

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN.

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS.

“DESARROLLO DE HABILIDADES DE RECONOCIMIENTO DE ELEMENTOS COHESIVOS, –CONECTORES– EN ESTUDIANTES DEL PRIMER NIVEL DEL PROGRAMA DE LECTURA EN INGLÉS DEL COLEGIO DE BACHILLERES”.

Presentado por el alumno: RUIZ PADRÓN HORACIO ARMANDO.

No. de cuenta: 09158507-9.

Dr. Félix Mendoza Martínez.  
Asesor

OCTUBRE, 2006.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS

A Dios: por permitirme la oportunidad de vivir ésta gran experiencia, por darme la sabiduría y alcanzar una meta más en mi vida.

A mis padres: Baltazar Ruiz Guerrero e Higinia Padrón Chavez, por otorgarme la vida y por esa sencillez que siempre los caracterizó. Siempre los llevaré en mi corazón.

A mis hermanos: Bertha Lilia Ruiz Padrón y David Octavio Ruiz Padrón, mis compañeros y amigos de toda la vida.

A mi esposa: Isaura Bernal, por inspirarme a seguir estudiando, por el respaldo, paciencia y motivación incondicionales en la realización del presente proyecto. **Te amo.**

A mis hijos: Armando Ruiz Bernal e Isaura Fabiola Ruiz Bernal, porque han sido mi mayor motivo para continuar en mi superación. Mis tesoros. **Los amo.**

A mis suegros: Pedro Bernal y Galdina Muñoz, por insistirme en proseguir mis estudios.

A mi sobrino: Erick O. Ruiz Bernal, por su apoyo, dedicación, paciencia y gran ayuda técnica en el diseño del presente proyecto.

A la UNAM: la máxima casa de estudios, por otorgarme la oportunidad de ser parte de ésta gran institución.

A la FES Acatlán: por el impulso que ofrece a los estudiantes de tener una formación profesional y brindarme la oportunidad de hacer uso de sus instalaciones. Mi gran escuela.

Al Dr. Félix Mendoza Martínez, mi asesor: por su entrega total al presente proyecto, por enseñarme, por corregirme, por permitirme compartir con él momentos difíciles, de

angustia, de molestias, de dificultades, de alegrías, de esperanzas, pero, sobre todo, de conocimientos.

A mis profesores sinodales: maestra Joy Holloway, Lic. Cristina Borja, Lic. Miguel Ángel de la Calleja y a la Lic. Leticia Juárez; por todos esos consejos, recomendaciones, sugerencias y conocimientos que me han otorgado para la mejoría de mi tesis.

A los profesores de la carrera LEI: por guiarme en el mundo del conocimiento e inculcarme el interés en el estudio.

A la jefa del Programa de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, Lic. Ma. Del Rosario Hernández Coló: por su valiosa cooperación. Gracias Charito.

A la licenciada Gabriela Huerta V. (Gaby), y Rosy Villamour: por todas las facilidades, sugerencias y contribuciones otorgadas al presente proyecto.

Al Colegio de Bachilleres: en especial al plantel 6 “Vicente Guerrero”: por abrirme las puertas a la obtención de experiencia como profesor de inglés. También al plantel 9 “Aragón”.

A mi ex jefa de Bachilleres 6, Helen y al Prof. Gustavo Vázquez: por motivarme y apoyarme en el trabajo de la presente investigación.

Al licenciado Antonio González Suárez, (Toño): por su valiosa cooperación, consejos y conocimientos que me brindó durante la elaboración del presente proyecto.

A las personas que influyeron directa o indirectamente en la realización del presente proyecto.

A todos, muchas gracias.

## ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

### **CAPÍTULO I.**

### **CONTEXTO INSTITUCIONAL.**

1.1 Origen del Colegio de Bachilleres y su Plan de Estudios.....	4
1.2 Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.....	6
1.3 Surgimiento y significado del logotipo del Colegio de Bachilleres.....	7
1.4 Características del plantel 6 “Vicente Guerrero” y de sus estudiantes.....	8
1.5 Aprendizaje y enseñanza, y sus teorías de apoyo.....	9
1.6 Descripción del Programa de Estudios.....	12
1.6.1 Marco de referencia.....	12
1.6.2 Base del programa.....	12
1.6.3 Elementos de instrumentación.....	13
1.7 La materia de inglés en el Colegio de Bachilleres.....	13
1.8 Práctica Educativa y sus componentes.....	15
1.8.1 Problematización.....	16
1.8.2 Organización Lógica e Instrumental.....	17
1.8.3 Incorporación de Información.....	18
1.8.4 Aplicación.....	18
1.8.5 Consolidación.....	19

1.9 Evaluación.....	20
1.9.1 Evaluación diagnóstica.....	20
1.9.2 Evaluación formativa.....	21
1.9.3 Evaluación sumativa.....	21
1.10 La cohesión.....	22
1.11 Objetivo general.....	23
1.11.1 Objetivos específicos.....	23
1.12 Resultados esperados.....	23
1.13 Conclusiones del capítulo.....	24

## **CAPÍTULO II.**

## **MARCO TEÓRICO.**

2.1 Lectura.....	26
2.2 Proceso de comprensión.....	28
2.3 Comprensión lectora.....	30
2.4 Modelos de lectura.....	33
2.4.1 Modelos ascendentes (bottom-up).....	34
2.4.1.1 El modelo de Gough.....	34
2.4.1.2 El modelo de Laberge y Samuels.....	35
2.4.1.3 El modelo de Carver.....	36
2.4.2 Modelos descendentes (top-down).....	36
2.4.2.1 El modelo de Goodman.....	37

2.4.2.2 El modelo de Smith.....	38
2.4.3 Modelos interactivos (interactive).....	38
2.4.3.1 El modelo de Rumelhart.....	39
2.4.3.2 El modelo de Stanovich.....	40
2.4.3.3 El modelo de Rumelhart y Mc Clelland.....	40
2.4.3.4 El modelo de Kintsch y Van Dijk.....	41
2.4.3.5 El modelo de Just y Carpenter.....	42
2.4.3.6 El modelo de Anderson y Pearson.....	42
2.5 Estrategias de comprensión de textos.....	43
2.5.1 Estrategias de lectura de bajo nivel.....	46
2.5.2 Estrategias de lectura de alto nivel.....	46
2.6 Tipos de lectura y su importancia en la comprensión de textos.....	47
2.6.1 Lectura selectiva o de ojeada.....	48
2.6.2 Lectura de familiarización o global.....	49
2.6.3 Lectura de búsqueda.....	50
2.6.4 Lectura de estudio.....	51
2.7 El texto.....	52
2.7.1 Propiedades del texto.....	53
2.7.1.1 Cohesión.....	53
2.7.1.2 Coherencia.....	55
2.8 La gramática en el proceso de comprensión de textos.....	57
2.8.1 Gramática categorial.....	58
2.9 El conector.....	60
2.9.1 Sintaxis de los conectores.....	61

2.9.2 Clasificación de los conectores.....	62
2.9.2.1 Conectores de adición.....	63
2.9.2.2 Conectores de causa.....	63
2.9.2.3 Conectores de contraste.....	63
2.9.2.4 Conectores temporales.....	64
2.9.3 Conectores intraoracionales.....	64
2.9.4 Conectores extraoracionales.....	65
2.10 Conclusiones del capítulo.....	65

### **CAPÍTULO III.**

### **PROPUESTA DIDÁCTICA.**

3.1 La lectura detallada.....	68
3.2 Criterios en la selección de textos para la lectura detallada en el primer nivel del programa de lectura en inglés.....	68
3.3 Fases del trabajo sobre la lectura detallada de textos.....	71
3.3.1 Pretextual.....	72
3.3.2 Textual.....	74
3.3.2.1 Contexto.....	79
3.3.2.2 Uso del diccionario durante la lectura.....	81
3.3.3 Postextual.....	82
3.3.4 Consolidación (follow-up).....	86
3.4 Tipos de actividades en la comprensión de textos.....	86
3.4.1 Complementación.....	87
3.4.2 Opción múltiple.....	88
3.4.3 Correspondencia/no correspondencia.....	90
3.4.4 Relación de columnas.....	91

3.4.5 Respuesta breve.....	92
3.5 Texto: Is your pension secure?.....	95
3.5.1 Diseño de actividades.....	99
3.6 Texto: If you Need Medical Attention.....	109
3.6.1 Diseño de actividades.....	111
3.7 Texto: The Blirtacious Wives Club.....	117
3.7.1 Diseño de actividades.....	119
3.8 Guía de respuestas.....	129
3.9 Conclusiones del capítulo.....	136
Conclusión general.....	138
Anexo: Mapa Curricular.....	143
Bibliografía.....	152

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la enseñanza-aprendizaje del proceso de lectura en inglés ha sido una verdadera preocupación en las escuelas públicas a nivel bachillerato, debido a que los Programas de Estudios de este nivel, pretenden proporcionar al alumno estrategias de comprensión que le permitan abordar textos en inglés. No obstante, hemos observado que dichos Programas resultan deficientes quizá porque no se les da el enfoque apropiado en la aplicación de las estrategias antes mencionadas.

Específicamente, el Colegio de Bachilleres –como cualquier Institución educativa– se preocupa por una excelente preparación tanto para sus alumnos como para sus profesores. Para ello, el mismo Colegio lleva a cabo Programas de capacitación sabatinos e inter-semestres.

La enseñanza de inglés en el Colegio de Bachilleres está enfocada a la comprensión de textos durante los tres primeros semestres. En lo que corresponde a la etapa inicial, los alumnos presentan problemas en general. Sin embargo, específicamente hemos descubierto que la mayoría de ellos no logran comprender la unión de dos o más ideas a través de los conectores y así, ser capaces de llegar a la comprensión concisa de un texto.

Con el problema anterior, la finalidad de nuestra investigación radica en fundamentar las bases teóricas y metodológicas para el diseño de material didáctico como respaldo a la asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I del Colegio de Bachilleres.

Con la finalidad de alcanzar el propósito de nuestra investigación, fue necesario consultar el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres al igual que el contenido del Programa de Estudios de la asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I, de tal manera que el material diseñado se apegue a las exigencias institucionales.

El objetivo principal de nuestra propuesta es sugerir un diseño de actividades para el desarrollo en los estudiantes de estrategias de comprensión de textos, a partir de la orientación en los elementos cohesivos presentes en los mismos (sobre la base del Programa de Inglés, nivel 1, del Colegio de Bachilleres).

Para lograr el éxito de este propósito, nuestra investigación estará conformada por tres capítulos. En el primero analizaremos el surgimiento y los diferentes cambios estructurales del Plan de Estudios y del Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres. También daremos un breve bosquejo de las características del estudiante del Colegio de Bachilleres, plantel 6, "Vicente Guerrero", así como el aprendizaje y enseñanza y las teorías que los sustentan. Por otro lado, examinaremos el Programa de Estudios y sus diferentes elementos que los integran. Además, en éste mismo capítulo incluiremos a la materia de Inglés en el Colegio de Bachilleres, la Práctica Educativa y sus componentes, cómo se lleva a cabo la evaluación dentro del mismo Colegio, una breve semblanza acerca de la cohesión, tanto los objetivos generales como los específicos, continuando con los resultados esperados, para finalizar con las conclusiones del capítulo.

En el capítulo dos abarcaremos un estudio de las bases teóricas de la lectura, proceso de comprensión y comprensión lectora. Además, abordaremos los distintos modelos de lectura, que comprenden los ascendentes, descendentes e interactivos. Más adelante incluiremos un estudio detallado de las estrategias de comprensión de textos, así como las de bajo y alto nivel. También especificaremos los tipos de lectura, el concepto de texto, así como dos de sus propiedades: la cohesión y la coherencia. Proseguiremos con nuestra investigación sustentando un estudio de la gramática en el proceso de comprensión de textos y la gramática categorial. Asimismo, determinaremos a conciencia, y con las suficientes bases teóricas, el tema más importante de nuestra propuesta, el conector, un análisis acerca de la sintaxis y una clasificación del mismo. Todo lo especificado anteriormente estará basado en la revisión bibliográfica de diversos autores. El segundo capítulo será finalizado con las conclusiones del mismo.

Finalmente, iniciaremos el tercer capítulo con una reseña hacia la lectura detallada, ya que por medio de ella, estarán fundamentadas la mayoría de las actividades aquí propuestas. También explicaremos los criterios para la selección de textos, así como las distintas fases del trabajo sobre la lectura detallada de los mismos textos. Además, especificaremos los distintos tipos de actividades en la comprensión de los mismos. A la vez, desarrollaremos una propuesta didáctica conformada por una cuidadosa selección de 3 textos escritos en inglés –Is your pension secure?, If You Need Medical Attention y The Blirtacious Wives Club– una serie de actividades, así como su guía de respuestas. Las conclusiones del capítulo y conclusión general, también las insertaremos aquí. Por otro lado, y para continuar con nuestra investigación, incluiremos a manera de anexo, el mapa curricular vigente del Colegio de Bachilleres, así como las copias de los tres textos originales. Cerraremos nuestro trabajo abarcando la bibliografía que dará el sustento al mismo.

Por todo lo anterior, la presente investigación desea ser de utilidad no sólo para el Colegio de Bachilleres, sus profesores y alumnos, sino también para todos aquéllos que se involucren en la comprensión de lectura en inglés.

## CAPÍTULO I.

### CONTEXTO INSTITUCIONAL.

#### 1.1 ORIGEN DEL COLEGIO DE BACHILLERES Y SU PLAN DE ESTUDIOS.

El Colegio de Bachilleres surge (Modelo Educativo 1998: 6-8) por decreto presidencial como un organismo descentralizado del Estado en septiembre de 1973. Fue creado como un sistema que amplía las oportunidades de educación en el nivel medio superior, y atiende principalmente a adolescentes que, en general, se caracterizan por la búsqueda y la afirmación de su individualidad y por la construcción de juicios personales. Hoy en día, el Colegio de Bachilleres está compuesto por 20 planteles distribuidos de la siguiente forma: 17 en el Distrito Federal y los 3 restantes en el Estado de México; y otros 605 más en 26 Estados de la República Mexicana. Los primeros 20 planteles han sido asignados por un número y un nombre de acuerdo con su creación y ubicación geográfica, y éstos son: 1 El Rosario, 2 Cien Metros, 3 Iztacalco, 4 Culhuacán, 5 Satélite (Estado de México), 6 Vicente Guerrero, 7 Iztapalapa, 8 Cuajimalpa, 9 Aragón, 10 Aeropuerto, 11 Nueva Atzacolco, 12 Netzahualcóyotl (Estado de México), 13 Xochimilco, 14 Milpa Alta, 15 Contreras, 16 Tláhuac, 17 Huayamilpas-Pedregal, 18 Tlilhuaca-Azcapotzalco, 19 Ecatepec (Estado de México) y 20 Del Valle. Por motivos de un mejor control administrativo, los planteles se encuentran divididos en 3 zonas: zona norte: 1, 2, 5, 11, 18 y 19; zona centro: 3, 6, 7, 8, 9, 10 y 12; zona sur: 4, 13, 14, 15, 16, 17 y 20.

Su Plan de Estudios (ver anexo) opera en dos modalidades: la primera es la denominada “**Sistema Escolarizado**”, la cual requiere que los estudiantes asistan a clases dentro de un horario fijo. Este sistema comprende 6 semestres o un máximo de 9, divididos en áreas de *formación básica*, de *formación específica* y de *formación para el trabajo*. En el área de *formación básica* se incluyen las materias que representan los

conocimientos considerados como indispensables por su relevancia en los distintos campos del conocimiento humano. Las materias impartidas en esta área se incluyen de 1º a 6º semestres.

Por otro lado, el área de *formación específica* comprende el grupo de materias abiertas, es decir, las optativas, y que sólo podrán ser elegidas en 5º y 6º semestres. La finalidad de estas materias es ofrecer al estudiante la opción de decidir y participar en el diseño de su trayectoria curricular, de acuerdo con sus intereses y aptitudes. Los cinco campos del conocimiento que abarcan estas 2 áreas mencionadas son: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lenguaje-Comunicación.

El área de *formación para el trabajo* se inicia a partir del segundo semestre y comprende 9 diferentes capacitaciones específicas, de las cuales se elegirá sólo una a partir del 4º semestre. No todas estas capacitaciones existen por igual en los 20 planteles, ya que han sido establecidas con base en las políticas y necesidades de cada plantel. Las capacitaciones y asignaciones de las mismas por cada plantel son las siguientes: Administración de Recursos Humanos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14 y 15; Empresas Turísticas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10; Laboratorista Químico: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10 y 12; Dibujo Industrial: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 y 16; Organización y Métodos: 9 y 13; Dibujo Arquitectónico y de Construcción: 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16 y 19; Biblioteconomía: 17 y 18; Contabilidad: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18 y 19; e Informática, que se imparte en los 20 planteles. Aquí, al igual que en el área de formación específica, existen grupos de materias optativas.

La segunda modalidad es el “**Sistema de Enseñanza Abierta**” (SEA), que sólo opera en los primeros cinco planteles y se distingue por el apoyo al estudio independiente, es decir, no existe el requisito de que el alumno se presente dentro de un horario establecido por la Institución, sino que es él quien establece la fecha para la

presentación de sus evaluaciones. En esta modalidad no hay un límite en cuanto a tiempo para la terminación del bachillerato.

Adicionalmente a las 3 áreas principales anteriores existen, tanto en el sistema escolarizado como en el sistema de enseñanza abierta, *las áreas de formación cultural, artística y deportiva y la de servicios escolares*. De acuerdo con la estructura del Plan de Estudios del Colegio, la formación del alumno en estas 3 últimas áreas está sujeta a acreditación.

Al término de sus estudios de bachillerato, el alumno habrá cursado un total de 310 créditos distribuidos de la siguiente forma: 33 asignaturas obligatorias con un equivalente a 236 créditos, 6 asignaturas optativas con un total de 36 créditos y una capacitación que cubre 6 asignaturas con un equivalente a 38 créditos.

## 1.2 MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres (Colegio de Bachilleres 1993: 4), es un conjunto de normas y lineamientos que definen la estructura curricular de la Institución, y dan identidad y dirección a su Práctica Educativa. El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, edición 1998, es un documento conformado por 5 capítulos en los que se describen y establecen principios, valores, finalidades, normas, postura pedagógica y relaciones sociales. Los elementos que lo conforman son: Antecedentes, Marco Normativo, Marco Conceptual, Práctica Educativa y Estructura Académica.

El primer capítulo resume los antecedentes que dieron inicio al Colegio de Bachilleres. En el segundo se explica el Marco Normativo de la Institución, el cual sustenta la creación del Colegio como educación media superior apegada al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y su ley

reglamentaria: la Ley General de Educación. Después, en el tercero, se encuentra el Marco Conceptual, que está compuesto por la orientación filosófica: educación, cultura y conocimiento, y aprendizaje, enseñanza y evaluación. Posteriormente se presenta la Práctica Educativa y sus cinco componentes (Problematización, Organización Lógica e Instrumental, Incorporación de Información, Aplicación y Consolidación), así como el Perfil del Académico y los criterios para la Práctica Educativa. Para finalizar, el quinto capítulo describe la Estructura Académica, compuesta por el Perfil del Bachiller y el Plan de Estudios.

Por razones de jerarquización personal, para la presente investigación sólo tomaremos en cuenta algunos de los capítulos mencionados anteriormente.

### 1.3 SURGIMIENTO Y SIGNIFICADO DEL LOGOTIPO DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

Actualmente con el fin de saber hacia dónde se va y qué se desea, es común identificar a través de un logotipo a alguna empresa, club deportivo, institución política y educativa, etc. En este caso, Colegio de Bachilleres, Gaceta (2003: 22-23) el licenciado Hisi Pedroza, destacado fundador de la Institución y encomendado en aquel tiempo por el director general del Colegio Guillermo Ortiz Garduño fue quien se encargó de diseñar el logotipo, mismo que quedó registrado ante la Dirección General de Derechos de Autor de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en marzo de 1974. Se requería de un escudo juvenil, sencillo y diferente que contara con una serie de valores significativos para una Institución Educativa con una línea moderna e innovadora, y que mantuviese la tradición europea muy común en el ámbito escolar en ese entonces.

El logotipo del Colegio de Bachilleres que a continuación se muestra tiene un profundo significado presentado en una síntesis visualmente sencilla: la educación como proceso permanente de evolución y progreso.



La **C** que quiere decir Colegio, está integrada con un espiral que significa desarrollo continuo, evolución permanente, hacia delante como lo indica la flecha. La **B** de Bachilleres representa la educación: son los libros, base de todo estudio.

#### 1.4 CARACTERÍSTICAS DEL PLANTEL 6 “VICENTE GUERRERO” Y DE SUS ESTUDIANTES.

Para el desarrollo del presente trabajo tomamos como base el plantel número 6 “Vicente Guerrero”, el cual se encuentra situado en la zona de Iztapalapa y donde se imparten 5 de las 9 capacitaciones existentes: Administración de Recursos Humanos, Empresas Turísticas, Laboratorista Químico, Dibujo Industrial e Informática.

El Colegio de Bachilleres, plantel 6, cuenta con una población aproximada de 5300 alumnos en sus dos turnos –matutino y vespertino– cuyo rango de edades varía entre los 15 y 19 años y donde el sexo femenino es mayoritario. Dichos estudiantes proceden de escuelas secundarias públicas, las cuales, por lo general, se caracterizan por impartir un nivel bajo de conocimientos en cuanto al idioma inglés. Con respecto a la comprensión de textos en inglés, la mayoría de los alumnos llegan al Colegio con problemas muy severos en cuanto al manejo de estrategias de comprensión de textos. Con base en los resultados obtenidos en la aplicación de evaluaciones diagnósticas al

inicio de cada semestre, hemos observado deficiencias críticas en los niveles de comprensión de un texto en español; por consiguiente, para un texto en inglés las dificultades se incrementan aún más.

Las zonas de residencia de los alumnos del plantel son: Iztapalapa, Los Reyes-La Paz, Netzahualcóyotl, Chalco y Tulyehualco. El nivel socioeconómico del estudiante en el plantel 6 puede considerarse en un 70% de una clase media baja, razón suficiente para que algunos alumnos se vean en la necesidad de trabajar en algún oficio para poder sufragar por sí mismos sus estudios. El resto de los alumnos no trabaja y sólo se dedica al estudio.

Por otro lado, es importante hacer referencia a que, en muchas ocasiones, con base en los resultados del examen único de ingreso al nivel medio superior, los estudiantes llegan al plantel con gran incertidumbre sobre su futuro y graves problemas de autoestima, ya que por lo regular la elección del plantel fue la 3ª, 4ª, o quizá una opción más alejada.

Aunado a esto, hemos observado también en muchos alumnos aspectos negativos de conducta, tales como alcoholismo, drogadicción, violencia y desintegración familiar. Así, se puede concluir que en el Colegio de Bachilleres, plantel 6, existen grupos de alumnos heterogéneos, con diferentes formas de comportamiento y de expresión personal.

## 1.5 APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA, Y SUS TEORÍAS DE APOYO.

El planteamiento y desarrollo del aprendizaje y enseñanza dentro del Colegio de Bachilleres Modelo Educativo (1998: 7), han sido establecidos como un proceso continuo de construcción del conocimiento, y como un conjunto de acciones

administradoras y facilitadoras de dicho proceso, respectivamente. En relación con la comprensión de textos en inglés dentro del Colegio de Bachilleres, ésta se plantea a través de dos enfoques: **el didáctico**, que abarca las bases teóricas del *constructivismo*, y **el disciplinario**, que está fundamentado en el *enfoque comunicativo*.

Según Carretero (1992: 21), se entiende por *constructivismo* la idea que mantiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, y los afectivos. Entre las teorías comprendidas por el *constructivismo* están las de Piaget, Vygotski, Ausubel, la del Procesamiento Humano de Información (PHI) y la de la Psicología Instruccional. Cada una de ellas, aunque aparecida en diferentes momentos, ha hecho diversas aportaciones al estudio de los procesos de aprendizaje y la enseñanza a través de una constante búsqueda de las leyes que rigen la construcción del conocimiento.

Con base en la teoría de Jean Piaget (1973), la educación en el Colegio de Bachilleres (Modelo Educativo 1998: 7), pretende fomentar en el alumno el interés y la necesidad de crear nuevos conocimientos, proceso en el cual su estructura cognoscitiva interactúa con el objeto de estudio y ocurre un desequilibrio que se somete a un proceso de asimilación-acomodación para auxiliar al alumno a avanzar a un nivel superior.

Vygotski (1987), en Modelo Educativo (1998: 23-24), afirma que no hay desarrollo social sin aprendizaje, ni aprendizaje sin desarrollo cultural previo; por lo tanto, el aprendizaje se fundamenta en una internalización progresiva de significados provenientes del medio social, ya que el desarrollo cultural se da, primero, en funciones interpersonales y después, en el interior de cada sujeto. El autor diferencia dos niveles de desarrollo: *el efectivo* (zona de desarrollo real), que se refiere a aprendizajes previos y que se exponen de manera autónoma, y *el potencial*, que se puede conciliar externamente por medio de diversas prácticas sociales, entre ellas la educativa. Para

este último, Vygotski propone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, en el cual sugiere que el sujeto no sólo responde a los estímulos, sino que actúa sobre ellos mismos y los transforma. Por ello, el alumno debe ser visto como un ser social, intérprete y resultado de las diversas interacciones sociales en las que se ve involucrado a través de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognitivas superiores, de hecho, son producto de estas interacciones sociales, con las cuales, además, el alumno mantiene propiedades de organización en común.

Ausubel (1976) se refiere a la importancia que tiene el concepto de aprendizaje significativo mediante los materiales escolares, en el que el término significativo hace referencia por una parte, a la estructura del contenido a aprender, el cual debe tener significatividad lógica, esto es, que no sea arbitrario ni confuso, y por otra, al material que potencialmente puede ser aprendido desde el referente social y personal del estudiante. Con base en esta teoría, el Colegio de Bachilleres sugiere el desarrollo de materiales escolares que propicien un aprendizaje significativo que corresponda a la intencionalidad educativa.

Desde la perspectiva de la teoría de Procesamiento Humano de Información (PHI) (Modelo Educativo 1998: 24), el ser humano se imagina como elaborador y constructor activo de la información que recibe de su entorno, y no como un emisor mecánico de respuestas. A la vez, en esta teoría se establecen las representaciones mentales del sujeto y la manera como éste las ordena dentro de un sistema cognitivo para interpretar la realidad.

En lo que se refiere a la Psicología Instruccional (Modelo Educativo 1998: 24), sus aportaciones más importantes hacen referencia al desarrollo de la inteligencia y de las habilidades intelectuales para el aprendizaje, la solución de problemas, la formulación de juicios y razonamientos y la toma de decisiones.

Por otra parte, el *enfoque comunicativo* (Colegio de Bachilleres 1996: 7) plantea el involucramiento de una interacción del estudiante, para que, a partir de los

conocimientos y habilidades desarrollados en su lengua materna, pueda emprender la lectura y alcanzar la comprensión de textos en una lengua extranjera, y evitar el estudio descriptivo de las estructuras gramaticales.

## 1.6 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS.

El Programa de Estudios (Colegio de Bachilleres 1996: 1) es una herramienta de trabajo que ofrece al profesor elementos para planear, operar y evaluar el curso. El mismo contiene los aprendizajes a lograr y la perspectiva desde la que deberán ser enseñados. Los elementos contenidos en el Programa de Estudios son: *Marco de Referencia, Base del Programa y Elementos de Instrumentación.*

### 1.6.1 MARCO DE REFERENCIA.

Éste proporciona información acerca de las relaciones de la asignatura con respecto al Plan de Estudios, y está compuesto por: **ubicación, intención y enfoque.** En la *ubicación* se describe el lugar de la asignatura, así como su relación con las asignaturas que conforman la materia. La *intención* especifica lo que el alumno deberá saber como consecuencia de haber cursado la asignatura. Finalmente, en el *enfoque* se explica la metodología para enseñar y aplicar el Programa de Estudios, de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres.

### 1.6.2 BASE DEL PROGRAMA.

La misma contiene los objetivos de operación en los niveles de unidad, tema y subtema. Los objetivos de unidad y tema están formados por un “**para qué**”, un “**qué**” y un “**cómo**” mientras que los de subtema únicamente cuentan con un “**qué**” y un “**cómo**”. En el “**para qué**” se describe lo que el alumno deberá poder hacer como

resultado del aprendizaje. En el “**qué**” se sitúan los contenidos, procesos, estrategias, habilidades o actitudes del alumno, necesarios para que pueda lograr el aprendizaje. El “**cómo**” establece los procedimientos didácticos de enlace de los contenidos precedentes y los aprendizajes subsecuentes.

### 1.6.3 ELEMENTOS DE INSTRUMENTACIÓN.

Estos elementos comprenden las **estrategias didácticas sugeridas, las sugerencias de evaluación, la bibliografía y la retícula**. Las *estrategias didácticas sugeridas* constituyen líneas de trabajo a seguir por unidad, o sea, indicaciones sobre el manejo de cada tema o subtema; estas estrategias pueden ser adaptadas por el profesor de acuerdo con las necesidades y características de cada grupo. Las *sugerencias de evaluación* describen los objetivos a utilizar como referentes para las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, así como indicadores, situaciones o medios que pueden ser utilizados para las mismas evaluaciones. La *bibliografía* se presenta como una muestra de apoyo para resolver dudas o ampliar aspectos estructurales y estrategias de lectura, tanto para el profesor como para el alumno. La *retícula* presenta en forma gráfica los contenidos del Programa de Estudios y el seguimiento para su desarrollo.

## 1.7 LA MATERIA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

En sus 32 años de trabajo, el Colegio de Bachilleres ha experimentado diversas transformaciones con respecto a la enseñanza de una lengua extranjera. El primer Plan de Estudios, con el cual dio inicio el Colegio, y cuya finalidad fue la enseñanza de la lengua extranjera, estaba fundamentado en la lectura lineal con base estructural, es decir, renglón por renglón, que llevaba a la traducción de textos por medio de la utilización de la gramática y de elementos de vocabulario. Sin embargo, fue a partir de 1983 cuando se realizaron los primeros cambios en el Programa de Estudios con el

establecimiento del tronco común, renovándose así el objetivo general para que el alumno pudiese interpretar textos con base en el enfoque comunicativo. El resultado fue muy radical tanto en la metodología utilizada en ese entonces, como en la accesibilidad del profesor, quien se oponía a lo novedoso e ignoraba las bases teóricas que argumentan dicho enfoque. No obstante, la carencia del conocimiento de aspectos gramaticales en el alumno, también contribuía a ser una barrera en la actualización de las técnicas de enseñanza del profesor.

En 1993 se llevan a cabo nuevas modificaciones en el Programa de Estudios, esta vez con criterios más realistas en cuanto a las particularidades y circunstancias de la población estudiantil y docente. Aun cuando la finalidad del Programa de Estudios seguía siendo la comprensión de textos, es aquí donde se introducen 3 aspectos importantes: *el manejo de estrategias de lectura, el reconocimiento de elementos léxicos y sintácticos, y la introducción a la cohesión y a la coherencia.*

Con la inserción en el Programa de Estudios, en febrero de 1996, de aspectos gramaticales específicos, se plantea superar las deficiencias lingüísticas del alumno a través de una gramática comunicativa, esto es, práctica y funcional, de tal forma que el estudiante la utilice como una herramienta más para acercarse con mayor eficacia a la información escrita en lengua extranjera. Con estas modificaciones, se desea hacer de la enseñanza de la lectura un proceso interactivo en el que el alumno pueda desarrollar estrategias, al utilizar sus conocimientos previos de un tema específico para tener acceso a la información escrita en inglés.

De acuerdo con el Plan de Estudios 1996 (ver anexo), la materia de inglés –que forma parte del campo de conocimiento de Lenguaje-Comunicación– con diferentes objetivos se encuentra situada y distribuida en las tres áreas de formación: en el *área de formación básica* en los tres primeros semestres, y enfocadas a la comprensión de textos, se imparten las asignaturas de inglés I, II y III respectivamente. En el *área de formación para el trabajo* está la capacitación de empresas turísticas, en la que se ubican las asignaturas de inglés técnico I, II y III, dirigidas al desarrollo de las llamadas

cuatro habilidades (*comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y lectura*) y llevadas en los semestres 4º, 5º y 6º. Para finalizar, en el *área de formación específica*, y como asignaturas optativas, se ubican las asignaturas de inglés IV y V sólo para 5º y 6º semestres respectivamente, y están también enfocadas a las cuatro habilidades ya mencionadas.

Según el Programa de Estudios del Colegio de Bachilleres, 1996, la materia de inglés en el nivel I comprende 3 unidades divididas en un semestre escolar de la siguiente manera: La primera de ellas, –con una carga de 10 horas– lleva el nombre de *introducción a los textos* y su objetivo es que el estudiante exprese de forma escrita a través de elementos icónicos (imágenes, fotografías, dibujos, mapas, esquemas, etc.), tipográficos (diferentes tipos de letra), cognados y vocabulario conocido, las ideas generales acerca del contenido temático de textos escritos en inglés. La segunda, –con una carga de 32 horas– se le ha designado *elementos sintácticos y semánticos*, y su finalidad es que el alumno aplique en la lectura aspectos sintácticos y semánticos en la identificación de adjetivos y sustantivos por medio de sufijos, presente simple, pasado simple, presente y pasado de voz pasiva y, verbos modales, como elementos básicos para la comprensión de textos escritos en inglés. Finalmente, a la tercera unidad, –y con una carga de 22 horas– se le ha denominado *introducción a la cohesión*, y su propósito es que el alumno maneje elementos cohesivos al utilizar la referencia anafórica y algunos conectores, para la comprensión de textos escritos en inglés. Así, la materia de inglés engloba un total de 64 horas, y, en el Colegio de Bachilleres tal materia ha venido experimentando diversas transformaciones a través del tiempo, cuyo objetivo siempre ha sido el aportar mejoras en las estrategias de comprensión de textos, para un mejor aprovechamiento tanto para el profesor como para el alumno.

## 1.8 PRÁCTICA EDUCATIVA Y SUS COMPONENTES.

El Colegio de Bachilleres Modelo Educativo (1998: 29-33), propone una Práctica Educativa en la cual el estudiante se vea involucrado en la necesidad e interés de

aprender, por medio de una participación activa en la construcción del conocimiento, y así pueda aplicar sus aprendizajes en cualquier ámbito de su vida inmediata bajo la orientación, regulación y dirección del docente. Así, la Práctica Educativa del Colegio de Bachilleres se entiende como *un espacio donde el estudiante tiene la oportunidad de lograr aprendizajes a partir de un proceso dirigido de desestructuración-reestructuración, aplicación y consolidación de conocimiento en lo personal y lo social, desarrollo en espiral que se da en forma interactiva con el objeto y los sujetos, a través de elementos que le sean significativos para su adaptación activa y progresiva en el medio*. Todo esto se basa en la interacción de los cinco componentes que propone el mismo Modelo Educativo: *Problematización, Organización Lógica e Instrumental, Incorporación de Información, Aplicación y Consolidación*.

#### 1.8.1 PROBLEMATIZACIÓN.

El problema se presenta cuando el estudiante se enfrenta a una situación de comunicación, en este caso, está representado por el texto escrito en inglés con el que va a interactuar. Para tratar de solucionarlo, el estudiante debe hacer uso de sus conocimientos previos, los cuales no podrían ser ni adecuados, ni suficientes, ni los correctos, razones necesarias para que el profesor se interese en buscar una solución pertinente y apropiada, que active la curiosidad del alumno acerca del contenido del texto por medio de preguntas muy generales en relación al tema que se va a abordar.

En la problematización, el profesor debe tomar en cuenta dos aspectos muy importantes: la especificidad del estudiante/grupo y su especificidad social más amplia y compleja, así como los diversos campos disciplinarios por medio de los cuales el estudiante pueda relacionar su conocimiento previo, y sea capaz de elaborar conceptos y principios para crear procedimientos que lo induzcan a una participación específica dentro de un texto.

También es de gran importancia mencionar que para activar el interés del estudiante/grupo, la situación inicialmente presentada –*problematización*– debe tener un nivel de logro de solución alcanzable para ellos al exponerles posteriormente distintas opciones para la solución.

La predicción es considerada como un enlace entre la presente etapa y la organización lógica e instrumental (los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, Ausubel 1976), debido a que es aquí donde el estudiante empieza a ubicar sus pensamientos, expuestos en el salón de clase por medio de lluvia de ideas, imagen(es), título y subtítulo(s) del texto. Es decir, aquí se presenta la fase pretextual.

#### 1.8.2 ORGANIZACIÓN LÓGICA E INSTRUMENTAL.

De acuerdo con la perspectiva del enfoque comunicativo, la organización lógica e instrumental más favorable en el abordaje de textos en lengua extranjera, presupone la utilización de los siguientes elementos: manejo del código de la lengua extranjera específica (inglés, francés, alemán, etc.), conocimiento del tema (medicina, fútbol, computación, etc.), conocimiento del género textual (novela, ensayo, instructivo, etc.) y los conocimientos generales del mundo que el alumno posee.

En esta etapa, el profesor debe hacer énfasis en la necesidad de organizar ideas para el dominio y la aplicación de conceptos, reglas, ejemplos, relaciones, etc. Éste debe ser un proceso que ha de articularse con las estrategias que utiliza el alumno para aprender, y las estrategias que utiliza el profesor para enseñar. Todo esto se puede llevar a cabo mediante una serie de actividades que conduzcan al alumno a encontrar respuestas apropiadas utilizando recursos que se encuentren a su alcance; por ejemplo, en la comprensión de textos en inglés, una actividad adecuada puede ser el uso de palabras o frases de mayor relevancia en el texto, a través de relación de

columnas o de la actividad llamada “*tripas de gato*”, en la que el alumno, sin cruzar líneas, une el significado de las palabras en inglés con su correspondiente a español.

### 1.8.3 INCORPORACIÓN DE INFORMACIÓN.

En esta etapa, la asimilación de conceptos y de las regularidades morfosintácticas y semánticas de las estructuras de la lengua extranjera, así como la toma de conciencia del uso de estrategias de comprensión de textos, son factores indispensables para poder entender y dar sentido a lo que se lee. Aquí, el alumno identifica y busca las fuentes de información, pregunta y resuelve sus dudas, y asocia progresivamente la información que le permita lograr el aprendizaje sobre una estructura ya definida.

Algo muy importante para el profesor, es que debe estar consciente en esta fase de que representa la fuente de información más próxima para el alumno, para tener la capacidad de (re)orientarlo en su actividad, para poder resolver sus dudas, etc. Así pues, en este componente el alumno integra información relacionada con posibles respuestas o soluciones a la problemática de los contenidos.

### 1.8.4 APLICACIÓN.

La aplicación se lleva a cabo cuando el estudiante comprueba si la información incorporada a su estructura cognitiva es la adecuada y suficiente para la solución de algún problema expuesto por el profesor. Para alcanzar esto, la tarea de este último consiste en verificar que el estudiante aplique de manera adecuada los conocimientos que adquirió en las etapas anteriores (Problematización, Organización Lógica e Instrumental e Incorporación de la Información).

La aplicación del conocimiento es, así, una expresión de la modificación de los esquemas cognitivos del alumno, donde los nuevos conocimientos se aplican de una manera progresivamente correcta y eficiente para resolver los problemas, en nuestro caso, de conexión lógica que se presentan a través de la cohesión y la coherencia de un texto en lengua extranjera.

El enlace que se da entre el presente apartado (1.8.4 aplicación) y la concepción de Vygotski acerca de la Zona de Desarrollo Próximo, se basa en que el aprendizaje siempre se va a dar a partir de la interacción social, es decir, el alumno no va a trabajar por sí solo, sino que obtendrá el apoyo de sus compañeros o de más gente que le brindarán seguridad y confianza durante la realización de sus actividades de aprendizaje.

#### 1.8.5 CONSOLIDACIÓN.

Por medio de la consolidación, se produce en la mente del estudiante una nueva configuración cognitiva que le permite incrementar y fortalecer la precisión y eficiencia de la actividad de lectura. Al respecto, el profesor presenta nuevas situaciones en las que el estudiante manifiesta su nivel de conocimientos y el grado de desarrollo de sus habilidades.

La consolidación es la etapa en la que el alumno será capaz de dar el significado global del texto, o sea, la idea general del mismo por medio de un resumen o respondiendo a preguntas directas. Al consolidar lo aprendido, el alumno establece e integra relaciones, conformando una unidad cualitativamente diferente a la suma de las relaciones encontradas. La consolidación permite afianzar e integrar la resultante del proceso equilibrio-desequilibrio-equilibrio Piaget (1973), a la que fue sometida la estructura cognitiva del alumno, y así, por medio de la misma consolidación, el alumno será capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en una adecuada comprensión de

textos en lengua extranjera, diferentes a los vistos en clase, de una manera autónoma, satisfactoria y exitosa.

## 1.9 EVALUACIÓN.

Cuando hablamos del concepto evaluación (Díaz 1998: 180) inmediatamente lo asociamos a la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular. Para ello se decide si lo que se evalúa es costeable o incosteable, si es suficiente o insuficiente o si existe o no la calidad. Para el docente, quien es el protagonista y responsable directo, la evaluación es ante todo compleja y precisa tanto de la comprensión como de la reflexión. Para el Colegio de Bachilleres (1997: 17-18), la evaluación del aprendizaje es un proceso cuyo propósito es obtener información capaz de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ajustarlo a una mayor eficiencia; así como determinar si los aprendizajes establecidos se han logrado para fundamentar la toma de decisiones sobre la acreditación del estudiante. Dicho proceso va de la mano con la enseñanza, es decir, debe ser permanente, sistemático, consciente y planeado, que dé información útil, válida, oportuna y confiable acerca de las características de los conocimientos y habilidades adquiridos por el alumno, de manera que los resultados realimenten directamente el trabajo del profesor y el de los mismos alumnos.

El Colegio de Bachilleres tiene determinada la aplicación de la evaluación en tres formas: *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*. Cada una de ellas debe reunir los siguientes elementos: **un qué**, **un cómo**, **un cuándo** y **un para qué** evaluar.

### 1.9.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Es la evaluación previa al inicio de cada tema, unidad o curso. En ella se determina el esquema referencial del estudiante sobre el que habrán de cimentarse los

conocimientos nuevos, para lograr los aprendizajes prescritos por el Programa de Asignatura, generando preguntas o problemas que permitan al estudiante expresar sus conocimientos previos, así como poner de manifiesto sus habilidades y actitudes al respecto. Tal evaluación se llevará a cabo al inicio de una fase de aprendizaje (unidad o tema) que introduzca nuevos conceptos, respecto de los cuales se considere necesario indagar el esquema referencial desde el que serían abordados por los estudiantes. Al obtener esta información, el profesor será capaz de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más eficiente, ya que conocer las características académicas del grupo permite influir en el aprovechamiento de los alumnos, al aplicar los materiales y estrategias de comprensión de textos apropiadas sobre fundamentos lo suficientemente sólidos. Esta modalidad de evaluación no tiene valor crediticio.

#### 1.9.2 EVALUACIÓN FORMATIVA.

Es aquélla en la que se valoran los avances y obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje establecido en los objetivos de operación del Programa de Estudios. Esta evaluación se puede llevar a cabo a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: al final de cada clase o al inicio de la siguiente o, al final de cada unidad para valorar los avances del estudiante en el logro de los aprendizajes y así ajustar, en su caso, el material didáctico o las estrategias de enseñanza.

#### 1.9.3 EVALUACIÓN SUMATIVA.

La intención de esta evaluación es conocer el grado de logro de los aprendizajes del alumno al término de un ciclo de enseñanza: tema o unidad; efectuando un plan de prueba en el que se establezcan los parámetros conforme a los cuales habrán de diseñarse los instrumentos de evaluación, así como en el que se precisen los aprendizajes a lograr. La evaluación sumativa se aplicará al término de una fase de aprendizaje, ya sea una unidad o un tema. Por medio de ella se conocerá en qué

medida el estudiante ha cambiado su estructura cognitiva en relación con las expectativas definidas con anterioridad. Asimismo, la evaluación sumativa servirá como un indicador complementario a la evaluación formativa.

#### 1.10 LA COHESIÓN.

En todo este proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés, el dominio de los elementos de cohesión desempeña un papel muy importante en la comprensión de textos no sólo porque se tenga que reconocer las palabras a nivel de texto, sino porque se deben incluir los aspectos estructurales, semánticos y composicionales que lo integran. Para Halliday y Hasan (1976: 5), la cohesión es parte del sistema de una lengua, y uno de los componentes de la cohesión son los conectores, los cuales son elementos que sirven para unir ideas, enunciados o párrafos en un texto. Por lo tanto, el alumno debe conocer la función de los mismos tanto a nivel de enunciado como de párrafo, y así ser capaz de unir sucesivamente las ideas principales dentro de un texto para que su lectura sea más fluida y, sobre todo, mejor comprendido su contenido.

Sin embargo, en nuestra experiencia docente en el Colegio de Bachilleres, y no obstante la aplicación de los postulados de los cinco componentes del Modelo Educativo del mismo durante la enseñanza de la lectura en inglés, hemos observado que la mayoría de los alumnos, al tratar de aplicar sus propias estrategias de comprensión lectora, se enfrentan, al intentar enlazar las ideas dentro de un texto, con problemas en el reconocimiento de los conectores, lo que conduce a interpretaciones erróneas de su contenido.

Ésta problemática nos llevó a la idea de elaborar un trabajo que pudiese contribuir a resolverla y que persigue, por tanto, los siguientes objetivos:

## 1.11 OBJETIVO GENERAL.

Proponer un diseño de actividades para el desarrollo en los estudiantes de estrategias de comprensión de textos, a partir de la orientación en los elementos cohesivos presentes en los mismos (sobre la base del Programa de inglés, nivel 1, del Colegio de Bachilleres).

### 1.11.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 1. Definir el concepto de lectura.
- 2. Analizar el proceso de comprensión.
- 3. Describir el concepto de comprensión lectora.
- 4. Explicar los distintos modelos de lectura.
- 5. Establecer el concepto de estrategia de comprensión de un texto.
- 6. Estudiar los diferentes tipos de lectura.
- 7. Definir qué es un texto y sus características.
- 8. Definir y clasificar los conectores.
- 9. Determinar los criterios para la selección de textos.
- 10. Analizar las diferentes fases del trabajo sobre la lectura detallada.
- 11. Describir los diferentes tipos de actividades en la comprensión de textos.
- 12. Sugerir un diseño de actividades para desarrollar estrategias de comprensión de textos con base en la identificación e interpretación adecuada de elementos cohesivos, como apoyo al Programa de inglés, nivel 1, del Colegio de Bachilleres.

## 1.12 RESULTADOS ESPERADOS.

Con el desarrollo de la presente propuesta esperamos obtener un material de apoyo con actividades de comprensión lectora tanto para el Programa de Estudios de

inglés, nivel 1, del Colegio de Bachilleres, como para los profesores que impartan dicha materia, de modo que su aplicación en el salón de clases contribuya a desarrollar en los alumnos las estrategias y habilidades pertinentes para una adecuada comprensión de textos en lengua inglesa.

### 1.13 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

En el presente capítulo realizamos un análisis acerca del origen del Colegio de Bachilleres con la finalidad de conocer parte de su historia, en la que se especifica su distribución geográfica y el número de planteles existentes en el Distrito Federal, el área conurbada y el interior de la República Mexicana. También describimos el Plan de Estudios en relación con sus dos modalidades: *el sistema escolarizado* –que engloba 6 semestres o 9 como máximo– y *el sistema de enseñanza abierta*, en el que no hay límite para concluir el bachillerato. Para llevar a cabo dicho Plan de Estudios, el Colegio de Bachilleres introdujo su Modelo Educativo y sus teorías que lo sustentan cuya finalidad es conocer el desarrollo del sistema educativo del Colegio.

La creación del logotipo del Colegio de Bachilleres fue hecha para impulsar a dicha Institución al desarrollo del estudio por medio de los libros.

En el apartado 1.4 mencionamos algunas particularidades tanto del plantel 6 “Vicente Guerrero” como de sus estudiantes.

En la explicación que dimos acerca del Programa de Estudios, planteamos conocer la operación del mismo a través de sus elementos que lo integran para que el profesor domine los objetivos de enseñanza, los desarrolle y los aplique de forma eficaz y concisa dentro del salón de clases.

El esbozo que hicimos acerca de la materia de inglés en el Colegio de Bachilleres ha tenido por objetivo conocer la evolución, en cuanto a objetivos de

enseñanza, que ha venido transformando dicha materia, así como la ubicación actual de la misma con respecto al Plan de Estudios.

En lo que se refiere a la Práctica Educativa que plantea el Colegio de Bachilleres, ésta se encuentra fundamentada en los cinco componentes ya descritos, y su explicación la hemos desarrollado en aplicación concreta a la comprensión de textos en lengua extranjera, (el inglés en este caso).

Posteriormente dimos una descripción del concepto de evaluación en general, y cómo ésta es llevada en el Colegio de Bachilleres bajo los términos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

En el apartado 1.10, que se refiere a la cohesión, señalamos una pequeña descripción introductoria de qué tan importante es en la comprensión de un texto, ya que de ahí parte el desglosamiento de nuestro tema central en esta investigación: los conectores.

En este capítulo incluimos también los objetivos generales y específicos, para concluir con los resultados esperados.

## **CAPÍTULO II.**

### **MARCO TEÓRICO.**

#### **2.1 LECTURA.**

Hoy en día, la necesidad de leer sobre cualquier tema en nuestra propia lengua ha ido en aumento a causa de las diversas transformaciones de tipo social que se producen a diario en nuestro mundo. El enterarse de una noticia por medio de un periódico, una revista, un fax o incluso la Internet, ha hecho que las personas estén al día y bien informadas del acontecer cotidiano. El acceso a estos medios, tanto de información como de comunicación, ha sido tan sencillo que, gracias a ellos, el ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo se ha reflejado en la vida diaria a nivel familiar, profesional y empresarial. Sin embargo, el emprender la lectura de un texto en inglés es una situación completamente diferente, no por el acceso a tal idioma, ya que cualquier persona de nuestro medio puede comprar una revista o entrar a la Internet en inglés, sino porque el problema está en la comprensión del propio código.

En mi trabajo como profesor de inglés en el Colegio de Bachilleres, he podido observar que dos de los graves problemas que afrontan los alumnos son la carencia de hábitos de lectura y el conocimiento de la propia lengua inglesa; estas dos razones, a mi juicio, inciden significativamente en que no sean capaces de leer adecuadamente en inglés. En relación con el primer problema, Jolly (1978) en Alderson (1984: 2-3), afirma que el éxito de leer bien en una lengua extranjera dependerá indudablemente de saber leer de una manera correcta en la lengua materna. La segunda razón es argumentada por Yorio (1971), al plantear que los problemas de lectura en lengua extranjera son debidos, en gran parte, a la ausencia de conocimientos suficientes de la lengua materna.

El concepto de lectura ha ido cambiando de varias maneras a través del tiempo y según el punto de vista de cada autor, y esto bajo la influencia de la posición teórica

que haya asumido. A continuación describiremos algunas definiciones para analizarlas, compararlas y ver de qué manera se relacionan entre sí.

Por lo general, las definiciones de lectura (Dechant 1991: 5-6) están divididas en dos categorías: a) aquéllas que tienen relación con la interpretación de las experiencias del lector y, b) aquéllas que se refieren a la interpretación de los símbolos gráficos. La primera es una categoría más extensa y comprende la segunda; no obstante, la mayoría de las definiciones están relacionadas con ambas.

Al hacer énfasis en la primera categoría, se puede afirmar que hay interpretación del clima, de cuadros (pinturas), de expresiones faciales, etc. Así, por ejemplo, un detective “lee” pistas; un geólogo, rocas; un piloto, rutas; un astrónomo, estrellas; un doctor, síntomas de las enfermedades, y un profesor “lee” síntomas de incapacidad de lectura de los alumnos. Por consiguiente, la definición de lectura dada por Spencer (1946), y que abarca esta primera clasificación, es: *el proceso de interpretación estímulo-sentido*, que se produce cuando alguien experimenta una estimulación sensorial. Para esto, una implicación importante en los alumnos es que ellos sean lectores de experiencias antes que de símbolos gráficos, es decir, primero deben ser lectores del mundo.

La segunda clasificación comprende las siguientes definiciones: la lectura (Harris 1975) es una interacción compleja de procesos cognitivos y lingüísticos con los que el lector construye una representación del mensaje del escritor. Según Gillet y Temple (1986), la lectura es un proceso interactivo que envuelve los conocimientos previos del lector y el contenido del texto; es un proceso que pone al lector en contacto y comunicación con las ideas del escritor, en fin, un proceso de construcción de una representación o modelo mental del texto.

Las últimas definiciones sobre la lectura han hecho lo posible por unificar estas dos categorías antes mencionadas al utilizar el término interactivo. Por ejemplo, Goodman (en Carrell 1989: 12) plantea que la lectura es un proceso psicolingüístico y

receptivo de la lengua, el cual se inicia con una representación superficial lingüística enviada por un escritor, y termina con el significado que construye el lector. En otras palabras, el escritor envía pensamientos a través y por medio de la lengua, y el lector los decodifica. También, Widdowson (1979), en Carrell (1989: 59), analiza el concepto de lectura y lo define como un proceso que combina la información textual con la que el lector lleva al texto, es decir, se manifiesta como un diálogo entre el primero y el segundo.

Finalmente, Solé (1998: 21) expresa que leer es un proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, interacción que implica una investigación del mensaje escrito para llegar a un objetivo o finalidad. El leer presupone un lector activo que procesa y examina el texto, implica una orientación hacia un objetivo, es decir, siempre se lee para algo: para informarse acerca de un determinado hecho, para confirmar o rechazar un conocimiento previo, para adquirir conocimientos nuevos, para resolver algún examen, o incluso para enseñar a los alumnos.

## 2.2 PROCESO DE COMPRENSIÓN.

Debido a que la comprensión es una actividad mental, Dechant (1991: 339) no deja de reconocer la importancia de la lectura como un proceso de reconocimiento de palabras, ya que la comprensión no se llevaría a cabo si el lector no pudiera reconocer e identificar el significado de las mismas. Por lo tanto, con esta combinación de actividades mentales e identificación de palabras se da inicio al proceso de comprensión que Just y Carpenter (en Dechant 1991: 339) exponen mediante el procesamiento de los siguientes niveles: *proceso perceptual*, el cual se utiliza para identificar o decodificar palabras; *proceso léxico*, que se usa para acceder al significado de las palabras; *proceso de decodificación semántico*, que sirve para seleccionar el mejor significado de la palabra en el contexto que se halle; *procesos contextual, semántico y sintáctico*, que son necesarios para ordenar el significado de la palabra en unidades mayores como las frases, cláusulas y enunciados; *proceso referencial*, el cual

vincula las palabras con los objetos, eventos o ideas; *proceso de predicción*, el cual permite al lector realizar sus predicciones acerca del contenido del texto; *proceso de activación de los esquemas* (como el conocimiento previo que el lector posee acerca del mundo y la lengua); *proceso integrativo o de coherencia*, que une las palabras con los enunciados y a estos con otros; *proceso de inferencia*, el cual relaciona el conocimiento del mundo que tiene el lector con el texto; y el *proceso metacognitivo*, que señala si las palabras o enunciados tienen sentido. Todos estos procesos intervienen simultáneamente durante la comprensión y están en constante interacción unos con otros; algunos de ellos se llevan a cabo automáticamente y no llevan un orden específico; finalmente, todos son interactivos.

Para Nuttall (1982: 4), el comienzo de la comunicación se da cuando el escritor o quien habla tiene un mensaje en su mente (puede ser un argumento, idea, hecho, sentimiento, etc.), el cual quiere compartir con alguien. Para hacer posible esto, primero dicho mensaje debe estar convertido en palabras y disponible para ser enviado como un texto. Éste debe ser accesible para la mente de quien lo escuche o lea. Una vez recibido el mensaje, es descifrado y la comunicación termina su evento.

Luria (1984: 193-194) señala que el proceso de comprensión comienza con la búsqueda del *sentido general* de la alocución que comprende el contenido de esta forma de actividad psíquica y que posteriormente se desplaza al nivel léxico fonemático (establecimiento del significado de palabras aisladas) y al nivel sintáctico (desciframiento del significado de frases aisladas). El que escucha o el que lee nunca pretende comprender palabras aisladas o frases separadas, sino que el proceso básico que distingue el acto de comprensión son los intentos de descifrar el significado de toda la comunicación, es decir, aquello que establece su coherencia general o su sentido interno, y que da a la comunicación profundidad o coherencia interna. Posteriormente afirma que el movimiento de los ojos durante la lectura no es solamente un movimiento lineal de una palabra a la otra ni de una frase a la otra, sino un detenimiento en los lugares más relevantes. Por lo tanto, el movimiento de la mirada es una ruta compleja con muchos avances, retrocesos y con muchos cotejos de trozos del texto que están

distanciados entre sí. El proceso de comprensión del texto tiene un carácter de búsqueda activa, de tal manera que el lector no sólo separa los núcleos semánticos individuales del texto, sino que los compara regresando constantemente a las partes ya leídas.

### 2.3 COMPRENSIÓN LECTORA.

Esta breve introducción al concepto de lectura con que hemos iniciado el capítulo, conduce, indefectiblemente, al abordaje del concepto de comprensión lectora.

Dechant (1991: prefacio viii-ix) señala que el primer componente de la lectura es que las palabras sean reconocidas, y el segundo –y más importante– es la comprensión; así, la lectura es una síntesis y una integración de dos procesos: identificación y reconocimiento de palabras y, sobre todo, comprensión de las mismas. También Dechant afirma que la comprensión es la meta y el propósito de la lectura; sin ella, no hay lectura. Esta actividad no se limita a la mera pronunciación de las palabras, sino que implica entender el texto y desarrollar una representación cognitiva del mismo. Expresa después que la comprensión es pensar en un nivel alto, es decir, es un proceso cognitivo que requiere inferir, verificar, corregir y conformar las expectativas acerca del texto. Para comprender, el lector necesita contar con la habilidad para reconocer los elementos estructurales que componen un enunciado, así como para percibir la interrelación sintáctica de tales elementos. Un lector que comprende un texto pone atención en la información relevante para su propósito, e ignora lo que no es importante, esto es, se concentra en el proceso de extracción de ideas, más que en dar significado a cada palabra. Gibson y Levin (1975) sostienen que comprendemos el significado de una palabra, un enunciado o un discurso, cuando conocemos la intención del escritor. Por otra parte, Johnson (1982) manifiesta que la comprensión es construida por “puentes” del conocimiento nuevo, es decir, es la relación que se tiene del mundo alrededor de nosotros o lo que realmente se tiene en la mente. Goodman (1984) asegura que el leer es darle sentido a lo impreso. Anderson y Pearson (1984) ratifican

que la comprensión es un proceso en el cual el lector construye el significado al interactuar con el texto. Para Perfetti (1985), la comprensión es un conjunto de procesos interrelacionados por los cuales el lector construye una representación del significado del texto. Cooper (1986) declara que la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En el proceso de la comprensión, el lector relaciona la información presentada por el autor con la almacenada en su mente o en su memoria. Este proceso de comparación y contraste de la nueva información con lo que ya se posee, es la premisa de la comprensión. Posteriormente, Cooper menciona que la comprensión es el proceso de construcción del significado al tomar las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; a esto le llamó proceso de interacción entre lector y texto. Desde la perspectiva de Smith (1988), se sustenta que la comprensión está directamente relacionada con la cantidad de información no visual, es decir, con lo que el lector sabe. Así, define la comprensión como la identificación y reconocimiento del significado, y como la adjudicación de un sentido a lo escrito.

Desde los puntos de vista de Rumelhart, 1977; Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Colomer y Camps, 1991, en Solé (1998: 22), manifiestan que el leer un texto presupone comprenderlo. El leer es el proceso a través del cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Luria (1984: 209-210) manifiesta que sería un error pensar que la comunicación o el texto radica sólo en una cadena de frases aisladas, separadas y que para entenderlo es suficiente comprender el significado de cada una de ellas. Las frases no son eslabones separados de una cadena única: cada frase influye o incluye en sí el **sentido** de la anterior; a esto Vygotski le llamó *influencia o incorporación de los sentidos*, es decir, se ejerce una influencia sustancial en la **comprensión** del contenido fundamental del texto. Ahora bien, la facilidad o dificultad de la comprensión va a depender de las características de la estructura de cada texto, esto es, cuanto más sencilla es la interrelación de las frases, más fácil será su **comprensión**, y viceversa.

Para visualizar con una mayor claridad lo mencionado con anterioridad, a continuación daremos los siguientes ejemplos:

*Me quité la camisa, de ella (camisa) se había desprendido un botón, él (botón) se atoró cuando pasé al lado de una cerca, en ella (la cerca) había una clavija que (la clavija) fue dejada por los pintores cuando (los pintores) pintaron la cerca.*

Aquí se comprende con sencillez que la unidad del contenido del fragmento está asociada a la influencia del sentido de la frase anterior sobre la siguiente. No obstante, en lo que se refiere a los enlaces también existen textos con procesos de influencia un poco más compleja, esto es, los elementos se encuentran más distantes unos de otros:

*Las águilas se comen las liebres; ellas comen otros tipos de roedores también.*

En este caso, *ellas* no se refieren a la palabra que está a su lado (*liebres*), sino a la palabra *águilas*, que está más alejada.

Un último ejemplo es el siguiente:

*El tío Alejandro llevó una vida pesada y cuando su padre recayó, él se sintió completamente triste.*

Obviamente para comprender esta frase es necesario separar las dos primeras que están juntas, (*padre y él*) y juntar las alejadas (*él y Alejandro*).

Si la comunicación fuese sólo una cadena de frases aisladas y no hubiese la **influencia de los sentidos** (el enriquecimiento del sentido de la frase siguiente por el sentido de la anterior), la **comprensión** del texto no sería posible.

En resumen, la comprensión es apreciada por estos investigadores y escritores como un proceso de información que envuelve la interacción entre un lector y un texto,

la cual da sentido a las frases contenidas en el mismo texto.

## 2.4 MODELOS DE LECTURA.

Las primeras indagaciones que se llevaron a cabo acerca de los procesos operantes durante la lectura (Carrell 1987: 22) datan de los años 1879 y 1886, y fueron realizadas por Emil Javal, quien describió los movimientos oculares que tienen lugar durante esta actividad; sin embargo, no hubo propuestas de modelos sobre este proceso sino hasta los años 50 y 60, del siglo 20, cuando se enfatiza el estudio de la lengua y se desarrolla la psicolingüística como rama del saber. Durante esta etapa únicamente se hicieron observaciones “externas” del lector, es decir, no se le dio importancia a los procesos que transcurrían en su mente. Posteriormente a esto, en la década de los 60, surge la psicología cognitiva y los modelos que destacan durante esta época le conceden un lugar preponderante a la memoria.

En la siguiente década (Vargas 2000: 23), los modelos propuestos subrayan el carácter interactivo del proceso, o sea, sugieren la existencia de una interrelación entre el procesamiento de información en los estratos de alto nivel y los de bajo nivel, lo que permite la retroalimentación en los diferentes niveles.

Los primeros modelos formales acerca del proceso de lectura fueron los de Hockberg (1970), Levin y Kaplan (1970) y Mackworth (1972) (en Carrell 1989: 22). No obstante, posteriormente surgen nuevos modelos como los que a continuación se mencionarán.

Los modelos de lectura (Barnett 1989: 12) han sido clasificados en tres categorías generales: los modelos ascendentes (*bottom-up*), los modelos descendentes (*top-down*) y los modelos interactivos (*interactive*). Cada uno de ellos enfoca proceso de lectura y desarrolla diferentes variables, como el énfasis en el texto (destacan el papel del vocabulario, la sintaxis, el contenido cultural), y también variables basadas en el

mismo lector, como sus conocimientos del mundo y del texto, su desarrollo cognitivo, su utilización de estrategias de comprensión de textos y su interés y propósito de lectura.

#### 2.4.1 MODELOS ASCENDENTES (bottom-up).

Kirchner (1988: 82) propone un análisis a detalle de los modelos ascendentes que afirman que en la lectura la información se propaga de abajo hacia arriba de forma unidireccional, es decir, desde el reconocimiento visual de las letras hasta los procesos más elaborados de tipo semántico. Esta forma unidireccional sugiere la idea de superar un nivel de información para alcanzar el siguiente.

Los modelos ascendentes (Barnett 1989: 12) concuerdan en que el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado a partir del análisis del estímulo visual, es decir, en estos tipos de modelos el lector comienza con el texto escrito y construye el significado a partir de la identificación de las letras, seguido de las palabras, después de las frases, y finalmente de los enunciados, procesando el texto en una serie de etapas “lineales”.

La clasificación de los modelos ascendentes que da Barnett (1989: 14) es la siguiente: el modelo de Gough, el modelo de Laberge y Samuels, y el modelo de Carver.

##### 2.4.1.1 EL MODELO DE GOUGH.

Gough (Barnett 1989: 14) manifiesta que un lector comienza a procesar un texto desde el primer momento en que ve las palabras impresas, hasta el momento en el cual deriva el significado de las mismas. Además, Gough plantea su hipótesis señalando que la fijación del lector en el texto guía a la representación de un estímulo visual a través de la formación de un icono. Más adelante, indica que un lector con fluidez

identifica con facilidad las letras al leerlas una por una en serie de izquierda a derecha y, por lo tanto, es necesario que estas letras tengan un sentido léxico-mental y formen un diccionario de palabras con significados almacenados en el cerebro.

Puente (1991: 143) da su punto de vista acerca del modelo de Gough manifestando lo siguiente: 1) todas las letras en el campo visual deben ser examinadas antes de darles un significado; 2) el lector analiza el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a un significado de lo leído, y 3) el leer es un proceso que se da en orden, es decir, paso a paso o nivel por nivel.

#### 2.4.1.2 EL MODELO DE LABERGE Y SAMUELS.

Otro modelo *bottom-up* es el de Laberge y Samuels. Ellos (Barnett 1989: 16) enfatizan el papel de la atención y la importancia de la automaticidad en el proceso de lectura. Aquí expresan que tal vez los lectores sólo puedan concentrarse en una sola cosa mientras leen; sin embargo, pueden ser capaces, a la vez, de procesar mucho con tan sólo poner atención a lo leído. Con respecto a un lector con fluidez, dichos autores señalan que el proceso en cada etapa, desde la percepción visual hasta el significado, debe ser automático.

En Puente (1991: 144), este modelo define dos etapas básicas en el proceso de lectura: *la decodificación*, que se realiza en forma inconsciente, y *la comprensión*, que va a ser el resultado de la atención a lo leído.

La coincidencia entre Gough y LaBerge y Samuels en el proceso de lectura (Barnett 1989: 16) se fundamenta en que el entendimiento del lector va a depender de lo que aparezca en el texto y de que él mismo lleve a cabo dos tareas: *el decodificar* y *el comprender*. Para Laberge y Samuels, el decodificar se va a originar de la palabra impresa a alguna representación fonológica o articuladora del estímulo impreso,

mientras que el comprender se deriva del material decodificado.

#### 2.4.1.3 EL MODELO DE CARVER.

Carver (Barnett 1989: 18) en su modelo ascendente presenta lo que llama una teoría de comprensión de lectura acompañada del término “rauding,” el cual se refiere a la unión entre la lectura y lo que se escucha, y también a aquellas situaciones de comprensión de la lengua, donde la mayoría de las ideas se presentan en forma de enunciados que van siendo comprendidos. Ante esta situación, Carver establece que el enunciado es la expresión unitaria de una idea y que el propósito principal de la lectura –y del término “rauding–“ es comprender las ideas del escritor o de quien habla.

Resumiendo los postulados de los modelos ascendentes, se puede decir que hacen énfasis en la enseñanza de la lectura paso a paso y, sobre todo, en que el progreso se produce una vez que se haya asimilado la etapa anterior, para así pasar a la siguiente a través de la decodificación y la información gráfica.

#### 2.4.2 MODELOS DESCENDENTES (top-down).

Estos modelos (Vargas 2000: 26-27) proponen que el lector se apoye más en los conocimientos semánticos que en los rasgos gráficos al interpretar el significado del texto; además, aquí no es el texto ni con su estructura, los que tienen mayor importancia, sino el lector. También, por lo general los modelos descendentes son vistos como un proceso lineal; en ellos, el proceso de lectura es dirigido por el “trabajo” de la mente del lector sobre el texto, es decir, el lector utiliza sus conocimientos generales del mundo o de los componentes particulares del texto para hacer sus propias deducciones, ya sean afirmativas o no.

De acuerdo con Puente (1991: 141), el lector no necesita usar todos los estímulos presentes en el texto (letras, palabras, oraciones) para comprenderlo, ya que el proceso se inicia con hipótesis o predicciones que se apoyan en sus experiencias pasadas, como el conocimiento del lenguaje y del mundo, hipótesis que el lector corrobora o no al interactuar con el contenido del texto.

Las primeras teorías acerca de los modelos descendentes (Barnett 1989: 13) son las de Kenneth Goodman y Frank Smith a finales de los 60 y principios de los 70, del siglo 20, respectivamente.

#### 2.4.2.1 EL MODELO DE GOODMAN.

Goodman (Barnett 1989: 19-20) establece que para reducir la dependencia de lo impreso y los sonidos de un texto, el lector usa su conocimiento tanto sintáctico como semántico. Por tal razón, enumera cuatro aspectos en el proceso de la lectura: *primero*, el lector predice la estructura gramatical del texto utilizando sus conocimientos de la lengua; *después*, ejemplifica para así; como *tercer* aspecto, confirma o no sus predicciones, y *finalmente*, corrige lo que considere pertinente.

Anderson (1984: 65) examina la importancia que tiene el cerebro en este modelo y propone cinco pasos en el proceso de la lectura: 1) reconocimiento de una muestra gráfica en el campo visual e inicio de la lectura; 2) predicción e intento de ordenar y darle significado a la información sensorial; 3) verificación de las predicciones para comprobar o rechazar las expectativas conformadas sobre la base de los datos sensoriales; 4) corrección cuando hay algún error o, continuación cuando no lo hay, y 5) conclusión de la lectura.

#### 2.4.2.2 EL MODELO DE SMITH.

Smith, al igual que Goodman (Barnett 1989: 20), enfatiza el papel del significado y la necesidad del lector de predecir cuando lee, para lo cual hace mención de cuatro características distintivas: 1) el lector lee para cumplir cierto propósito, por razones y con objetivos específicos; 2) la lectura es calificada con el término de selectiva, o sea, el lector extrae sólo lo necesario para su interés; 3) también, Smith utiliza el término “*información no visual*”, al afirmar que la lectura está fundamentada en la comprensión porque el lector trae consigo cierta prioridad de conocimiento al texto, y 4) la lectura es anticipatoria con base en los factores ya mencionados. Todo esto se reduce a que la lectura va a depender del uso mínimo de la información visual y en gran parte de la forma en que se utiliza la información no visual; esto es, mientras más información no visual tenga el lector, menos información visual será necesaria.

En conclusión, los modelos descendentes pueden resultar interesantes en cuanto consideran, en la comprensión del texto, el papel de los conocimientos y experiencias previas del lector; no obstante, no todos los lectores contarán con tales conocimientos y experiencias, y por tal razón no serán capaces de generar hipótesis.

#### 2.4.3 MODELOS INTERACTIVOS (interactive).

En estos tipos de modelos (Miravete 2000: 19-20) el proceso de lectura es retomado a partir de los modelos anteriores (ascendentes y descendentes), es decir, la extracción de significado de un texto puede ser activada tanto por las claves contenidas en el mismo, como por el conocimiento previo y las experiencias del lector. Dicho de otra manera, el lector da significado a lo que lee al decodificar las palabras o proposiciones (bottom-up) y, a la vez vincula la información que tiene con respecto al mundo y así elabora su interpretación del texto (top-down).

De acuerdo con Griffin y Vaughn (1984) y Waltz y Pollack (1985), (en Carrell 1989: 59), un modelo interactivo de lectura está compuesto gráficamente, por un lado, de varios niveles de proceso tales como características gráficas, letras, palabras, frases, oraciones, cohesión local, inferencia, etc., todos ellos distribuidos en paralelo; por el otro lado, se encontrará la lectura.

Una característica de los modelos interactivos (Barnett 1989: 23) es la interacción existente entre las etapas de procesamiento (estrategias) de alto nivel y las de bajo nivel, enfocadas a reconocer que la comprensión también depende de lo que está impreso en el texto.

La división de los modelos interactivos que ella misma da es la siguiente: el modelo de Rumelhart, el modelo de Stanovich, el modelo de Rumelhart y Mc Clelland, el modelo de Kintsch y Van Dijk, el modelo de Just y Carpenter y el modelo de Anderson y Pearson.

#### 2.4.3.1 EL MODELO DE RUMELHART.

Rumelhart (en Puente 1991: 151), manifiesta que el procesamiento de información en la lectura no es lineal, es decir, no se lleva a un solo nivel, ya que esto dependerá de la información con la que contribuyan otros niveles. Además, sostiene que la información gráfica se reconoce, se procesa y finalmente se almacena en lo que llama "almacén de información visual". Tal información se analiza por medio de un dispositivo que extrae los rasgos gráficos relevantes, los cuales son importantes en los patrones en los que se encuentra la información relacionada con las reglas ortográficas, semánticas, sintácticas e información pragmática relacionada tanto con el conocimiento como las experiencias previas del lector. También Rumelhart (1977) afirma que la lectura es un proceso perceptivo y cognoscitivo en donde el lector propone una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al cotejarla con el contenido lingüístico.

#### 2.4.3.2 EL MODELO DE STANOVICH.

Stanovich (en Barnett 1989: 26) sugiere que durante el proceso de lectura el lector deberá realizar un trabajo paralelo y simultáneo de las diferentes fuentes del conocimiento; asimismo, propone el concepto de compensación, el cual se refiere a que en cualquier nivel un proceso podrá compensar las deficiencias de cualquier otro nivel. Debido a esto, nace el *modelo interactivo compensatorio*, el cual se afirma que es *interactivo* porque existe un trabajo paralelo de las fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas fuentes, y *compensatorio* porque el lector puede utilizar con mayor frecuencia ciertas fuentes de conocimientos cuando otras, por alguna razón, son pobres.

Desde el punto de vista de Samuels y Kamil (en Carrell 1989: 32), en este modelo se presenta claramente cómo un lector deficiente podrá ser capaz de cubrir las carencias lingüísticas, ortográficas y léxicas a través de los procesos de predicción e inferencia durante la etapa de la lectura.

#### 2.4.3.3 EL MODELO DE RUMELHART y Mc CLELLAND.

“Proceso distribuido en paralelo” es el nombre asignado a su modelo por Rumelhart y Mc Clelland (Barnett 1989: 27). En este modelo, el proceso de información tiene lugar a través de interacciones de un gran número de elementos simples llamados unidades, las cuales envían señales provocativas y de inhibición a otras unidades, y, por lo tanto, pueden representar posibles hipótesis acerca de las letras o posibles ideas en los roles sintácticos de las palabras en un enunciado. Asimismo, se cree que estas unidades pueden comprender las hipótesis acerca del reconocimiento de letras o ideas que exponga la función de la sintaxis de las palabras en el enunciado.

#### 2.4.3.4 EL MODELO DE KINTSCH Y VAN DIJK.

En este modelo (Trujillo 2000: 22-23) dichos autores plantean un análisis de la información por medio de proposiciones que son unidades de pensamiento que contienen una relación y un argumento. También proponen el análisis de un texto a través de tres niveles: **microproposicional, microproceso o microestructura** (a nivel de oración y funciona por medio de la cohesión). Se enlaza a una tarea de decodificación del texto de una forma mecánica e inconsciente en un lector hábil que establece relaciones locales o de bajo nivel.

**Macroproposicional** (a nivel de párrafo y funciona por medio de la organización y la argumentación). Guía a la extracción del significado contenido en un mensaje.

**Estructura textual** (el texto visto como un todo). Es decir, un atributo semántico que reclama no sólo un procesamiento general por parte del lector, sino que refleja el sentido general del discurso.

Estos investigadores (Barnett 1989: 27-28) consideran que la comprensión se lleva a cabo en tres pasos: 1) a través de un microproceso múltiple de elementos o de proposiciones en un texto; 2) mediante un manejo de reducción de texto, es decir, el uso de la inferencia, y 3) con el uso de la memoria, por medio de lo que el lector sabe de la estructura del texto para generar algo nuevo de las proposiciones procesadas.

La estructura semántica que el lector se crea está constituida por dos niveles: *las macroestructuras y las mesoestructuras*. El primer término se refiere a los significados globales que determinan al texto como un todo. El segundo detalla el nivel local del discurso que abarca la estructura de las proposiciones individuales. Sin embargo, el texto no sólo está formado por estas dos estructuras, sino que también está regido por macrorreglas, las cuales son semánticas y ordenan las proposiciones en los niveles apropiados.

#### 2.4.3.5 EL MODELO DE JUST Y CARPENTER.

Just y Carpenter (Barnett 1989: 28-29) fundamentan sus estudios de la comprensión en los movimientos oculares del lector. Tomando en cuenta los factores de tiempo, velocidad y aceleración del movimiento, la frecuencia y características de regresión; expresan la suposición de que un lector trata de interpretar el contenido de las palabras inmediatamente después de verlas, pero se tarda en darles una interpretación hasta que hayan sido leídas más palabras. A partir de ello, sugieren cinco pasos en el proceso de la lectura: 1) ver la palabra y extraer sus características; 2) ver la palabra y compararla con su léxico mental; 3) asignarle a la palabra un lugar (nominativo, objetivo); 4) relacionar la palabra con las demás, y 5) entender la oración cuando se cumpla el proceso.

#### 2.4.3.6 EL MODELO DE ANDERSON Y PEARSON.

Estos autores (Carrell 1989: 37) afirman que la información nueva que se le presenta al lector es comparada con algún esquema ya existente y que todos sus aspectos deben ser compatibles con la nueva. Al manifestar que un texto ha sido comprendido, es porque se produce una correlación entre lo que se propone en el texto –a través de signos gráficos– y la representación mental de estos conceptos, o el cambio que se haga de la misma representación para agregar la nueva información.

Anderson y Pearson (en Barnett 1989: 29) intentan determinar qué clase de conocimiento es abstraído por el lector de los textos para llegar a un concepto general, y qué tanto conocimiento permanece unido a la memoria.

En resumen, los modelos interactivos manifiestan la acción simultánea de todas las fuentes en el proceso de lectura; es decir, son la combinación de los modelos descritos anteriormente (ascendentes y descendentes).

La comprensión de textos en inglés que opera en el Colegio de Bachilleres sigue el esquema de los modelos interactivos; por ello, las actividades de la propuesta didáctica en el capítulo III seguirán los mismos lineamientos.

## 2.5 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Enseñar estrategias de comprensión proporciona a los alumnos los recursos necesarios para aprender a aprender. Con la enseñanza de estas estrategias, el alumno podrá planificar la tarea general de la lectura, así como su propia ubicación – motivación, disponibilidad–, facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Un factor determinante en la comprensión de un texto en lengua extranjera es el uso apropiado de las estrategias de comprensión. Para ello, durante varias décadas algunos lingüistas como Barnett, Cohen, Solé y Díaz entre otros, han realizado estudios referentes a ellas. A continuación se darán, desde los diferentes y muy personales puntos de vista de los autores antes mencionados, algunos conceptos de estrategia para que después se describa una clasificación de las mismas.

Barnett (1989: 66) utiliza el término estrategia al referirse al propósito que el lector tiene de las operaciones mentales respecto a darle sentido a lo que lee. Asimismo, señala que las estrategias no sólo son técnicas conscientes, sino también son procesos inconscientes que el lector aplica automáticamente a lo leído. Finaliza afirmando que la utilización de las estrategias de lectura va a depender de varios factores: el grado de dificultad del texto, el propósito del lector y los antecedentes culturales del mismo lector.

Para Cohen (1990: 83-84), una estrategia de lectura es un proceso mental que el lector escoge al realizar alguna actividad, tarea o acción dentro de la misma lectura. En una de sus investigaciones afirma que las estrategias de lectura que se usan en la

lengua materna pueden ser muy similares a las utilizadas en una lengua extranjera. Por lo tanto, en concordancia con Barnett, Cohen plantea que las estrategias de lectura no siempre tendrán un buen éxito, ya que esto dependerá de quién las desarrolle, con qué texto, bajo qué circunstancia(s) y con qué propósito. Asimismo, Coady (en Barnett 1989: 40) expresa su opinión, al señalar que un lector cambiará de estrategia de acuerdo con los distintos tipos de textos y/o los diferentes objetivos de la lectura.

Solé (1998: 70) define a la estrategia de comprensión como un procedimiento de enseñanza de un orden elevado que implica lo cognitivo y lo metacognitivo. A la vez, manifiesta que mientras se lee, las estrategias son utilizadas inconscientemente y, por tanto, se va comprendiendo para que el acto de la lectura sea producido de una manera automática. Enseguida señala que el objetivo de enseñar estrategias de comprensión es hacer lectores independientes, capaces de enfrentarse de una forma inteligente a cualquier tipo de texto. Para esto, quien lee debe ser capaz de preguntarse acerca de su propia comprensión, y tomar conciencia de que para llegar a ella es necesario establecer relaciones entre lo leído con el conocimiento que se posee, y así llevar a cabo la modificación de lo aprendido.

Las estrategias son conocimientos que el individuo debe aprender a utilizar (O'Malley 1990: 20 y 42-43), ya sea consciente o inconscientemente. Anderson (1983, 1985) afirma que en la memoria hay dos tipos de conocimiento: *el declarativo* y *el procedimental*. El primero lo conforma la información estática que sólo se refiere a lo que el individuo conoce; el segundo es información dinámica que se refiere a lo que el mismo individuo sabe hacer. Es decir, el *conocimiento declarativo* son conceptos o definiciones que se tienen almacenados en la memoria a largo plazo en términos de significado y que se pueden expresar verbalmente. El *conocimiento procedimental*, por su parte, tiene que ver con la forma cómo se realizan las cosas, y este proceso es tan mecanizado que resulta difícil verbalizarlo. Así, las estrategias constituyen una herramienta valiosa para el individuo en el proceso de aprendizaje; esto quiere decir que los seres humanos constantemente hacen uso de ellas al realizar una determinada tarea, aun sin darse cuenta de ello.

Finalmente, Díaz (1998: 70) explica que una estrategia de enseñanza es un procedimiento o recurso utilizado por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

Establecer una clasificación de las estrategias (Barnett 1989: 66) no ha sido sencillo para los especialistas, ya que algunos de ellos se fundamentan en varias taxonomías, o incluso a veces usan nombres diferentes para referirse a una misma estrategia. Así, por ejemplo, aunque con términos diferentes, pero hacia el mismo objetivo, la coincidencia con respecto a la clasificación de algunas estrategias entre Barnett y Díaz, es la siguiente: pretextual-instruccional, textual-coinstruccional y posttextual-posinstruccional. Incluyendo la de consolidación (follow-up), propuesta por Barnett, las cuatro estrategias serán descritas y ejemplificadas a detalle en el capítulo III.

Para llevar a cabo las estrategias de comprensión de textos en inglés en el Colegio de Bachilleres, la Institución ha publicado un documento interno denominado *Estrategias y Habilidades de Lectura*; en él textualmente se especifica lo siguiente: *el objetivo principal de la enseñanza del inglés en el Colegio es lograr en el estudiante la habilidad para comprender textos en lengua extranjera*. Para ello, el Programa de la asignatura propone una revisión de la base lingüística con que cuenta el estudiante, ampliando este conocimiento con el aprendizaje de las funciones o usos que los elementos lingüísticos tienen, y el desarrollo de habilidades lectoras a partir de la utilización de estrategias de lectura.

Ahora bien, las estrategias de comprensión mantienen una estrecha relación con el tipo de procesamiento que el lector utiliza, es decir, el procesamiento ascendente requiere del uso de estrategias muy diferentes a las del procesamiento descendente. Para esto, éstas mismas pueden ser de bajo y alto nivel, mismas que a continuación se describirán.

### 2.5.1 ESTRATEGIAS DE LECTURA DE BAJO NIVEL.

Son aquéllas (Martínez 2000: 44-47) que se utilizan en el sistema operativo de la lengua y que, además, nos permiten lograr una mejor comprensión de la cohesión y coherencia de un texto. También tienen que ver con el reconocimiento y decodificación del sistema lingüístico y se llevan a cabo cuando el lector no conoce lo suficientemente el tema que está leyendo, por lo que le obstaculiza la utilización de estrategias de alto nivel como son la predicción y la anticipación de eventos. Este tipo de estrategias se asocia con el procesamiento cognitivo para lograr el objetivo que todo lector eficiente anhela: comprender lo que lee obteniendo interacción con lo escrito y con el autor.

Algunos ejemplos de este tipo de estrategias son los siguientes:

- Relacionar las palabras con el sonido.
- Conocer y usar la sintaxis y los conectores.
- Reconocer y relacionar los marcadores de referencia.
- Localizar la oración tópica.
- Reconocer la función de las palabras.
- Buscar palabras clave.
- Localizar la idea principal.
- Simplificar oraciones complejas.
- Identificar elementos morfológicos: afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas, etc.
- Intervenir en la entonación y en la pausación.

### 2.5.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA DE ALTO NIVEL.

En este tipo de estrategias (Martínez 2000: 32-33) los procesos cognitivos del lector actúan directamente interactuando con el sistema de la lengua en funcionamiento, es decir, son aquéllas que realiza el mismo lector al utilizar sus

conocimientos previos, lo que le permite interactuar con el texto a partir de predicciones, inferencias, anticipación de eventos, etc., para posteriormente comprobar sus hipótesis, y así estar o no de acuerdo con las ideas contenidas expuestas en él. García (1997) afirma que este tipo de estrategias están directamente relacionadas con el procesamiento cognitivo, y que se pueden dirigir a partir de la orientación en acciones específicas que se manifiestan en la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje. Posteriormente señala que en el procesamiento de alto nivel pueden ser utilizadas las siguientes estrategias:

- Construir la idea principal.
- Inferir a partir de la información leída.
- Llevar a cabo generalizaciones e hipótesis.
- Encontrar las relaciones de causalidad.
- Comparar y contrastar información.
- Sintetizar información a través de cuadros sinópticos, resúmenes, mapas conceptuales, etc.
- Interpretar fuentes adicionales de información: títulos, tablas de contenidos, etc.
- Clasificar descripciones.
- Diferenciar la información principal de la secundaria.
- Identificar la aproximación del autor al tema: convencer, opinar, explicar, discutir, defender un punto de vista, etc.

## 2.6 TIPOS DE LECTURA Y SU IMPORTANCIA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Para llevar a cabo la lectura de un texto, Luria (1984: 216-218) establece que existen diferentes grados de profundidad:

- Un texto puede ser leído de forma superficial y comprender solamente su contenido factual como un hecho, un suceso, etc.

- Un texto puede ser leído de manera más profunda y establecer o identificar su sentido interno o subtexto, es decir, precisar el mensaje oculto que el autor pretende comunicar a través de esos hechos o sucesos.
- Un texto puede ser leído con la finalidad de situar los motivos que impulsaron al autor a escribir el mismo.

Por lo tanto, la lectura, según Luria, no sólo abarca la comprensión del contenido superficial o factual del texto, sino también la búsqueda y precisión de su contenido interno o subtexto y de su motivo. De aquí la importancia de una clasificación completa –que comprende propósitos, estrategias y componentes– de los tipos de lectura hecha por Barba y García Jurado (en Castillo 2002: 35), que establecen los siguientes: *selectiva o de ojeada, de familiarización o global, de búsqueda y de estudio.*

### 2.6.1 LECTURA SELECTIVA O DE OJEADA.

A través de este tipo de lectura (López 1999: 31-32), el alumno o lector va a buscar información específica en un texto previamente establecido sin que haya necesidad de leerlo todo, es decir, se hace un recorrido visual rápido del texto leyendo algunos fragmentos para encontrar la información deseada. Sobre la base de este tipo de lectura el lector decide si el texto es necesario para un estudio más detallado. Aquí también el lector se orienta al contenido léxico del texto, especialmente al significado de las palabras, así como a las expresiones lingüísticas que transmiten la lógica del texto y la marcha de las ideas.

Los siguientes datos son puntos específicos realizados en la lectura selectiva:

- Nombre propio.
- Precio de algún producto.

- Dirección.
- Dirección de la Internet.
- E-mail.
- Número telefónico.
- Número de lotería.
- Nombre de alguna película.
- Número de vuelo.
- Etc.

Dos de las estrategias recomendadas para este tipo de lectura son:

- Leer el texto rápidamente prestando atención sólo a los inicios de cada párrafo o bloque.
- Seleccionar la información que se considere importante y decidir si el texto amerita una lectura más detallada, según el objetivo que se perciba.

## 2.6.2 LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN O GLOBAL.

Este tipo de lectura (López 1999: 32-33) se lleva a cabo de una forma rápida, de tal manera que permite al estudiante extraer una idea general del texto, por lo que se requiere que tenga la habilidad suficiente de discriminar entre las ideas principales y las ideas secundarias. Este tipo de lectura requiere de la orientación en la información que pueden proporcionar los elementos gráficos e iconográficos, así como los léxicos y estructurales que se encuentran en el texto.

Los siguientes puntos son determinantes en este tipo de lectura:

- Decisión del lector si la información de lo leído es de su interés, utilidad y agrado para continuar a su lectura detallada.
- Determinación si lo leído contiene información suficiente para llegar al objetivo

deseado.

–Carencia de tiempo suficiente para leer un texto a detalle, por lo que sólo se desea tener una visión general sobre el contenido del mismo.

Para llevar a cabo la lectura de familiarización de un capítulo, pasaje, artículo, párrafo, etc. Argudín y Luna (1994: 20) en López (1999) proponen lo siguiente:

–Hojea las páginas (o página) recorriéndolas manualmente.

–Ojea las páginas (o página) para reconocerlas con la vista.

–Leer el título y subtítulo(s).

–Formular preguntas e hipótesis sobre la posible temática del texto.

–Leer todo el primer párrafo, ya que generalmente es ahí donde el autor establece una visión global del contenido del texto.

–Leer el primer enunciado de cada uno de los párrafos intermedios porque es común que en éstos se encuentren las ideas principales que apoyan la idea principal del texto.

–Leer el último párrafo completo, ya que, por lo general, aquí el escritor suele exponer las conclusiones de lo que escribe.

### 2.6.3 LECTURA DE BÚSQUEDA.

La indagación sobre un tema determinado –como complementar información en la preparación de un examen o recabar información para realizar una presentación– es, según López (1999: 33-34), la característica común en este tipo de lectura, es decir, el alumno ya sabe qué tema investigar; sin embargo, desconoce la forma en la que puede hallar la información, ya que la encontrará en distintas fuentes tales como gráficas, esquemas, resúmenes, estadísticas, etc.

La lectura de búsqueda se efectúa a través de la combinación de los procedimientos de “scanning” y “skimming”. Esto es, una vez que el lector sabe cuál es el tema a indagar, procede a la búsqueda de la información en los ficheros o

computadoras de las bibliotecas, ya sea por título o por tema. Una vez identificadas las distintas fuentes de información, el lector pasa a la revisión de los índices, tanto de contenido como temáticos para situar los posibles artículos que incluyan información del tema. Ya reconocidos los artículos, el lector procede a la lectura global o de familiarización con el fin de establecer si la información le será útil para el desarrollo de su trabajo; si así es, entonces continuará a la lectura detallada.

La distinción que existe entre la lectura selectiva y la lectura de búsqueda consiste en que en la primera ya se conocen anticipadamente tanto los datos específicos (dirección, e-mail, número de vuelo, etc.), como la probable forma en la que aparecerá la información (tipo de letra, números, símbolos, etc.); de igual forma, ya se tiene la fuente de información documental en sus manos. En la segunda, el lector sólo tiene el tema pero no la fuente de información documental, ni sabe en qué forma podría presentarse dicha información.

#### 2.6.4 LECTURA DE ESTUDIO.

El lector utiliza este tipo de lectura (Barba, García Jurado: 2001: 89) (en López 1999: 34) cuando su finalidad es comprender y descifrar el contenido a profundidad de un texto, es decir, se examina la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus relaciones, con el fin de comprender la información presentada en el texto. La utilización de esta clase de lectura es bastante común en el ámbito académico en los niveles medio y superior, donde los alumnos deben leer textos de carácter expositivo tanto en lengua extranjera como en su lengua materna.

En la lectura de estudio se presupone que el alumno o lector:

–Cuenta o desarrolla la habilidad que le permite identificar, discriminar e interpretar de la mejor manera las ideas principales y secundarias de un texto con la finalidad de

extraer la idea central del mismo.

–Posee o desarrolle la capacidad para analizar, sintetizar, generalizar y comparar información de un texto.

En la lectura de estudio el lector debe utilizar tanto las estrategias de bajo como de alto nivel, detalladas en los apartados 2.5.1 y 2.5.2 respectivamente de esta investigación.

Finalmente, Wiryachitra (1988) en López (1999: 35) establece que para poder llevar a cabo este tipo de lectura, el alumno tiene que aprender y practicar, reconociendo el vocabulario, comprendiendo los enunciados, interpretando las ilustraciones y analizando los párrafos.

## 2.7 EL TEXTO.

Para Halliday y Hasan (1976: 293) un texto es una unidad con un significado que no sólo se compone de oraciones, sino que se concreta por medio de ellas. Por consiguiente, manifiestan que la extensión o tamaño de un texto puede ir desde un proverbio hasta una obra completa, desde un grito de auxilio hasta una discusión de todo un día completo en una reunión, por lo que las formas que puede adquirir un texto son: oral o escrita, verso o prosa y diálogo o monólogo.

En Montaña (2000: 31), la definición actual de un texto se presenta como cualquier pasaje escrito o hablado de cualquier longitud, que se conforma como una unidad y tiene características propias que permiten distinguirlo de una serie de oraciones que no se relacionan entre sí. Así, el texto no se muestra como una oración de gran tamaño, sino como una relación semántica, ya que no está hecho de oraciones, sino que se codifica por medio de ellas.

Para Cassany (2000: 313-314) el texto es toda manifestación completa oral o escrita que se emite en una comunicación; sea un saludo corto o largo, un diálogo, una conversación, un anuncio, una receta, etc., siempre será un texto. Éste puede ser considerado desde el punto de vista de su estructura y de sus funciones; por lo tanto, puede estar constituido por una sola palabra: ¡Peligro! ¡Cuidado!, y una comprensión total del mismo será con frecuencia imposible sin la referencia del contexto en el cual ocurre. En la presente investigación sólo se considerará al texto en su forma escrita.

### 2.7.1 PROPIEDADES DEL TEXTO.

Una propiedad de texto (Cassany 2000: 315) es todo requisito que debe cumplir cualquier manifestación verbal o escrita para poder materializar el mensaje en un proceso de comunicación. Por lo tanto, un texto podrá ser comprendido si no presenta alguna puntuación incorrecta, alguna idea repetitiva, algún desorden en las palabras o alguna incorrección gramatical.

Dos de las propiedades más importantes de un texto que a continuación se describirán –y que propone Cassany 2000: 316– son **la cohesión y la coherencia**.

#### 2.7.1.1 COHESIÓN.

La cohesión, según Platt (1985: 45), es la relación gramatical y/o léxica entre los diferentes elementos de un texto. Esta relación puede ser entre los distintos enunciados o entre las diferentes partes de un enunciado.

Así, en el siguiente ejemplo:

*A: ¿Va a venir Fabiola a la fiesta?*

*B: Sí, ella va a venir.*

La respuesta es bastante concisa, y va de acuerdo con la pregunta.

Feverstein (1995: 152) explica que la cohesión es el medio lingüístico mediante el cual los elementos de un texto se interrelacionan entre sí, y su percepción depende de la competencia lingüística del lector. Dentro del texto hay relaciones lógicas entre ideas, proposiciones y conceptos unidos por elementos de cohesión; el hecho de entenderlas hace al alumno capaz de:

- Contar con habilidades cognoscitivas de alto nivel, como son asociaciones textuales y de relación de ideas.
- Reconocer marcadores explícitos de cohesión que facilitan la comprensión.

No obstante, estas relaciones lógicas están condicionadas por: a) factores del lector (subjetivos), y b) factores del texto (objetivos). Entre los primeros están las habilidades de razonamiento, el conocimiento del mundo, el conocimiento acerca del tema, el bagaje cultural y social, el conocimiento sintáctico y el nivel de interés, mientras que los segundos comprenden la redundancia, la presencia o ausencia de marcadores explícitos, las características del discurso y el nivel de formalidad.

Para Halliday y Hasan (1976: 4), como se mencionó en el apartado 1.10, la cohesión es parte del sistema de una lengua y se refiere a las relaciones de significado que existen en el texto, es decir, es una concordancia completamente semántica que se produce cuando la interpretación de algún elemento en el discurso es dependiente de otro, y es expresada parcialmente a través de la gramática y el vocabulario; por consiguiente, la cohesión expresa la continuidad que existe entre una parte del texto y alguna otra dentro del mismo. La continuidad se asegura por los términos más generales, los cuales expresan los puntos de contacto con lo que se ha escrito anteriormente. Por lo tanto, Halliday y Hasan distinguen dos tipos de cohesión: *la léxica* y *la gramatical*. En lo que se refiere a la cohesión léxica, ellos la subdividen en reiteración y colocación. Por su parte, la cohesión gramatical, que es precisamente a la que está dirigida nuestra investigación de los conectores, es aquella que tiene que ver directamente con los términos referenciales; por lo tanto, la clasificación de los elementos cohesivos es la siguiente:

- Referencia: que comprende la persona, los demostrativos y los comparativos.
- Sustitución: que abarca la nominal, la verbal y la clausal.
- Elipsis: que incluye la nominal, la verbal y la clausal.
- Conectores: los mencionaremos detalladamente en el apartado 2.9 y engloban, entre otros, los de adición, de causa, de contraste y temporales.

Yun- Yue (1993: 12) retoma algunas propuestas de Halliday y plantea tres puntos esenciales acerca de la cohesión:

- a) La cohesión da la característica de sentimiento al texto.
- b) La cohesión suministra al lector todos los elementos necesarios que fueron sustituidos para la interpretación del texto.
- c) La cohesión proporciona los fundamentos para predecir y construir las expectativas.

#### 2.7.1.2 COHERENCIA.

Es la relación (Platt 1985: 45) que une los significados de lo dicho o escrito en un discurso o de los enunciados en un texto. Estas uniones pueden estar basadas en el conocimiento compartido del que habla o el que escribe, por ejemplo:

*A: ¿Me podrías llevar a casa en tu coche?*

*B: Disculpa, voy a ir a ver a mi hermana.*

En este diálogo no hay consonancia semántica alguna entre la pregunta de A y la respuesta de B, pero el intercambio tiene coherencia porque ambos (A y B) saben que la hermana de B vive en dirección opuesta a la casa de A.

Para Dechant (1991: 410-417) la coherencia global y organización de un texto se produce cuando el contenido del mismo está integrado a través de los capítulos, párrafos y secciones. Irwin (1986) afirma que la coherencia es el efecto combinado de

todos los factores que contribuyen a la unidad textual. Más adelante, Dechant sostiene que la organización de lo escrito en un texto es un factor determinante para la comprensión, es decir, el lector comprenderá mejor cuando pueda ordenar la información y sea capaz de sintetizar las ideas contenidas en el texto. En general, los párrafos de un texto suelen tener una organización similar; en el orden básico de un texto el escritor usualmente presenta la parte introductoria, seguida por la explicación, y finaliza por el resumen o conclusión; así, un texto coherente será un texto bien organizado y bien estructurado.

Por otro lado, en <http://www.ex.ac.uk~damyhill/grammarcoherence.htm> se manifiesta que la coherencia es el término utilizado para describir la forma en que un texto establece uniones de significado con, y entre los enunciados. La coherencia esencialmente está relacionada con el contenido de un texto. Cuando un texto no es coherente no tiene sentido; por consiguiente, se obstaculiza su comprensión por el lector. Así, la coherencia frecuentemente recae en el conocimiento general con el que cuenta el lector. Enseguida se hará mención de algunas características importantes de la coherencia de un texto.

–*La consistencia en las ideas del texto.* Por ejemplo, en una narración la cual presenta un personaje llamado John Smith en el capítulo I y quien misteriosamente desaparece y es reemplazado por Joe Smith en el capítulo II, el texto perderá coherencia. Del mismo modo, una narración que no mantenga consistencia entre el argumento de lo establecido y la acción de lo narrado, también carecerá de coherencia.

–*Un vocabulario bien utilizado también contribuye a la coherencia de un texto de varias maneras, por ejemplo, front desk, que corresponde a la recepción en un hotel, y no a un escritorio que está al frente. O en alguna poesía la expresión metafórica el rey de la selva.* Por consiguiente, una elección inapropiada en el vocabulario será sinónimo de interrupción en la coherencia del texto.

El rol de la cohesión y la coherencia y, en particular, la relación entre ambas (Carrell 1989: 27-28), recientemente ha llegado a ser un punto de discusión e investigación en la comprensión de textos en lengua extranjera. Ambas indican cómo los elementos que componen un texto encajan unos a otros para darle sentido a lo escrito. Por lo tanto, las dos deben ser estudiadas en conjunto.

## 2.8 LA GRAMÁTICA EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Dijk (1978: 31) afirma que una gramática es un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc. que abarcan el “sistema” de una lengua. Una gramática explica, sobre todo, el sistema de normas que determina la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada. Ésta se ocupa de niveles de enunciados que tienen un cierto carácter abstracto y convencional a la vez, lo que quiere decir que la mayoría de los hablantes conocen las reglas que caracterizan estos niveles y, mientras hablan, suponen que el otro hablante conoce (casi) las mismas reglas y que, por consiguiente, sabrá contestar, por ejemplo, al hacerle una pregunta.

La *gramática*, según Munguía (1998: 3), es la parte de la lingüística que estudia el conjunto de reglas de que dispone una lengua para formar palabras y combinarlas en la construcción de oraciones; y se entiende por *lingüística* la ciencia que estudia las lenguas en todos los aspectos. Las partes fundamentales de la gramática son: la fonología, la sintaxis y la semántica.

Para comprender el mensaje de un texto en lengua extranjera el papel de la gramática contribuye enormemente como parte de la misma comprensión. Para ello, Solianik (1996: 346-347) afirma que el lector debe contar con cierta *competencia lingüística*, y es Devine (1986: 18) quien propone tres tipos de conocimientos dentro de la misma competencia: a) *conocimiento fonológico*, que abarca los diferentes fonemas o sonidos, y cómo estos se unen para formar palabras; b) *conocimiento sintáctico*, que comprende la organización de las palabras en las oraciones, y c) *conocimiento*

*semántico*, que se refiere a las definiciones de las palabras, es decir, al significado de las mismas.

### 2.8.1 GRAMÁTICA CATEGORIAL.

Este tipo de gramática (Martínez 2000: 72-74) es completamente novedoso, ya que nace en los cursos de ruso en la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Acatlán gracias al precursor de este modelo, el doctor Félix Mendoza, asesor de la presente investigación. Esta gramática consiste en estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje de asimilación del modelo de la lengua extranjera en su funcionamiento comunicativo de forma tal, que el alumno adquiera una descripción que:

- a) Proponga una visión categorial del mundo (de las relaciones que en él operan) que no se oponga con lo que el alumno ha construido sobre el fundamento de su lengua materna.
  
- b) Eluda en lo posible el apoyo en las formas de su lengua materna y fortalezca su actividad de orientación en las situaciones categoriales (relaciones con el mundo) para cuya “duplicación” hace uso del lenguaje (del código lingüístico).

Por lo tanto, con la finalidad de lograr este objetivo, Mendoza (2001: 63-66) describe que el tratamiento didáctico del material gramatical de la lengua extranjera debe:

- 1) Explicar **el contenido objetivo de la conciencia** (el reflejo y la categorización de las relaciones materiales en la cabeza del estudiante) oculto tras las estructuras formales de la lengua en estudio, para que el alumno tome conciencia de la universalidad del reflejo de estas relaciones, que se materializa por medio de la sintaxis en la lengua que estudia.

2) Describir **la conciencia lingüística del hablante de la lengua extranjera** en estudio, esto es, las representaciones sociales específicas que sobre estas relaciones posee el colectivo que usa dicha lengua, ya que éstas son resultado del desarrollo socio-histórico particular de esa cultura, y por consiguiente, van a hallar su manifestación en formas lingüísticas, en estructuras formales y específicas de esa lengua. Por ejemplo, la edad en español para la conciencia lingüística del hispanohablante es algo que puede poseerse, por lo tanto, esa conciencia se refleja en la estructura formal con la acción “tener”; (tengo hambre). Mientras que en la conciencia lingüística del angloparlante la edad es un estado físico y como tal encuentra su expresión formal en la estructura con “to be”; (I’m hungry). Esto es de gran importancia, ya que establece “un puente” entre el contenido objetivo de la conciencia y la estructura formal de la lengua en estudio.

3) Dotar al alumno de un **metalenguaje comprensible** para su nivel mental de estructuración de las relaciones (de sujeto, objeto, atributivas y circunstanciales) que en su vida real sitúa con otras personas, fenómenos, objetos o situaciones, es decir, de un código que permita construir con los alumnos un sistema de mecanismos de intercambio dialogante apropiado para negociar ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos.

También Mendoza manifiesta que esta descripción docente de la lengua extranjera debe partir de un enfoque semántico-estructural con énfasis en la sintaxis, que permita al alumno tomar conciencia de su propio razonamiento lógico, pensar no sólo en palabras, sino también en imágenes; darse cuenta de manera pausada que el triunfo de su aprendizaje depende, en gran parte, de su capacidad de orientación en las situaciones reales que “duplica” con los medios de la lengua extranjera que aprende.

De aquí puede inferirse la importancia que revisten los llamados conectores para el establecimiento de las relaciones en el mundo real, así como la necesidad de que los alumnos puedan dominarlos, a fin de que estén en condiciones de identificar estas relaciones y llegar a una mejor comprensión del contenido de un texto.

## 2.9 EL CONECTOR.

A pesar de los diversos términos como: conjunciones, conectivos, nexos lógicos, operadores, marcadores de discurso, palabras que unen, relacionantes, marcadores textuales, etc., los conectores textuales han venido tomando un lugar señalado y gran importancia como parte de estudio para los lingüistas. Por ello, a continuación se describirá una pequeña reseña acerca de los mismos:

Blanco (1993: 60-62) establece que la conjunción es la expresión discursiva que indica o marca relaciones de conexión expresadas, tanto explícita como implícitamente, entre los enunciados verbales o no verbales, mas no establece tales relaciones. El término *conjunción* proviene del latín **conjunctus**: junto con; *conectivo* se utiliza en ámbitos más especializados como la lógica y la lógica proposicional, donde también se emplea de una manera más genérica; *nexos lógicos*. Finalmente, al analizar unidades más grandes que la oración, a las conjunciones se les llama **conectores**. De Beaugrande (1981) afirma que las conjunciones demuestran cómo la interacción comunicativa determina qué forma sintáctica usar, ayudando a que la recepción de un texto sea eficiente. Así, de acuerdo con el punto de vista de De Beaugrande, esta idea se basa en que las relaciones entre proposiciones se dan por los significados que las mismas proposiciones expresan y por las relaciones implícitas entre ellas, y no necesariamente por la presencia de alguna conjunción. Por ende, al hablar de conjunción, se considera tanto aquello que la precede como aquello que la sucede.

Para Celce (1979: 323) un conector es una palabra o frase cuya función es mostrar alguna relación lógica entre dos o más enunciados básicos, o en algunos casos entre un enunciado básico y una frase. En la producción de algo escrito o hablado, la anticipación, distinción y comprensión de las funciones de los conectores debe ser esencial, ya que con ello el alumno será capaz de lograr un mejor entendimiento de los mismos.

Una buena organización y estructura de las ideas dentro de los textos, según Platt (1985: 77), va a depender en gran medida de las diferentes clases de relaciones que manifiestan los conectores entre las oraciones y los párrafos de los mismos textos. Por consiguiente, *un conector es la palabra cuyo objetivo es señalar las dos partes o segmentos que se unen para poder establecer las relaciones semánticas entre las mismas*. En otras palabras, un conector relaciona conceptos e ideas de tipo textual y/o contextual para indicar la secuencia de las ideas.

El planteamiento hecho por Halliday y Hasan (1976: 241) de utilizar el conector como parte de crear significado de un texto, se podrá explotar por medio de las relaciones que están inherentes en la lengua o aquéllas que están también inherentes en el proceso de la comunicación, en las formas de interacción entre el que habla y el que lee.

### 2.9.1 SINTAXIS DE LOS CONECTORES.

Cuando un conector es presentado a los alumnos por vez primera (Celce 1979: 329), la idea más propia es explicarles que dependiendo de la situación de comunicación del texto y de las ideas que son unidas por el conector, éste puede ocupar tres posiciones ante las mismas ideas: *inicial, media y final*. Lo antes dicho, mencionado esquemáticamente y con sus respectivos ejemplos, se puede representar de la siguiente manera:

a) Situación inicial:

Conector + idea 1 + idea 2.

**Besides** Atlanta boasting an ideal geographic location, it enjoys a relatively mild climate.

b) Situación media:

Idea 1 + conector + idea 2.

Atlanta boasts an ideal geographic location. **Furthermore**, it enjoys a relatively mild climate.

c) Situación final:

Idea 1 + idea 2 + conector.

Atlanta boasts an ideal geographic location. It enjoys a relatively mild climate **as well**.

## 2.9.2 CLASIFICACIÓN DE LOS CONECTORES.

Según el Programa de Estudios de inglés I del Colegio de Bachilleres, establece los siguientes conectores: *and, or, for example, for instance, such as, but y however*. Sin embargo, es recomendable proponerle a los alumnos más, ya que encontrar exactamente los descritos en el Programa de Estudios en un texto, será imposible.

Por otro lado, para efectos de clasificar los conectores, Halliday y Hasan (1976: 238-239) consideran que pueden ser posibles varias categorías; no obstante, sugieren las siguientes cuatro:

**De adición, de causa, de contraste y temporales.** El resto de las taxonomías dadas por otros autores son una derivación de las mismas. Así, la siguiente descripción de los mismos está fundamentada en Celce (1979: 324-328), y algunos ejemplos fueron extraídos de: Campuzano (1995: 110-111) y de <http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/CausalDiversity.html>

### 2.9.2.1 CONECTORES DE ADICIÓN.

El objetivo de las ideas que señalan este tipo de conectores es el de indicar una relación lógica de introducir, mostrar alguna similitud, sumar, y de reafirmar información acerca de las mismas ideas. A continuación se darán los conectores de adición más comunes, así como algunos ejemplos: *and, also, besides, furthermore, in addition, as well, moreover.*

The old woman slipped **and** fell on the pavement.

We know that after its discovery, that facts about the narwahl were kept secret. **Furthermore**, we know that narwahl tusks (between two and three meters long) were sold as unicorn horns in Europe for hundreds of years.

### 2.9.2.2 CONECTORES DE CAUSA.

Son aquellos que se utilizan para señalar alguna causa, efecto, razón o resultado en las ideas de un texto. El conector de causa más común es el siguiente: *because.*

He was fined **because** he was speeding.

### 2.9.2.3 CONECTORES DE CONTRASTE.

Este tipo de conectores dentro de un texto va a marcar las ideas de contraste, alguna señal de conflicto o de contradicción. Los conectores más usuales que pertenecen a este grupo son: *although/though/even though, but, however, nevertheless.*

Ford did not win that race, **but** later he achieved some far more important victories.

**Though** he still felt ill, he decided to go back to work.

#### 2.9.2.4 CONECTORES TEMPORALES.

El orden, la secuencia cronológica y la secuencia lógica en un texto van a ser caracterizados por medio de este tipo de conectores, es decir, el contenido global del mismo texto se verá resumido a través del tiempo. Corresponden a este grupo los siguientes conectores: *first, then, later, after, next, finally, meanwhile, second*.

**First**, the farmer fertilizes his fields with cow or horse manure or a chemical fertilizer. **Then** he ploughs the earth, turning it over and mixing in the fertilizer to provide a rich soil for the crops. **Later**, when the days are a little longer and the sun has warmed the earth, it is time to plant the seeds. **After** planting, the farmer waits and watches the weather hoping for enough rain and enough sun. **Next**, he waters the young plants and watches carefully for signs of plant disease and the attacks of insects. **Finally**, the harvested crops are stored in the barns.

#### 2.9.3 CONECTORES INTRAORACIONALES.

Un conector intraoracional (Trujillo 2000: 71) es un elemento de coherencia que aparece dentro de la oración y establece una relación de significados que presuponen la presencia de componentes en el discurso. Esta relación semántica sitúa que lo que sigue al conector está sistemáticamente unido a la información anterior. Un conector intraoracional está formado por un conjunto de partículas que, de acuerdo con Frank (1972: 206), se origina de las preposiciones y de algunas otras partes del enunciado. Ejemplo:

In nature, a single horn is very unusual **and** a straight horn is even rarer. Horns and tusks in general are, of course, quite common, **but** they are usually in pairs.

#### 2.9.4 CONECTORES EXTRAORACIONALES.

Estos tipos de conectores (Trujillo 2000: 73) tienen como finalidad unir párrafos para que las ideas de los mismos se relacionen de acuerdo con la función del conector; también son llamados marcadores de discurso, ya que señalan cómo el autor intenta que un mensaje se relacione con el discurso siguiente o subsecuente de una situación comunicativa, constituyen un punto de arranque útil para entender sobre todo el sentido de un texto y, por lo tanto, varios tipos de estructuras que en general se ocultan en un discurso coherente. Ejemplo:

*People often complain that AI is not developing as well as expected. They say, "Progress was quick in the early years of AI, but now it is not growing so fast." I find this funny, because people have been saying the same thing as long as I can remember. In fact we are still rapidly developing new useful systems for recognizing patterns and for supervising processes. Furthermore, modern hardware is so fast and reliable that we can employ almost any programs we can create. Good new systems appear every year, for different "expert" applications.*

**However**, progress has been slow in other areas, for example...

<http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/CausalDiversity.html>

En ese caso, **however** une el primer párrafo con el segundo contrastando la última idea del primero con la primera del segundo.

#### 2.10 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

En el presente capítulo, que corresponde al marco teórico de esta investigación, analizamos como parte inicial los antecedentes, definiciones e incluso comparaciones de los conceptos de *lectura*, *proceso de comprensión* y *comprensión lectora*. En él se ofrece primeramente un pequeño esbozo introductorio acerca de la importancia de la

misma hoy en día, para después describir diferentes definiciones propuestas por varios autores de acuerdo con sus posiciones teóricas.

En cuanto al proceso de comprensión, éste ha sido explicado por Dechant como una combinación de actividades mentales para reconocer e identificar el significado de las palabras, por lo cual Just y Carpenter proponen los diferentes procesos: perceptual, léxico, de decodificación semántico, contextual, semántico y sintáctico, referencial, de predicción, de activación de los esquemas, integrativo o de coherencia, de inferencia y el metacognitivo.

En la comprensión lectora manifestamos que ésta viene siendo el segundo y más importante componente de la lectura después del reconocimiento de las palabras, ya que el comprender un texto implica inferir, verificar, corregir y conformar las expectativas del mismo.

Por otro lado, Smith expresa que la comprensión se vincula con la suma de información no visual que un individuo posee. Finalmente, Luria opina que la comprensión de un texto está relacionada con el significado que se extrae de cada enunciado y la adjudicación de un *sentido* a la secuencia textual.

En los modelos de lectura (ascendentes, descendentes e interactivos) fundamentamos información, describiendo características específicas de cada uno de ellos.

También en este capítulo analizamos las estrategias de comprensión de textos y llegamos a la conclusión que para comprender un texto apropiadamente, es necesario el uso adecuado de las mismas, es decir, utilizar la estrategia correcta de acuerdo con el momento dado del proceso de lectura.

En los distintos tipos de lectura (selectiva, de familiarización, de búsqueda y de estudio) hemos especificado detalles que varían de acuerdo con el interés del alumno o profesor, según lo que se pretenda realizar o investigar.

En el apartado del texto, y por así convenir a los intereses de nuestra propuesta, hemos determinado al mismo sólo en la forma escrita. Las propiedades del mismo – cohesión y coherencia– las consideramos de mayor trascendencia porque a partir de la primera, de acuerdo con Halliday y Hasan, se desprende el tema central de la presente propuesta: *los conectores*.

La gramática también la hemos considerado un factor importante en la comprensión en un texto; y, por tanto, hemos argumentado cómo el alumno se puede apoyar en la misma para la búsqueda de información específica.

En la gramática categorial hemos plasmado la estructuración del proceso de asimilación del modelo de la lengua extranjera en su operación comunicativa, en la que el alumno vincula y consolida sus conocimientos en relación con el mundo.

Para concluir con este capítulo, dimos una explicación concisa del concepto de conector, la sintaxis, así como la clasificación del mismo. Primero manifestamos que el conector desempeña un papel sumamente importante dentro de la cohesión en un texto, su objetivo es establecer una conexión lógica entre dos o más enunciados o párrafos, a fin de lograr una coherencia adecuada en el mismo. En la sintaxis de los conectores, dentro de un texto, propusimos tres situaciones: inicial, media y final. En la clasificación de los mismos sugerimos y especificamos los siguientes: de adición, de causa, de contraste, de condición y temporales. Los conectores intra y extraoracionales tienen una estrecha relación con la sintaxis de los mismos.

## **CAPÍTULO III.**

### **PROPUESTA DIDÁCTICA.**

#### **3.1 LA LECTURA DETALLADA.**

Debido a que el objetivo de esta investigación es la elaboración de una propuesta didáctica basada en el reconocimiento de los significados de los conectores, su identificación, aplicación y consolidación para la comprensión de los textos propuestos, es de vital importancia señalar que la mayor parte de las actividades estarán organizadas bajo la óptica de la lectura de estudio especificada en el apartado 2.6.4, la que implica que el alumno debe leer el texto en su totalidad de una manera atenta con la finalidad de extraer información importante y específica.

#### **3.2 CRITERIOS EN LA SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA LECTURA DETALLADA EN EL PRIMER NIVEL DEL PROGRAMA DE LECTURA EN INGLÉS.**

Encontrar un texto con todas las características necesarias, adecuadas y requeridas para la enseñanza es para el profesor una tarea muy complicada. Para ello, debe contar con buenos criterios en la selección del mismo y considerar las muy distintas variables: objetivo a enseñar, autenticidad, dificultad, organización, sintaxis, tema de interés de acuerdo con el nivel, cohesión, coherencia, vocabulario y extensión. En nuestro caso, es de gran importancia considerar que es el primer acercamiento de los alumnos a textos en inglés; por lo tanto, tomando en cuenta estos aspectos y por medio de una serie de actividades secuenciadas para los textos propuestos en este capítulo, desarrollaremos una propuesta de unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura detallada, que constituye el objetivo de esta investigación. A continuación se hará mención de los diferentes puntos de vista en la selección de un texto, propuestos por especialistas en el área de la lectura.

La selección de un buen texto, de acuerdo con Barnett (1989: 131, 144-145), requiere tomar en cuenta los siguientes aspectos: conocer el objetivo de operación del Programa de Estudios, es decir, el tema específico; conocer el nivel de conocimiento de inglés del grupo y tomar como base los conocimientos previos de los alumnos en relación con los temas de lectura ya vistos. Así, a partir de una completa familiarización con el texto, el profesor contará con los elementos necesarios que le permitan desarrollar las estrategias pedagógicas apropiadas al objetivo. El contar con un texto adecuadamente seleccionado, ayudará a los alumnos a que perciban cómo el formato, el tema de interés, el contenido, sus conocimientos previos y su motivación, les permiten orientarse de una manera más precisa hacia la obtención de información. Posteriormente, Barnett expresa que una de las características esenciales de un texto es la autenticidad, ya que ésta motiva a los estudiantes, les transmite cultura y los prepara para leer fuera del salón de clases. No obstante, los textos simplificados no son fáciles de leer, ya que el proceso de simplificación a veces debilita la lectura, rompe las referencias, redundancias, énfasis, pero, sobre todo, puede alterar la intención comunicativa del autor.

En contraste, desde la perspectiva de Aebersold (1997: 48-49), el término *modificado* es muy común en los Estados Unidos, y se aplica a los textos que van dirigidos a los niños y adolescentes con la finalidad no sólo de adaptarlos al nivel de conocimiento de ellos, sino a propiciar un mayor grado de desarrollo mental. Generalmente, este concepto se utiliza para describir textos tradicionales en los que algunas referencias culturales son cambiadas con la finalidad de que los alumnos tengan una mayor facilidad de comprensión. Para esto, los textos pueden ser modificados de la siguiente forma:

- Algunas palabras difíciles pueden ser cambiadas por otras de uso común.
- Las estructuras gramaticales que contengan algunos enunciados también pueden ser sustituidas por análogos sintácticos menos complejos.

Por otro lado, para el criterio y selección de un texto, Nuttall (1982: 25-31) sugiere tres conceptos fundamentales: accesibilidad (*readability*), compatibilidad (*suitability*) y explotabilidad (*exploitability*).

Accesibilidad (*readability*). Se refiere a la combinación de la dificultad estructural y léxica de un texto, es decir, el contenido de éste debe estar al nivel concreto del grupo. Primeramente, la complejidad gramatical en un enunciado (tiempos, expresiones idiomáticas y verbos compuestos) también representa cierto obstáculo en el camino hacia la comprensión. En este caso, la sugerencia más factible será explicar el punto específico de una manera muy breve. Para solucionar el problema léxico, una de las técnicas recomendadas por Nuttall es escribir un glosario, incluido en el plan de clase, de las palabras y/o frases relevantes y nuevas o, en su defecto, hacer una lista de las mismas conforme se va leyendo; con esto, el alumno tendrá una visión amplia y general acerca de lo que se propone leer. La cantidad de palabras o frases analizadas en el glosario dependerá tanto del contenido del texto, como del objetivo que se pretenda. Si la situación es diferente y no se conoce al grupo, que es nuestro caso, la aplicación del examen diagnóstico descrito en el apartado 1.9.1 de la presente investigación, será la mejor solución al problema.

Compatibilidad (*suitability*). Analizar y considerar la edad de los estudiantes de un grupo, así como el indagar los temas que causen curiosidad e interés por la lectura a través de cuestionamientos orales o escritos, despertará en ellos la motivación necesaria para un mejor aprovechamiento de aquella. Respecto al primer punto, en este caso no existe problema alguno, ya que los estudiantes del Colegio de Bachilleres cuentan con una edad promedio entre los 15 y 19 años, y tienen los mismos intereses. En el segundo caso, los cuestionamientos hechos a los estudiantes se pueden llevar a cabo ya sea al inicio o al final de cada semestre escolar.

Explotabilidad (*exploitability*). Una vez cubiertos los dos elementos anteriores (accesibilidad y compatibilidad), que respaldan una buena selección de un texto, lo más importante ahora es saber explotar el mismo al máximo, es decir, despertar la

curiosidad del estudiante por la lectura a través de un flujo accesible y continuo de las actividades para llegar a una comprensión satisfactoria del texto.

Ahora bien, concluimos que con respecto a la autenticidad de los textos para propósitos pedagógicos, éstos podrán o no ser modificados de acuerdo con los criterios y necesidades, y bajo la propia responsabilidad y el debido cuidado, tanto institucionales como del profesor.

### 3.3 FASES DEL TRABAJO SOBRE LA LECTURA DETALLADA DE TEXTOS.

Enseñar a leer a los alumnos en una lengua extranjera no resulta sencillo, ya que requiere de una muy buena planeación tanto de los textos escogidos, como de las actividades y estrategias de lectura a desarrollar. Para ello, es necesario idear la clase de acuerdo con el nivel o grado que se imparte y las necesidades evidenciadas por el grupo. La conducción de los estudiantes a través de las fases de la lectura presupone, asimismo, seguir una secuencia de trabajo con el texto de lo más simple a lo más complejo, para así poder determinar si en realidad los alumnos son capaces de extraer cierta información del mismo.

Así, para interactuar adecuadamente con el texto, Wallace (1992: 86) sugiere que el alumno necesita tener acceso al contenido del mismo, para lo que es indispensable la aplicación apropiada de su conocimiento (incluyendo sus propias estrategias de comprensión) y el logro de una interpretación satisfactoria de aquel texto. Para ayudar al alumno a obtener dicho objetivo, Wallace propone tres principales etapas de la lectura: a) la actividad que precede a la presentación del texto (*pretextual*), b) la que acompaña a la presentación (*textual*), y c) la que sigue a dicha presentación (*posttextual*).

Sin embargo, Barnett (1989: 113) propone cuatro fases de la lectura: *pretextual*, *textual*, *posttextual* y *de consolidación (follow-up)*. También es de gran importancia

señalar que cada fase, aunque dirigida al mismo objetivo (distintos grados de comprensión), es vista por diferentes autores como portadora de actividades, técnicas o procedimientos muy particulares.

### 3.3.1 PRETEXTUAL.

De acuerdo con lo establecido por Barnett (1989: 117-123), la finalidad de esta fase es conocer la estructura del texto para activar los conocimientos previos de los estudiantes a través de diferentes elementos visuales como son: ilustración(es), título, subtítulo(s), distribución de párrafos, tipografía (si son palabras simples o ideas), y así generarles interés y motivarlos a leer dicho texto. El título y la(s) ilustración(es) siempre van a servir para clarificar el contenido general, así como para indicar la dirección y contexto en el cual se encuentra escrito. Esto traerá como resultado éxito en la comprensión, ya que los estudiantes aprenden mejor cuando contribuyen participando con lo que son capaces de predecir por medio de la imaginación, y permanecen alertas en relación con lo que puede esperarles. Durante la fase pretextual los alumnos pueden comenzar a leer el texto para que interactúen y sean capaces de enlazar los elementos antes mencionados, y “descubran” tanto la distribución como la estructura del texto, a fin de que el profesor pueda hacer preguntas y establecer los factores básicos del mismo. Por lo tanto, la información elemental derivada de las ideas sugeridas por los alumnos, les traerá seguridad y, como resultado, la no dependencia inmediata del uso del diccionario. Así, Barnett concluye que la fase pretextual ayuda a los estudiantes a definir el tema central que va a ser analizado y también mejora la comprensión en los siguientes sentidos: a) revisan y aprenden vocabulario e información para activar sus conocimientos, b) aseguran el entendimiento para dar inicio a la lectura, y c) se sienten más seguros de cara a los riesgos que entrañan las palabras desconocidas.

Desde el punto de vista de Aebersold (1997: 66-69), la fase pretextual facilita al estudiante el proceso de aprendizaje porque lo familiariza con el contenido y organización básicos del texto, así como le ayuda a activar el conocimiento previo

relevante para que sea capaz de establecer sus propias expectativas acerca de la información que encontrará en aquel. Las siguientes características y actividades del texto deben ser consideradas para el desarrollo de la fase pretextual:

- Título.
- Subtítulo(s).
- Origen del autor y fuente.
- Fotografía(s) y dibujo(s).
- Gráficos y cuadros.
- Distribución.
- Tipografía.
- Realizar una lectura superficial y rápida (*skimming*) del texto para obtener lo esencial y las ideas principales.
- Llevar a cabo una lectura para adquirir información específica (*scanning*) como alguna fecha, nombre propio, número telefónico, etc., sin necesidad de entender todo el texto.
- Leer las primeras líneas o enunciados de cada párrafo para conseguir claves acerca de las ideas principales planteadas por el escritor.

Solé (1998: 91-114) establece que para encontrarle sentido a lo que se va a leer, debe ser algo interesante, para ello, en la fase pretextual propone lo siguiente:

¿Para qué se va a leer?

- Para aprender.
- Para obtener una información específica.
- Para seguir unas instrucciones.
- Por placer.
- Para revisar un escrito.
- Para revisar una ponencia.

¿Qué se conoce de ese texto? ¿De qué trata? ¿Qué manifiesta su estructura?  
Alentar a los alumnos a que expongan lo que piensan sobre el tema, en la fase

pretextual, implicará –en algunos casos– la no exactitud de sus puntos de vista y, por consiguiente, riesgos; sin embargo, la formulación de hipótesis y predicciones serán factores determinantes que constituyen un medio adecuado para fomentar un buen inicio de la comprensión.

Informar a los alumnos sobre el tema que se va a leer, y a esto sumarle los conocimientos previos con los que cuentan, podrá hacerlos capaces de interpretarlo, criticarlo, utilizarlo, recomendarlo, desecharlo y, sobre todo, comprenderlo, para que así construyan contextos mentales compartidos en el salón de clases.

Para dar inicio al proceso de comprensión de un texto en lengua extranjera, es posible proponer en la fase pretextual actividades *sin el texto*; por consiguiente, en nuestra propuesta analizaremos y aplicaremos este tipo de actividad. Por ejemplo, el tipo de pregunta más común *sin el texto* es el de respuesta breve, donde se determina cuál es la relación entre el contenido del texto y los conocimientos previos del alumno. Ahora bien, este tipo de actividad debe ser establecido por el profesor y puede variar dependiendo del contenido del mismo texto.

### 3.3.2 TEXTUAL.

En esta fase, según Díaz (1998: 149-151), se lleva a cabo la interacción directa con el texto y se producen los micro y macroprocesos de la lectura. Una de las actividades más importantes y relevantes del profesor es el monitoreo o supervisión de los estudiantes. Éste consiste en: 1) la consecución del proceso de comprensión; 2) la intensificación del proceso, y 3) la identificación y resolución de problemas que se encuentran durante la lectura. El objetivo del monitoreo es de gran importancia, ya que con su ayuda el profesor podrá darse cuenta de las capacidades o carencias de los alumnos.

Por otro lado, y en lo que corresponde al alumno, éste debe encargarse, conforme va leyendo el texto, de ir construyendo una comprensión adecuada a través del reconocimiento de la información de mayor importancia contenida en el texto, para lo cual es necesario que, con el apoyo del profesor, distinga lo relevante de lo irrelevante. Con base en lo mencionado, el alumno será capaz de darle sentido a lo que lee y construir progresivamente la idea global del texto. Dada la importancia del proceso de lectura en esta fase, Díaz propone como aspectos necesarios, por medio de técnicas como el subrayado, tomar notas, etc., *la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales*.

El conocimiento de la temática del texto o de ciertos eventos, acontecimientos o situaciones descritos en él, es un factor que permite construir *inferencias*, las cuales pueden ayudar a subsanar distintos problemas; por ello, conforme el alumno lee, muchas de ellas se realizan automáticamente de una forma subliminal. Ahora bien, algunas de las actividades que se pueden efectuar a partir del establecimiento de inferencias son: a) el esclarecimiento del significado de palabras, frases e ideas; b) el desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas, indicando ciertos indicios implícitos en el texto, y c) la elaboración de conjeturas acerca del mensaje del escritor. *El conocimiento de la estructura textual* se va desarrollando en forma progresiva, de acuerdo con la aproximación a los distintos tipos de texto. Debido a su importante presencia en distintos contextos culturales, las estructuras narrativas son las que se adquieren con mayor facilidad y a edades más tempranas. Sin embargo, no pasa lo mismo con las estructuras expositivas o argumentativas, que son más difíciles de adquirir y, por lo tanto, se internalizan más tardíamente. Los lectores que cuentan con sensibilidad desarrollada a las estructuras textuales, comprenden más y mejor los elementos estructurales importantes que definen los textos.

Para Barr (1996: 612-614), tres elementos utilizados en esta fase textual son: *identificar las ideas principales, hacer inferencias e inspeccionar el texto*:

–*Identificación de las ideas principales.* Esto ha sido descrito como la “esencia de la comprensión”, es decir, el lector tiene que entender lo que ha leído, hacer juicios acerca de la importancia de la información y consolidarla exitosamente.

–*Hacer inferencias.* Es un proceso automático por medio del cual se construye el significado o se les da sentido a las palabras. Pearson y Dole (1988) encontraron que los lectores “pobres” pueden mejorar su comprensión al recibir una instrucción explícita o un entrenamiento inferencial, y al ser activado el conocimiento en general con el que cuentan.

–*Inspección del texto.* El realizar cualquier tipo de actividad con el texto es un “ir y venir” a través del mismo, o sea, releerlo es una práctica muy común, incluso para los lectores hábiles.

Durante la lectura de un texto en lengua extranjera, según Aebersold (1997: 141-142), los estudiantes siempre se van a encontrar con palabras desconocidas; no obstante, el profesor contará con dos opciones para facilitar el aprendizaje y uso de las estrategias de vocabulario. La primera y más convincente es modelar el uso de estas estrategias. Al preguntar el estudiante acerca de una palabra desconocida, el profesor lo dirigirá para que utilice los recursos apropiados y conteste sus propias preguntas. La segunda opción es planear y enseñar las actividades que desarrollen el conocimiento de los estudiantes. Para ello, el profesor valora y determina si la(s) palabra(s) desconocida(s) es/son de vital importancia. Por ejemplo, si en una actividad se solicita dar la idea general de un párrafo, esa(s) palabra(s) podrá(n) ser ignorada(s) si carece(n) de algún significado relevante.

Durante esta fase, Devine (1986: 152) afirma que el alumno lee para encontrar respuestas a preguntas específicas, obtener una visión general del tema, verificar o rechazar sus predicciones, hacer inferencias y descubrir el punto de vista del escritor.

El papel principal del profesor es encontrar la forma adecuada, a través de las actividades, para llegar a la comprensión, que es el propósito intermedio crucial en el proceso de lectura.

Para Solé (1998: 119-120), en la fase textual el alumno debe ser un lector activo que construye una interpretación del texto, establece y verifica predicciones coherentes, y se implica en un proceso de control de la comprensión de lo que va leyendo, debido a que es aquí donde tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo. Los siguientes son ejemplos de actividades que pueden ser fomentadas durante la fase textual:

- Formular preguntas sobre lo leído.
- Aclarar posibles dudas del texto.
- Resumir el texto.
- Releer partes confusas.
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.
- Usar el diccionario.

Finalmente, Barnett (1989: 124-134) considera importantes los siguientes aspectos en el desarrollo de esta fase: *identificación de cognados, reconocimiento individual del proceso de lectura, significado de las palabras por deducción, consideración de la sintaxis y la estructura de los enunciados, y uso del diccionario.*

- *Identificar y subrayar cognados* en un texto a medida que los estudiantes van leyendo es una técnica aparentemente sencilla; sin embargo, es necesario hacer hincapié con ellos en que existen los falsos cognados y en que tengan cuidado con ellos.

- Durante *el reconocimiento del proceso de lectura* es común observar estilos únicos y diferentes; esto, obviamente, tiene que ver con los alumnos que son hábiles y con quiénes no lo son.

–Para el significado de las palabras por deducción se señala tomar en cuenta los siguientes puntos: a) si existe en el texto un contexto apropiado, es mejor deducir la(s) palabra(s) desconocida(s) que consultar directamente el diccionario; b) también para determinar el significado de las palabras, los siguientes elementos servirán de apoyo: dibujos o ilustraciones, cognados, prefijos y sufijos; c) no todas las palabras pueden ser deducidas por contexto; interpretarlas puede ser lógico pero incorrecto, o bien pobre pero correcto; d) no siempre es necesario conocer el significado preciso de una palabra; algún indicio o significado cercano será de gran valor; e) leer el texto varias veces es necesario como respaldo no sólo para obtener significados, sino también para que haya mayor fluidez en la lectura y para comprender mejor.

–Considerar el uso de la sintaxis y estructuras de los enunciados es fundamental para la comprensión de un texto. Por ejemplo, reconocer la función gramatical de una palabra desconocida, los falsos cognados, así como las palabras que tienen varios significados, pueden ser claves para un mejor entendimiento. La referencia de las palabras (adjetivos posesivos, pronombres demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos) también es determinante.

De acuerdo con el Programa de Estudios de Inglés I del Colegio de Bachilleres, como lo mencionamos en el apartado 2.9.2, se fundamenta un total de siete conectores (*and, or, for example, for instance, such as, but y however*); no obstante, la clasificación de los mismos que damos en el texto *Is your pension secure?*, después de la actividad III y antes de la IV, la fundamentamos en Halliday y Hasan (1976: 242-243), además de que en cualquier texto será imposible encontrar solamente los establecidos en el Programa de Estudios.

Al referirnos a la fase textual de nuestra propuesta y dar énfasis a los conectores del texto *Is your pension secure?*, pretendemos que el alumno, por medio de las actividades IV y V, identifique cómo las ideas son unidas a través de los mismos y así comience a darse cuenta de su significado y función.

En esta misma fase (textual), pero del texto *If You Need Medical Attention*, deseamos, por medio de las actividades IV y V –con un grado de complejidad mayor, a través de las opciones dadas–, que el alumno aplique el reconocimiento de la unión de ideas por medio de los conectores y observe la función de los mismos.

Finalmente, en la fase textual del texto *The Blirtacious Wives Club* proponemos, a través de las actividades IV, V y VI –aún más complejas– que el alumno pueda concretar la unión de varias –y no sólo dos– ideas haciendo uso de los conectores para que así consolide su conocimiento de los mismos.

### 3.3.2.1 CONTEXTO.

Según Platt (1985: 61), el contexto es la relación entre una palabra, frase, oración o párrafo con lo que la rodea. El contexto con frecuencia ayuda a entender el significado particular de los elementos antes mencionados; por ejemplo, la palabra *loud* en *loud music* significa que la música es fuerte o ruidosa, mientras que en *a tie with a loud pattern* el contexto cambia por completo y en este caso corresponde a una corbata de color llamativo.

Vacca (1981) en Dechant (1991: 142) describe el análisis del contexto como el uso de la información que rodea a la palabra desconocida para obtener el significado y pronunciación de la misma. Heilman (1972) señala que prácticamente todos los puntos en la continuidad de la lectura establecen referencias por medio de las cuales se puede utilizar el contexto de la palabra que se busca. Para Arnold y Miller (1976), las señales de contexto son especialmente útiles cuando el orden de las palabras en una oración es tal, que sólo una de ellas puede ser la adecuada para encajar en alguna parte de la misma oración. Las señales contextuales trabajan como indicaciones de pistas para dar significados a palabras desconocidas sólo si el lector cuenta con una adecuada habilidad de inferencia y razonamiento, posee una adecuada experiencia del pasado,

tiene conocimiento apropiado del tema, posee un “almacén” de significados y conoce las otras palabras y enunciados cercanos a la que busca.

Una de las dificultades más comunes para los alumnos en la deducción del significado de las palabras desconocidas encontradas durante la fase textual, según Aebersold (1997: 142-144), es cómo determinar si el significado de aquéllas es de vital importancia para el propósito que se percibe. Por ejemplo, si se lee para obtener la idea general de un texto, se puede ignorar un gran número de palabras; sin embargo, una estrategia para determinar si el significado de una palabra en particular es necesario, es leer el enunciado sin ella y ver si se puede deducir. Si la palabra desconocida aparece varias veces, entonces debe ser tratada con atención. Una estrategia más es analizar la función gramatical de esa palabra. Generalmente, los verbos y sustantivos son de gran importancia para la obtención del significado básico de la idea general; en este caso, hay tres estrategias de vocabulario necesarias: a) utilizar el contexto que rodea a la palabra para dar con el significado; b) analizar las partes de la palabra (si tiene prefijo o sufijo) y, finalmente, c) usar el diccionario para extraer el significado exacto. Los siguientes procedimientos para inferir el significado de las palabras por contexto, con la ayuda del profesor, han sido propuestos por Clarke y Nation (1980):

- 1) Analizar la palabra desconocida y definir su función gramatical (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio).
- 2) Observar la cláusula o enunciado que contenga la palabra.
  - Si la palabra desconocida es un sustantivo, ¿qué adjetivo le modifica? ¿qué verbo está cerca?
  - Si la palabra desconocida es un verbo, ¿qué sustantivo le acompaña? ¿es modificado por un adverbio?
  - Si la palabra desconocida es un adjetivo, ¿a qué sustantivo califica?
  - Si la palabra desconocida es un adverbio, ¿a qué verbo modifica?
- 3) Examinar la relación entre la cláusula o enunciado donde está la palabra y otros enunciados o párrafos. Quizá esta correspondencia se realice por medio de un conector.

4) La puntuación también es básica, ya que por medio de ella tendrá sentido lo escrito.

### 3.3.2.2 USO DEL DICCIONARIO DURANTE LA LECTURA.

La utilización del diccionario en la lectura de un texto en lengua extranjera ha sido catalogada por los lectores como una herramienta indispensable. En nuestro caso, hemos observado que algunos alumnos del Colegio de Bachilleres, al utilizar el diccionario durante la lectura, se sienten respaldados y con confianza, de tal manera que quieren trabajar de prisa en la solución de las diversas actividades presentadas. Sin embargo, es importante manifestarles que, antes de consultarlo para obtener el significado de alguna palabra o frase, reflexionen y hagan uso de los cognados, las palabras conocidas y la inferencia de las mismas, y dejen el diccionario como el último recurso.

Por otro lado, el tiempo asignado para resolver una evaluación, así como el no permitir usar el diccionario, son los dos factores adversos para el alumno. Con respecto al segundo punto, Alderson (1984: 99-100) afirma que usarlo anula la evaluación, ya que el alumno perdería tiempo en la búsqueda de las palabras en lugar de dedicarlo a leer y tratar de comprender. El uso del diccionario en una evaluación de la comprensión de textos en el Colegio de Bachilleres es muy discrepante. Ejemplo de ello es que en el plantel 9 de Aragón “todo el mundo” lo utiliza; el argumento es que en cualquier texto siempre habrá palabras novedosas o difíciles, incluso para el profesor. No obstante, en el plantel 6 “Vicente Guerrero”, las “dificultades” para el alumno son diferentes, ya que aquí no es común permitir utilizar el diccionario, argumentándose que los alumnos “deben” deducir el significado de la(s) palabra(s) desconocida(s). Mi respuesta a esta afirmación no es satisfactoria, puesto que **no todas las palabras o frases** son fáciles de deducir y menos para los alumnos. Otra afirmación que a nuestro juicio consideramos más razonable, hecha en el plantel 6, acerca de no dejar usar el diccionario en las evaluaciones, es que el profesor debe diseñar el examen evitando como respuestas el uso de palabras o frases “escabrosas”.

Sin embargo, concluimos que, de acuerdo con el tiempo de trabajo llevado en el Colegio de Bachilleres como profesor y las experiencias de estudio realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Acatlán, el prohibirle a los alumnos el uso del diccionario no es la solución más factible, ya que siempre habrá en un texto palabras y frases que no se deduzcan por ninguna técnica o estrategia.

### 3.3.3 POSTEXTUAL.

Esta fase es aquella (Díaz 1998: 84, 152-153) que sigue a la actividad de lectura (o cuando haya finalizado una parte de la misma); para esto, son dos variantes de la atribución del sentido obtenidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos del lector y las características del texto: *la identificación de la idea central y el resumen*. Una vez leído el texto, se debe proceder con una actividad evaluativa para valorar el grado en que se ha comprendido en forma global, es decir, con una tarea concreta que conduzca al entendimiento preciso y eficaz.

–Para obtener *la identificación de la idea central* se precisa de tres aspectos: a) comprender lo que se ha leído; b) hacer juicios sobre la importancia de la información (extraer las ideas principales), y c) consolidar brevemente la información.

–*El resumen* es una síntesis de la información importante de un discurso oral o escrito, y su objetivo es facilitar el recuerdo y la comprensión de dicha información. Para la elaboración de un resumen se deben elegir los contenidos clave del material de estudio y excluir la información secundaria. Las funciones principales de un resumen son las siguientes: a) enfatizar la información importante; b) ordenar, incluir y afianzar la información adquirida por el alumno, y c) facilitar el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido.

El desarrollo de actividades de expresión de opiniones sobre el contenido del texto leído en esta fase, según Devine (1986: 172-175), ayuda a los estudiantes a

clarificar y definir las interpretaciones del texto que han creado. Una vez que ellos han leído, necesitan expresar sus ideas y pensamientos de forma oral o escrita por medio de las siguientes tareas: *parafraseo, resumen y reporte*.

–*El parafraseo* es el proceso por medio del cual se describe una palabra, expresión o idea de una manera más fácil de entender. Por ejemplo, *sentirse más joven* corresponde a *rejuvenecer*. Las dificultades que afrontan los estudiantes para encontrar la(s) palabra(s) y poder decir lo que piensan, son situaciones muy comunes en el salón de clases, y para superarlas el profesor debe darles la suficiente confianza y pedirles que se expresen con sus propias palabras. Con esto, tienen la oportunidad de descubrir nuevos significados, así como variadas formas de expresar su interpretación del contenido del texto.

–*El resumen* trae a los estudiantes la confianza necesaria para: a) identificar las ideas principales del texto; b) reconocer el propósito del autor, y c) distinguir entre lo relevante y lo irrelevante.

–*Reporte*. Obtener la información, organizarla y comunicarla es otra de las actividades de esta fase. El reporte puede ser formal o informal, enfocando la atención en el origen del texto, referencias o incluso en el pie de página donde se reúnen datos sobresalientes.

Para el desarrollo de la fase posttextual Aebersold (1997: 116-130) propone las siguientes actividades:

- Identificar el tema de la lectura.
- Contar con la idea general acerca del tema.
- Discernir la relación entre las ideas principales.
- Entender los detalles dados en el texto para justificar las ideas principales.
- Reconocer la estructura de la información textual.
- Identificar la idea central del texto.

- Determinar el uso de la lengua para mostrar la organización de las ideas.
- Apreciar el valor de la información presentada en el texto.

Las preguntas de comprensión oral o escrita desempeñan en esta fase una función primordial, y pueden cubrir los siguientes aspectos de contenido: ideas principales del texto o de párrafos, funciones retóricas y estructuras sintácticas y gramaticales. Ahora bien, existe una diferencia inmensa en cuanto a las respuestas orales y escritas. En las primeras, se requiere frecuentemente responder de manera inmediata, y los estudiantes cuentan con menos tiempo para pensar en algo más preciso; en contraste, las respuestas escritas demandan todo lo opuesto. Una actividad más en el progreso de la fase posttextual es el análisis y organización de la información sin el uso de preguntas. Ejemplo de esto es el llenado de una tabla y el enlistar hechos, procedimientos, etc. desarrollados en el texto.

Para terminar, los siguientes pasos son planteados en la fase posttextual:

- Identificar el propósito del autor.
- Establecer la perspectiva del autor.
- Distinguir hechos de opiniones.
- Reconocer la influencia y puntos de vista del autor.

El objetivo de esta fase, de acuerdo con Barnett (1989: 35-37), es establecer el valor del contenido del texto a través de un análisis más profundo del mismo. Aquí, los alumnos revisan el contenido del texto, comparan sus ideas, se retroalimentan y, en general, descubren qué tan bien lo han comprendido. Por consiguiente, a los alumnos se les induce a pensar y a razonar acerca de lo que han leído.

Para Solé (1998: 146-150), en la fase posttextual, la macroestructura constituye un elemento que proporciona una idea global del significado del texto, es decir, es lo que nos permite responder a la pregunta: ¿de qué trata el texto? También señala que los lectores deben ser capaces de hacer un resumen del texto, esto es, producir otro

texto que contenga relaciones muy estrechas con el texto original, y que reproduzca muy brevemente su contenido. Van Dijk (1983) señala cuatro reglas que los lectores utilizamos para la elaboración de un resumen, a saber: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Por medio de la *omisión* y la *selección* se omite aquella información que para los propósitos de dar una interpretación global de un texto podemos considerar poco importante, secundaria o poco relevante, por ejemplo:

*Lucy bajó al río y lavó su blusa azul. Entró en el agua y se bañó.*

Aquí se puede omitir el hecho de que la blusa fuese azul. En virtud de la *selección*, podemos omitir la frase *entró en el agua*, ya que en la siguiente, *se bañó*, se deduce el significado de la anterior.

Las otras dos reglas –*generalización* y *construcción o integración*– permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Por medio de la regla de *generalización* se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos:

*Entró en la recámara y vio encima de la cama pantalones, blusas, camisas, chamarras...*

De esto se deduce que lo que vio fue ropa.

Así, Cooper (1990), apoyándose en trabajos de Brown y Day (1983), propone que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información redundante.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.

–Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o bien a elaborarla.

#### 3.3.4 CONSOLIDACIÓN (follow-up).

En esta etapa, según Barnett (1989: 142), el alumno examina e integra el contenido global del texto por medio de una actividad oral o escrita en la que se le pide que dé su punto de vista, o incluso alguna sugerencia mediante el uso de la creatividad e imaginación, para que así se sienta más seguro respecto de lo que ha leído. Un texto bien estudiado será motivo de discusión; por tal razón, el profesor podrá llevar a cabo un debate siempre y cuando sea creativo y bien organizado.

#### 3.4 TIPOS DE ACTIVIDADES EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Carrell (1989: 229), plantea que un buen profesor debe saber hacer de la actividad de lectura un ambiente agradable dentro del salón de clases. Para ello, numerosas son las tareas y obligaciones que tiene que realizar en el desarrollo de las actividades de un texto en lengua extranjera. El profesor es quien debe difundir y proyectar el interés y entusiasmo de los estudiantes, él es quien escoge, edita, modifica y, aun más, crea materiales apropiados para adaptarlos a las circunstancias y necesidades de los alumnos.

Para poder sustentar el porqué de las actividades en la comprensión de textos en lengua extranjera, Grellet (1981: 6-9) propone las siguientes razones:

–Siempre es preferible comenzar por una actividad que presuponga la comprensión global del texto, ya que el considerarlo en conjunto permitirá a los estudiantes desarrollar sus habilidades de inferencia, anticipación y deducción.

–Las actividades deben contar con una función comunicativa, es decir, ser significativas y apropiadas al contenido del texto.

- Las instrucciones deben ser lo suficientemente claras y concisas.
- Las actividades deben ser flexibles y variadas.
- La graduación debe ir de lo más sencillo a lo más complicado.
- Seguir siempre el mismo orden y tipo de actividades en todos los textos no es lo más recomendable ni lo más adecuado; la variación de las mismas será la mejor opción, ya que esto también dependerá del formato y contenido del texto.
- Una actividad nunca debe ser impuesta; el permitir que sea el texto quien dé la pauta para la aplicación más apropiada será la mejor alternativa.
- El disfrutar del contenido interesante de un texto no deberá ser estropeado por el tipo o diseño de actividad.
- Considerar que no todas las preguntas tienen el mismo proceso cognitivo será tarea del profesor.
- Se debe tener el suficiente cuidado en la elaboración de cualquier reactivo, ya que estaría sujeto a contestarse sin necesidad de leer el texto.
- Por razones didácticas es recomendable establecer una actividad completa en la misma hoja.

Los *reactivos* o tipos de actividades (Colegio de Bachilleres 1994: 87) se clasifican en ocho categorías. No obstante, por así convenir a la necesidad de nuestra propuesta, sólo abarcaremos los siguientes cinco: 1) complementación, 2) opción múltiple, 3) correspondencia/no correspondencia, 4) relación de columnas y 5) respuesta breve.

#### 3.4.1 COMPLEMENTACIÓN.

La finalidad de este tipo de reactivo es facilitar la recuperación de información de tipo memorístico, que suele confundirse en un juicio valorativo con la verdadera comprensión de los conceptos o principios, y se define de la siguiente manera: es una pregunta o frase incompleta con líneas en blanco donde el alumno deberá contestar con una, varias palabras o una frase. Ejemplo:

1. (P. 2) “Tú trabajas para una pensión toda tu vida, \_\_\_\_\_ ahora te encuentras con esto”.

Para la elaboración y validación del reactivo de complementación es importante considerar las siguientes recomendaciones metodológicas:

- La proposición a completar debe ser redactada con claridad y precisión para procurar que la respuesta sea única y correcta.
- Deberá trazarse una sola línea a la misma longitud, aunque la respuesta abarque una o varias palabras.
- Evitar que el reactivo pueda tener varias opciones de respuestas correctas.

Las sugerencias de instrucciones son las siguientes:

Lee cuidadosamente las siguientes preguntas y anota sobre la línea la respuesta correcta.

Escribe sobre las líneas las palabras que completen los siguientes enunciados.

### 3.4.2 OPCIÓN MÚLTIPLE.

Son enunciados en los que el alumno debe tomar una sola decisión ante una serie de alternativas. Este reactivo está conformado por dos partes en las que la primera lleva el nombre de *base* o *pie*, y expresa una situación en formas de proposición (imperativa, incompleta o interrogativa). La otra parte consta de una serie de opciones o alternativas donde *una* es la respuesta correcta y las otras son “distractores”. Ejemplo:

1. (     ) ¿Cuál es el conector del párrafo 2 que agrega información en la que se especifica que Doss y su esposo tienen pérdidas económicas?

a) but

b) also

c) for example

d) and

Los siguientes son algunos ejemplos de características con las que debe contar este tipo de reactivo:

–Si la base se plantea como *orden*, debe incluir punto final; las opciones se presentan con mayúscula inicial y punto final (excepto cuando se trata de cifras numéricas).

–Si la base se plantea como pregunta, ésta debe presentarse entre signos de interrogación; en las opciones se incluye mayúscula inicial y punto final (excepto cuando se trata de cifras numéricas).

–Si la base se plantea como afirmación incompleta, ésta puede presentarse sin punto final, con puntos suspensivos, o bien con dos puntos (únicamente cuando se solicitan enumeraciones o conclusiones).

– No deben incluirse opciones sinónimas, expresadas en lenguaje diferente pero con el mismo significado, excepto cuando se pregunte por este aspecto.

–Cuando en las opciones se utilicen cifras numéricas, éstas deben ordenarse en forma ascendente o descendente de acuerdo con su valor.

–Cuando se utilice una declaración negativa en alguna opción, es necesario incluir, por lo menos, otra opción con declaración negativa. En estos casos la palabra NO, se debe escribir con letras mayúsculas.

–Preferentemente no se deben incluir en las opciones frases como: “todas éstas”, “ninguna de éstas”, “todas las anteriores”, “no lo dice el texto” o expresiones similares.

–Las opciones de respuesta se deben identificar con letras minúsculas.

–Los distractores deben ofrecer una posible solución al problema planteado, de manera que no se les rechace por absurdos.

Las sugerencias de instrucciones en este tipo de reactivo son las siguientes:

Lee con atención las siguientes preguntas y coloca en el paréntesis la letra de la opción que contesta correctamente cada una de ellas.

Coloca dentro del paréntesis la letra de la opción que responda correctamente a cada planteamiento.

En el nivel medio superior se recomienda que cada reactivo se componga de, por lo menos, cuatro opciones para evitar incrementar el nivel de riesgo en la respuesta.

### 3.4.3 CORRESPONDENCIA/NO CORRESPONDENCIA.

Consiste en una o varias proposiciones que el alumno debe marcar si se corresponden o no con el contenido del texto. Ejemplo:

1. *SÍ NO. A los estudiantes de nuevo ingreso se les obliga a tomar decisiones relacionadas con su salud.*

La siguiente información son recomendaciones para la elaboración y validación de este tipo de reactivo:

- Cada enunciado debe estar conformado por una sola proposición.
- El orden de los enunciados debe ser al azar, es decir, variado y que no haya series de más de tres respuestas iguales para que exista una adecuada distribución de los mismos.
- El enunciado debe estar precedido por el número que lo identifica y por un paréntesis donde se colocará la respuesta elegida.
- Cada enunciado debe implicar una idea completa y en forma afirmativa.
- Se debe evitar el uso de determinantes específicos como: “siempre” y “nunca” o algún sinónimo.

Las sugerencias en la elaboración de instrucciones para este tipo de reactivo son las siguientes:

Escribe en la línea una “S” si la proposición corresponde o una “N” si no corresponde con el contenido del texto.

Lee con atención los siguientes enunciados y coloca sobre la línea una “C” si el enunciado es correcto o una “I” si es incorrecto, de acuerdo con el texto.

#### 3.4.4 RELACIÓN DE COLUMNAS.

Este reactivo está formado por dos columnas paralelas estructuradas de tal forma que cada palabra, número o símbolo de una de ellas (respuestas), corresponda a una palabra, oración o frase de la otra columna (enunciados). Ejemplo:

- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| 1. ( ) <i>has been</i>                 | a) <i>riesgo, peligro</i>       |
| 2. ( ) <i>flight attendant</i>         | b) <i>estaba bien asegurado</i> |
| 3. ( ) <i>was in pretty good shape</i> | c) <i>ha sido</i>               |
| ...                                    | ...                             |

Dentro de las recomendaciones para la elaboración de este tipo de reactivo están las siguientes:

- Los enunciados deben estar precedidos por un paréntesis.
- Las opciones deben estar precedidas por una letra y un cierre de paréntesis.
- Utilizar un número desigual entre enunciados y opciones. Los “distractores” deben incluirse en las opciones.
- La cantidad de enunciados debe ser preferentemente entre cuatro y seis.
- Los enunciados deben ir colocados a la izquierda y las opciones a la derecha.
- Presentar las opciones en un orden lógico y, si es posible, cronológica o alfabéticamente.

Sugerencias de instrucciones:

Relaciona ambas columnas anotando en el paréntesis la letra de la columna de la derecha que le corresponda.

Relaciona los “inventos” de la columna de la izquierda con los “inventores” de la columna de la derecha, anotando en el paréntesis la letra correspondiente.

### 3.4.5 RESPUESTA BREVE.

Es una pregunta u orden que el alumno tiene que contestar brevemente de manera escrita. Ejemplo:

1. (P. 5) *¿De dónde se deriva la palabra blirtacious?*

---

Para elaborar este tipo de reactivo es importante considerar las siguientes recomendaciones:

- Formular una pregunta u orden que implique respuesta breve, como una representación simbólica, concepto, definición o fórmula.
- Cuando la respuesta se tenga que expresar en unidades numéricas, es necesario especificar la unidad o sistema.
- La(s) línea(s) para la respuesta debe(n) tener la extensión suficiente.
- La pregunta debe estar enfocada a tener una sola respuesta.

Finalmente, las sugerencias de instrucciones son las siguientes:

Lee con atención las siguientes preguntas y anota sobre las líneas la respuesta correcta.

A continuación se presentan varias preguntas que requieren ser contestadas de manera concreta; utiliza para tus respuestas las líneas en blanco.

Con la finalidad de que haya mayor interés por parte de los alumnos hacia los temas de los siguientes tres textos propuestos –con una duración de dos horas cada uno– y que hemos seleccionado con el debido cuidado, en ellos aplicaremos, –como lo especificamos en la fase textual de nuestra propuesta– las fases de **identificación**, para que el alumno, a través de las actividades IV y V del texto *Is your pension secure?* identifique cómo las ideas son unidas a través de los conectores y así comience a darse cuenta de su significado y función; **aplicación**, para que el alumno, por medio de las actividades IV y V del texto *If You Need Medical Attention* sea capaz –con un grado de complejidad mayor, por medio de las opciones dadas–, de aplicar el reconocimiento de la unión de ideas utilizando los conectores y observe la función de los mismos; finalmente, la **consolidación**, para que el alumno, en las actividades IV, V y VI –aún más complejas– del texto *The Blirtacious Wives Club*, pueda concretar la unión de varias –y no sólo dos– ideas al hacer uso de los conectores, y así consolide su conocimiento de los mismos. A fin de facilitar el salto ocular de los alumnos, y tomando en cuenta que se hallan en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, hemos considerado necesario y razonable editar los textos de manera que aparezcan en una sola columna, ya que esto debe facilitar la percepción de las haces de sentido (sintagmas) de los mismos. No obstante, para cualquier aclaración, las copias de las originales se encuentran en el anexo.

Para que el alumno cuente con una visión más clara en los textos, algunas preguntas al inicio de algunas actividades, llevarán la letra P., que indicará el número de párrafo donde se encuentra la respuesta.

A continuación ofrecemos la propuesta de unidad didáctica para el tratamiento de los conectores, previstos en el Programa de Estudios del Colegio de Bachilleres de la asignatura de Lengua Adicional al Español (Inglés) I.

## UNIDAD III

**Tema:** 3.1.2 Lectura detallada.

**Aspectos de la lengua:** Conectores de adición, de contraste, de condición, de alternativa, causales y temporales.

**Objetivo del tema:** Al finalizar el estudio del tema, los estudiantes deben estar en condiciones de:

- 1) Identificar el tipo de relación que los distintos conectores establecen entre los enunciados o los párrafos que unen.
  
- 2) Comprender los significados y funciones de los conectores.

**Conocimientos previos:** Conocer los elementos básicos en su lengua materna que se utilizan en un texto para mantener la cohesión mediante la referencia anafórica.

Money



# Is your pension secure?

How to know...and what to do to protect your financial future

by Charles Butler

**1** Moya Doss, 49, has been a United flight attendant for almost 30 years. Married with three kids—ages nine, 12, and 13—she thought that her financial future was in pretty good shape. Until last May, that is, when United defaulted on its pension plan.

**2** The government has taken over United's plan, but many employees will still lose some of the money they were expecting. When Doss retires, for example, she'll receive monthly payments of \$1,300 instead of \$1,900. She and her husband, an American Airlines flight attendant, are already cutting back on expenses and putting more of their own money aside to help make up for the shortfall. "I just can't believe it," says Doss, who lives in Spotsylvania, Virginia. "You work for a pension your whole life, and now this."

**3** Some 44 million Americans are counting on collecting a pension. But their payments could be in jeopardy too.

**4** “For years, people have been saying the pension system in the United States is in trouble,” says Suze Orman, a personal-finance expert. “But no one wants to believe it or think something could happen to them.”

**5** The best defense: Be informed. Pensions can be complicated, and specific information is scarce. Below, answers to critical questions.

**6 What exactly is a pension, and how do I know if I’m eligible?**

Pensions are retirement accounts that your employer funds. Your payments are based on how long you’ve worked at the firm and on a portion of your earnings. You become vested—or eligible for pension payments—after three to five years of service. If you leave a company before retirement age and are vested in its pension plan, you will still be eligible for payments by age 65. (Some plans allow you to start taking early-retirement payments when you’re as young as age 55.) But typically, you aren’t entitled to take that money with you when you leave or to roll it over into another type of retirement account.

**7 What’s the difference between a pension and a 401(k)?**

Make no mistake: A pension, also called a defined benefit plan, is not your money—it’s your employer’s. A 401(k) is funded by contributions you make from your paycheck. Your company may match part of those funds, but the majority of the money comes from you.

**8** Unlike pensions, 401(k) plans almost always let you decide where your money will be invested—you’ll usually have a list of choices that your employer provides. And you can take your savings with you when you leave your company. Some firms offer both pension and 401(k) plans.

## **9 Why have so many companies terminated their pension plans?**

Experts call it the triple whammy. A weak stock market, low interest rates, and an increase in the number of retirees are making it difficult for companies to afford to contribute to their pension plans.

**10** In addition, many companies are freezing their plans in favor of less costly 401(k)s. (In that case they are still responsible for paying the pension amount that employees are already entitled to.) You also can lose out if your company merges with a firm that doesn't offer workers a pension plan.

## **11 How do companies get away with abandoning their plans?**

Ditching a plan is actually considered good business. Some companies go bankrupt partly to get out from under pension obligations. This is what has happened in recent years at several steel companies, including LTV and Bethlehem Steel, and it's what may take place soon at major auto-parts maker Delphi.

## **12 What will happen if my plan is terminated?**

There is a safety net of sorts. The Pension Benefit Guaranty Corporation, a governmental agency, picks up pension payments when a company defaults. But there are limits. The PBGC pays only a certain amount a year in benefits. If you're expecting more than that, you'll most likely lose that difference. Many United pilots, for example, were eligible for pensions of about \$100,000 per year. Now they'll get about half that amount.

**13** Also, if you're a younger worker and the PBGC takes over your plan, you'll receive a reduced payout because the company will no longer be contributing to your pension—even though you continue to be employed at the same place. Early retirees also take a hit. The PBGC often pays them less than their companies would have.

**14 How can I tell if my pension is in trouble?**

It's not easy. Although companies are obligated to send employees an annual summary statement of the plan, these statements are often difficult to understand, and companies are not required to disclose details about how the money is invested.

**15** So you need to keep up with financial news on your company (and any previous employers that will owe you pension payments). If a business is struggling, its pension plan is often one of the first things to go.

**16** At least once a year, check your personnel file with both current and former employers. Make sure your address, date of birth, years of service, and salary history are all accurate.

**17** If your previous employer has defaulted on its pension plan, go to the PBGC Web site ([www.pbgc.gov](http://www.pbgc.gov)) for details. Many former employees of companies such as Eastern Air Lines don't realize that money is waiting for them at the agency.

**18 Should I take the money in a lump sum or in payments?**

When you retire, if you take the lump sum, you'll have the responsibility of investing and managing the money yourself. In some cases, you may receive less money overall than you would if you took the payments. If you're worried about your firm's future, some experts recommend taking the lump sum so you can get your money out before any trouble hits.

(Tomado y adaptado de: Good Housekeeping, January 2006)

## Is your pension secure?

**Pretextual** (sin texto).

I. *Comenta y contesta con tu compañero(a) las siguientes preguntas.*

1. ¿En qué consiste el pago de una pensión?

---

2. ¿Crees que el pago de una pensión sea un problema? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

3. ¿Crees que haya diferentes tipos de pensión? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

4. ¿Conoces a alguien que esté pensionado? \_\_\_\_\_.

5. Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué puedes comentar al respecto?

---

---

6. ¿Crees que haya personas jóvenes pensionadas? \_\_\_\_\_.

7. ¿Crees que estas personas jóvenes reciban un pago diferente? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

II. *Con tu compañero(a) de banca y con la ayuda del diccionario, relaciona las siguientes columnas y escribe dentro del paréntesis la letra de la opción correcta.*

- |                                 |                               |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. ( ) has been                 | a) riesgo, peligro            |
| 2. ( ) flight attendant         | b) línea aérea estadounidense |
| 3. ( ) was in pretty good shape | c) suma total                 |
| 4. ( ) United                   | d) ha sido                    |
| 5. ( ) defaulted                | e) completar                  |
| 6. ( ) has taken over           | f) ha estado diciendo         |
| 7. ( ) husband                  | g) esposo                     |
| 8. ( ) cutting back             | h) combativo                  |
| 9. ( ) expenses                 | i) acertando                  |
| 10. ( ) aside                   | j) pérdida                    |
| 11. ( ) shortfall               | k) aparte                     |
| 12. ( ) make up                 | l) dejó de pagar              |
| 13. ( ) jeopardy                | m) aceptable, adecuado        |
| 14. ( ) have been saying        | n) se ha hecho cargo          |
| 15. ( ) eligible                | ñ) sobrecargo, azafata        |
| 16. ( ) early                   | o) gastos                     |
| 17. ( ) struggling              | p) estaba bien asegurado      |
| 18. ( ) lump sum.               | q) anticipado.                |

## **Textual.**

III. Lee el texto rápidamente, observa el título y la imagen; y escribe el tema general del mismo.

---

---

**Observa, lee y analiza con tus compañeros y tu profesor lo siguiente.**

### **CONECTOR**

Un conector es la palabra o frase que sirve para unir de formas diferentes dos o más enunciados, e incluso párrafos. Es decir, estas uniones pueden agregar información, contrastarla, ejemplificarla, dar una causa, alguna alternativa y llevar una secuencia. Recuerda que los conectores en un texto los podemos encontrar en las tres siguientes posiciones: **inicial, media y final.**

Por tanto, los conectores pueden ser:

#### **DE ADICIÓN**

*and* / y, además

*also* / también

*moreover* / además

*furthermore* / además

*as well* / también

*besides* / además

*in addition* / además.

#### **DE CONTRASTE**

*but* / pero

*although/even though/though* / aunque

*however* / no obstante, sin embargo

*nevertheless* / no obstante, sin embargo.

## CAUSALES

*because* / porque.

## TEMPORALES

*first* / primero

*then* / después, entonces, luego

*next* / siguiente

*after* / después

*second* / segundo

*finally* / finalmente

*meanwhile* / mientras tanto.

## CONDICIÓN

*if* / si.

## EJEMPLIFICACIÓN

*for instance* / por ejemplo

*for example* / por ejemplo

*such as* / tal (es) como.

## ALTERNATIVA

*or* / o.

**Ahora que ya conoces algunos de los conectores, su significado y su función, continúa con las siguientes actividades.**

IV. De acuerdo con los números de párrafos del texto completa **en español** con el conector correcto, las siguientes ideas; además, escribe la función de cada uno de ellos.

1. (P. 2) El gobierno se ha hecho cargo del plan de “United”, \_\_\_\_\_ muchos empleados aún perderán algo del dinero que estaban esperando. Cuando Doss se retire, \_\_\_\_\_, ella recibirá pagos mensuales de \$1,300...

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

2. (P. 2) “Tú trabajas para una pensión toda tu vida, \_\_\_\_\_ ahora te encuentras con esto”.

Función \_\_\_\_\_

3. (P. 4) “Por años, la gente ha estado diciendo que el sistema de pensión en los Estados Unidos es un problema”, dice Suze Orman, una experta en personal financiero”. \_\_\_\_\_ nadie quiere creerlo \_\_\_\_\_ pensar algo que les pudiera ocurrir”.

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

4. (P. 6) Tus pagos se basan en el tiempo que has trabajado \_\_\_\_\_ en una porción de tus ganancias.

Función \_\_\_\_\_

5. (P. 10) \_\_\_\_\_, muchas compañías están bloqueando sus planes a favor de bajar el costo de 401(k)s.

Función \_\_\_\_\_

6. (P. 12) Muchos pilotos de “United” \_\_\_\_\_, fueron elegidos por pensiones de alrededor de \$100,000 por año.

Función \_\_\_\_\_

7. (P. 13) \_\_\_\_\_ eres un trabajador joven  
\_\_\_\_\_ y la PBGC se hace cargo de tu plan, recibirás un pago reducido  
\_\_\_\_\_ la compañía no prolongará la contribución a tu pensión \_  
\_\_\_\_\_ continúes como empleado en el mismo lugar.

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

8. (P. 14) No es fácil. \_\_\_\_\_ las compañías están obligadas a enviar a  
sus empleados un estado de cuenta del plan, estos informes con frecuencia son  
difíciles de entender, \_\_\_\_\_ las compañías no son exigidas para  
desglosar detalles de cómo el dinero es invertido.

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

9. (P. 17) Muchos empleados antiguos de compañías \_\_\_\_\_ Eastern Air  
Lines no se dan cuenta que el dinero les está esperando en la egencia.

Función \_\_\_\_\_

10. (P. 18) Cuando te retires, \_\_\_\_\_ tomas la suma total, tendrás la  
responsabilidad de invertir \_\_\_\_\_ controlar tu dinero.

Función \_\_\_\_\_

Función \_\_\_\_\_

V. Lee con atención las siguientes preguntas y coloca en el paréntesis la letra de la opción que contesta correctamente cada una de ellas.

1. (     ) ¿Cuál es el conector del párrafo 2 que agrega información en la que se especifica que Doss y su esposo tienen pérdidas económicas?

a) but                                      b) also                                      c) for example                                      d) and

2. (     ) ¿Cuál es el conector del párrafo 7 que contrasta la idea de que tu empresa puede juntar algo de los fondos?

a) if    b) and    c) but    d) or

3. (     ) ¿Qué conector del párrafo 12 o del 13 se opone a la idea de que la PBGC se hace cargo de las pensiones cuando una compañía deja de pagar?

a) but    b) if    c) for example                                      d) because

4. (     ) ¿Cuál es el conector del párrafo 15 o 16 que añade información a la idea que tus datos estén correctos?

a) and    b) so    c) if    d) because

5. (     ) ¿Qué conector del último párrafo te condiciona cuando estás inquieto de tu futuro en firme?

a) or    b) and    c) if    d) so



VII. Lee el texto una vez más y según los números de párrafos contesta las siguientes preguntas.

1. (P. 2) Además de acortar sus gastos ¿qué están haciendo Doss y su esposo?

---

---

2. (P. 3) ¿Cuál es la idea que se opone a que unos 44 millones de americanos cuenten con recaudar una pensión?

---

3. (P. 7) ¿En qué consiste un plan 401(k)s?

---

4. (P. 10) ¿Qué pasa si tu compañía se une con una firma que no ofrece plan de pensión a los trabajadores?

---

5. (P. 17) ¿Qué te recomiendan hacer si tu patrón anterior ha dejado de pagar en su plan de pensión?

---

6. (P. 18) ¿Qué pasará cuando te retires si te llevas la suma total de tu dinero?

---

---

**Consolidación.**

VIII. *Comenta y contesta con tus compañeros las siguientes preguntas.*

1. ¿Te gustaría ser una persona pensionada en un futuro? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

---

---

2. ¿Qué propondrías para mejorar el sistema de pensión en México?

---

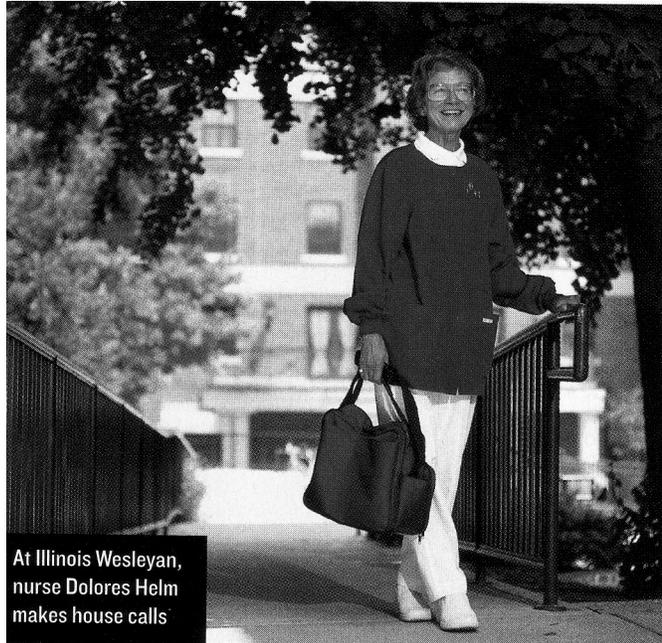
---

**Tarea.**

Investiga cuántos tipos de pensión existen en México y cómo operan.

# If You Need Medical Attention

BY BONNIE ROTHMAN MORRIS



**Most kids have never been in charge of their own health. College medical services can get them used to this responsibility.**

**1** JANEERICHARDSON, 22, sees herself as healthy. Nevertheless, during her four years at Salisbury University on the Eastern Shore of Maryland, she visited the school's health-services center at least 20 times. The psychology major went when she had migraines, when she thought she had kidney problems and when she believed the white film coating her tongue meant a strep throat. "I guess you could call me a little bit of a hypochondriac," she says, now safely graduated.

**2** Richardson, whose mother is a nurse, says she was taught to be proactive about health care. But for many freshmen, that's a new concept. "We're dealing with naive health-care consumers forced to make decisions on their own for the first time," says Dr.

Ralph Manchester, director of the health-services center at the University of Rochester. Dr. Larry Neinstein, executive director of the University of Southern California's health center, says some students don't even know how to take their own temperature. College health administrators see themselves as educators—the bridge between pediatricians and the primary-care doctor students will have later.

**3** On average, students visit college health centers three times annually (they can usually get appointments the same day they call). Mostly, they suffer ailments of the young and healthy, such as colds or athletic injuries. The size of a health center and the services offered vary by campus. Large facilities are staffed by doctors and nurses. Smaller clinics are generally run by nurses who refer serious cases to local physicians. Most students pay a health fee that's included in tuition. It covers primary care, routine gynecologic exams and reproductive health care. But not everything is covered: typically, students must pay for birth control, medications and, sometimes, lab fees.

**4** Some schools go out of their way to offer services rarely seen in the outside world. Illinois Wesleyan University's nurse, Dolores Helm, sometimes makes house calls to students in their dorm rooms. "They don't want to walk across campus to our office—it doesn't look cool," she says. Helm also sends e-mails to professors when students call her to say they're too sick to attend class. Despite such coddling, college health services suffer from bad \*PR. "The perception is it's not real doctors," says Lindsey Bickers, a recent Rochester University graduate who chaired the student health-advisory committee. Part of the problem, she says, is students may see a different caregiver every time they walk in. As a result, health professionals now emphasize "continuity of care." The University of Rochester, for example, now assigns each freshman to a single provider. But it's still up to students to learn how to take their temperatures.

\*Public Relations

(Tomado y adaptado de: Newsweek, How to Get Into American Universities, 2003 Edition)

## If You Need Medical Attention

**Pretextual** (sin texto).

I. *Comenta y contesta con tus compañeros las siguientes preguntas.*

1. Aproximadamente ¿cuántas veces visitas al médico de tu escuela por semestre?

\_\_\_\_\_.

2. ¿Crees que sea necesaria una revisión médica sin necesidad de que te sientas mal? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. ¿Sabes tomarle la temperatura a alguna persona? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

4. ¿Te consideras apto(a) para tomarle la presión a otra persona? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

5. ¿Te preocupas por tu salud? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

6. ¿Alguna vez has tenido dolencias y síntomas de supuestas enfermedades a la vez?

\_\_\_\_\_

7. ¿Qué quiere decir hipocondríaco?

\_\_\_\_\_

8. ¿Te consideras una persona hipocondríaca? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

II. Sin cruzar líneas une el significado de las siguientes palabras que encontrarás en el texto.

- |                  |  |                     |
|------------------|--|---------------------|
| 1. call          | asistir                                    | llamar              |
| 2. naive         |  |                     |
| 3. health center | cuota pagada por las clases universitarias |                     |
| 4. themselves    |  |                     |
| 5. bridge        | deben pagar, tienen que pagar              |                     |
| 6. campus        |  | ingenuos, ingenuo/a |
| 7. are staffed   | enfermera                                  |                     |
| 8. pay           |  | cuidado             |
| 9. fee           | Universidad, campo universitario           | todo                |
| 10. tuition      |  |                     |
| 11. care         | son suministradas                          |                     |
| 12. everything   |  | por sí mismos       |
| 13. must pay     | puente                                     |                     |
| 14. nurse        |  | cuota               |
| 15. to attend    | centro de salud                            | pagar               |

**Textual.**

III. *Da una lectura rápida al texto y con la ayuda del vocabulario anterior, el título y la imagen, define el tema general del mismo.*

---

---

IV. De acuerdo con el texto, circula la opción correcta (a, b, c, d) para la 1ra (#1) o 2da (#s 2-5) parte de la oración y el conector correcto (en inglés) que debe unir las dos partes de cada oración. Se debe retener el mismo significado que tiene el texto, aunque se cambian los conectores usados.

<b>1ra parte de la oración</b>	<b>Conector</b>	<b>2da parte de la oración</b>
1. (P. 1) Janee Richardson de 22 años	a) since b) and c) nevertheless d) such as	durante sus cuatro años en la Universidad de Salisbury en la costa este de Maryland, visitó el Centro de Servicios de Salud al menos 20 veces.
2. (P. 1) La especialista en psicología acudió cuando ella tenía migraña, cuando pensó que tenía problemas de riñón	a) nevertheless b) and c) but d) such as	a) cuando creía que la capa blanca de su lengua estaba infectada. b) cuando vio que la capa blanca de su piel estaba infectada. c) cuando pensó que la capa blanca de su oreja estaba infectada. d) cuando soñó que la capa blanca de su uña estaba infectada.
3. (P. 2) Richardson, cuya mamá es una enfermera, dice que le enseñaron ser pro-activa acerca del cuidado de la salud,	a) and b) for example c) but d) as a result	a) para pocos estudiantes de nuevo ingreso esto es un concepto nuevo. b) para muchos estudiantes de nuevo ingreso esto es un concepto nuevo. c) para muchos estudiantes egresados esto es un concepto nuevo. d) para pocos estudiantes egresados esto es un concepto nuevo.
4. (P. 3) En su mayor parte, los estudiantes universitarios sufren padecimientos comunes de salud,	a) and b) but c) as a result d) such as	a) resfriados o lesiones atléticas. b) dolores de cabeza o cansancio. c) dolores de estómago o cabeza. d) resfriados o dolores de muela.

V. Según la información del texto, usa uno de los siguientes conectores para unir las frases en inglés. Pon la letra del conector en el espacio previsto.

A. and	B. such as	C. for example	D. but	E. however
--------	------------	----------------	--------	------------

1ra parte de la oración	Conector	2nda parte de la oración
1. Janee was very aware of health problems,	_____	the majority of her peers were not.
2. Problems	_____	migraines and a white tongue made Janee visits the health center immediately.
3. Students in general are not aware of health problems;	_____	many of them don't even know how to take their own temperature.
4. Most health fees are included in the tuition fee;	_____	things like birth control pills and lab fees are usually not.
5. New policy includes only ONE health caregiver assigned to each freshman	_____	this person will make personal visits to sick students in their dormitories.

**Postextual.**

VI. *En los siguientes enunciados marca **SÍ** en caso de que se correspondan, o **NO** si no se corresponden con el contenido del texto.*

1. (P. 1) **SÍ** **NO**. Janee Richardson estudió por 4 meses en la Universidad Salisbury.
2. (P. 1) **SÍ** **NO**. Se cree que la especialista en psicología ya es graduada.
3. (P. 2) **SÍ** **NO**. A los estudiantes de nuevo ingreso se les obliga a tomar decisiones relacionadas con su salud.

4. (P. 3) SÍ NO. La extensión de un centro de salud depende de la ubicación de la Universidad.

5. (P. 3) SÍ NO. La mayoría de los estudiantes pagan una cuota de cuidado de salud.

6. (P. 3) SÍ NO. El cuidado de salud cubre los gastos de laboratorio.

7. (P. 3) SÍ NO. El cuidado de salud cubre los medicamentos.

8. (P. 4) SÍ NO. La enfermera Helm desde su casa algunas veces llama a los estudiantes.

VII. *Relee el texto si lo consideras necesario y responde a las siguientes preguntas.*

1. (P. 1) Literalmente ¿qué dijo la especialista en psicología al relacionar sus problemas de migraña y riñón?

---

2. (P. 2) Respecto a algunos estudiantes, ¿qué dice el doctor Larry?

---

3. (P. 3) ¿Cuál es la característica que tienen los centros de salud con respecto al servicio que ofrecen?

---

4. (P. 4) ¿Qué hace Helm cuando los estudiantes se sienten muy mal?

---

5. (P. 4) ¿Quién es Lindsey Bickers?

---

**Consolidación.**

VIII. *Lee con atención las siguientes preguntas y anota sobre las líneas la respuesta correcta.*

1. ¿Qué opinas del servicio médico de tu plantel?

---

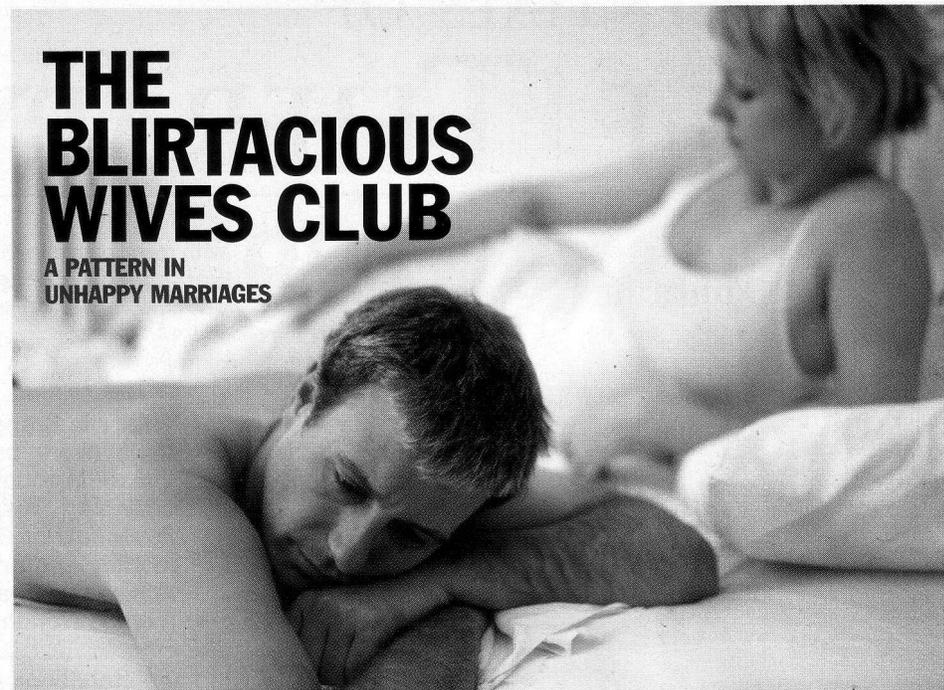
2. Cuando se ha presentado alguna emergencia de salud en el plantel, ¿cómo ha funcionado el servicio médico?

---

3. Si fueras doctor(a) de tu escuela ¿qué beneficios aportarías?

---

---



**A BLIRTACIOUS WOMAN IS A GODSEND TO A SHY MAN. BUT EVENTUALLY THE MAN BECOMES UNHAPPY IN THE RELATIONSHIP.**

**1** SHE CARPS UNTIL SHE'S BLUE IN THE FACE. HE silently stew. And neither is happy.

**2** Researchers from the University of Texas in Austin have found that critical, loquacious women mixed with taciturn men can make a toxic brew.

**3** Previous studies have shown that some troubled marriages follow a pattern in which women make demands, perhaps because they lack power in the relationship, and men “stonewall” in response, convinced they have nothing to gain from confrontation.

**4** “We wanted to look at how combinations of communication styles affect relationships,” says William Swann, a professor of psychology at the University of Texas.

**5** Swann devised a test that measures verbal inhibitions—and coined a word for those who freely share their thoughts and feelings: *blirtacious*. His team then assessed the communication style of each individual in hundreds of couples and asked them to rate their level of satisfaction with their relationship. When blirtacious women were paired with men reluctant to speak their minds, both partners were less satisfied. And the men's inhibition seemed to amplify the women's criticism.

**6** It's easy to imagine why these types pair up, despite the bad chemistry. "More verbally inhibited men tend to be shy," says Swann. "So a blirtacious woman must seem like a godsend: the pressure is off, and he can avoid the thing that frightens him the most—a first date. The woman meanwhile, is on a constant quest for airtime and finds herself in a virtually unobstructed situation."

**7** Eventually, however, the man will become unhappy in the relationship, without articulating why. In an attempt to draw him out, the woman will berate longer and louder. A downward spiral ensues.

**8** The pattern is gender-specific, as reserved women tend to tolerate critical, blirtacious men. "We're now investigating why that is," says Swann. He speculates that a subtle form of sexism could be at work, in which critical women are perceived by men as exerting too much control.

**9** People who find themselves in a precarious combo can work their way to solid ground. But not simply by talking things out, despite our culture's staunch belief that more communication is the cure-all for romantic ills. More specifically, "The man can recognize that he's going to have to make explicit attempts to say what he needs and not assume the woman can read his mind," Swann says. "And the woman may have to make an effort to give the guy a chance to speak—because she is in fact capable of being quiet."

(Tomado y adaptado de: Psychology Today, April 2004)

## THE BLIRTACIOUS WIVES CLUB

**Pretextual** (sin texto).

I. *Comenta y contesta con tus compañeros las siguientes preguntas.*

1. ¿Te consideras una persona introvertida o extrovertida? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. ¿Crees que una persona introvertida se pueda llevar bien con una persona extrovertida \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

3. ¿Crees que este tipo de relación perjudique en la amistad? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

4. Cuando hay una molestia con alguno de tus compañeros y se da la situación de discutir, ¿estarás a la defensiva? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

5. ¿Consideras correcto que en un debate la mujer debe quedarse callada? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



8. coined \_\_\_\_\_  
3                      16

9. assessed \_\_\_\_\_  
5                      1    12                      16

10. to rate \_\_\_\_\_  
16   14                      4                      19    1

11. reluctant \_\_\_\_\_  
5    1                      9    16

12. godsend \_\_\_\_\_  
3    1                      1                      5                      3    9                      16

13. draw out \_\_\_\_\_  
4                      19    12                      7    1                      1

14. articulating \_\_\_\_\_  
5    25                      19                      20    1

15. will berate \_\_\_\_\_  
19                      15                      1

16. downward \_\_\_\_\_  
4                      3    5                      14    21

17. ensues \_\_\_\_\_  
16                      9    7                      1

18. subtle \_\_\_\_\_  
                  22      9  12

19. exerting \_\_\_\_\_  
                  5          19  3          14      16

20. precarious combo \_\_\_\_\_  
                          3  16          9      1  3          14

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_  
17  19      3          9  1

21. staunch \_\_\_\_\_  
                  20      7          1

**Textual.**

III. *Da una lectura rápida al texto y con la ayuda del vocabulario anterior, el título y la imagen, define el tema general del mismo.*

---

---

IV. *Según el número de párrafo del texto y para unir una idea con otra, coloca en el paréntesis la letra de la opción que conteste correctamente cada una de ellas.*

1. (    ) (    ) (P. 5) Su equipo de Swann

- a) entonces evaluó el estilo de comunicación de cada individuo en cientos de parejas
- b) por lo tanto, evaluó el estilo de comunicación de cada individuo en cientos de parejas
- c) además evaluó el estilo de comunicación de cada individuo en cientos de parejas
- d) primero evaluó el estilo de comunicación de cada individuo en cientos de parejas

- a) sin embargo, les pidió considerar su nivel de satisfacción con su relación.
- b) porque les pidió considerar su nivel de satisfacción con su relación.
- c) y les pidió considerar su nivel de satisfacción con su relación.
- d) pero les pidió considerar su nivel de satisfacción con su relación.

2. ( ) (P. 7) Eventualmente,

- a) sin embargo, el hombre llegará a ser infeliz en la relación sin articular el porqué
- b) y el hombre llegará a ser infeliz en la relación sin articular el porqué
- c) pero el hombre llegará a ser infeliz en la relación sin articular el porqué
- d) aunque el hombre llegará a ser infeliz en la relación sin articular el porqué

3. ( ) (P. 9) “El hombre puede reconocer que él va a tener que hacer intentos explícitos para decir lo que necesita

- a) o no asumir que la mujer pueda leer su mente”.
- b) sin embargo, no asumir que la mujer pueda leer su mente”.
- c) por lo tanto, no asumir que la mujer pueda leer su mente”.
- d) y no asumir que la mujer pueda leer su mente”.

4. ( ) ( ) (P. 9) Swann señala.

- a) “O la mujer tiene que hacer un esfuerzo para darle al hombre una oportunidad de hablar\_
- b) “Pero la mujer tiene que hacer un esfuerzo para darle al hombre una oportunidad de hablar\_
- c) “Y la mujer tiene que hacer un esfuerzo para darle al hombre una oportunidad de hablar\_
- d) “Aunque la mujer tiene que hacer un esfuerzo para darle al hombre una oportunidad de hablar\_

- a) pero de hecho, ella es capaz de estar tranquila”.
- b) porque de hecho, ella es capaz de estar tranquila”.
- c) aunque de hecho, ella es capaz de estar tranquila”.
- d) o de hecho, ella es capaz de estar tranquila”.

V. De acuerdo con los números de párrafos del texto, observa lo siguiente y completa **en español** con el conector o idea, según sea el caso.

SUBTÍTULO.

1ª. IDEA Una mujer extrovertida es como caída del cielo para un hombre tímido,

CONECTOR \_\_\_\_\_

2ª. IDEA \_\_\_\_\_

PÁRRAFO 1.

1ª. IDEA \_\_\_\_\_

CONECTOR \_\_\_\_\_

2ª. IDEA ninguno es feliz.

PÁRRAFO 3.

1ª. IDEA Estudios previos han mostrado que algunos matrimonios con problemas siguen un modelo en el que las mujeres hacen demandas, quizá

CONECTOR \_\_\_\_\_

2ª. IDEA \_\_\_\_\_

CONECTOR \_\_\_\_\_

3ª. IDEA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PÁRRAFO 5.

1ª. IDEA Cuando mujeres extrovertidas fueron puestas en pareja con hombres renuentes para decir sus intenciones, ambos compañeros estuvieron menos satisfechos.

CONECTOR \_\_\_\_\_

2ª. IDEA \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

PÁRRAFO 6.

CONECTOR "Así que

1ª. IDEA \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CONECTOR \_\_\_\_\_

2ª. IDEA \_\_\_\_\_

CONECTOR \_\_\_\_\_,

3ª. IDEA \_\_\_\_\_

CONECTOR \_\_\_\_\_

4ª. IDEA se halla en una situación virtualmente desinhibida".

## Postextual.

VI. *En el siguiente texto en inglés faltan los conectores. En cada espacio hay que escribir la letra de un conector que aparece en el rectángulo.*

A. therefore B. because C. finally D. but E. for instance F. however G. although

This text is about talkative women who have silent men for companions. 1) \_\_\_\_\_ this seems like a common situation, it may lead to a problematic relationship. A psychology professor at the University of Texas decided to test verbal communication in a study, 2) \_\_\_\_\_ it may be a common problem that has not been fully researched. The results of the study showed that satisfaction in relationships was lower according to the difference between the man and the woman's willingness to talk; 3) \_\_\_\_\_, the more talkative a woman is and the more silent the man, the more problems they will have in their relationship. The professor said it was, 4) \_\_\_\_\_, easy to see how these couples would get together. If the man were shy, the talkative woman would seem to take the pressure off of him on, for example, a first date. 5) \_\_\_\_\_, many of these "mismatched" couples seemed to get together, 6) \_\_\_\_\_ would eventually become unhappy because the *blirtacious* woman would become more and more critical of her male partner. 7) \_\_\_\_\_, the study revealed that the relationship between timid women and talkative men does seem to work in the long run.

VII. *En los siguientes enunciados marca **SÍ** en caso de que se correspondan, o **NO** si no se corresponden con el contenido del texto.*

1. (P. 2) **SÍ** **NO**. Los investigadores de la Universidad de Texas encontraron que una combinación de mujeres locuaces con hombres callados, es lo mejor.

2. (P. 4) SÍ NO. Se quiso analizar cómo los estilos de comunicación combinados, perjudican la relación.

3. (P. 5) SÍ NO. “Blirtacious” es una prueba que mide las inhibiciones verbales.

4. (P. 6) SÍ NO. Las mujeres retraídas tienden a ser tímidas.

5. (P. 9) SÍ NO. Se especifica que la mujer puede ser capaz de estar callada.

VIII. *A continuación se presentan varias preguntas que requieren ser contestadas de manera concreta; utiliza para tus respuestas las líneas en blanco.*

1. (P. 2) ¿Qué encontraron los investigadores al combinar mujeres parlanchinas con hombres callados?

---

2. (P. 4) Según Swann ¿qué resultó al mezclar estilos de comunicación?

---

3. (P. 5) ¿De dónde se deriva la palabra blirtacious?

---

### **Consolidación.**

IX. *Según tus puntos de vista, contesta las siguientes preguntas.*

1. En general, ¿qué le sugerirías a las personas introvertidas?

---

---

2. En general, ¿qué les sugerirías a las personas extrovertidas?

---

---

3. Si estuvieses casada(o), ¿qué sería lo fundamental para llevarte bien con tu pareja?

---



7. También                      si                      y                      porque                      aunque  
adición                      condición                      adición                      causal                      contraste.

8. Aunque                      y  
contraste                      adición.

9. tal como                      ejemplificación.

10. si                      y  
condición                      adición.

V. 1. d                      2. c                      3. a                      4. a                      5. c.

### **Postextual.**

VI. 1. c                      2. d                      3. a                      4. b                      5. c.

VII. 1. Están poniendo más de su propio dinero aparte, para completar lo de sus pérdidas.

2. A que sus pagos también podrían estar en riesgo.

3. En las contribuciones que haces en pagos de tu sueldo en cheque.

4. Que puedes perder.

5. Consultar el sitio [www.pbgc.gov](http://www.pbgc.gov)

6. Tendrás la responsabilidad de invertir y manejar tu dinero.

### **Consolidación.**

VIII. Los alumnos contestarán de acuerdo con sus propios puntos de vista.

## TEXTO: IF YOU NEED MEDICAL ATTENTION

### **Pretextual** (sin texto).

I. Los alumnos contestarán de acuerdo con sus propios puntos de vista.

- II. 1. llamar
- 2. ingenuos, ingenuo/a
- 3. centro de salud
- 4. por sí mismos
- 5. puente
- 6. Universidad, campo universitario
- 7. son suministradas
- 8. pagar
- 9. cuota
- 10. cuota pagada por las clases universitarias
- 11. cuidado
- 12. todo
- 13. deben pagar, tienen que pagar
- 14. enfermera
- 15. asistir.

### **Textual.**

III. Los alumnos deberán dar una respuesta prudente que se relacione con el contenido general del texto.

- IV. 1. d                      c
- 2. b                         a
- 3. c                         b

4. d                      a.

V. 1. D

2. B

3. C

4. E

5. A.

**Postextual.**

VI. 1. NO

2. SÍ

3. SÍ

4. NO

5. SÍ

6. NO

7. NO

8. SÍ.

VII. 1. “Creo que podrías llamarme un poco hipocondríaca”.

2. Que no saben tomar su propia temperatura.

3. Que el tamaño da cada centro varía según la Universidad.

4. Envía e-mails a los profesores.

5. Una graduada reciente de la Universidad Rochester.

**Consolidación.**

VIII. Los alumnos contestarán de acuerdo con sus propios puntos de vista.

## TEXTO: THE BLIRTACIOUS WIVES CLUB

### Pretextual (sin texto).

I. Los alumnos contestarán de acuerdo con sus propios puntos de vista.

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| II. 1. extrovertida     | 11. reacios              |
| 2. se queja             | 12. caída del cielo      |
| 3. se molesta           | 13. dar largas a         |
| 4. se preocupa          | 14. expresar             |
| 5. mezcla               | 15. reñirá               |
| 6. están a la defensiva | 16. descendente          |
| 7. ideó                 | 17. origina              |
| 8. creó                 | 18. sutil                |
| 9. evaluó               | 19. ejerciendo           |
| 10. considerar          | 20. combinación precaria |
|                         | 21. segura.              |

### Textual.

III. Los alumnos deberán dar una respuesta prudente que se relacione con el contenido general del texto.

- |          |    |
|----------|----|
| IV. 1. a | c  |
| 2. a     |    |
| 3. d     |    |
| 4. c     | b. |

### V. Subtítulo.

Conector pero

2ª. Idea      eventualmente el hombre llega a ser infeliz en la relación.

Párrafo 1.

1ª. Idea      Él se preocupa en silencio.

Conector    y

Párrafo 3.

Conector    porque

2ª. Idea      carecen de poder en la relación

Conector    y

3ª. Idea      los hombres están a la defensiva, convencidos de que no tienen nada que ganar en una confrontación.

Párrafo 5.

Conector    Y

2ª. Idea      la inhibición de los hombres parecía ampliar la crítica de las mujeres.

Párrafo 6.

1ª. Idea      una mujer extrovertida debe parecer como caída del cielo: la presión termina

Conector    y

2ª. Idea      él puede evitar lo más que lo espanta –una primera cita. La mujer,

Conector    mientras tanto,

3ª. Idea      está en una búsqueda constante para hablar

Conector    y

**Postextual.**

VI. 1. G

2. B

3. E

4. F

5. A

6. D

7. C.

VII. 1. NO.                    2. SÍ.                    3. SÍ.                    4. NO.                    5. SÍ.

VIII. 1. Una mezcla tóxica.

2. Daño en las relaciones.

3. De quien comparte libremente sus pensamientos y sentimientos.

**Consolidación.**

IX. Los alumnos contestarán de acuerdo con sus propios puntos de vista.

### 3.9 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

El capítulo tres, que comprende la propuesta didáctica, tiene como inicio un pequeño bosquejo acerca de la lectura detallada –descrita en el capítulo II–, ya que en ella estarán fundamentadas las actividades de los textos aquí planteados.

Contar con un buen juicio en la selección de un texto que reúna las características y necesidades del grupo, es un elemento primordial con el que debe contar un profesor quien imparte comprensión de lectura en lengua extranjera. Para ello, y en nuestro caso, los siguientes autores (Barnett, Aebersold y Nuttall), han otorgado conocimientos suficientes para aplicar juicios razonables –dificultad, extensión, tema, etc.– en la selección de textos adecuados.

A través de las diferentes fases de la lectura (pretextual, textual, posttextual y consolidación follow-up) hemos analizado aportaciones de conocimientos hechas por varios especialistas (Wallace, Barnett, Aebersold, Díaz, Barr, Devine y Dechant) con la finalidad de saber específicamente qué se debe hacer a detalle, en el salón de clases, en cada una de ellas.

Una herramienta más para el profesor como parte de la comprensión en un texto, es la innovación de las actividades. Con ello, se logra que el alumno muestre mayor interés y entusiasmo durante el desarrollo de las mismas. La combinación de las actividades, como ya especificamos en el apartado 3.4, debe ser adaptada y diseñada de acuerdo con el contenido del texto. En cada tipo de actividad (complementación, opción múltiple, correspondencia o no, relación de columnas y respuesta breve) hemos detallado el objetivo de cada uno de ellos, así como las sugerencias de instrucciones.

Tanto los tres textos propuestos en este capítulo (Is your pension secure?, If You Need Medical Attention y The Blirtacious Wives Club), como las actividades de los mismos, los hemos seleccionado y diseñado con los debidos detalles y seguimientos, para lograr un buen desempeño en el desarrollo de habilidades de reconocimiento de

elementos cohesivos –conectores– en estudiantes del primer nivel del Programa de lectura en inglés del Colegio de Bachilleres.

La guía de respuestas servirá como un apoyo a cualquier persona que haga uso de la presente investigación.

## CONCLUSIÓN GENERAL.

La presente investigación tuvo como objetivo específico diseñar una serie de actividades para el desarrollo de habilidades de elementos cohesivos –conectores– en alumnos del primer nivel del Programa de lectura en inglés del Colegio de Bachilleres. Con la finalidad de lograr este objetivo, el trabajo lo dividimos en tres capítulos cuyo contenido es el siguiente:

En el capítulo I, que corresponde al **Contexto Institucional**, hemos hecho una recopilación de datos del inicio del Colegio de Bachilleres especificando su Plan de Estudios, así como en qué consiste su Modelo Educativo.

Con la finalidad de lograr una enseñanza-aprendizaje eficiente en general, el Colegio de Bachilleres desde su creación, en su Práctica Educativa, ha establecido en su Plan de Estudios las teorías que abarca el *constructivismo* (Piaget, Vygotski, Ausubel, de Procesamiento Humano de Información y de la Psicología Instruccional) y, el *enfoque comunicativo* que establece el hecho de comprometer al estudiante, para que, por medio de sus conocimientos y habilidades desarrollados en su lengua materna, sea capaz de abordar la lectura en una lengua extranjera.

Por medio del Programa de Estudios nos ha permitido conocer los distintos puntos ya especificados en el apartado 1.6 de cómo puede ser analizado, planeado, aplicado y evaluado el curso de comprensión de textos en inglés durante un semestre.

Las distintas transformaciones que se le han venido realizando a la materia de inglés en sus diferentes asignaturas, han tenido lógicamente, la finalidad de obtener mejores resultados de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

Para el abordaje de un texto en lengua extranjera, en este caso el inglés, el Colegio de Bachilleres, en su Práctica Educativa, tiene establecidos cinco componentes básicos (Problematización, Organización Lógica e Instrumental, Incorporación de

Información, Aplicación y Consolidación) que le permiten al alumno concientizar en el progreso de sus conocimientos y habilidades de lectura.

Hablar del término evaluación, según Díaz (1988: 180), conlleva la complejidad y precisión en su elaboración, y es el profesor, en este caso, la persona sensata para un correcto diseño de los tres distintos tipos de evaluación manejados en el Colegio de Bachilleres: diagnóstica, formativa y sumativa.

La cohesión –elemento primordial en la comprensión de un texto– engloba componentes estructurales, semánticos y composicionales dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura en inglés. Para esto, decidimos exponer un pequeño bosquejo de este concepto.

En esta parte expusimos también los objetivos generales y específicos, así como los resultados esperados de esta investigación.

El contar, en el capítulo II, con todas las bases teóricas que comprende nuestra investigación, –**Marco teórico**– ha permitido abarcar y fundamentar –en los apartados aquí descritos– hechos, estudios, propuestas, experiencias y determinaciones de autores distintos.

Primeramente presentamos una breve introducción de lo importante que es leer en la lengua materna, y del gran problema que la mayoría de los alumnos del Colegio de Bachilleres presenta al leer.

Al referirnos a la lectura, la hemos seleccionado y estudiado bajo la determinación de dos niveles: los que tienen que ver con las experiencias del lector y los que se refieren a la interpretación de símbolos gráficos. En ellos describimos detalles de cómo el individuo en su ramo, lee e interpreta diferentes maneras de comunicarse, así como dos conceptos más de la misma lectura dados por Harris (1975) y Temple (1986).

Al hablar del proceso de comprensión, seleccionamos a Dechant (1991), en donde Just y Carpenter se abocan a la descripción de diez niveles que intervienen en sincronía.

Al continuar con nuestro trabajo, también en el capítulo II, detallamos particularidades respecto a los modelos de lectura.

Al hacer mención de una estrategia de comprensión, decidimos analizar algunos conceptos de ella. Tampoco pasamos por alto las estrategias de lectura de bajo y alto nivel.

Por medio de los diferentes tipos de lectura (lectura selectiva, lectura de familiarización, lectura de búsqueda y lectura de estudio) especificamos sus variados usos dentro del ámbito académico.

Respecto al texto, expusimos tres definiciones (Halliday y Hasan, 1976; Montaña, 2000; y Cassany 2000), que coinciden en manifestar que aquél puede ser oral o escrito, sin importar longitud.

En los apartados 2.7.1.1 y 2.7.1.2 describimos a la cohesión y a la coherencia respectivamente, como dos propiedades del texto. La primera la definimos según Platt (1985), Feverstein (1955), Aebersol (1997), Halliday y Hasan (1976) y Yun-Yue (1993); la segunda la describimos bajo los términos de Platt (1985), Dechant (1991) y la siguiente dirección de la Internet: <http://www.ex.ac.uk~damyhill/grammarcoherence.htm>

Con respecto a la gramática y las partes que la componen, fue necesario conocer la influencia de la misma en la comprensión del mensaje de un texto escrito en lengua extranjera; ya que de ahí se deriva la competencia lingüística con que debe contar el lector, bajo los tres tipos de conocimiento: fonológico, sintáctico y semántico.

Por otro lado, consideramos abordar algunos postulados de la gramática categorial, ya que ésta plantea estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje como asimilación del modelo de la lengua extranjera en su funcionamiento comunicativo, es decir, que se ofrezca al alumno una visión categorial del mundo que no contradiga lo que sabe sobre su propia lengua, que evite en lo posible que se respalde en las formas de su lengua materna, y que fortalezca su orientación en las situaciones categoriales, esto es, las relaciones operantes en el mundo. Todo ello le permitirá un abordaje consciente y una comprensión más clara del papel que desempeñan los conectores en estas relaciones, así como sus significados.

Para dar fin a este capítulo, en el apartado del conector, –tema central de nuestra investigación– se dio gran énfasis a la sintaxis y la clasificación del mismo.

Al iniciar el capítulo III, –**Propuesta Didáctica**– presentamos una pequeña introducción de la lectura detallada, que compromete al alumno a leer el texto completo, y, por tanto, las actividades de los textos se vinculan con este tipo de lectura.

Al hacer énfasis en los criterios para la selección de un texto, plasmamos puntos de vista justificados por diferentes autores, totalmente opuestos. Asimismo, hicimos mención detallada de los conceptos de accesibilidad, compatibilidad y explotabilidad.

Respecto a las fases del trabajo sobre la lectura detallada, examinamos cuatro de ellas (pretextual, textual, posttextual y consolidación); además, en la fase textual incluimos los apartados de contexto y uso del diccionario durante la lectura. Estas cuatro fases tienen como finalidad llevar a cabo un seguimiento de trabajo con las actividades de los textos aquí propuestas, de lo más sencillo a lo más complejo y así, establecer la comprensión de los mismos.

Con los tipos de actividades en la comprensión de textos que propusimos (complementación, opción múltiple, correspondencia/no correspondencia, relación de columnas y respuesta breve) pretendimos esclarecer y comprender cómo es el profesor

el responsable directo de variarlos y adaptarlos de acuerdo con su contenido y con las necesidades del grupo.

En los tres textos escritos en inglés propuestos (Is your pension secure, If You Need Medical Attention y The Blirtacious Wives Club), desarrollamos una serie de actividades secuenciadas, siguiendo las fases de trabajo sobre la lectura detallada.

Indiscutiblemente, la guía de respuestas será un punto de apoyo para un manejo rápido en la revisión de las respuestas de las actividades.

Como colofón del capítulo III, redactamos las conclusiones del mismo en forma de análisis global de nuestra propuesta.

Así, después de un arduo trabajo, concluimos nuestra presente investigación enfocada a los conectores, *no obstante*, la desarrollamos con una gran satisfacción *porque* los conocimientos adquiridos resultaron suficientes y relevantes para continuar mejorando el trabajo en el gran campo de la docencia.

# ANEXO

**PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES**

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA

Campo del Conocimiento	PRIMER SEMESTRE					SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE		
	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C
<b>Matemáticas</b>	111	Matemáticas I	4	8	112	Matemáticas II	4	8	113	Matemáticas III	4	8
									318	Laboratorio de Informática I	3	6
<b>Ciencias Naturales</b>	121	Física I	4	8	122	Física II	4	8	123	Física III	4	8
	131	Química I	4	8	132	Química II	4	8	133	Química III	4	8
<b>Ciencias Histórico-Sociales</b>	221	Introducción a las Ciencias Sociales I	3	6	222	Introducción a las Ciencias Sociales II	3	6	211	Historia de México I . Contexto Universal	3	6
<b>Metodología-Filosofía</b>	231	Métodos de Investigación I	3	6	232	Métodos de Investigación II	3	6				
<b>Lenguaje-Comunicación</b>	311	Taller de Lectura y Redacción I	4	8	312	Taller de Lectura y Redacción II	4	8	313	Literatura I	3	6
	103	Lengua Adicional al Español. Inglés I	4	8	210	Lengua Adicional al Español. Inglés II	4	8	310	Lengua Adicional al Español. Inglés III	4	8

Campo del Conocimiento	CUARTO SEMESTRE					QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE		
	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C
<b>Matemáticas</b>	114	Matemáticas IV	4	8								
	478	Laboratorio de Informática II	3	6								
<b>Ciencias Naturales</b>	141	Biología I	4	8	142	Biología II	4	8	143	Ecología	4	8
	477	Geografía	4	8								
<b>Ciencias Histórico-Sociales</b>	212	Historia de México II. Contexto Universal	3	6	223	Estruct. Socioecon. de México I	3	6	224	Estruct. Socioecon. de México II	3	6
<b>Metodología-Filosofía</b>					233	Filosofía I	3	6	234	Filosofía II	3	6
<b>Lenguaje-Comunicación</b>	314	Literatura II	3	6								

**CÓDIGOS:**        **H** Horas semanales.

**C** Créditos.

**CI** Clave.

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

QUINTO SEMESTRE

SEXTO SEMESTRE

Campo del Conocimiento	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C
<b>Matemáticas</b>	670	Cálculo Diferencial e Integral I	3	6	671	Cálculo Diferencial e Integral II	3	6
	672	Estadística Descrip. e Inferencial I	3	6	673	Estadística Descrip. e Inferencial II	3	6
<b>Ciencias Naturales</b>	124	Física Moderna I	3	6	125	Física Moderna II	3	6
	144	Ciencias de la Salud I	3	6	145	Ciencias de la Salud II	3	6
<b>Ciencias Histórico-Sociales</b>	227	Economía I	3	6	228	Economía II	3	6
	225	Sociología I	3	6	226	Sociología II	3	6
	235	Introducción a la Antropología I	3	6	236	Introducción a la Antropología II	3	6
<b>Lenguaje-Comunicación</b>	674	Taller de Análisis de la Com. I	3	6	675	Taller de Análisis de la Com. II	3	6
	512	Lengua Adic. al Español. Inglés IV	3	6	618	Lengua Adic. al Español. Inglés V	3	6

**CÓDIGOS:**      **H** Horas semanales      **C** Créditos      **CI** Clave

AREA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Planteles donde se imparten.	SEGUNDO SEMESTRE						TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE			
	CI	Capacitación	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C	CI	Asignatura	H	C
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14 y 15.	3	Administración de Recursos Humanos	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	411	Administración General	3	6
											412	Introduc. a la Adminis. de R. H.	3	6
1, 2, 3, 4, 5, 6, y 10.	6	Empresas Turísticas	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	423	Introduc. al Estudio del Turismo	3	6
											424	Inglés Técnico I	3	6
1, 2, 3, 4, 5, 6, 10 y 12.	7	Laboratorista Químico	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	430	Técnicas de Análisis Químico I	3	3
											443	Pruebas Físicas	3	3
1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 y 16.	8	Dibujo Industrial	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	445	Dibujo Técnico y Taller I	6	12
9 y 13.	12	Organización y Métodos	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	413	Docum., Archivo y Correspond.	3	6
											414	Principios de Administración	3	6
7, 8, 9, 12, 13, 15, 16 y 19.	13	Dibujo Arquitectónico y de Construcción	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6				
											445	Dibujo Técnico y Taller	6	12
17 y 18.	15	Biblioteconomía	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6				
											473	Elementos de Bibliotecología	6	12
1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 18 y 19.	18	Contabilidad	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	650	Contabilidad I	6	12
Se imparte en todos los planteles.	21	Informática	104	Introducción al Trabajo	3	6	105	Legislación Laboral	3	6	479	Técnicas de Análisis y Progr. de Sist.	3	6
											480	Lógica Computacional y Progr.	4	8



# Is your pension secure?

How to know...and what to do to protect your financial future

by Charles Butler

**m**oya Doss, 49, has been a United flight attendant for almost 30 years. Married with three kids—ages nine, 12, and 13—she thought that her financial future was in pretty good shape. Until last May, that is, when United defaulted on its pension plan.

The government has taken over United's plan, but many employees will still lose some of the money they were expecting. When Doss retires, for example, she'll receive monthly payments of \$1,300 instead of \$1,900. She and her husband, an American Airlines flight attendant,

are already cutting back on expenses and putting more of their own money aside to help make up for the shortfall. "I just can't believe it," says Doss, who lives in Spotsylvania, Virginia. "You work for a pension your whole life, and now this."

Some 44 million Americans are counting on collecting a pension. But their payments could be in jeopardy too.

"For years, people have been saying the pension system in the United States is in trouble," says Suze Orman, a personal-finance expert. "But no one wants to believe it or think something could happen to them."

The best defense: Be informed. Pensions can be complicated, and specific information is scarce. Below, answers to critical questions.

## What exactly is a pension, and how do I know if I'm eligible?

Pensions are retirement accounts that your employer funds. Your payments are based on how long you've worked at the firm and on a portion of your earnings. You become vested—or eligible for pension payments—after three to five years of service. If you leave a company before retirement age and are vested in its pension plan, you will still be eligible for payments ►

ILLUSTRATION BY MICHAEL KLEIN

Discover a feeling of *Silk* & a touch of *Shine*

Discover What Your Lips Are Missing™

Blistex Silk & Shine® gives lips the feeling of silk plus a light glossy shine. Silk and Shine is enriched with real silk extracts, vitamins and SPF 15. The satiny smooth, sheer glossy formula glides over lips for a healthy, finished look.

**Blistex**  
SILK SHINE  
For Satiny Smooth Lips & A Light Glossy Finish with Silk Extracts & Vitamins SPF 15

© 2005 Blistex, Inc.

by age 65. (Some plans allow you to start taking early-retirement payments when you're as young as age 55.) But typically, you aren't entitled to take that money with you when you leave or to roll it over into another type of retirement account.

#### What's the difference between a pension and a 401(k)?

Make no mistake: A pension, also called a defined benefit plan, is not your money—it's your employer's. A 401(k) is funded by contributions you make from your paycheck. Your company may match part of those funds, but the majority of the money comes from you.

Unlike pensions, 401(k) plans almost always let you decide where your money will be invested—you'll usually have a list of choices that your employer provides. And you can take your savings with you when you leave

your company. Some firms offer both pension and 401(k) plans.

#### Why have so many companies terminated their pension plans?

Experts call it the triple whammy. A weak stock market, low interest rates, and an increase in the number of

retirees are making it difficult for companies to afford to contribute to their pension plans.

In addition, many companies are freezing their plans in favor of less costly 401(k)s. (In that case, they are still responsible for paying the pension amount that employees are already entitled to.) You also can lose out if your company merges with a firm that doesn't offer workers a pension plan.

### Quiz: A pension checkup

If you answer yes to any of the following three questions, you may have reason to worry.

- Is your employer filing for bankruptcy?
- Has your company's stock price dropped dramatically—70 percent or more—in the past year?
- Are there rumors that your firm is going to be acquired by or merged with a company that does not offer an employee pension plan?

#### How do companies get away with abandoning their plans?

Ditching a plan is actually considered good business. Some companies go bankrupt partly to get out from under pension obligations. This is what has happened in recent years at several steel companies, including LTV and Bethlehem Steel, and it's what may take place soon at major auto-parts maker Delphi.

**What will happen if my plan is terminated?**

There is a safety net of sorts. The Pension Benefit Guaranty Corporation, a governmental agency, picks up pension payments when a company defaults. But there are limits. The PBGC pays only a certain amount a year in benefits. If you're expecting more than that, you'll most likely lose the difference. Many United pilots, for example, were eligible for pensions of about \$100,000 per year. Now they'll get about half that amount.

Also, if you're a younger worker and the PBGC takes over your plan, you'll receive a reduced payout because the company will no longer be contributing to your pension—even though you continue to be employed at the same place. Early retirees also

take a hit. The PBGC often pays them less than their companies would have.

**How can I tell if my pension is in trouble?**

It's not easy. Although companies are obligated to send employees an annual summary statement of the plan, these statements are often difficult to understand, and companies are not required to disclose details about how the money is invested.

So you need to keep up with financial news on your company (and any previous employers that will owe you pension payments). If a business is struggling, its pension plan is often one of the first things to go.

At least once a year, check your personnel file with both current and former employers. Make sure your

address, date of birth, years of service, and salary history are all accurate.

If your previous employer has defaulted on its pension plan, go to the PBGC Web site ([www.pbgc.gov](http://www.pbgc.gov)) for details. Many former employees of companies such as Eastern Air Lines don't realize that money is waiting for them at the agency.

**Should I take the money in a lump sum or in payments?**

When you retire, if you take the lump sum, you'll have the responsibility of investing and managing the money yourself. In some cases, you may receive less money overall than you would if you took the payments. If you're worried about your firm's future, some experts recommend taking the lump sum so you can get your money out before any trouble hits. ■

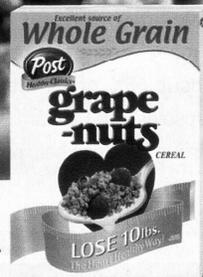
**some like it hot.**

Diets rich in whole grain foods and other plant foods and low in total fat, saturated fat, and cholesterol, may help reduce the risk of heart disease. ©2005 KF Holdings.

Find the Grape-Nuts hot recipe at [www.kraftfoods.com](http://www.kraftfoods.com)



**Post grape-nuts hot. crunch away the cold.**



1. add fat-free milk
2. microwave



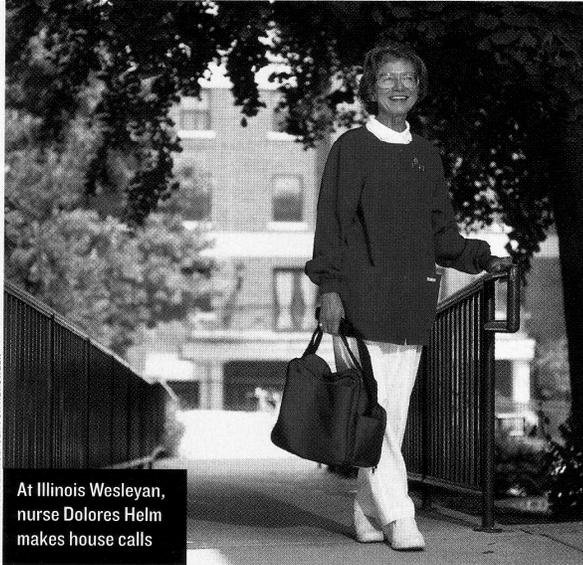
# If You Need Medical Attention

BY BONNIE ROTHMAN MORRIS

**J**ANE RICHARDSON, 22, sees herself as healthy. Nevertheless, during her four years at Salisbury University on the Eastern Shore of Maryland, she visited the school's health-services center at least 20 times. The psychology major went when she had migraines, when she thought she had kidney problems and when she believed the white film coating her tongue meant a strep throat. "I guess you could call me a little bit of a hypochondriac," she says, now safely graduated.

Richardson, whose mother is a nurse, says she was taught to be proactive about health care. But for many freshmen, that's a new concept. "We're dealing with naive health-care consumers forced to make decisions on their own for the first time," says Dr. Ralph Manchester, director of the health-services center at the University of Rochester. Dr. Larry Neinstein, executive director of the University of Southern California's health center, says some students don't even know how to take their own temperature. College health administrators see themselves as educators—the bridge between pediatricians and the primary-care doctor students will have later.

On average, students visit college health



PHOTOGRAPH BY BLAIR JENSEN FOR NEWSWEEK

At Illinois Wesleyan, nurse Dolores Helm makes house calls

centers three times annually (they can usually get appointments the same day they call). Mostly, they suffer ailments of the young and healthy, such as colds or athletic injuries. The size of a health center and the services offered vary by campus. Large facilities are staffed by doctors and nurses. Smaller clinics are generally run by nurses who refer serious cases to local physicians. Most students pay a health fee that's included in tuition. It covers primary care, routine gynecologic exams and reproductive health care. But not everything is covered: typically, students must pay for birth control, medications and, sometimes, lab fees.

**Most kids have never been in charge of their own health. College medical services can get them used to this responsibility.**

Some schools go out of their way to offer services rarely seen in the outside world. Illinois Wesleyan University's nurse, Dolores Helm, sometimes makes house calls to students in their dorm rooms. "They don't want to walk across campus to our office—it doesn't look cool," she says. Helm also sends e-mails to professors when students call her to say they're too sick to attend class. Despite such coddling, college health services suffer from bad PR. "The perception is it's not real doctors," says Lindsey Bickers, a recent Rochester University graduate who chaired the student health-advisory committee. Part of the problem, she says, is students may see a different caregiver every time they walk in. As a result, health professionals now emphasize "continuity of care." The University of Rochester, for example, now assigns each freshman to a single provider. But it's still up to students to learn how to take their temperatures.

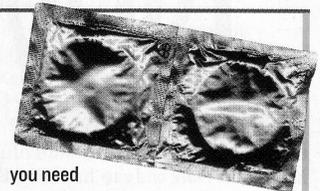
MORRIS is a freelance writer in New York City.

## Fighting STDs: A Success Story

**C**ollege administrators have worked hard over the past decade to raise awareness of AIDS and other sexually transmitted diseases (STDs). Most health centers can refer you to an off-campus clinic for testing and treatment, and many offer on-site screening and care for common infections such as chlamydia and

gonorrhea (fees vary). Infection rates have fallen sharply as a result, says Dr. Henry Buck of the American College Health Association. Just 2 percent of female students now test positive for chlamydia, compared with 10 percent in the early 1990s. Small surveys suggest that the other leading STDs—genital warts, genital herpes, gonorrhea

and molluscum contagiosum—are also holding steady or declining. HIV is uncommon, except among students with risk factors like IV drug use or unprotected anal sex. But anyone who's sexually active can get an STD, which can have serious consequences. For more information, try [ashastd.org/](http://ashastd.org/) [stdfaqs.org/](http://stdfaqs.org/) or [iwannaknow.org](http://iwannaknow.org). If



you need more counseling than your school offers, call the National STD Hotline at 800-227-8922. You'll be healthier and your partner will be safer. Even a parent would appreciate that.

GETTY IMAGES

*"Today I will  
feel my best."*



Whether it's for heart health, mental health, joints or skin, experts agree - **We all need to add Omega-3 fish oils to our diet.** And, there's one brand that people actually look forward to taking -

**NORDIC NATURALS.**

Awarded **"Best Tasting"** by the American Culinary Institute, Nordic Naturals fruit flavored cod liver oils, and Omega-3 & 6 supplements are so great tasting, you look forward to taking them!

- **Third party tested & free from environmental contaminants**
- **Fresh- NO fishy taste or burps**
- **Doctor recommended**
- **Taste so great, even kids ask for more!**

For the latest research on the health benefits of Omega-3 from fish, please visit [www.nordicnaturals.com](http://www.nordicnaturals.com)

Available at fine health food stores...



**NORDIC NATURALS**

Pure and Great Tasting Omega Oils

For questions call 800.662.2544

▲ For info: Turn to page 93 and circle #13.

**(Relationships) Insights**

**THE BLIRTACIOUS WIVES CLUB**

A PATTERN IN UNHAPPY MARRIAGES

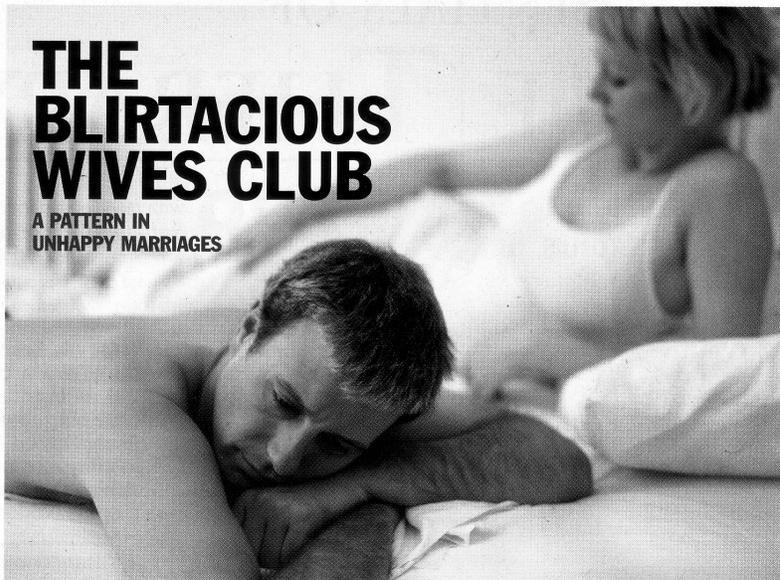


PHOTO: TIM PLATT/ICONICA

SHE CARPS UNTIL SHE'S BLUE IN THE FACE. HE silently stews. And neither is happy.

Researchers from the University of Texas in Austin have found that critical, loquacious women mixed with taciturn men can make a toxic brew.

Previous studies have shown that some troubled marriages follow a pattern in which women make demands, perhaps because they lack power in the relationship, and men "stonewall" in response, convinced they have nothing to gain from confrontation.

"We wanted to look at how combinations of communication styles affect relationships," says William Swann, a professor of psychology at the University of Texas.

Swann devised a test that measures verbal inhibitions—and coined a word for those who freely share their thoughts and feelings: *blirtacious*. His team then assessed the communication style of each individual in hundreds of couples and asked them to rate their level of satisfaction with their relationship. When blirtacious women were paired with men reluctant to speak their minds, both partners were less satisfied. And the men's inhibition seemed to amplify the women's criticism.

It's easy to imagine why these types pair up, despite the bad chemistry: "More verbally inhibited men tend to be shy," says Swann. "So a blirtacious woman must seem like a

godsend: the pressure is off, and he can avoid the thing that frightens him the most—a first date. The woman, meanwhile, is on a constant quest for airtime and finds herself in a virtually unobstructed situation."

Eventually, however, the man will become unhappy in the relationship, without articulating why. In an attempt to draw him out, the woman will berate longer and louder. A downward spiral ensues.

The pattern is gender-specific, as reserved women tend to tolerate critical, blirtacious men. "We're now investigating why that is," says Swann. He speculates that a subtle form of sexism could be at work, in which critical women are perceived by men as exerting too much control.

People who find themselves in a precarious combo can work their way to solid ground. But not simply by

talking things out, despite our culture's staunch belief that more communication is the cure-all for romantic ills. More specifically, "The man can recognize that he's going to have to make explicit attempts to say what he needs and not assume the woman can read his mind," Swann says. "And the woman may have to make an effort to give the guy a chance to speak—because she is in fact capable of being quiet."

—Carlin Flora



**A BLIRTACIOUS WOMAN IS A GODSEND TO A SHY MAN. BUT EVENTUALLY THE MAN BECOMES UNHAPPY IN THE RELATIONSHIP.**

## BIBLIOGRAFÍA.

Aebersold, J. A. y Field, M. L. 1997. *From Reader to Reading Teacher*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Alderson, J. y H. Urquhart. 1984. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

Anderson, R. C., R. C. y P. D. Pearson. 1984. *A Schema Theoretic View of Basic Process in Reading Comprehension*. En *Handbook of Reading Research*, P. David Pearson (De.), New York: Longman.

Arens, C.; Byrnes, H. and Swaffar, J. 1991. *Reading for Meaning*. An Integrated Approach to Language Reading. New Jersey: Prentice Hall.

Barkman, B., Jordan, R. and Mackay, R. 1979. *Reading in a Second Language*. Hypotheses, Organization, and Practice. Boston, Ma: Newbury House.

Barnett, A. M. 1989. *More than Meets the Eye*. Foreign Language. Theory and Practice. New York: Prentice Hall.

Barr, R.; L. K. M.; Mosenthal, P.; Pearson, L. D. 1996. *Handbook of Reading Research*. Volumen 2. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Blanco, L. G. 1993. *Las Conjunciones como Marcadores de Relaciones Discursivas*. Año II, número 18. Centro de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.

Brown, G., Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Camacho, I. N.; Vázquez, S., O. 1996. *Inglés. Ejercicios para el Desarrollo de Habilidades y Estrategias de Lectura a través de Textos*. México: Publicaciones Cultural.

Campuzano, E., Taylor, J. 1995. *Reading*. México: Macmillan.

Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. 1987. *Reading in English as a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. 1989. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carretero, M. 1992. *Constructivismo y Educación*. España: Edelvives.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 2000. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

Castillo, C. M. E. 2002. *Diseño de una unidad didáctica de auto acceso para la enseñanza de la lectura de familiarización a través de estrategias de bajo nivel como apoyo al cuarto nivel de inglés del centro interactivo de idiomas de la ENCB del IPN*. Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

Celce-M., M. 1979. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Massachusetts: Newbury House.

Cohen, A. 1990. *Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.

Colegio de Bachilleres. 1995. *Estrategias para la Comprensión de Lectura*. México.

Colegio de Bachilleres. 2003. *Gaceta*. Febrero 3, # 478. México.

Colegio de Bachilleres. 2000. *Orientación para la Elaboración y Presentación del Proyecto de Integración: Estrategia de Intervención Pedagógica*. Documento Interno. México.

Colegio de Bachilleres. 1993. *Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje*. México.

Colegio de Bachilleres. 1997. *Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje*. México.

Colegio de Bachilleres. 1996. *Programa de la Asignatura Lengua Adicional al Español Inglés II*. México.

Colegio de Bachilleres. 1994. *Técnicas, Instrumentos y Reactivos para la Evaluación del Aprendizaje*. México.

Coll, C. et. al. 1995. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Grao.

Corripio, F. 1996. *Diccionario Práctico de Sinónimos y Antónimos*. México: Larousse.

Crystal, D. 1997. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.

De Beugrande, R. A. y Dressler, W. U. 1990. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman.

Dechant, E. 1991. *Understanding and Teaching Reading*. New Jersey: Erlbaum Associates Publisher.

Devine, G. T. 1986. *Teaching Reading Comprehension: from Theory to Practice*. U.S.A: Allyn and Bacon Inc.

Díaz B., F. y Hernández R. A. 1998. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.

*Diccionario Práctico de Sinónimos y Antónimos*. 1998. España: Everest.

Dijk T. A. V. 1978. *La Ciencia del Texto*. Un Enfoque Interdisciplinario. Barcelona: Ediciones Paidós.

Elosúa, M. R. y García, E. 1993. *Estrategias para Enseñar y Aprender a Pensar*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Feverstein, T. et al. 1995. *Enhancing Reading Comprehension in the Language Learning Classroom*. California: Alta Book Center Publishers.

Frank, M. 1972. *Modern English*. A Practical Reference Guide. New Jersey, U.S.A: Prentice Hall Regents.

García, J. A.; Peralbo, M. y Vieiro, P. 1997. *Procesos de Adquisición y Producción de la Lecto-escritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Georgia, G., Harris, L., Pearson, D. and Taylor, B. 1983. *Reading Difficulties*. U.S.A: Mc Graw Hill, Inc.

Goodman, K. 1988. "The Reading Process," en Carrell, P. et al. (ed) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman.

<http://web.media.mit.edu/~minsky/papers/CausalDiversity.html>

<http://www.ex.ac.uk~damyhill/grammarcoherence.htm>

Kirchner, T. 1988. *Lectura: Estilos y Estrategias*. Barcelona: PPU.

López, R. J. 1999. *El Desarrollo de Habilidades de Identificación de Ideas Principales y Secundarias durante la Lectura de Estudio de Textos Expositivos*. Sobre la base del programa de III nivel del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

Luria, A. R. 1984. *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor Libros.

Martínez, L. M. del R. 2000. *La Enseñanza de Estrategias de Alto y Bajo Nivel que Intervienen en el Proceso de Lectura para el Tercer Semestre del Curso de Inglés del C. C. H., Plan de Estudios Actualizado*. Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mendoza, F. 2001. *Teoría de la Dirección de la Asimilación y Gramática Categorical*. UNAM. México.

Miravete, Ch. O. 2000. *El Reconocimiento de la Relación entre los Sustitutos y sus Referidos como Estrategia para la Comprensión de Textos en Inglés*. Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

*Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres*. 1998. México.

Montaño, D. P. 2000. *Estrategias para la Inferencia del Vocabulario Desconocido en una Lengua Extranjera en el Proceso de Comprensión de Lectura*. Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

Munguía, Z. I. y Munguía Z. M. E. 1998. *Gramática Lengua Española*. Reglas y Ejercicios. México: Larousse.

Nunan, D. 1993. *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English Applied Linguistics.

Nuttall, Ch. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

O'Malley, J. M. y Anna U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Platt, J., Richards, J. and Weber, H. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. United Kingdom: Longman.

Puente, A. 1991. *Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Madrid: Pirámide.

Rivers, W. 1983. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, M. 1976. *Diccionario de Sinónimos de la Lengua Castellana*. México: Olimpo.

Smith, F. 1981. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, F. 1994. *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New Jersey. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates.

Solé, I. 1998. *Estrategias de Lectura*. Universidad de Barcelona: Grao.

Solianik, N. I. 1996. *La Competencia Lingüística y la Gramática en el Curso de Comprensión de Lectura*. Estudios de Lingüística Aplicada. # 23-24. CELE-UNAM.

Trujillo, A. Ma. de los Á. 2000. *El Papel de la Coherencia en la Comprensión de Textos en el Nivel II de la Materia de Inglés en el C. C. H.* Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vargas, F. A. 2000. *Reforzamiento e Implementación de Elementos Cohesivos – Sustitución y Elipsis– en el Tercer Nivel del Nuevo Plan de Estudios del C. C. H.* Tesis de Licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán. Universidad Nacional Autónoma de México.

Wallace, C. 1992. *Reading*. London: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.

Yun-, Y. M. 1993. *Cohesion and the Teaching of E.F.L. Reading*. English Teaching Forum.