadro que aparece después del texto.
- b) Explica por qué los ejemplos que seleccionaste los ubicaste en esa categoría.
- c) Interpreta y explica, utilizando tus propias palabras (en español), la idea general de los párrafos que ya seleccionaste y que contienen la palabra clave de cantidad "*more*".

RESEARCH

Traffic boosts risk of heart attack, study indicates

BY JEFF DONN
Associated Press

- 1 BOSTON — Does heavy traffic make you feel all sweaty and tight in the chest? It could be more than road rage: It could be a heart attack.
- 2 People prone to a heart attack face triple their usual risk as a result of traffic, whether they are in cars, on bicycles or on mass transit, according to a German study. The researchers put most of the blame on polluted air.
- 3 Studies have long tied respiratory disease to air pollution. More recent evidence over the past decade shows that microscopic particles in the air also hurt the heart and blood vessels, probably even more than the lungs.
- 4 "If these results are true — and I think the evidence is pretty compelling — then this is a preventable cause of cardiovascular disease," said pollution researcher Arden Pope of Brigham Young University.
- 5 The German study was funded partly by the U.S. Environmental Protection Agency and was to be published today in *The New England Journal of Medicine*.
- 6 The researchers interviewed 691 heart attack survivors around Augsburg, a German city of about 260,000. They were questioned about their activities on the four days leading up to their heart attack.
- 7 The study discounted for the effect of hard exercise — as when bicycling — and for typical morning stress linked to heart attacks.
- 8 The study participants had traveled largely in Augsburg, but also on some small-town and rural roads.
- 9 In the end, they were three times more likely to suffer a heart attack within an hour of driving, riding or bicycling than they were during their activities away from traffic. That would make traffic to blame for 8 percent of their heart attacks.
- 10 "We didn't expect it to be that strong," said lead researcher Annette Peters, at the GSF National Research Center in Neuherberg, Germany. "There are two things that are surprising: that the effect is so immediate — you see it in one hour — and then also the size."
- 11 Previous studies have mostly suggested that pollutants cause gradual heart and circulatory damage over years of exposure. The invading particles may ratchet up the body's immune defenses, contributing to the blood vessel blockages of heart attacks.
- 12 But the immediate risk seen in the German study may stem from the ability of tiny air contaminants to trigger a reflex that disturbs the heart's rhythm, researchers said.
- 13 Earlier studies have linked heart trouble to stress such as traffic. The German team acknowledged that stress and noise might have contributed to the higher risk of a heart attack, but they saw the effect even in the more relaxing setting of a bus or train ride.

	Texto descriptivo Definición	Texto descriptivo División clasificatoria	Texto Descriptivo Comparación / contraste
a)			
b)	¿Por qué?	¿Por qué?	¿Por qué?
	<i>"More"</i> Idea general	<i>"More"</i> Idea general	<i>"More"</i> Idea general
c)			

■ Ejercita

II. Instrucciones:

A continuación te presentamos el texto titulado "Flu Vaccine. Figuring out the facts". En él deberás:

- a) localizar y subrayar tres casos de las palabras clave de cantidad "*more*" mediante las estrategias de ojear y examinar, y extraer la parte del párrafo donde aparecen;
- b) fijar el significado de esas palabras clave de cantidad "*more*", a partir del contexto en que aparecen y del cuadro *D-1* (pág. 88); y
- c) escribir (en inglés) en la columna correspondiente, un caso de la definición, de la división clasificatoria y de la comparación y el contraste que se encuentren en el texto y que incluyan la palabra clave de cantidad "*more*".

Palabra clave de cantidad "more"	Palabra clave de cantidad "more" Significado	Texto descriptivo Definición División clasificatoria Comparación / contraste
<p>a) Ejemplo: párrafo 6 <i>"More than 50 million doses will be available this year,..."</i></p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	<p>b) Ejemplo: <i>"More"== más</i></p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	<p>c) Ejemplo: párrafo 6 división clasificatoria <i>"More than 50 million doses will be available this year, but millions of those had already been distributed when news of the shortage broke."</i></p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>

FLU VACCINE

FIGURING OUT THE FACTS

BY JACOB GOLDSTEIN
jgoldstein@herald.com

Why is there a shortage of flu vaccine?

1 The California-based drug maker Chiron said earlier this month that British regulators had shut down the company's Liverpool, England, plant because of contamination. The news slashed the country's vaccine supply nearly in half.

How much vaccine is available?

2 There will likely be fewer than 60 million flu shots available this year. More than 50 million of those doses will come from a single company, Aventis Pasteur.

3 Last year, the supply of 87 million doses was not enough to meet demand.

4 Officials have responded to this year's shortage by asking that only people in high-risk groups — the old, the sick, the very young — get vaccinated.

Will there be enough

flu shots for people in high-risk groups?

5 Probably not. The Centers for Disease Control and Prevention estimates that there are roughly 100 million people in high risk groups. Last year, about 40 percent of the high risk population chose to be vaccinated — some 40 million people.

6 More than 50 million doses will be available this year, but millions of those had already been distributed when news of the shortage broke. As of last week, just over 20 million doses remained undistributed.

How can I find out where to get a flu shot?

7 At the moment, there is no central resource to find flu vaccine. There will probably not be any more clinics at supermarkets or drug stores. Officials at health departments said they have little information about the availability of flu shots at doctors' offices.

8 Experts advise persis-

tence — keep calling doctors' offices and the county health department to see whether any shipments of vaccine have arrived. Shipments are expected to trickle in for the next several weeks, and flu season here usually doesn't begin until December or later.

What is FluMist?

9 Unlike most flu vaccine, FluMist is a vaccine made with a live virus. It is approved only for healthy people between the ages of 5 and 49. About 1.5 million doses will be available.

10 Public health officials are recommending that it be used for people who will be in close, regular contact with members of high-risk groups.

What can I do to protect myself if I don't get vaccinated?

11 Four prescription drugs have been approved to treat the flu — Symmetrel, Flumadine, Relenza and Tamiflu. If taken at the first sign of flu, they can make the

symptoms less severe and help people get better sooner.

- 12** Common sense measures like avoiding close contact with sick people, washing hands frequently and refraining from touching your nose and mouth also help.

What are the early symptoms of flu?

- 13** Flu usually comes on suddenly. Symptoms include fever, headache, fatigue, dry cough, sore throat, congestion and body aches.

Why did supermarkets and drug stores have flu shots when my doctor didn't?

- 14** Roughly 30 million doses of vaccine were shipped before the shortage was discovered. Maxim Health Care, the company that runs clinics for retailers around the country, received half of the two million doses it ordered.

Why can't they just

make more flu shots?

15 Manufacturing flu vaccine is a decades-old process that takes several months. Among other steps, the virus must be grown in millions of fertilized chicken eggs. Flu season would be almost over by the time more vaccine could be made.

Can extra vaccines be brought in from other countries?

16 It would be difficult. The FDA usually approves vaccines based only on studies done in this country. Even if a special exception is made to this rule, the number of extra vaccines available from other countries is likely to be too small to make a significant dent in the shortage.

Why did the shortage come as a surprise?

17 Chiron said in August that four million doses of its vaccine had been contaminated. But the company said the rest of its vaccine would still be shipped,

and FDA officials believed the company was making progress.

18 When Chiron announced on Oct. 5 that British regulators had shut down its plant, regulators in this country said the news caught them off guard. British regulators said last week that they had warned the FDA in September of problems, the Washington Post reported. FDA officials have denied receiving any warning.

What is being done to stop this from happening again?

19 Congress and the Securities and Exchange Commission are investigating Chiron. Many experts have said the problem is not the fault of a single company, but the result of a weak vaccine production system.

20 Some have called on the federal government to guarantee the purchase of flu vaccine and reduce the threat of liability to encourage more companies to make flu vaccine.

■ Reflexiona

Recuerda que la lectura es como cualquier otro deporte: requiere de práctica.

Entre más la practiques mejor lector serás.

Sección de Respuestas

En esta sección encontrarás las respuestas más adecuadas a las actividades que aparecen en los apartados de ■ ¿Qué tanto aprendí? y ■ Ejercita.

⊙ Seguimiento de Instrucciones

No contiene actividades para resolver.

⊙ Palabra clave

No contiene actividades para resolver.

⊙ Lectura Selectiva

■ ¿Qué tanto aprendí?

Texto: Outsourcing Drug Work.

En caso de que existan dudas sobre cómo realizar la lectura selectiva, favor de releer el apartado correspondiente.

- a) La palabra clave de cantidad “*more*” aparece tres veces a lo largo del texto.
- Párrafo (2): “Virkar is CEO of the Mumbai-based D&O Clinical Research Organization—a firm that has been manufacturing precursor drug compounds for foreign pharmaceutical companies for more than a decade”.
 - Párrafo (2): “The expansion is intended to corral more clients as India’s business climate heats up”.
 - Párrafo (7): “Outsourcing is also more efficient”.

b) y c)

A partir del contexto	"Palabra clave de cantidad more"
Párrafo (2): a) por más de b) más de cantidad	Párrafo (2): a) "more" == más b) "more" ≠ diferente a menos
Párrafo (7): a) más	Párrafo (7): a) "more" ≠ diferente a menos

■ Ejercita

Texto: Study: Older runners can improve faster than younger ones.

- b) En el texto aparecen tres casos de palabra clave de cantidad "more":
- Párrafo (1): "Runners over age 50 improve their performance more quickly than younger runners".
 - Párrafo (3): "The 16-year study of 415,000 top runners in the New York City Marathon found that the average times of older age groups improved more than the average times for younger age groups".
 - Párrafo (4): "Women aged 50 to 59 showed the greatest improvement, running the marathon as a group more than 2 minutes faster each year from 1983 to 1999".

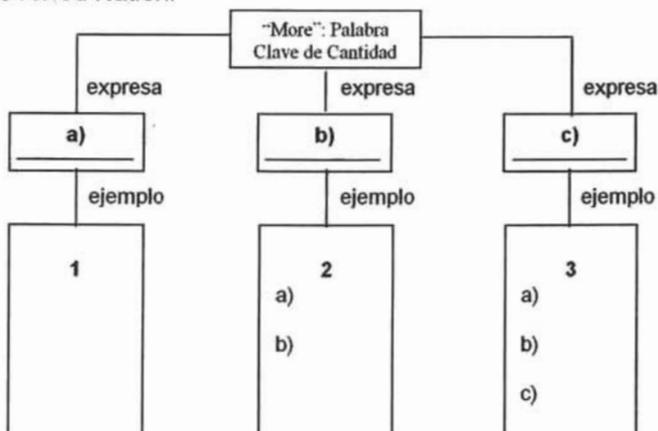
c) y d)

<i>"more"</i> ≠ diferente a <i>menos</i>	<i>"more"</i> == <i>más</i>	<i>"more"</i> == formación de comparativos
No hay ejemplos disponibles en la lectura.	<p>"The 16-year study of 415,000 top runners in the New York City Marathon found that the average times of older age groups improved <u>more than</u> the average times for younger age groups".</p> <p>"Women aged 50 to 59 showed the greatest improvement, running the marathon as a group <u>more than</u> 2 minutes faster each year from 1983 to 1999".</p>	"Runners over age 50 improve their performance <u>more</u> quickly <u>than</u> younger runners".

© Funciones de la palabra clave de cantidad *"more"*

■ ¿Qué tanto aprendí?

Texto: USA: Overfed Nation.



a) Diferente a menos.

b) Más.

c) Formación de comparativos.

1. En esta lectura no se encuentran ejemplos de este caso.

2. En el texto aparecen dos ejemplos de este caso:

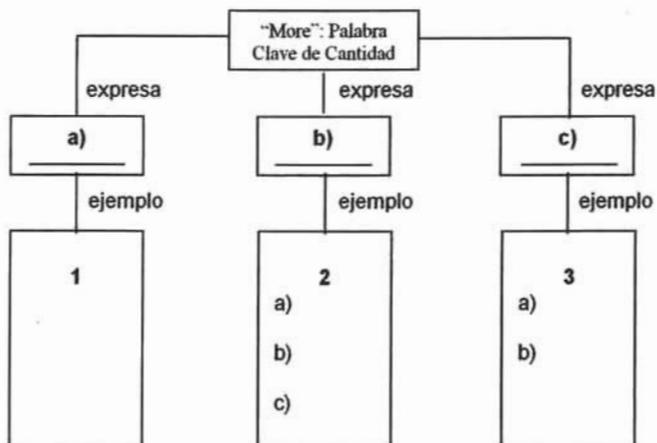
- Párrafo (2): "We're eating more vegetables, just like the USDA's Food Guide Pyramid, issued in 1992, advised".
- Párrafo (2): "The only reason the percentage is down is that we're eating so much more of everything else".

3. En el texto aparecen tres ejemplos de este caso:

- Párrafo (1): "... We're fat because we eat a lot—a whole lot more than we used to...".
- Párrafo (1): "Adult women are now eating 335 more calories per day than they did in 1971...".
- Párrafo (2): "And while we've outdone ourselves in getting even more servings of "grains" than recommended,...".

■ Ejercita

Texto: The Service of Siblings.



- Diferente a menos.
 - Más.
 - Formación de comparativos.
- En esta lectura no se encuentran ejemplos de este caso.
 - Existen tres ejemplos de este caso ubicados en:
 - Párrafo (1): "Decades of research have shown that children with more siblings have no developmental advantage ...".
 - Párrafo (2): "... and discovered that children with more siblings had more interpersonal skills and better self-control".
 - Párrafo (3): "Such reports may offer a more general view of a child's behavior ...".

3. Existen dos ejemplos de este caso en:

- Párrafo (2): " ... although biological siblings proved to be more socially beneficial than step-siblings".
- Párrafo (2): " ... a surprising observation because research had suggested that a brother disrupts a child's academic performance more so than a sister".

⊙ Texto Expositivo

■ ¿Qué tanto aprendí?

Texto: "Traffic boosts risk of heart attack, study indicates"

	Texto descriptivo Definición	Texto descriptivo División clasificatoria	Texto Descriptivo Comparación / contraste
a)	Párrafos: (1 y 3)	No aparece	Párrafos: (3 y 13)
b)	¿Por qué? 1 y 2	¿Por qué? No aparece	¿Por qué? 3, 4 y 5
	"More" Idea general	"More" Idea general	"More" Idea general
c)			

a) Ejemplos de definición, de división clasificatoria y de contraste.

Definición:

- Párrafo (1): "Does heavy traffic make you feel all sweaty and tight in the chest? It could be more than road rage: it could be a heart attack"; establece relaciones.
- Párrafo (3): "Studies have long tied respiratory disease to air pollution. More recent evidence over the past decade shows that microscopic particles in the air also hurt the heart and blood vessels, probably even more than the lungs"; establece relaciones y resalta diferencias.

Comparación y contraste:

- Párrafo (13): "The German team acknowledged that stress and noise might have contributed to the higher risk of a heart attack, but they saw the effect even in the more relaxing setting of a bus or train ride"; resalta similitudes.

b) Justificación de los ejemplos antes mencionados.

1. Párrafo (1): Debido a que se establece una relación directa entre el tráfico y la posibilidad de sufrir un ataque al corazón.
2. Párrafo (3): La razón es que, de acuerdo con texto, hay evidencias de una relación cercana entre las enfermedades respiratorias y la contaminación.
3. Párrafo (9): Ésta es la respuesta más adecuada porque se establece un contraste o comparación entre las actividades que aumentan la posibilidad de sufrir un ataque al corazón y las que no.

4. Párrafo (13): Se establecen similitudes entre los posibles escenarios que pudieran provocar ataques al corazón.
 5. Párrafo (3): Esta parte del texto también entra en esta categoría, debido a que es establecida (al final del párrafo) una situación de contraste entre los órganos afectados por partículas contaminantes.
- c) Ideas generales de los párrafos que incluyen la palabra clave de cantidad *"more"*.
- Párrafo (1): ¿El tráfico lo hace sudar y le provoca molestias en el pecho? Podría ser más que un coraje por el tráfico. Podría ser un ataque al corazón.
 - Párrafo (3): Las enfermedades respiratorias y la contaminación están relacionadas. Evidencias más recientes indican que hay partículas microscópicas en el aire que lastiman el corazón y los vasos sanguíneos aun más que los pulmones.
 - Párrafo (9): Había más probabilidades de sufrir un ataque al corazón mientras maneja su auto o anda en bicicleta, que las que había en las actividades alejadas del tráfico.
 - Párrafo (13): Un grupo de investigadores alemanes admitió que el stress y el ruido podrían haber contribuido a elevar el nivel de riesgo de sufrir.

■ Ejercita

Texto: "Flu Vaccine. Figuring out the facts".

Palabra clave de cantidad "more"	Palabra clave de cantidad "more" Significado	Texto descriptivo Definición División clasificatoria Comparación / contraste
a) 1. 2. 3.	b) 1. 2. 3.	c) 1. 2. 3.

a)

1. "More than 50 million of those doses will come from a single company, Aventis Pasteur".
2. "Why can't they just make more flu shots?"
3. "Some have called on the federal government to guarantee the purchase of flu vaccine and reduce the threat of liability to encourage more companies to make flu vaccine".

b)

1. Más, enfatiza qué tan grande es la cantidad de dosis que serán distribuidas por la compañía Aventis Pasteur.
2. Más, monto adicional de dosis.
3. Más, cantidad adicional de compañías que fabriquen la vacuna.

c)

1. "Manufacturing flu vaccine is a decades-old process that takes several months. Among other steps, the virus must be grown in millions of fertilized chicken eggs. Flu season would be almost over by the time more vaccine could be made".

El párrafo anterior es un ejemplo de la clasificación de definición perteneciente al texto descriptivo, porque establece una relación entre el largo proceso de la producción de vacunas y el inminente final de la temporada de gripa.

2. "There will likely be fewer than 60 million flu shots available this year. More than 50 million of doses will come from a single company, Aventis Pasteur".

El párrafo anterior es un ejemplo de la clasificación de división clasificatoria perteneciente al texto descriptivo, debido a que brinda datos específicos sobre la cantidad de dosis disponible para este año y la relaciona con la cantidad que será adquirida a través de un solo proveedor.

3. "Why can't they just make more flu shots?"

La pregunta anterior es un ejemplo de la clasificación de contraste perteneciente al texto descriptivo, ya que coteja la situación actual de escasez con la posibilidad de fabricar más vacunas.

Manual para Profesor

En primer término aclararemos el concepto de unidad didáctica. Esta es un conjunto integral de textos y ejercicios ordenados de manera sistemática que le permite al usuario conocer, de forma independiente o grupal, la evolución y los obstáculos en su propio aprendizaje.

De ahí que este último apartado de la unidad didáctica, tiene como objetivo brindar al docente algunas sugerencias sobre la manera en que pueden abordarse las actividades que aparecen en las secciones de ■ **¿Qué tanto aprendí?** y

■ **Ejercita.**

⊙ **Seguimiento de Instrucciones**

■ **Ejercita**

1. Aclare a los estudiantes que el esquema que aquí se presenta puede ser utilizado en cualquiera de las materias que actualmente estudian. Motívelos para que lo consulten constantemente.

⊙ **Palabra clave**

■ **¿Qué tanto aprendí?**

1. Recomendamos aclarar todas las dudas y los comentarios existentes en cuanto al concepto de unidad didáctica y de palabra clave. Esto ayudará a que los alumnos tengan claro a qué se enfrentarán y qué se espera de ellos.

◎ **Lectura Selectiva**

■ **¿Qué tanto aprendí?**

1. Una variante a la actividad que aparece en la unidad didáctica puede ser, solicitar a los alumnos que subrayen los diferentes casos de la palabra clave de cantidad "more" que aparezcan en el texto e, insistir en que la lectura selectiva consiste básicamente en el uso de las estrategias de ojear y examinar, de tal forma que la lectura no debe tomar demasiado tiempo.
2. Sugerimos al docente la utilización de alguna estrategia adecuada para desarrollar el significado de palabras desconocidas en el texto. De lo contrario, los alumnos pueden sentir ansiedad o frustración al enfrentarse con vocabulario desconocido, lo cual desviaría el objetivo de la lectura selectiva.

■ **Ejercita**

1. Ya que los estudiantes hayan finalizado la actividad incluida en la unidad didáctica, usted puede elaborar preguntas de comprensión de lectura, o bien solicitar una conclusión a partir del contenido del cuadro que elaboraron los alumnos.
2. Proponemos la práctica de esta clase de lectura con diferentes tipos de textos. Así los estudiantes valorarán su utilidad.

⊙ **Funciones de la palabra clave de cantidad "more"**

■ **¿Qué tanto aprendí?**

1. Sugerimos al profesor buscar tres textos cortos. De preferencia, cada uno de ellos deberá incluir por separado cada aspecto de la palabra clave de cantidad "more". Proponemos que en tales textos la palabra clave de cantidad aparezca cuando menos tres veces.
2. Una vez que cuente con los textos, puede solicitar a los alumnos completar un mapa conceptual como el que aparece en esta sección de la unidad didáctica. Con la variante de que existirán tres mapas conceptuales distintos, uno para cada texto. De esta manera el alumno practicará el tema de forma intensiva.

■ **Ejercita**

Además de la actividad presentada en esta sección, proponemos la alternativa de que el alumno reporte de manera oral y en español los casos y los usos de la palabra clave de cantidad "more" que haya encontrado en el texto seleccionado.

⊙ **Texto Expositivo**

■ **¿Qué tanto aprendí?**

1. Sugerimos cerrar la actividad que aparece en la unidad didáctica con preguntas como las siguientes:

- La mejor parte del texto fue: _____

- Recomendaría este texto a _____
porque _____

■ Ejercita

1. Finalmente, proponemos utilizar los párrafos que los alumnos ya localizaron y rescribieron para obtener una conclusión del texto.
2. También usted puede terminar la actividad, de ese o de cualquier otro texto, con preguntas que tengan como finalidad que los estudiantes relacionen el contenido del texto con su vida diaria; tal es el caso de:
 - ¿Qué es lo que te ha gustado o disgustado sobre el texto?
 - ¿Existe alguna relación entre el contenido del texto y tu vida?
 - ¿Te hacías algún tipo de pregunta mientras leías el texto?
 - ¿Qué te sorprendió, te desilusionó, te entristeció o te hizo enojar del texto que acabas de leer?

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del contenido ya expuesto de esta investigación consideramos que todos los objetivos específicos que nos planteamos desde el inicio fueron cubiertos dado que:

- Llevamos a cabo una investigación sobre los tipos de estrategias de comprensión de lectura más utilizados y aplicamos algunas de ellas para intentar mejorar la comprensión de lectura en inglés.
- Revisamos distintos tipos de textos y seleccionamos la estructura idónea para nuestros propósitos de localización de palabra clave de cantidad *"more"*.
- Analizamos las teorías y los modelos más importantes referentes a la comprensión de lectura.
- Expusimos distintos tipos de lectura e identificamos el más adecuado para localizar la palabra clave de cantidad *"more"*.
- Investigamos los aspectos gramaticales más utilizados referentes a la categoría de cantidad *"more"*.
- Diseñamos una unidad didáctica y una guía para el profesor en donde se contemplan los tres momentos básicos de un proyecto lector, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.
- Elaboramos una sección de respuestas correspondiente a todos los ejercicios que aparecen en la unidad didáctica.

Consideramos que los objetivos específicos del presente trabajo se cumplieron a lo largo de la investigación, donde además se incluyeron:

- La revisión de las teorías de aprendizaje más representativas.
- El análisis y la clasificación de las estrategias de aprendizaje con mayor trascendencia en el campo de la comprensión de lectura.
- La promoción para lograr una mejor comprensión del texto a nivel de párrafo a partir de la localización y la extracción de la palabra clave en casos especiales de cantidad "more".

Por otra parte, de acuerdo con el objetivo general de este trabajo, hemos diseñado una unidad didáctica para la localización de palabras clave en casos especiales (cantidad) como apoyo para la comprensión lectora en lengua inglesa.

Para la elaboración de dicha unidad didáctica, retomamos parte de la definición expresada por el Doctor Félix Mendoza Martínez en una conferencia impartida por él mismo el día 6 agosto del año 2004 en la Sala de Audiovisuales del CCH Sur intitulada: "Formulación de objetivos en un programa de lectura en lengua extranjera" con duración de dos horas y media, en el marco del Taller para Preparación de Curso (TPC) que organiza la Coordinación de inglés del CCH. También consideramos algunas ideas expresadas por Monereo et al. en la publicación titulada *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*; estas importantísimas fuentes fueron enriquecidas a lo largo de esta investigación. Es así que llegamos a la definición de unidad didáctica: conjunto integral de textos y actividades ordenadas de manera sistemática que le permiten al usuario conocer, de forma independiente o grupal, la evolución y los obstáculos en su propio aprendizaje.

A partir de esta definición, podemos desprender algunos comentarios. Los desempeños que el Programa del CCH contempla desarrollar en sus alumnos, y

más específicamente en las materias de Inglés I al IV, no incluyen ningún material de apoyo al que los alumnos puedan recurrir para complementar sus expectativas de la clase de lengua extranjera (inglés). Si bien existen guías elaboradas ex profeso para la presentación de exámenes extraordinarios, no existe, en cambio, ningún recurso impreso preparado especialmente para aclarar dudas o mejorar el desempeño de cualquier alumno (regular o no).

En consecuencia, una de las propuestas derivadas de la presente investigación consiste en invitar a los profesores de la asignatura de inglés, y en especial a los del plantel Naucalpan, a elaborar unidades didácticas sobre los temas que mayor problema causan a los estudiantes; es el caso de: presente simple, presente y pasado perfectos, modales, entre otros. Los docentes interesados en lograr esta meta podrían tomar como modelo la unidad didáctica aquí desarrollada, que podría constituir un punto de partida para el diseño de nuevos materiales que promuevan el desarrollo de estrategias y de habilidades en alumnos de CCH de 2º semestre, tal es el caso de la composición escrita.

Otra de nuestras propuestas se fundamenta en la necesidad de formar lectores entre nuestros estudiantes, pero lectores por convencimiento y satisfacción y no por obligación. De ahí que leer no sea solamente acumular sino gozar lo que se lee. Exactamente así es la experiencia de la lectura si brindamos las oportunidades gratas para que esta actividad se desarrolle en las aulas del Colegio.

Ya en el terreno práctico, cabe mencionar que hasta el momento de escribir estas líneas sólo hemos realizado un pilotaje parcial del contenido de la unidad didáctica, (Funciones de la Palabra Clave de Cantidad "more" y Lectura Selectiva)

en dos grupos de segundo semestre con buenos resultados. Es así que hemos percibido que los alumnos agradecen el nivel autodidacta reflejado en esos apartados de la mencionada unidad. Consideramos, también, que dicha unidad didáctica, además de estar enfocada a la localización y la extracción de la palabra clave de cantidad "*more*", ha servido como instrumento para reafirmar el uso de "*more*" en la formación de comparativos. Para algunos estudiantes de segundo semestre turno vespertino fue una sorpresa la elaboración de este material, pues comentan que en otros cursos el único material utilizado es el libro de texto.

No obstante, los resultados referidos no pueden considerarse definitivos debido a que habrá que aplicar en su totalidad la unidad didáctica y enseguida deberemos analizar los resultados y los comentarios expresados por los alumnos.

Finalmente deseamos mencionar que el principal problema al que nos enfrentamos para la realización de este trabajo de titulación fue decidirnos a llevarlo a cabo. Una vez que adoptamos la firme decisión de iniciarlo, y motivados por obtener el tan ansiado grado, no existió para nosotros ningún obstáculo.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. y Luna, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de la lectura a nivel superior*. México: UIA y Plaza y Valdés.
- Barba, M.A. y García, J.R. (2003). *Curso de lectura en inglés. Nivel 2*. Edición piloto. 2003. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- Barba, M.A. y García, J.R. (2003). *Curso de lectura en inglés. Nivel 3*. Edición piloto. 2003. Naucalpan: ENEP Acatlán.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Coll, C. (1990) *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987). Harper Collins Publishers: London.
- Cooper, D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Da Silva, G; Signoret, A. (1996). *Temas Sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México: CELE UNAM.
- Díaz-Barriga, F; Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- García, M; Elosúa, M; Gárate, M; Luque, J; Gutiérrez, F. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Barcelona: Paidós.
- García, R. (1998). *Tres Aspectos Fundamentales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. En Castañeda, Sandra. Fac. de Psicología. UNAM.
- <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real>
- Kirchner, T. (1988). *Lectura: estilos y Estrategias*. Barcelona: PPU.
- Lavín, M. (2001) *Ideas para disfrutar la lectura*. Lectorum: México
- Leland, C. Swenson (1991). *Teorías del Aprendizaje*. Madrid: Paidós.

- Martínez, L (1989) *De la oración al párrafo*. Trillas: México.
- Mendoza, M. Félix. "Formulación de objetivos en un programa de lectura en lengua extranjera". Ponencia dictada en CCH Sur en el marco del: Programa de actividades del taller de intercambio de experiencias de aprendizaje. Turno vespertino; 6 de Agosto del 2004.
- Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M; Palma, M; Pérez, M. (2001). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. 9ª edición. Barcelona: Graó.
- Monereo C. Y Pozo, J.I. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Monroy, G.J. (2004). *Estrategias de aprendizaje. Manual para el alumno*. México: UNAM.
- Plan de Estudios Actualizado* (1996) Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. México: UNAM.
- Pozo, J.I. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Ramos, R.A. (2003) *Ideas filosóficas y psicológicas que fundamentan la dirección del proceso docente educativo*. En: <http://www.efedepportes.com/efd59/orient.htm>
- Quintanal, D.,J. (1997). *La Lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- Richards, J y Platt, J. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel Referencia.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. (1993). *Estructuras textuales y procesos de comprensión*. Madrid: Santillana.
- Slater, W. y Graves, M. (1990) *Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes*, en Muth, D. (comp.). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique
- Solé, I. (1996). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- The Oxford English Dictionary* (1989). 2nd edition, vol. IX. Clarendon Press: Oxford.

Villegas Pacheco, et al. Curso-taller: *Estrategias para promover el aprendizaje*.
Junio, 2004. México: UNAM.

Weaver y Kintchs, W. (1996). *Expository Text*. En Barr y Mosenthal (Ed.).
Handbook of Reading Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum.