



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN

PROPUESTA DE MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA  
ELEVAR LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER  
SEMESTRE DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN  
INGLÉS DEL CCH

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

I V O N N E G A R C Í A Á L V A R E Z

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

JULIO, 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## **GRACIAS:**

*A la UNAM, por el orgullo que para mí representa pertenecer a ella.*

*A la L:EI, por la formación que me dio, pero ante todo, por los grandiosos años que en ella viví. Gracias a Charito y Gaby por su ayuda y atención.*

*A mis padres:*

*Mami, si tuviera que hacer una tesis para demostrar todo lo que me has enseñado, créeme que nunca terminaría. Esta tesis, en cambio, sí la pude terminar y sabes que sin tu paciencia, tu amor y tu ejemplo no lo hubiera hecho, así que éste un logro de las dos. Te admiro y te quiero mucho mami, gracias por todo.*

*Papi: Mil gracias por tu amor y tu apoyo, por tu interés y ayuda en todo lo que hago y sobre todo, porque la enorme fe que tienes en mí me ha llevado a enfrentar con confianza más de un reto. Te quiero mucho papi!!!*

*A Lili y Karina, mis hermanas. Su fortaleza es un don, del cual yo he recibido un gran ejemplo. Gracias por apoyarme siempre, por su cariño y por poner en mi vida a dos peques geniales que adoro, igual que a ustedes.*

*Al Dr. Félix Mendoza, con todo mi cariño y respeto, por enseñarme con su ejemplo que la generosidad y la sencillez son las más grandes muestras de sabiduría. Le agradezco el compartir no solamente su conocimiento y experiencia académica, sino también su gran calidad humana. Sea usted siempre “doblemente feliz”.*

*A mis sinodales, que me orientaron para realizar un mejor trabajo. A la maestra Rosalía Vázquez, por su ejemplo y por la enorme confianza que ha depositado en mí, la cual agradezco infinitamente.*

*A Alberto, por ser una constante fuente de apoyo, confianza e inspiración. No necesito decir lo mucho que tengo que agradecerte, tú lo sabes. Espero que nos veamos alcanzar muchas metas más juntos. ♥u!!!*

*A todos los amigos que me dieron su apoyo y buenas vibras: César, Elvira, la profesora Pat Andrew y la mamá de Gaby. Por supuesto, a mis amigos L:EI: Ernie (gracias por todo bro!), Diana, Edson, Claudia, Olga, Raquel, Jon. Estar en un grupo mejor era imposible, y me alegra mucho que sigamos tan unidos. A Gaby, gracias por tu gran amistad, sabes lo mucho que la valoro y que eres como de mi familia, tqm grumpy!. A Clausen, gracias amiga por tu compañía en todo momento. Todos ustedes son súper importantes para mí.*

# ÍNDICE

	<b>página</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>ANTECEDENTES: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</b>	
1.1 El Colegio de Ciencias y Humanidades	5
1.2 La materia de Comprensión de lectura en inglés en el CCH	6
1.3 Problemas específicos de la materia	8
1.4 Justificación	9
1.5 Objetivos	11
Conclusiones del capítulo	12
<b>CAPÍTULO 2. BASES TEÓRICAS</b>	
2.1 El constructivismo	14
2.1.1 El constructivismo social de Vygotski	15
2.1.2 El constructivismo en el aula	16
2.1.3 La formación por etapas de las acciones intelectuales	17
2.1.4 El aprendizaje significativo de Ausubel	19
2.2 La Motivación	23
2.2.1 Definición de Motivación	23
2.2.2 Tipos de motivación	24
2.2.3 La motivación de logro	26
2.2.3.1 El impulso cognoscitivo	27
2.3 Motivación y lectura	28

<b>2.4</b> Criterios de selección de textos	<b>30</b>
<b>2.5</b> Los aspectos lingüísticos en la clase de lectura en inglés	<b>31</b>
<b>2.6</b> Fomento de un ambiente propicio:	<b>32</b>
La enseñanza basada en el aprendiz	
Conclusiones del capítulo	<b>33</b>

### **CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

<b>3.1</b> Antecedentes del diseño	<b>35</b>
<b>3.1.1</b> El material didáctico	<b>36</b>
<b>3.1.2</b> Galperin como base de la unidad didáctica	<b>37</b>
<b>3.2</b> Acerca de la unidad didáctica	<b>39</b>
<b>UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL ALUMNO</b>	<b>40</b>
<b>RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PROFESOR</b>	<b>67</b>
<b>CONCLUSIONES GENERALES</b>	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

Una de las características más importantes del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades es su preocupación por formar estudiantes autónomos que tomen conciencia de su propio aprendizaje y asuman la responsabilidad por el mismo. Dentro de este marco, la materia de Comprensión de lectura en inglés busca que el alumno desarrolle las estrategias necesarias que le permitan comprender textos en inglés de manera autónoma. En el camino hacia dicho fin, los profesores de inglés en el CCH se han encontrado con algunas dificultades que les han llevado a realizar modificaciones en el programa de dicha materia en varias ocasiones. Aunque en general los cambios y ajustes hechos a la materia han sido favorables, existen aún problemas que dificultan el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Uno de los problemas radica en que los contenidos de la materia parten del supuesto de que el alumno cuenta ya al llegar al Colegio con un conocimiento lingüístico básico que le permitirá comenzar a resolver diversas tareas durante la lectura de textos en inglés, lo cual, en la realidad, no ocurre con la mayoría de los alumnos que ingresan al Colegio. Esta carencia de conocimientos del idioma no permite la formación de un lector eficiente, como propone el programa, que, dicho sea de paso, se basa en teorías de comprensión de lectura en lengua materna. Estas circunstancias provocan que el alumno muchas veces sienta cierta ansiedad y revele poca tolerancia a la incertidumbre cuando se le presentan textos que, aunque sencillos, representan para él una dificultad considerable.

Es por ello necesario lograr que el alumno cambie su visión de la lectura en inglés por medio de actividades que le ofrezcan una visión distinta, que sepa que puede lograr la meta de leer mediante actividades significativas, que sepa que puede y se le muestre cómo y para qué hacerlo.

Factores tales como los malos hábitos de lectura, el poco conocimiento del idioma inglés, el uso en clase de textos poco relacionados con el interés del alumno y un ambiente de aprendizaje poco propicio en el aula afectan significativamente la motivación y el desempeño del estudiante.

Es por ello que en el Colegio es necesario desarrollar formas de presentación del material, así como seleccionar para el curso textos que cumplan con las características deseables básicas para el desarrollo de habilidades de lectura. Tomar en cuenta sus intereses, capacidades, habilidades y características personales es importante para lograr los objetivos planteados en el curso.

Cuando los alumnos inician su curso de inglés en el CCH, muchas veces manifiestan que esperaba algo distinto, tal vez un curso de cuatro habilidades. Al tener un curso enfocado en la lectura, muchos de ellos sienten que no están explotando al máximo sus capacidades, y si se enfrentan a tareas poco significativas o monótonas, al final del curso pueden sentir que no adquirieron algún nuevo aprendizaje en general realmente significativo y que además, no están aprendiendo inglés, por lo que este proyecto propone acercarse un poco más a la realidad, a las necesidades e intereses del alumno al implementar en la clase actividades que realmente considere que le servirán para algo, que le resulten una tarea compleja pero asible y que esto lo lleve a saber que aprendió algo, y el estar consciente de ello sea la fuente de motivación, el logro alcanzado por medio del trabajo del curso.

Es necesario, entonces, impulsar actividades que ayuden al alumno a vincular el aprendizaje que adquiere en la clase de inglés con la utilidad real que puede darle a éste fuera del aula. El alumno requiere una motivación. Mucho se ha discutido el papel que desempeña este factor en el aprendizaje de una lengua extranjera y el modo de fomentarla. Es indiscutible el hecho de que un alumno motivado es más susceptible de aprender que aquel que encuentra poca motivación en las cosas que hace. Se puede decir, entonces, que la motivación resulta un factor que favorece el aprendizaje significativo. En el presente trabajo se pondrá atención a la llamada motivación de logro, o sea, la búsqueda de satisfacción ofrecida al lograr una meta determinada.

Este proyecto pretende presentar al alumno el material didáctico de manera que le resulte relevante y fomente su motivación. Para lograrlo se comenzará por revisar diversas teorías y factores relacionados con el desarrollo de la motivación como parte fundamental del proceso de adquisición de aprendizajes significativos. Posteriormente se pondrá énfasis en la relación de la motivación con la organización de los materiales de estudio. Tomando como base las necesidades específicas de la población, se propondrán criterios de selección de textos, así como formas de trabajo con los mismos que resulten motivantes para el alumno y favorezcan su

desarrollo como lector autónomo en inglés, tomando en cuenta las limitaciones de carácter lingüístico y de procesamiento de información textual que presentan los alumnos. Todo esto llevará al diseño de una unidad didáctica modelo aplicable a diversos contenidos del programa, utilizando material que resulte significativo para el alumno y, por lo tanto, favorezca su impulso cognoscitivo y su motivación.

Con lo propuesto en este trabajo se pretende lograr el desarrollo de una clase- taller realmente propicia para que el alumno comience su formación como lector en inglés de una manera eficaz. Se espera que la presente investigación aporte al profesor elementos que le ayuden a cumplir satisfactoriamente su papel como guía, así como proporcione al alumno actividades y material que realmente impulsen su aprendizaje en esta etapa inicial. Por otra parte, se espera que la aplicación en clase de los resultados de este trabajo coadyuve a que los alumnos alcancen los objetivos de la materia y por consiguiente se sientan motivados a seguir su desarrollo como lectores de inglés, tanto dentro como fuera del aula.

En el capítulo I se presentan los antecedentes más relevantes del Colegio de Ciencias y Humanidades: su modelo educativo, su misión, y las reformas que ha sufrido desde su creación hasta la fecha.

Se describirá el programa de la materia de Comprensión de lectura en inglés: su concepción, sus objetivos, su ubicación dentro del mapa curricular del Colegio y las modificaciones que ha sufrido a lo largo de la historia del mismo. Asimismo, se describirá la problemática actual del programa de la materia que dio origen a esta investigación, la justificación y los objetivos de la misma.

En el capítulo II se presentan los fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación. En primer lugar se describen las teorías constructivistas del aprendizaje, poniendo especial atención en sus autores más representativos: L. S. Vygotski. Galperin, Coll y Ausubel, cuyas teorías del aprendizaje representan una base fundamental para este trabajo. En segundo lugar se describirá el concepto de motivación: las diferentes teorías sobre ésta, sus efectos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, los tipos de motivación que existen y su influencia en particular sobre el desarrollo de las habilidades requeridas para comprender textos en inglés. Finalmente, se pone énfasis en la importancia que tiene el material utilizado en el curso, las características que deben tomarse en cuenta para que éste resulte adecuado y además motivante para la población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades.



En el capítulo III se dan detalles de los fundamentos teóricos específicos que se utilizan como base del modelo de intervención pedagógica que se expone en este capítulo, cuyo diseño tomó en cuenta tanto las propuestas de los teóricos mencionados antes como las características de los alumnos deL CCH y la experiencia con ellos, para tratar de crear una experiencia de aprendizaje que promueva su motivación. Finalmente se exponen los resultados de esta investigación.

## **CAPÍTULO 1**

### **ANTECEDENTES: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

#### **1.1 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), fue creado el 26 de enero de 1971 (Gaceta UNAM 1971), como respuesta a la creciente demanda de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana. El Colegio proponía un programa de estudio diferente al de la ya existente Escuela Nacional Preparatoria, que responde a una programación anual, mientras el CCH se divide en semestres. El modelo educativo del Colegio fue concebido como un medio para impulsar la transformación académica de la universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza. Cabe mencionar que las primeras generaciones del Colegio se distinguían por ser jóvenes que habían interrumpido sus estudios debido a la necesidad de integrarse al campo laboral. Desde su creación, el CCH se caracteriza por cuatro ejes estructurales: la noción de cultura básica, la organización académica por áreas (o divisiones, como se les llamaba en los inicios del Colegio, y que eran entonces las siguientes: experimental, histórica, de matemáticas, de español, de lenguas extranjeras y expresión plástica), el alumno como autor de su formación y el profesor como orientador del proceso de aprendizaje. (Programas de estudio para las asignaturas Inglés I a IV, 2003:3)

El CCH plantea una formación integral del alumno, se favorece la autonomía y la actitud crítica en ellos, con ayuda del docente como guía del aprendizaje. Este modelo tiene las siguientes premisas fundamentales: aprender a aprender, aprender a conocer, a hacer y a ser<sup>1</sup>. La cultura básica que se fomenta en el alumno busca que éste no vea su educación solamente como el aprendizaje de datos y conceptos, sino la adquisición de las bases metodológicas para acceder a esos conocimientos y aplicarlos. Se pretende que el alumno adquiera una visión humanística y científica del conocimiento.

El programa del CCH sufrió su cambio más importante en 1996, con la entrada en vigor del Programa de Estudios Actualizado, cuando el número de turnos se redujo de cuatro a dos: matutino y vespertino. Cada uno de los departamentos del

---

<sup>1</sup> Estas premisas fundamentales del Colegio siguen las propuestas de la escuela Constructivista, que afirma que los contenidos que se enseñan en cualquier nivel educativo pueden agruparse en 3 áreas básicas: Conocimiento Declarativo (Aprender a conocer), Procedimental (Aprender a hacer) y Actitudinal (Aprender a ser). (Coll et al. En Díaz Barriga, 1992).

Colegio sufrió, consecuentemente, una serie de ajustes. En el caso de la materia de inglés, los cambios se reflejaron en un número considerablemente mayor de alumnos y un estatus diferente. El Colegio ha pasado también por otras etapas importantes, como la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997 y la instalación de la Dirección General en 1998.

Actualmente el Colegio está conformado por una dirección general, cinco planteles (Azcapotzalco, Vallejo, Oriente, Sur y Naucalpan) y un laboratorio central. Atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, cuenta con una planta docente de aproximadamente 2 800 profesores. Su plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato del país incorporados a la UNAM ([www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx). Consultado el 10 de febrero 2005).

## **1.2 LA MATERIA DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN EL CCH**

La materia de inglés en el CCH ha sufrido varias transformaciones. El concepto de cultura básica, planteado como una de las bases del modelo educativo, concibe al alumno como alguien capaz de aprender por sí mismo, de formar un juicio, defender su punto de vista y dar argumentos acerca su posición. Este perfil resume también, en términos generales, lo que se espera que el alumno pueda hacer al enfrentar un texto en inglés.

El Plan de Estudios original del Colegio establecía que el objetivo de las materias de inglés y francés era “que el estudiante tuviera la posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero”. La materia siempre estuvo enfocada en la comprensión de lectura de textos en inglés. Al curso original se le dedicaban 240 horas de clase a la semana en los primeros 4 semestres (de seis). Se presentaron, sin embargo, problemas en la implementación de los contenidos de la materia y, como consecuencia, se le asignaron 30 horas por semestre, divididas en clases de 30 minutos. El objetivo de la materia se modificó en 1983 y planteaba lo siguiente: capacitar al estudiante para que pudiera tener acceso a fuentes bibliográficas escritas en inglés a nivel bachillerato sin tener que traducir. El curso se incrementó entonces a 60 horas distribuidas en 2 semestres (Programa de estudio de las asignaturas de inglés I a IV, 1996).

El siguiente cambio ocurrió 2 años después, en 1985, con el objetivo siguiente: “El alumno expresará en español, oralmente o por escrito, las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel de bachillerato (Programa de inglés, 1985).

El último cambio que sufrió la materia antes de la modificación general del Plan de Estudio del CCH en 1996 fue el incremento a 90 horas de clase por semestre, con una duración de las clases de 1 hora y media o dos horas.

Cabe mencionar que en este período anterior al Plan de Estudios Actualizado, la materia de inglés era considerada un requisito dentro del historial del alumno, pero no se le asignaba una evaluación numérica, por lo tanto no incidía en el promedio general de los alumnos, ya que solamente se asentaba como Acreditado, No Acreditado (NA) o No Presentó (NP).

En 1996, con el cambio al Programa de Estudios Actualizado, el CCH transforma su organización académica, la cual, a partir de entonces, se divide en Áreas: Histórico Social, Ciencias Experimentales, Económico-Administrativa y Talleres, a la que pertenece desde entonces la materia de inglés, conservando su enfoque en la Comprensión de Lectura. Esta integración al Área de Talleres significó el paso de la materia de obligatoria a curricular. Esto significa que, anteriormente, la materia, en su carácter de obligatoria, se evaluaba simplemente como *Acreditada* (NA) o *No Acreditada* (NA); con el cambio de estatus la evaluación pasó a la tradicional escala de 5 (NA) a 10 o NP (No presentó). El objetivo se replanteó de la siguiente manera: “Al concluir los cuatro semestres de instrucción el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de dos o más páginas de extensión, de tema familiar o académico y redactado con un número alto de palabras de raíz sajona” (Programa de Estudios Actualizado Inglés I a IV: 1996). La duración del curso se incrementó a 256 horas para los primeros 4 semestres (64 hrs. por semestre).

A partir de esta concepción de la materia dentro del Plan de Estudios Actualizado, se han realizado de forma periódica varias revisiones y ajustes al programa, ya que durante la práctica se detectaron algunas inconsistencias en el planteamiento de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza. En el año 2003 el programa de la materia sufrió cambios importantes. Para empezar, la materia cambió su nombre, y pasó de llamarse solamente Inglés a Comprensión de Lectura en Inglés, dividida en 4 asignaturas (CL en Inglés I a IV). El objetivo actual de la materia es desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias

para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como manejar la información obtenida, a fin de satisfacer sus propósitos académicos.

Estos han sido, hasta la fecha, los cambios que ha sufrido la materia de Comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades

### **1.3. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA MATERIA**

Varios de los cambios y revisiones que se han hecho a la materia han sido resultado de diversos problemas que se han manifestado en la práctica. La tarea de implementar sus contenidos y alcanzar sus objetivos no resulta fácil debido a algunos problemas que se han presentado continuamente. Uno de los problemas radica en que los contenidos de la materia parten del supuesto de que el alumno cuenta ya, al llegar al CCH, con un conocimiento lingüístico básico que le permitirá comenzar a resolver diversas tareas durante la lectura de textos en inglés, lo cual, en realidad, no ocurre con la mayoría de los alumnos que ingresan al Colegio. Esta carencia de conocimientos del idioma no permite la formación de un lector eficiente, como propone el programa, que, dicho sea de paso, se basa en teorías de comprensión de lectura en lengua materna. Todas estas circunstancias provocan que el alumno muchas veces sienta cierta ansiedad y revele poca tolerancia a la incertidumbre cuando se le presentan textos que, aunque sencillos, representan para él una dificultad considerable. Otro problema consiste en que es poco lo que se propone en el programa para hacer que el alumno relacione lo aprendido con su realidad, y éste se limita a extraer datos durante la clase sin un por qué, cuando en la vida real la lectura siempre implica un propósito inmediato o diferido. El programa de la materia de comprensión de lectura en inglés de CCH indica que cada sesión debe ser una clase-taller, en la que no sea solamente el maestro quien lleva el control de la clase, sino que la participación activa del alumno desempeñe un papel esencial. Esta es una buena propuesta que resulta, sin embargo, difícil de cumplir en ocasiones, debido a la naturaleza del contexto, ya que en promedio cada grupo tiene 50 alumnos, lo que no facilita una atención profunda y dirigida al desarrollo individual de los estudiantes. Otro factor de suma importancia en la clase es el material; no es obligatorio el uso de un libro de texto en particular, sino que el profesor tiene la libertad de utilizar en clase el material que considere conveniente. El Colegio cuenta con varios libros de texto para cada semestre y se puede elegir cualquiera de ellos, o incluso trabajar con diferentes textos de otras fuentes, o bien con material propio.

Esto puede tener sus ventajas, si pensamos que se puede usar el material que cada profesor considere bueno para el aprendizaje y adecuado a las características de los diferentes grupos. Sin embargo, puede ocurrir que el profesor elija el material de sus textos de manera subjetiva, basándose en sus propios gustos, intereses e incluso su propio dominio del idioma. Además, muchos de los libros publicados en el Colegio continúan presentando textos muy extensos, poco relevantes para alumnos de la naturaleza de los que estudian en el Colegio, o con formatos poco adecuados.

Estas situaciones afectan eventualmente la motivación del alumno, pues pueden llegar a ver las lecturas realizadas en la clase como una mera “herramienta” de la clase para cubrir algún punto del programa y no un propósito en sí. Smith (1983: 27), al hablar de la importancia del material utilizado durante el aprendizaje de la lectura, menciona que el uso de material de lectura sin sentido para el lector, la falta de conocimientos previos, el miedo a cometer errores y los malos hábitos de lectura afectan significativamente la motivación y el desempeño del estudiante. Por otra parte, se debe tener en cuenta que, si se pretende lograr que el alumno logre un aprendizaje significativo, es esencial que los contenidos y materiales de enseñanza tengan un significado lógico potencial para el alumno; de lo contrario, el aprendizaje resulta rutinario y sin significado (Ausubel en Díaz Barriga, 2002: 43).

Es por ello que en el Colegio es necesario desarrollar formas de presentación del material, así como seleccionar para el curso textos que cumplan con las características deseables básicas para el desarrollo de habilidades de lectura: que traten un tema relevante para el alumno, que sean accesibles, explotables en la clase, interesantes y con un formato apropiado (Day en FORUM, 1994: 20). Estos criterios generales son válidos en el contexto del CCH, tomando en cuenta las características de los alumnos y de la institución, a fin de que los textos y actividades de la clase-taller realmente ayuden al alumno a alcanzar los objetivos de la materia.

#### **1.4 JUSTIFICACIÓN**

Cuando los alumnos de nuevo ingreso llegan a la clase de inglés, se imaginan algo muy diferente a lo que se les va a presentar: lo que esperan tiene más que ver con un curso de cuatro habilidades que con un curso de lectura en inglés. Lo asumen, sin embargo, cuando comprenden la importancia de desarrollar la habilidad lectora en una lengua extranjera, tomando en cuenta, sobre todo, la importancia que puede tener para ellos esta habilidad a lo largo de su desarrollo académico. Es muy

difícil para ellos comenzar a adquirir esta habilidad cuando muchas veces no han tenido la oportunidad de iniciar siquiera su desarrollo, primero como estudiantes de inglés en general, y muchas veces tampoco han desarrollado el hábito de la lectura en su lengua materna, y se espera que de un día a otro se enfrenten a diversos textos en el salón de clase.

El programa de la materia de comprensión de lectura en inglés dentro del CCH plantea como punto inicial de prácticamente cada semestre una introducción al proceso de lectura, pero no maneja ningún tipo de introducción al conocimiento lingüístico básico para el alumno, lo cual representa un obstáculo para los alumnos menos aventajados en este aspecto, ya que se asume que el alumno cuenta con un conocimiento básico del idioma que en muchas ocasiones no tiene. Y aunque se vaya familiarizando con los conceptos relacionados con la lectura, el desarrollo de estrategias, etc., su carencia de conocimiento del sistema lingüístico del inglés no le permite desarrollarse por completo en la materia, ya que el programa no ofrece muchas opciones para el desarrollo inicial del lector en inglés, por lo menos en el terreno lingüístico. Desde comienzos del curso se manejan, además, términos que el alumno no conoce en su propia lengua, tales como el uso de adjetivos, sustantivos, etc. Se sabe que dominan su lengua materna, pero no han analizado formalmente el uso de esas estructuras. Como menciona Mendoza (2001: 47); “(los estudiantes) pueden utilizar o comprender su lengua materna de una forma más o menos correcta, pero no pueden explicitarse por qué emplearon tales o cuales unidades en una situación determinada...”.

Estas situaciones resultan un tanto desmotivantes para el alumno, y a ello podríamos agregar el hecho de que muchos de los textos utilizados tienen temas que poco o nada tienen que ver con su realidad o interés. Todas estas circunstancias pueden ocasionar que el alumno sienta que lo que *tiene* que leer en clase no es de su interés o utilidad y que, además, no está aprendiendo inglés, por lo que su rendimiento en la clase va disminuyendo. Como plantea Young (en Ausubel: 1983), la incapacidad de sentir que un tema sea necesario es la razón que muchos estudiantes aducen para explicar su pérdida de interés, y es natural que los alumnos con escasas necesidades de entender algo hagan relativamente pocos esfuerzos para aprender, y manifiesten insuficiente disposición al aprendizaje significativo.

Es necesario, entonces, impulsar actividades que ayuden al alumno a vincular el aprendizaje que adquiere en la clase de inglés con la utilidad real que puede darle a éste fuera del aula. El alumno requiere una motivación. Mucho se ha discutido el papel que desempeña este factor en el aprendizaje de una lengua extranjera y el modo de fomentarla. Bartlett ( en Ausubel: 1983) afirma que, aunque la motivación puede o no ser relevante para el aprendizaje a corto plazo, es *absolutamente* necesaria para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina dada, e influye, además, en el proceso de reconstrucción a través del cual se expresa el material retenido. Podemos decir, entonces, que la motivación resulta un factor que favorece el aprendizaje significativo.

En el presente trabajo se pondrá atención a la llamada motivación de logro, o sea, la búsqueda de satisfacción ofrecida al lograr una meta determinada. Este tipo de motivación se compone de tres factores, descritos a continuación (Ausubel, 1983):

- Impulso cognoscitivo: Es el componente más estable, inherente a la tarea misma. El aprendizaje *per se* constituye la recompensa al trabajo realizado, aparte de cualquier aprobación extrínseca.
- Impulso afiliativo: La necesidad del alumno de trabajar bien para obtener la aprobación de una figura supraordinada (los padres, el profesor) con la que se identifica.
- Mejoría del yo: La necesidad de obtener un estatus a través de la propia competencia del alumno o su capacidad de ejecución.

Para el desarrollo de esta motivación, específicamente del factor cognoscitivo, el material didáctico empleado desempeña un papel muy importante. Day (1994) explica que cuando algún aspecto del material, por ejemplo, el tema de un texto no es interesante, la motivación para leer se ve afectada, y sin motivación es muy difícil lograr uno de los objetivos más importantes de un curso de lectura: hacer que los alumnos lean en inglés por su cuenta, fuera del aula.

## **1.5 OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL:**

Proponer un modelo de intervención pedagógica, con una organización del material didáctico que mantenga y eleve la motivación de los alumnos de nivel 1 de



Comprensión de lectura en inglés del CCH, fomentando en ellos el impulso cognoscitivo.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Resaltar el papel que desempeña una adecuada motivación en el logro de los objetivos propuestos para el primer nivel del curso de Comprensión de lectura en inglés del CCH.
- Proponer acciones didácticas que mejoren y mantengan el interés del alumno, haciendo que éste pueda darse cuenta de la utilidad de lo aprendido, más allá de la meta inmediata de acreditar la materia de Comprensión de lectura en inglés, primer nivel.
- Proponer criterios para seleccionar textos adecuados a las características de la población estudiantil del CCH.

### **CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO**

Como podemos ver, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades pretende alejarse de un esquema tradicional de enseñanza y centrar el proceso de aprendizaje en el alumno, verlo como el responsable último de su conocimiento. Dentro de este marco, la materia de comprensión de lectura en inglés busca contribuir en la formación de ese estudiante autónomo proveyéndole las herramientas necesarias para poder enfrentar la lectura de un texto en inglés. Debido a las problemáticas anteriormente planteadas, podemos ver que debe complementarse la implementación del plan de estudios con un plan de acciones que optimicen las condiciones en las que se llevará a cabo el curso, centrándose en un tratamiento lingüístico adecuado a las características de los alumnos del colegio, así como en actividades de lectura que resulten realmente significativas e influyan de manera positiva en su motivación. Las características del alumno que ingresa al CCH son en general, de una edad que oscila entre los 14 y los 17 años, la gran mayoría proviene de escuelas públicas, y no han tenido mucho contacto escolar o externo con el idioma inglés, es mínimo el número de alumnos que lo han estudiado formalmente aparte de la materia que se les da de este idioma en la secundaria. Mención aparte merece su contacto con la lectura. En general, los alumnos no tienen hábitos de lectura, leen poco y principalmente para fines escolares, no saben resumir o expresar con sus propias palabras lo que han comprendido de un texto. Tienen la falsa concepción de que comprender un texto implica memorizar la mayor

cantidad posible de datos sobre el mismo, sin reflexionar a fondo en el contenido del texto. Se tiene, pues, que equilibrar la adquisición tanto de habilidades de lectura como de herramientas que ayuden a comprender el texto en inglés.

## **CAPÍTULO 2**

### **BASES TEÓRICAS**

#### **2.1. EL CONSTRUCTIVISMO**

El constructivismo constituye una convergencia de teorías psicológicas que abordan el tema de la formación del conocimiento desde distintos puntos de vista. Dada esta unión de diversas teorías, podemos definir al constructivismo como un paradigma, (en términos de Kuhn), ya que ofrece más de una opción teórica para explicar cómo se desarrollan los procesos de construcción del conocimiento. Dichas opciones teóricas no se excluyen entre sí, ya que existen posibilidades de compartir, entre otros aspectos, el objeto de estudio, determinados principios, métodos, etc. (Kuhn en Aldama 2004: 61).

Como ya se mencionó, el constructivismo reúne las ideas de diversos teóricos que abordan el problema del aprendizaje desde enfoques distintos, que a pesar de ello, tienen en común la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del medio ambiente. Para los constructivistas, los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimiento y reflexionar sobre sí mismos (Díaz Barriga 2002:25).

Algunos de los autores cuyas aportaciones han sido base de la teoría constructivista son Jean Piaget, cuya obra pone énfasis en el funcionamiento y contenido de la mente, David Ausubel, creador del concepto de aprendizaje significativo, Bruner y su teoría del andamiaje y Lev Semiónovich Vygotski, creador del paradigma sociocultural, cuyas ideas siguieron autores como Alexander Luria y Alexei Leóntiev, así como autores latinoamericanos como Emilia Ferreiro, Ricardo Baquero y españoles como César Coll. Este último ubica la concepción constructivista del aprendizaje en el ámbito escolar.

A pesar de tratar el tema de la adquisición y desarrollo del aprendizaje desde ángulos tan diversos, los autores constructivistas coinciden en la concepción del aprendizaje como un proceso de creación propia del conocimiento, no una mera recepción de estímulos del ambiente.

Carretero define el constructivismo como

*“...la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivo y social, como en el afectivo, no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre esos dos factores”. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (1997:21)*

Las teorías constructivistas comparten los siguientes postulados básicos:

- Todo conocimiento tiene un origen genético (evolutivo).
- Todo nuevo conocimiento parte de la existencia de conocimientos y experiencias previos.
- El fenómeno educativo es un proceso permanente de autoconstrucción y reconstrucción.
- La educación y el aprendizaje son procesos interactivos a través de los cuales el sujeto construye su propio conocimiento.
- Los nuevos conocimientos propician la formación de estructuras mentales cada vez más complejas. (Aldama 2004: 62)

En nuestro país, se han adoptado las ideas constructivistas desde la década de los 80 como la tendencia de la psicología educativa que sirve de base a la currícula vigente en el sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y a partir de 1990, en la educación media superior. A pesar de que estas teorías fundamentan los contenidos y estrategias docentes del sistema educativo mexicano, su aplicación efectiva es algo que, debido a diversos factores que la dificultan, no se ha visto realmente reflejada en un sistema eficaz que apoye el aprendizaje de los alumnos.

Hablando a nivel más específico de los principales autores del constructivismo, particularmente de aquellos con aportes importantes a esta teoría, podemos comenzar por hablar de Lev Semiónovich Vygotski.

### **2.1.1. EL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE VYGOTSKI**

Las aportaciones hechas en los años veinte por Vygotski enriquecieron enormemente el ámbito de la psicología educativa. Para este autor ruso, la psicología y la educación se relacionan influyendo la una en la otra, su teoría integra

aspectos como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. Sin embargo, el punto central de su teoría es el estudio sociocultural de la conciencia.

Vygotski sostiene que el medio sociocultural desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo del ser humano. Señala también, al igual que todos los exponentes del paradigma constructivista, que el sujeto no recibe la influencia del medio ambiente de una manera pasiva, sino que reconstruye activamente lo que recibe. Él considera que en el desarrollo de un individuo existen situaciones que éste es capaz de resolver, y para lograrlo, necesita solamente cierta estructura, claves o ayuda. De aquí parte su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, la cual define como

*“la distancia entre el nivel real de desarrollo, es decir, la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, lo que se puede hacer con ayuda de alguien que por lo general, posee más conocimiento o destreza en la tarea que se realiza”* (Pozo 1989: 193).

Trasladando este concepto a las situaciones de aprendizaje escolar, Vygotski ilustra situaciones en las que, además del esfuerzo que los estudiantes deben hacer para aprender, disponen del apoyo de sus compañeros o del profesor, quien debe ser guía en el proceso de aprendizaje.

Para este autor el aprendizaje es una forma de apropiación de la cultura que rodea al sujeto, no solamente un proceso individual de asimilación. La interacción social origina el aprendizaje y moldea su desarrollo.

Las ideas de Vygotski fueron retomadas y seguidas por varios autores, uno de ellos César Coll, quien emprendió la tarea de ubicar sus postulados en el ámbito escolar. Su amplia aportación y la importancia de sus ideas para este trabajo se mencionan en el siguiente apartado.

### **2.1.2. EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA**

Ubicando el constructivismo en el ámbito escolar, Coll afirma que la finalidad de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender, uno de los ejes del CCH retomado de esta teoría) (Coll 1993: 33). Desde la perspectiva de este autor, la tarea de la escuela es

fomentar los procesos de crecimiento personal del estudiante, en el marco de su propia cultura.

Para Coll, la concepción constructivista se organiza en torno a tres premisas fundamentales:

- El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. El profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante tenga una actividad mental constructiva (Díaz Barriga 2002: 32). Si bien esta construcción es obra del alumno, este necesita de un elemento externo que garantice que la construcción realizada es la apropiada y que le ayude a lograrla. Este elemento externo, de vital importancia, es el maestro, quien funge como orientador y promotor del proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza deberá orientarse a ayudar al estudiante a asimilar la cultura a la que pertenece por medio de prácticas auténticas cotidianas, significativas y relevantes, con el apoyo de una interacción entre el estudiante y el profesor, quien al tener más conocimientos, llevará al primero a lograr el aprendizaje.

Una práctica auténtica puede valorarse en función de la relevancia cultural que tengan las actividades académicas que se solicitan al estudiante. Resnick (en Díaz Barriga: 33) considera que la forma en que la escuela busca fomentar el conocimiento frecuentemente difiere de la forma en que se aprende fuera de ella.

Otro autor que siguió las ideas de Vygotski y coincide con Coll al atribuir gran importancia a la relevancia funcional que el alumno debe percibir de los contenidos escolares es Galperin, cuyas aportaciones revisaremos brevemente a continuación.

### **2.1.3 LA FORMACIÓN POR ETAPAS DE LAS ACCIONES INTELECTUALES**

Como se ha podido ver hasta ahora, los autores constructivistas tienen en común ideas que confieren gran atención a la asimilación activa del aprendizaje, lo importante que resulta el hacer relevante la información para que pueda pasar del exterior al interior del alumno mediante un proceso de asimilación. Galperin coincide con esta idea.

Para él, el aprendizaje en general, y en particular el de una lengua extranjera, consiste en un proceso de interiorización, en el cual acciones externas se convierten en acciones internas que después se exteriorizan nuevamente mediante la interacción social del sujeto (Mendoza 2001:41). Además, este proceso se lleva a cabo en varias etapas que constituyen su teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales (o teoría de la dirección de la asimilación). Dichas etapas son:

**1. Etapa motivacional:** Para Galperin, la necesidad es un impulso que lleva al sujeto a actuar en busca de un objetivo que satisfaga dicha necesidad. En esta etapa, es donde surge la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o desarrollar los ya existentes. Mendoza la define como la etapa que debe relacionar la motivación con la necesidad del accionar posterior.

**2. Etapa informativa:** La necesidad que surge en la etapa anterior dicta una estimulación, orienta hacia un fin, pero la elección del camino, la determinación del contenido de la acción, y su adaptación a las condiciones del momento son tarea de la Base Orientadora de la Acción (BOA) (Galperin 1976). Esta etapa es de suma importancia, ya que todas las fases posteriores dependerán de que las acciones docentes llevadas a cabo en esta etapa logren poner los cimientos necesarios en la mente del estudiante, dando una visión clara, por ejemplo, de cómo se concretan las ideas en la lengua extranjera, y como es que él puede lograr comprender o transmitir dichas ideas. Al respecto, Mendoza (2001:43) comenta:

*“una orientación adecuada, una descripción “asible” del modelo de la lengua en funcionamiento es la premisa para todo el desarrollo ulterior de conocimientos y habilidades, pues constituye “el lado externo específico de la motivación”.*

**3. Etapa de las acciones externas:** En esta etapa se propone desarrollar el proceso de asimilación usando una tarjeta de estudio que sirve de apoyo y proporciona la BOA y el plan de acción. Con esta tarjeta de estudio se trabaja en equipo, se resuelven las tareas asignadas y al final el cómo se hizo esto se exterioriza para el profesor y los compañeros.

**4. Etapa verbal externa:** En esta etapa se eliminan los apoyos externos, aunque el alumno puede remitirse a la tarjeta de estudio en caso de que necesite recordar algún paso necesario para realizar la tarea a resolver. Aunque aún se puede trabajar en equipo, se espera que el alumno pueda comenzar a realizar un trabajo independiente.

**5. Etapa de las acciones mentales:** Es la etapa interna del proceso de asimilación. En ella el estudiante ya debe poseer una imagen adecuada del objeto que estudió y de cómo aplicarlo para realizar alguna tarea comunicativa.

Mendoza señala que, en el caso de la enseñanza de inglés, es muy importante que el alumno pueda comprender que existe una realidad social detrás del sistema lingüístico que estudia, y que la forma en que un nativohablante ve esa realidad se expresa de un modo distinto a aquel de su lengua materna; por lo tanto, debe orientarse tanto en las estructuras formales del idioma, como en esa representación social que tiene el hablante nativo de la realidad enunciada (su conciencia lingüística).

El fin último de la instrucción escolar, como ya se mencionó, es fomentar la adquisición de un conocimiento del que el estudiante realmente se apropiará, asimilará y que, por lo tanto, va a permanecer. Existen ciertas condiciones para que esto suceda, y a este tipo de aprendizaje deseable lo denominamos aprendizaje significativo, término de gran importancia en la literatura de la educación y que fue propuesto por Ausubel, autor que hace también del aprendizaje escolar el punto central de su obra. En el presente trabajo, las afirmaciones de este autor representan la columna del mismo. A continuación explicaremos más a fondo su concepción.

#### **2.1.4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL**

Ausubel se centra en las situaciones de aprendizaje escolar. La aportación más representativa de este autor tiene que ver con los factores que hacen que el aprendizaje realmente tenga significado para el alumno, que éste vea su utilidad y la relación entre lo aprendido y su entorno.

Para Ausubel el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el sujeto ya posee en su estructura cognitiva. Como todo autor constructivista, define el aprendizaje como un proceso activo del sujeto, quien asimila su entorno al relacionarlo con las ideas existentes ya en él.

Ausubel concibe al alumno como un procesador activo de la información, quien lleva a cabo un trabajo cognitivo complejo que no se reduce a asociaciones memorísticas.



El autor propone dos dimensiones para definir el aprendizaje escolar. La primera de ellas se refiere al modo en el que se adquiere el conocimiento, que puede ser por recepción o por descubrimiento; la segunda dimensión, se refiere a la forma en la que el conocimiento se integra en la estructura cognitiva, por repetición o significativo. Estas dos dimensiones interactúan y se combinan entre sí. El siguiente esquema ilustra las distintas situaciones de aprendizaje escolar:

Aprendizaje significativo	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audio tutorial bien diseñada	Investigación científica Música o literatura nueva
Aprendizaje memorístico	Conferencias o la mayoría de las presentaciones en libros de texto	Trabajo en el laboratorio escolar	Mayoría de la investigación o la producción intelectual rutinaria
	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por ensayo y error
	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo

(Tomado de Díaz Barriga 2002: 42)

Podemos ver que, en la interacción de estos ejes, el aprendizaje puede darse por:

- recepción memorística (repetitiva)
- recepción significativa
- descubrimiento memorístico (repetitivo)
- descubrimiento significativo

De acuerdo con estas dimensiones, podemos ver que el aprendizaje por descubrimiento parece indicar un trabajo cognitivo más profundo por parte del estudiante; sin embargo, no se debe catalogar como “malo” el aprendizaje por recepción. De hecho, Ausubel señala que no es posible ni deseable que se exija a un alumno descubrir todo el aprendizaje escolar y que lo realmente importante es aumentar las experiencias significativas. Con respecto a ello, en la tarea docente es posible comprobar que muchas veces aplicar un enfoque estricto en la población que nos ocupa (como son los alumnos del CCH en este caso), forzando el descubrimiento de ciertos contenidos o aprendizajes que bien podrían ser mejor comprendidos si se presentaran en su forma final (relacionándolo con algo que ellos conozcan o que les haga accesible la información, además de relevante) puede llevarlos a tener una sensación de frustración. En este sentido, son frecuentes los casos en que el profesor evita el aprendizaje por recepción en aras de aplicar una creencia

demasiado radical respecto a la preferencia por un aprendizaje basado en el descubrimiento. En el caso de los profesores de inglés esto puede suceder cuando se trata de llevar al pie de la letra un enfoque comunicativo, que evidentemente pone preferencia en el aprendizaje por descubrimiento. Es muy bueno que el alumno lo logre; sin embargo, en ocasiones se corre el riesgo de poner más atención en la práctica docente que en la reflexión y las necesidades del alumno.

Como Ausubel menciona, lo realmente importante es el logro del aprendizaje significativo, que se diferencia del aprendizaje repetitivo en el hecho de que pone la meta del aprendizaje más allá de aprobar o no el examen o el curso, meta que lleva al alumno a aprender datos de manera memorística y quizás olvidarlos una vez cumplida la tarea, si no se le encuentra un sentido real a esa información memorizada. El aprendizaje significativo busca ese vínculo del alumno con lo que ya conoce y su utilidad; es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación entre la información nueva y las ideas con las que ya cuenta el estudiante. Para Ausubel, el conocimiento y experiencia previos de los estudiantes son la clave de la conducción de la enseñanza, y resume en una frase su teoría:

*“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiente ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Ausubel en Díaz Barriga: 40).*

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante es capaz de relacionar la nueva información que se le presenta, o bien, descubre, con la información y las experiencias que ya tiene en su estructura cognitiva. De este modo, la nueva información reestructurará, cambiará o complementará su conocimiento previo, ocurriendo así el aprendizaje. De aquí la importancia de utilizar información que resulte relevante para el estudiante. Existen ciertas condiciones para que el aprendizaje significativo ocurra, las cuales se enumeran a continuación:

- La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que ya se sabe, dependiendo también de la

disposición (motivación y actitud) del estudiante por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

- Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimiento.
- Es importante que el alumno posea ideas previas **pertinentes** como antecedente necesario para aprender, ya que sin ellas, aunque exista material de aprendizaje apropiado, poco se logrará.

Como comentario respecto a la primera y segunda condición, al decir no arbitrario, Ausubel se refiere a material o contenido elegido por una razón, no azaroso, y cuando menciona que debe ser sustancial, se refiere al hecho de que un concepto pueda parafrasearse, expresarse de manera sinónima y aun así transmitir el mismo significado.

Puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo; sin embargo, no siempre los materiales adecuadamente estructurados se aprenden significativamente, pueden aprenderse por repetición si el alumno no cumple con otras condiciones, citadas por Pozo (1989:213).

La primera de ellas es la predisposición para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, la persona debe tener un motivo para esforzarse. Por más significativo que sea un material, si el estudiante no está dispuesto a esforzarse en establecer relaciones y se limita a repetir, no habrá aprendizaje significativo.

Ausubel habla de dos situaciones que disminuyen la predisposición para el aprendizaje significativo. Él menciona que los estudiantes enfrentan situaciones en las que respuestas sustancialmente correctas, no se corresponden literalmente con lo que les han enseñado; por lo tanto no son válidas para algunos profesores. Otra razón es que un nivel generalmente elevado de ansiedad o experiencias de fracaso en un tema dado, hacen que los alumnos carezcan de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, “no encuentren otra alternativa que el pánico” (1983:48). Así, cuando el estudiante interioriza los fracasos académicos, y los atribuye a factores personales internos, este tiende a prever nuevos fracasos ante nuevas tareas de aprendizaje y, por lo tanto, no manifiesta disposición a esforzarse por encontrar sentido a la nueva tarea.

Otra condición mencionada por Ausubel es que la estructura cognitiva del estudiante contenga ideas con las que pueda relacionar el nuevo material.

Estas condiciones nos dan también un foco al que poner atención y sobre el cual reflexionar en la labor docente. Es bastante común escuchar por parte de los estudiantes ideas que reflejan que muchas veces expresan en clase lo que creen que el profesor espera escuchar, o bien temen expresar sus ideas o aplicar su propio modo de hacer las cosas por miedo a estar “mal”. Esto es algo que repercutirá directamente tanto en su desempeño como en su motivación, pieza fundamental en el proceso de aprendizaje, íntimamente ligada con el aprendizaje significativo del que hablamos en esta sección.

## **2.2. LA MOTIVACIÓN**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo en el que intervienen varios factores. La naturaleza social de este proceso hace que el estudiante involucre características personales muy particulares. Su personalidad, actitud, aptitud e incluso su edad son factores que afectan de alguna manera el proceso de aprendizaje y la forma en que asumirá su estudio de la lengua meta.

De acuerdo con Ellis (en Williams 1991: 103), estos factores se dividen en personales, que son aquellas características muy particulares de cada individuo, como la ansiedad, y factores generales, que son variables características de todos los estudiantes y no difieren en el hecho de estar o no presentes en el proceso de aprendizaje, sino en la manera que lo afectan. Dentro de estos factores se encuentra la motivación, un factor susceptible de sufrir algún cambio durante el aprendizaje.

### **2.2.1. DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN**

Existen varias definiciones de la motivación, y Díaz Barriga (201:67) cita algunas de ellas, expresadas por distintos autores. Para Moore (2001) la motivación se define en términos de impulsos que nos dan energía y nos dirigen a actuar de cierto modo; para Woolfolk (1996), “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. Brophy (1998) define la motivación como un constructo teórico que se emplea actualmente para explicar el inicio, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Un motivo es, entonces, un elemento de conciencia que

entra en la determinación de un acto volitivo, es la necesidad que conduce a alguien a emprender alguna acción.

Mucho se ha dicho acerca de este factor, y autores como Brown (1981) y Stern (1983) han expuesto diferentes estudios sobre la motivación, pero son Gardner y Lambert (en Williams 1991) quienes ofrecen los estudios más representativos acerca de la motivación y su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ellos definen la motivación en términos del objetivo u orientación prioritaria del estudiante. Para ellos “los estudiantes más exitosos serán aquellos que tienen un alto grado de talento y motivación para aprender” (en Williams:72). En el plano pedagógico, la motivación es sinónimo de proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. Mucho se ha discutido cuál es en realidad el papel de la motivación en el aprendizaje, y existen muchos mitos sobre ella. Podemos preguntarnos qué determina ese elevado grado de motivación que Gardner menciona, y qué acciones docentes pueden llevarse a cabo para fomentar ese elevado nivel de motivación. Una creencia común es que el tipo de motivación del alumno puede ser determinante en su éxito, situación que se discute en el siguiente apartado.

### **2.2.2. TIPOS DE MOTIVACIÓN**

Gardner y Lambert ofrecen una distinción entre la motivación instrumental y la motivación intrínseca. Csikszentmihalyi y Nakamura (en Williams: 75) ofrecen también una definición para ambos términos: La motivación instrumental o extrínseca, según ellos, es aquella que se tiene cuando la única razón para realizar algo es obtener algo fuera de la actividad en sí, como pasar un examen, mientras la motivación intrínseca es la que aparece cuando la experiencia provoca interés y gusto, y la razón para realizar algo se encuentra dentro de la propia actividad. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, Gardner agrega, además, el deseo de identificación del estudiante con la cultura de la lengua meta y sus hablantes como característica de la motivación intrínseca.

En la literatura acerca de la motivación, se concede gran importancia a esta distinción integrativa/instrumental. Frecuentemente se sugiere que la motivación intrínseca es un factor que hará que el estudiante tenga más éxito al aprender la

lengua extranjera. Estudios como el realizado por Lukman (en Williams: 77), sin embargo, han mostrado que la motivación instrumental también puede impulsar al éxito del estudiante. En realidad no puede afirmarse tajantemente si un tipo de motivación es más efectivo que el otro.

No hay duda de que la motivación es un factor de suma importancia para el aprendizaje de una lengua extranjera. La existencia de una motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, sirve como un motor que impulsa al estudiante a lograr su objetivo. La naturaleza de esta motivación puede ser, como ya se mencionó, un deseo o gusto personal por la lengua meta, su cultura y/o hablantes, o una necesidad, como cumplir un requisito escolar o laboral. Siempre hay un punto de partida, al que se le ha dado mucha importancia, respecto al efecto que tendrá sobre el aprendizaje, dado su carácter instrumental o intrínseco.

Como recordamos, para que en el ámbito escolar un estudiante sienta la necesidad, o la motivación para realizar el esfuerzo que implica llegar a un nuevo aprendizaje, es necesario que reconozca alguna utilidad en lo que hará, que comprenda qué es lo que quiere y puede lograr con su esfuerzo. Marchesi (1999: 185) menciona que las teorías más actuales sobre la motivación para el aprendizaje marcan el concepto de “meta” como elemento clave. Alonso Tapia (en Marchesi: 186) agrega que el alumno “no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado que tiene para él el aprendizaje escolar”.

Tapia propone una distinción similar a la intrínseca-extrínseca. Él distingue entre alumnos orientados hacia metas de aprendizaje y alumnos orientados hacia metas de ejecución. Los primeros buscan conocer y aprender, y tienen metas personales y autónomas. Dentro de los segundos, extrínsecamente motivados, se pueden distinguir dos tipos de metas: los estudiantes que buscan la aprobación de otros y aquellos cuyo fin es evitar el fracaso: El primer caso habla de una motivación en la que se busca la aprobación externa y conduce a aprendizajes más superficiales; es más preocupante el caso de los segundos, ya que algunos de ellos pueden llegar a desarrollar estrategias que les ayuden a resolver las tareas escolares y evitar sus temores con ello. Sin embargo, es difícil que en este caso las tareas escolares sean capaces de conectarse con su autoestima.

En general, se le ha atribuido el posible éxito del estudiante a la motivación inicial que presente, y poco se ha dicho del efecto que produce el progreso del

alumno en su motivación. Gardner sugiere que los logros alcanzados durante el aprendizaje de la lengua extranjera afectan la motivación en mayor medida que la motivación inicial afecta los consiguientes logros. La relación entre motivación y aprendizaje es recíproca. Muchas veces los docentes podemos preocuparnos demasiado por un alumno que desde el principio no se encuentra motivado, a lo cual Ausubel, aludiendo a esta reciprocidad, propone desentenderse, de momento, de su estado motivacional y concentrarse en enseñarle de la manera más eficaz posible, lo que hará que, a pesar de la falta de motivación, se produzca algún aprendizaje y, a partir de la satisfacción inicial que éste produce, es de esperarse que se desarrolle la motivación para aprender más (1983 :350).

Autores como MacNamara (en Williams: 112), al referirse al aprendizaje de una lengua extranjera, afirman que “la parte realmente importante de la motivación reside en el acto mismo de comunicación, más que en cualquier orientación general, como sugiere la orientación integrativa- instrumental, con la cual se inicia el estudio de la lengua”.

Ausubel se centra en un tipo de motivación denominada motivación de logro, que se compone de varios aspectos, que se explican a continuación.

### **2.2.3 LA MOTIVACIÓN DE LOGRO**

La motivación es absolutamente necesaria para un tipo de aprendizaje sostenido, a largo plazo. Sus efectos son mediados por factores como la tolerancia a la frustración, la persistencia y la atención. Bartlet (en Brown 1987:57) menciona que la motivación influye en el proceso de reconstrucción a través del cual se expresa el material retenido.

Ausubel, como ya mencionamos, se centra en un tipo de motivación que denomina de logro, aquella que se deriva de la satisfacción obtenida al lograr una meta determinada. Este tipo de motivación se compone de tres factores:

- Impulso cognoscitivo: Es el componente más estable, inherente a la tarea misma. El aprendizaje per se constituye la recompensa al trabajo realizado, aparte de cualquier aprobación extrínseca.
- Impulso afiliativo: La necesidad de trabajar bien para obtener la aprobación de una figura supraordinada (los padres, el profesor) con la que se identifica.

- Mejoría del yo: La necesidad de obtener un status a través de la propia competencia o de su capacidad de ejecución.

Centrándonos en uno de estos aspectos, el impulso cognoscitivo (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es el de mayor relevancia para lograr el aprendizaje significativo, y constituye potencialmente la clase de motivación más importante en el salón de clase. Esto se debe a que este aprendizaje proporciona automáticamente su propia recompensa.

### **2.2.3.1. EL IMPULSO COGNOSCITIVO**

Este impulso, ligado a la motivación de logro, se adquiere principalmente gracias a la experiencia de aprendizaje en particular; esto implica que el interés cognitivo es fomentado por experiencias de aprendizaje satisfactorias. La relación entre el impulso cognoscitivo y el aprendizaje es recíproca, se alimentan mutuamente.

Este impulso puede verse disminuido con el tiempo, conforme cambian los intereses del alumno y sus motivaciones. Ausubel dice a este respecto:

*“Si el deseo de aprender y entender se ejerce así invariablemente en el contexto de competir por calificaciones, obtener grados...y reducir los temores al fracaso académico, muy poco es lo que garantiza la creencia de que gran parte de ese deseo sobrevive como meta por su propio derecho” (1983:352).*

Si se desea desarrollar el impulso cognoscitivo de modo que permanezca por mucho tiempo, es necesario organizar, en la medida de lo posible, las estrategias docentes conforme a los intereses y situaciones de la vida del alumno fuera del aula. Este impulso, resulta de gran importancia, y es inherente a la tarea en sí, lo cual lo liga con la pertinencia del material utilizado en clase.

Para el desarrollo de esta motivación, específicamente del factor cognoscitivo, el material didáctico empleado desempeña un papel muy importante. Day (1994:20) explica que cuando algún aspecto del material, por ejemplo, el tema de un texto no es interesante, la motivación para leer se ve afectada, y sin motivación es muy difícil lograr uno de los objetivos más importantes de un curso de lectura: hacer que los alumnos lean en inglés por su cuenta, fuera del aula.



### 2.3. MOTIVACIÓN Y LECTURA

Es bien sabido que, especialmente para los adolescentes, la concepción de la lectura es en muchos casos, la de una tarea meramente escolar monótona que regularmente se les impone.

En nuestro contexto educativo, esta concepción de la lectura puede ser fácilmente entendida si tomamos en cuenta las situaciones de contacto con los textos que muchas veces se tienen en la primaria o la secundaria, en las que se pide la extracción o memorización de datos aislados, o no se les ofrece un contexto que haga que los estudiantes entiendan realmente el texto o les interese. Con este antecedente, no nos extrañan demasiado las expresiones de apatía o disgusto frente a tareas escolares de lectura, sobre todo en los primeros semestres.

Muchos alumnos manifiestan una marcada falta de motivación para realizar tareas de lectura, y esta visión de la actividad como una tarea difícil se acrecienta cuando la misma se realiza en una lengua extranjera, en este caso el inglés, del que la mayoría de los alumnos de CCH tiene muy poco conocimiento. El origen de esta falta de motivación hacia la lectura puede atribuirse a factores asociados al texto (que consideren el tema aburrido o poco relevante), a su propia capacidad (malos hábitos de lectura, creencias de que son poco eficaces) o al contexto (no les gusta que se les haga leer algo que no eligieron).

Debemos tomar en cuenta que, aunque no se den cuenta de ello, los estudiantes sí tienen un interés por la lectura, solamente que lo que ellos leen fuera del aula no siempre se refleja dentro de ella. En este contexto los alumnos leen lo que se les impone y muchas veces no encuentran otro motivo para hacerlo más allá del hecho de que el profesor lo pidió,

Citaré a continuación las palabras de un estudiante francés que habla de su experiencia con la lectura en la escuela. Lo más probable es que estudiantes mexicanos hagan declaraciones semejantes:

*“Pienso que en la preparatoria uno le toma aversión a la lectura porque hay demasiadas cosas que hacer, nos encargan tanto trabajo...que ya no tenía ninguna gana de leer. Ya no recuerdo nada en absoluto de los libros que me gustaron...Si no te concentras, no entiendes el sentido. Realmente para mí no es placer leer cuando me obligan a hacerlo contra mi voluntad”. (Petit: 1999:161)*

Otro estudiante, más breve, pero igualmente elocuente, expresó:

*¡Que flojera! En los libros no haces más que trabajar". (Petit: 1999:161)*

Es obvio que la opinión de estos adolescentes no refleja más que la de estudiantes que no se sienten interesados en lo que leen, ni encuentran un sentido en la lectura, mucho menos un gusto. Desafortunadamente, en el contexto escolar muchas veces la lectura se plantea como una tarea aburrida y obligatoria. Tal vez la labor docente en algún momento deja de hacer consciente al estudiante del hecho de que la lectura siempre tiene un fin, de que siempre se espera llegar a algo con ella. Si el alumno no se interesa o no encuentra un fin en la lectura, será difícil que logre con ella un aprendizaje significativo. Recordemos que el encontrarle sentido a la tarea es motor de la motivación para realizarla, situación que se dificulta si no se le plantea al alumno un acercamiento a la lectura que le permita darse cuenta de su importancia. Petit (1999) menciona que dos de los beneficios obtenidos por medio de la lectura son, en primer lugar, el poder "adueñarse" de la cultura, alcanzar conocimientos. Se lee para tener acceso al saber. El segundo beneficio, es el de "adueñarse" de la lengua. En palabras de Petit (1999:167):

*"La lectura es una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, esa lengua que puede llegar a constituir una terrible barrera social".*

Vista desde este ángulo, la lectura se revela, sin duda alguna, como un muy atractivo medio para tener acceso al dominio del saber y del lenguaje, con los beneficios que ello conlleva. De ahí que una importante tarea para el maestro es lograr que los estudiantes no pierdan de vista lo importante y benéfico que resulta leer. Si esto se logra, seguramente mantendrán un buen nivel de motivación.

El fomentar la lectura dentro del CCH puede no resultar una tarea sencilla para el profesor, debido a varios factores que hemos ya discutido anteriormente, y que están relacionados no solamente con la concepción que se tiene de la lectura, sino con el hecho de enfrentar textos en inglés, idioma con el cual muchos de los alumnos han tenido poco contacto.

## 2.4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS

La comprensión de un texto en inglés es una tarea que requiere esfuerzo y el desarrollo de una serie de estrategias que ayuden al estudiante a captar el mensaje que el autor le transmite. Para lograr que este logre dicho objetivo es necesario que el material que se le presenta, y los textos con los que trabajará resulten tan apropiados como sea posible. Entre otros autores, Byrnes (en Day: 22) propone una selección de textos para lectores de una lengua extranjera que contengan las siguientes características:

- Un tema familiar para los estudiantes.
- Un tema de interés para los estudiantes.
- Un desarrollo claro de las ideas.
- Una organización bien definida.
- Un tema o agente concreto, identificable.
- Claridad, evitar textos ambiguos.
- Un lenguaje claro.
- Longitud apropiada.

Nuttall (1982) propone los siguientes criterios:

- Interés, lo que implica elegir temas relevantes e interesantes para el alumno.
- Explotabilidad, que presupone seleccionar textos cuyas características resulten útiles para los propósitos de la clase.
- Legibilidad, la cual se define con base en varios aspectos:
  - Vocabulario conocido por el alumno
  - Tema conocido
  - Sintaxis adecuada
  - Organización clara
  - Discurso accesible (coherencia, cohesión, etc.)
  - Longitud adecuada al nivel y a los objetivos del estudiante
- Tema, es decir, elegir temas que se puedan estudiar a fondo y permitan al alumno familiarizarse con vocabulario de uso frecuente.

- Contenido políticamente adecuado, o sea, evitar textos que contengan opiniones políticas.
- Temas apropiados a la cultura del alumno, es decir, que no causen conflicto o controversia.
- Apariencia, que nos obliga a tomar en consideración:
  - Formato del texto que pueda facilitar su comprensión, inclusión de imágenes y claves tipográficas, etc.
  - Tipo y tamaño de letra apropiado y legible.

Debemos recordar la importancia de proponer tareas de aprendizaje que tengan una utilidad real, que presenten un grado óptimo de dificultad y novedad.

Existen muchos factores, como puede verse, que deben tomarse en cuenta para elegir textos adecuados para la clase de lectura en inglés. En el desarrollo del presente trabajo se tratará, además, de tomar en consideración el perfil y necesidades de los alumnos del CCH, sus intereses particulares, para saber qué otros elementos valorar a la hora de seleccionar textos que motiven su aprendizaje.

## **2.5. LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EN LA CLASE DE LECTURA EN INGLÉS**

Retomaremos un punto que se mencionó como parte de la problemática del CCH, específicamente en la materia de CL en inglés. Como ya lo dijimos, entre otras situaciones que enfrenta el alumno de nuevo ingreso a la materia, se encuentra el hecho de que el programa de la misma parte de un punto en el que presupone el conocimiento del alumno de la estructura del idioma inglés, cuando muchos de los alumnos cuentan con ideas muy vagas del idioma y han tenido muy poco contacto con él. Es bien sabido que existen posturas muy diversas con respecto a la enseñanza de aspectos gramaticales dentro de un curso de lengua extranjera. En el caso de los alumnos del CCH, resulta necesario dar a conocer dichos conocimientos formales del idioma, dada la poca experiencia que tienen con el mismo. En la práctica, es posible ver que si al alumno se le limita a tener como apoyo solamente técnicas y estrategias de lectura para compensar su bajo conocimiento del sistema lingüístico del inglés (ya que la teoría recomienda no dar explicaciones gramaticales a favor de un aprendizaje mas auténtico), existe el peligro de errar en el punto de partida y probablemente propiciar una experiencia de aprendizaje en la que se experimente cierta frustración. Es de crucial importancia esta etapa inicial del

aprendizaje, de ella depende en gran medida lograr un aprendizaje exitoso y un alumno dispuesto. Al respecto, Mendoza menciona que, por muy intensivo que sea, ningún entrenamiento posterior es capaz de ajustar el mecanismo discursivo si éste no tomó el rumbo correcto en su etapa inicial (2001:37). El mismo autor cita a Budágov, quien al respecto comenta:

*“Una lengua puede dominarse en un cierto grado, conociendo solamente sus principios gramaticales fundamentales...al elevarse al primer escalón de conocimiento de una lengua resulta posible, en principio, elevarse a sus escalones subsiguientes”.* (1979:19)

Además de las características de los textos en sí, y del conocimiento del código en el que éste se encuentra, la forma de presentar el material, las actividades y la dinámica de la clase también influyen en la motivación y el desempeño del alumno. En el caso de los alumnos del CCH, hablamos de jóvenes que constantemente manifiestan la necesidad de una enseñanza activa, centrada en sus intereses, relevante y con una relación de mutuo respeto e interés entre ellos y sus profesores. Tomando como marco varias de las ideas constructivistas, McCombs (2000) y otros autores proponen un modelo que propicie este ambiente. Su objetivo es elevar la motivación de los alumnos. El siguiente apartado explica este modelo.

## **2.6. FOMENTO DE UN AMBIENTE PROPICIO: LA ENSEÑANZA BASADA EN EL APRENDIZ**

La enseñanza centrada en el aprendiz es una perspectiva que aúna un enfoque centrado tanto en los aprendices individuales, como en el proceso mismo de aprendizaje. Este doble enfoque busca dirigir e informar el proceso de la toma de decisiones educativas (McCombs 2000:24). Su principal finalidad es fomentar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de diversos principios psicológicos, los autores de este modelo de enseñanza proponen las premisas del mismo, que tomadas en cuenta y operando en el salón de clase consecuentemente, deben potenciar el aprendizaje, la motivación y el rendimiento escolar al máximo. Estas premisas son las siguientes:

1. Todo aprendiz es distinto y único. Debe prestarse atención a su distintividad y a su singularidad.

2. Las diferencias que hacen únicos a los aprendices incluyen su estado emocional, su ritmo y estilo de aprendizaje, su fase de desarrollo, sus aptitudes, su sentimiento de eficacia y otros atributos y necesidades académicos, y no académicos. Estas diferencias deben ser tomadas en cuenta.
3. El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce mejor en un entorno positivo, en el que se puedan establecer relaciones interpersonales positivas.
4. El aprendizaje es fundamentalmente un proceso natural; los estudiantes son curiosos por naturaleza y se muestran interesados en el conocimiento. Aunque los pensamientos negativos entorpezcan esta inclinación natural, deben abordarse apropiadamente cuando ocurren, no considerar a los alumnos deficientes.

## **CONCLUSIONES**

Todas estas consideraciones teóricas nos proporcionan una base acerca de los aspectos que deben tomarse en cuenta si se quiere fomentar el aprendizaje significativo y la motivación de los alumnos. Consideraciones tales como:

- a) la importancia de ofrecer al alumno una meta de aprendizaje;
- b) el proporcionar tareas y materiales adecuados en un contexto propicio que fomente las experiencias de aprendizaje exitoso, y con ello elevar la motivación, y
- c) tomar conciencia de la individualidad del alumno,

entre otras, nos dan pie para tratar de actuar pedagógicamente en beneficio del alumno.

Hemos podido notar que tanto los autores constructivistas, como aquellos estudios más recientes que siguen sus postulados, coinciden en la visión del alumno como un elemento activo, no solamente receptor de los estímulos del ambiente, que, a su vez, deben también cumplir con ciertas características para poder ser asimilados e integrarse en la estructura cognitiva. En este sentido, es crucial llevar a cabo acciones docentes que favorezcan esta asimilación

significativa de los contenidos que se pretenden enseñar. Hemos visto que la etapa inicial del aprendizaje es de vital importancia; es la etapa en la que el alumno puede crear una visión clara de lo que va a aprender, cómo lo hará, y además, qué beneficios o utilidad tendrán los aprendizajes obtenidos. Es muy importante que el alumno tenga una meta, que exista un motivo para esforzarse. Sabemos que generalmente los alumnos inician su formación con mucho entusiasmo, aunque a veces no tienen clara la meta a la que quieren llegar, y desafortunadamente, el ambiente o el desarrollo del curso hacen que el alumno no solamente no establezca dicha meta, sino que pierda esa motivación con la que empezó el curso, ya sea intrínseca o extrínseca. Esto puede ocurrir debido a que los conocimientos base que requería nunca fueron completamente claros para él, o porque el ambiente no fue propicio para fomentar su motivación y además, nunca logró darle un sentido real, un beneficio concreto a lo visto en clase. Es por ello que, con base en las diferentes teorías que hemos visto, se tratará de crear una propuesta que establezca acciones docentes clave para lograr un arranque exitoso en la formación del alumno como lector del idioma inglés.

## **CAPITULO 3**

### **PROPUESTA DE MODELO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

#### **3.1. ANTECEDENTES DEL DISEÑO**

Para iniciar el diseño de esta unidad didáctica, se deben tomar en cuenta los elementos necesarios para que el aprendizaje resulte significativo, y se desarrolle en un ambiente que fomente la motivación, considerando esencialmente una orientación didáctica adecuada que permita que el alumno tenga un desempeño satisfactorio y obtenga, como resultado de un trabajo realizado con la orientación adecuada, un aprendizaje que sea fuente de motivación para las tareas posteriores. Como se mencionó anteriormente, el ambiente en el que esto se desarrolla es importante, por lo que es necesario fomentar una clase en la que exista respeto entre todos los miembros de la clase, cooperación y reconocimiento del alumno como individuo, todo lo cual debe incidir positivamente en el logro de las metas del curso.

Teniendo en cuenta las características de la población del CCH, el primer paso es darles una idea precisa de lo que es una clase de lectura en inglés, lo que pueden esperar de ella y lo que, a su vez, se espera de ellos.

Ya ha sido subrayado el hecho de que el ambiente en el cual se lleva a cabo la clase influye de manera importante en el desarrollo exitoso del alumno, cuando este ingresa al CCH, se encuentra con un sistema completamente distinto al que estaba acostumbrado. Es por ello necesario que el profesor brinde la orientación necesaria para su adaptación al plantel, a la materia y a su nueva condición de estudiante independiente y responsable de su aprendizaje. Un ambiente de respeto y cooperación, así como una visión clara de la conducta que se espera de él y de la naturaleza de las clases establecen un buen principio para el desarrollo del curso. Para ello, se retomaron algunas de las características de una clase, centrada en el aprendiz, que son relevantes en el contexto del CCH. Estas características pueden servir al profesor como una guía por medio de la cual puede evaluar si su propia clase ofrece un ambiente motivador o bien, reflexionar acerca de los aspectos que pueden ser mejorados.



En las recomendaciones para el profesor incluidas en la unidad didáctica que a continuación se propone, se encuentra un listado que el profesor puede observar para evaluar su propio desempeño, el del estudiante y las estrategias y métodos didácticos.

El material utilizado en clase juega un papel muy importante, es un elemento de gran relevancia para los alumnos. Es por ello que para el desarrollo de la unidad didáctica ellos tienen mucho que ver en la selección de materiales, ya que sus opiniones, vertidas en un cuestionario diseñado para dicho fin, serán tomadas en cuenta para la selección de textos adecuados, mismos que pueden ser utilizados como material adicional al libro de texto establecido en el curso. En la siguiente sección se trata más a fondo el tema del material didáctico.

### **3.1.1 EL MATERIAL DIDÁCTICO**

El material didáctico empleado en este curso debe representar un complemento importante en el desarrollo del curso, una especie de extensión del propio profesor, que guíe y además despierte la atención del alumno. Muy importante dentro de este proyecto es también considerar un material didáctico que motive al alumno, que se relacione con sus conocimientos previos y los ligue con los nuevos. Se debe recordar que el impulso cognoscitivo (parte esencial de la motivación de logro), es estimulado por la tarea de aprendizaje misma, y el hecho de que ésta resulte interesante es fundamental, por lo que el material utilizado influye enormemente en ello. En el capítulo anterior se mencionaron las características deseables que debe reunir un texto para considerarlo adecuado para la clase de lectura en inglés. La misma importancia que se da a los criterios para seleccionar un texto adecuado, debe darse a todo el material impreso que acompaña al texto. Al igual que sería inconveniente usar un texto poco adecuado, unas instrucciones o actividades mal planteadas no servirán de mucho, aun si fueron elaboradas para trabajar con un texto excelente para los alumnos. Mendoza (2004) menciona las características que debe tener el material didáctico impreso. Entre ellas se encuentra la adecuación, es decir, la importancia de que el material sea apropiado al contexto social e institucional, así como al nivel cognoscitivo de los alumnos. Si bien los libros de texto del Colegio pretenden aproximarse a los contenidos temáticos propuestos en cada curso, algunos de los textos tratan temas poco familiares para el alumno, o bien no presentan explicaciones adecuadas al perfil de los alumnos, o no claras en

cuanto a cómo alcanzar los aprendizajes. Es por ello que se sugiere complementar lo contenido en ellos de manera que exista una verdadera orientación, un “diálogo didáctico guiado”, como define Mendoza al material impreso eficiente.

Algunas acciones que resultan necesarias para lograr aproximarse a estas características ideales del material, incluyen fomentar desde las primeras clases un diálogo directo con los alumnos que permita conocer sus ideas, concepciones y características. Con este fin se aplicó un cuestionario (que se puede observar dentro de la unidad didáctica diseñada para el alumno y las recomendaciones didácticas para el profesor) cuyo fin era recabar información acerca del contacto previo de los alumnos con el idioma, los temas que les resultaban de interés y sus concepciones de la lengua, además de conocer sus hábitos de lectura. Entre la información que se obtuvo, se pudo observar que la mayoría de los alumnos están, al ingresar al CCH, poco familiarizados con el idioma inglés. La mayoría manifestó conocer algo de vocabulario, pero no tener nociones muy claras de su estructura, aun cuando llevaron este idioma como asignatura en la secundaria, donde tuvieron un primer contacto formal con el idioma, ya que casi todos los estudiantes provienen de escuelas primarias públicas donde no se estudia inglés. En lo referente a sus hábitos de lectura, éstos resultaron muy escasos: manifestaron leer por motivos académicos más que por iniciativa propia. Asimismo, se pudo ver que su concepción de leer por motivos académicos significaba memorizar la mayor cantidad de datos posibles, literalmente, sin reflexionar acerca de ellos. Asimismo, los alumnos mencionaron temas que resultan de su interés y que podrían ser tratados en los textos seleccionados para la clase, tales como biografías de personajes históricos, temas relacionados con problemas sociales propios de su edad, historias cortas de misterio, cultura de distintos países, entre otros. Los resultados del análisis de las respuestas al cuestionario llevaron a la conclusión de que el material a emplear en el curso debe constituir realmente un elemento de orientación que describa adecuadamente el aspecto a estudiar, con palabras que el alumno comprenda. Asimismo, debe motivar tanto el desarrollo de las estrategias y conocimientos lingüísticos, como fomentar el deseo o necesidad de leer.

### **3.1.2. GALPERIN COMO BASE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

En el capítulo anterior se explicó la teoría de Galperin, quien ofrece una descripción detallada de una manera efectiva de formar una actividad orientadora

adecuada en los alumnos. La fortaleza de su teoría consiste en que cubre la necesidad existente en el contexto escolar de ligar la teoría con la práctica. Galperin supera la dificultad que presentan la mayoría de las teorías para ser aplicadas en la práctica. Como se mencionó en el capítulo anterior, las etapas de la formación sistemática de acciones mentales, explicadas por Mendoza (2001) son:

- 1. Etapa Motivacional:** En ella, surge la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o desarrollar los ya existentes, lo cual lleva a actuar en busca de lograr dicho objetivo
- 2. Etapa Informativa:** Etapa sumamente importante, de cuyo contenido dependen las fases posteriores. Es en esta etapa donde se colocan los cimientos, en la mente del estudiante, de las acciones subsecuentes, al darle una visión clara del objeto de estudio (base orientadora de la acción) y de las formas de operar con el mismo.
- 3. Etapa de las acciones externas:** En esta fase comienza a desarrollarse la asimilación, al representar la información detallada de cómo realizar determinado plan de acción por medio de modelos y explicaciones claras escritas en una tarjeta de estudio ( ésta representa un ejemplo de una herramienta psicológica, en palabras de Vygotski, del experto al novato ).Esta herramienta debe ser apropiada e internalizada por los estudiantes, es decir, debe ser transformada en base orientadora de la acción: un apoyo que guiará la forma del alumno de realizar la acción.
- 4. Etapa verbal externa:** Etapa donde la acción se separa del material de apoyo externo y se expresa oralmente. El alumno se “dice” a si mismo lo que hizo para poder llegar a su objetivo.
- 5. Etapa de las acciones mentales:** Etapa interna del proceso de asimilación, donde la herramienta psicológica mental ya internalizada podrá mediar las acciones del alumno. En esta etapa ya debe tener una imagen adecuada del objeto de estudio, y de las formas de operar con él.

Puede notarse que en este contexto, el proceso de aprendizaje se vuelve interesante, la formación del conocimiento es significativa y tiene una fuerte carga motivacional. Es por ello que esta formación por etapas constituye la base del diseño de la unidad didáctica.

### **3.2 ACERCA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

Es importante mencionar que la unidad didáctica que a continuación se presenta, es una muestra de la manera en la que se puede trabajar en clase tomando en cuenta la teoría que se han mencionado y las características de los alumnos del CCH, para presentar los distintos aprendizajes del curso, ya sea de tipo declarativo, procedimental o actitudinal. La unidad didáctica que se presenta está pensada para iniciar el curso de lectura en inglés con los alumnos de primer semestre, con actividades que sirvan como una introducción al curso, cuya primera unidad tiene como objetivo valorar la relevancia del proceso de lectura y reconocer la importancia de comprender textos en lengua inglesa. A esta unidad se le deben dedicar 6 horas, de acuerdo con el programa. La unidad didáctica que se propone, busca entonces cumplir, en 3 sesiones, la tarea de hacer que el alumno reflexione acerca de la importancia de la lectura y tiene como objetivo que el alumno sea capaz de realizar la lectura de familiarización. El modelo que se propone, puede adaptarse a los diferentes aprendizajes del curso, dado que el presente trabajo no se centra en algún aprendizaje en particular, sino que busca proponer una forma de trabajo que promueva un aprendizaje significativo y que por medio de una experiencia de aprendizaje el alumno eleve su motivación.

## PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### OBJETIVO:

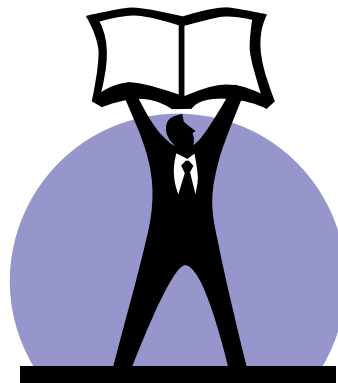
Al finalizar la unidad serás capaz de realizar una lectura ágil de textos en inglés que te permitirá conocer su tema general.

### ¿PARA QUÉ?

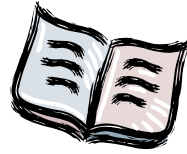
Lograr el objetivo te permitirá determinar, de manera precisa y práctica, si el texto contiene la información que te interesa, si puedes considerarlo para realizar una lectura más detallada o si en el futuro te será de utilidad.

### PARA LOGRARLO:

- Aprenderás a usar, como apoyo, elementos del texto que te sirvan como pistas de su posible contenido, por ejemplo: imágenes, información acerca de la fuente del texto, títulos, subtítulos, distintos tipos de letra y recuadros, entre otros elementos.
- Aprenderás a atribuir la correcta importancia y función de las imágenes que incluye el texto para saber si te brindan información relevante del mismo o no.
- Utilizarás los conocimientos que tienes sobre el tema como una base para anticipar el probable contenido del texto.
- Formularás hipótesis acerca del contenido del texto y verificarás si pueden o no ser confirmadas.



## INTRODUCCIÓN: SOBRE LA LECTURA...



**OBJETIVO:** Reflexionar acerca de la importancia que tiene la lectura para tu vida académica y desarrollo personal.

### **Lee el siguiente fragmento:**

Una niña habla de una de sus amigas, que, para establecer su poder, pasa el tiempo leyendo y haciendo leer a los demás. La cito:

*Prefiere ser jefa: así que trabaja, escribe, veinticuatro horas al día, y le gusta mucho leer, porque tiene que prepararnos trabajo, y luego tenemos que aprenderlo...Y suspira. A los siete años, ya sabe por experiencia propia que el manejo del lenguaje escrito es un instrumento crucial para el poder.*

### **Ahora veamos esta reflexión:**

Manejar el lenguaje escrito permite incrementar el prestigio de quien lo hace y su autoridad frente a sus semejantes; de entrada, el aprendizaje de la lectura es muchas veces un ejercicio que sirve para inculcar temor, que somete al cuerpo y el espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse.

### **Daoud, un joven senegalés de 20 años, comparte:**

Cuando se vive en los suburbios, uno está destinado a tener malos estudios y un mal trabajo. Hay una gran cantidad de acontecimientos que lo hacen ir a uno en cierta dirección. Yo supe esquivar eso, convertirme en anticonformista, irme por otro lado, ahí está mi lugar. Hay quienes hacen lo que la sociedad quieren que hagan y ya. Son violentos, son incultos. Dicen: “Yo vivo en los suburbios, entonces yo soy así”, y yo ya fui como ellos. El hecho de tener acceso a los libros me permitió entrar, conocer otro tipo de gente. Los libros sirven para eso...yo escogí mi vida, y ellos no. (Fragmentos tomados de Petit 1999:)



- ✚ ¿Que opinas de lo anterior? ¿Compartes alguna de las ideas que acabas de leer?
- ✚ En tus palabras, ¿cómo crees que te beneficia el hábito de la lectura?
- ✚ ¿Qué ventajas puedes mencionar que tenga alguien que lee regularmente, sobre alguien que no lo hace?

Como sabes, el curso que estás por comenzar se enfoca en la lectura, tema del que acabas de compartir algunas opiniones con el grupo. La diferencia es que en este curso no leerás en tu idioma, sino en inglés. Para conocer un poco cuál ha sido tu contacto o tu experiencia con el idioma inglés, se te proporcionará un cuestionario que te agradeceremos responder (Ver última página).

¿Crees que tengan algo que ver los hábitos de lectura que hasta ahora tienes, con la tarea de leer en inglés? En este curso será igualmente importante que vayas desarrollando tus conocimientos de la lengua inglesa y que mejores tus hábitos de lectura. Para ello trabajaremos con diversos textos en inglés, por medio de los cuales conocerás algunos aspectos importantes de la forma en que se expresan las ideas en esta lengua, y además ampliarás tus conocimientos del mundo. Para ello es importante que compartas tus puntos de vista, expongas tus dudas y colabores con tus compañeros, con quienes regularmente trabajarás en equipo. El trabajo que realizas con ellos es fundamental; aporta tus ideas para que el resultado de esta colaboración sea el mejor posible.

## **ANTES DE LEER EN INGLÉS, TRABAJEMOS UN POCO CON LA LECTURA EN ESPAÑOL:**

**Lee en silencio el texto que a continuación se te presenta; es el inicio de un cuento:**

*Por la tarde, de regreso a casa encontramos una enorme serpiente de mar clavada por el cuello en el marco de la puerta, y era negra y fosforescente y parecía un maleficio de gitanos, con los ojos todavía vivos y los dientes de serrucho en las mandíbulas despernacadas.*

**Escucha ahora a uno de tus compañeros leerlo en voz alta.**

Al ser éste un texto escrito en el idioma que tú y tus compañeros hablan, seguramente no existió una dificultad seria para comprender lo que el personaje del cuento expone, y lo deseable es que conforme seguías su relato fueras imaginando, formando una imagen del mismo en tu cabeza. Aun cuando tal vez alguna palabra no te resulta familiar, seguramente pudiste formularte una idea de su significado. ¿Que crees que signifique la palabra “despernacadas”? ¿En que te apoyaste para inferir ese significado?

**Cuando encuentres una palabra desconocida, puedes apoyarte en varias cosas para no consultar inmediatamente el diccionario:**

Observa el contexto de la palabra que desconoces, las otras palabras que la rodean, eso te ayudará a inferir el significado. Además, el encontrar esa palabra desconocida no es, en muchas ocasiones, un obstáculo para comprender el resto del mensaje. Recuerda esto cuando comiences a leer en inglés: no es necesario tomar inmediatamente el diccionario cuando no comprendas una palabra, como ves, puedes inferir su significado, y en muchas ocasiones, puedes formarte una imagen de lo que lees a pesar de esa palabra, si no dificulta tu comprensión, puedes continuar leyendo.

A continuación encontrarás la parte que sigue al fragmento del cuento que empezaste a leer. Obsérvalo, escucha las instrucciones de tu profesor y anota los signos de puntuación (mayúsculas, comas, puntos etc.) necesarios para que sea posible leerlo y comprenderlo:



*yo andaba entonces por los nueve años y sentí un terror tan intenso ante aquella aparición de delirio que se me cerró la voz pero mi hermano que era dos años menor que yo soltó los tanques de oxígeno las máscaras y las aletas de nadar y salió huyendo con un grito de espanto la señora Forbes lo oyó desde la tortuosa escalera de piedras que trepaba por los arrecifes desde el embarcadero hasta la casa y nos alcanzo azezante y lívida pero le bastó con ver al animal crucificado en la puerta para comprender la causa de nuestro horror ella solía decir que cuando dos niños están juntos ambos son culpables de lo que cada uno hace por separado de modo que nos reprendió a ambos por los gritos de mi hermano y nos siguió recriminando nuestra falta de dominio habló en alemán y no en inglés como lo establecía su contrato de institutriz tal vez porque también ella estaba asustada y se resistía a admitirlo pero tan pronto como recobró el aliento volvió a su inglés pedregoso y a su obsesión pedagógica.*

(Tomado de El invierno feliz de la señora Forbes, de Gabriel García Márquez)

Tu profesor seleccionará a alguien para que lea nuevamente este fragmento en voz alta. Su tarea será hacer que quienes lo escuchan vayan formando en su mente la imagen del relato, que vayan imaginando lo que sucede.

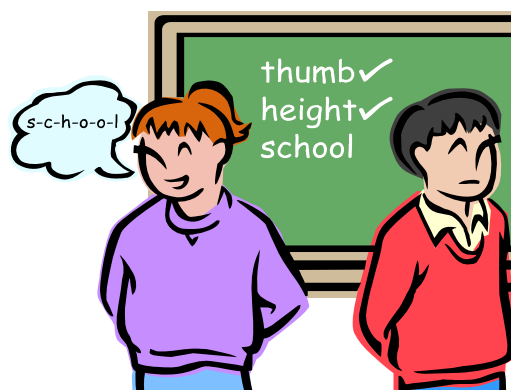
Difícilmente alguien comprenderá un texto escrito como tu profesor te lo entregó, es necesario que el texto marque pausas, que sepas donde termina una idea e inicia la otra, que le des entonación y sentido. En parte, esa intención se distingue con los signos de puntuación (coma, punto y seguido, punto y aparte), el uso adecuado de letras mayúsculas y minúsculas, etc. En ocasiones puede ocurrir que, cuando ves un texto en un idioma distinto, te sucede algo similar a leer un texto escrito de corrido, como el que se te proporcionó. Algo que te será útil para iniciar tu curso será reconocer las ideas mínimas que tienen sentido:

**Por la, ¿te da alguna imagen?**

**Por la tarde, ¿te da alguna imagen?**

Esa idea mínima que tiene sentido, marca una pausa al leer: *Por la tarde de,* tampoco tiene sentido, ya que la palabra “de” ya pertenece a la idea siguiente. Es bueno que poco a poco aprendas a delimitar hasta donde llega una idea y comienza la otra. Esto te hará un mejor lector en voz alta y por lo tanto, un buen lector en silencio.

¿Alguna vez habías notado que al leer en voz baja escuchas tu propia voz internamente que está siguiendo la lectura? Es importante que practiques la lectura en voz alta para que, al leer para ti mismo, en silencio, tu comprensión sea mejor.



## **¡COMENCEMOS LAS ACTIVIDADES DE LECTURA EN INGLÉS!**

### **META 1:**

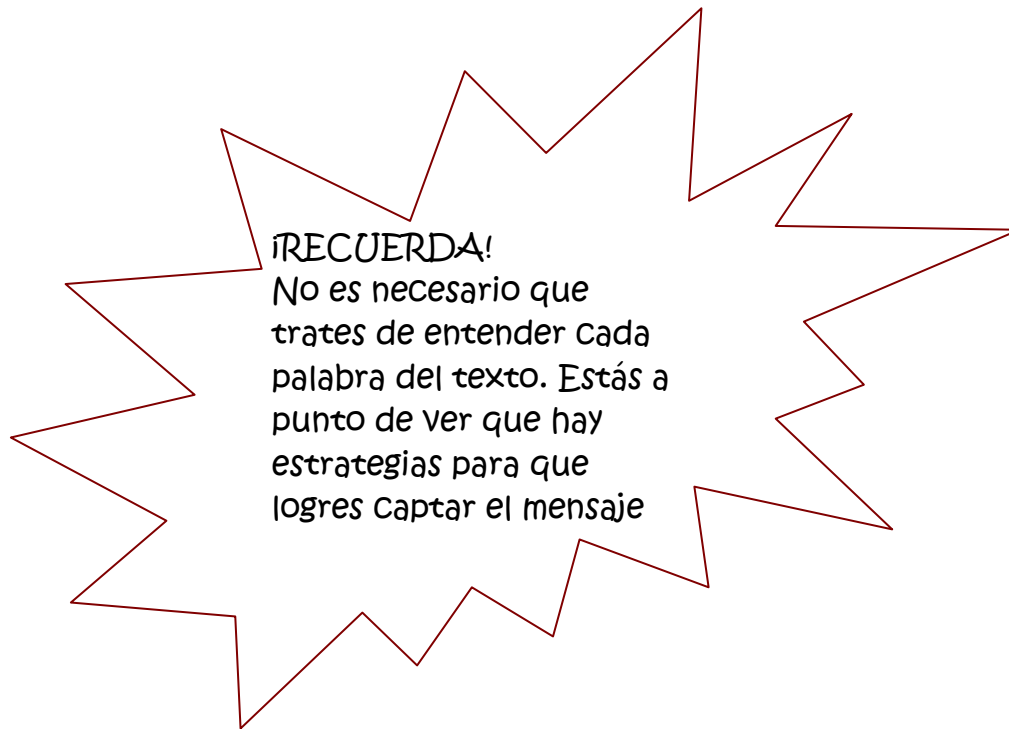
#### **FAMILIARIZÁNDOSE CON EL TEXTO.**

Cada vez que tomas algún texto y te dispones a leerlo, lo haces de manera distinta. No siempre leemos el mismo tipo de textos ni con el mismo propósito. Así como varías las cosas que lees (libros revistas, notas de la escuela), también cambias el modo en el que te aproximas a ellas. No haces lo mismo cuando buscas un número en tu agenda, que cuando estudias las notas de la escuela o tomas alguna revista sólo por diversión. No te tomas el mismo tiempo, ni usas las mismas técnicas, pues tu interés o necesidad de leer algo cambia de alguna manera.

Ahora que comienzas tu curso en inglés, será necesario que aprendas a lograr nuestra primera meta: que seas capaz de realizar una lectura que, sin detenerte demasiado en los detalles, te permita saber si el texto, por ejemplo, contiene la información que te interesa, si te servirá en el futuro para algún propósito, si vale la pena que lo leas con más detenimiento o, por el contrario, encuentras que no te servirá mucho por ahora. El que desarrolles esta actividad te servirá para ahorrar tiempo cuando necesites saber, a grandes rasgos, de qué trata un texto y quizás, no invertirlo en un texto que no contiene lo que te interesa saber.

## ¿CÓMO FAMILIARIZARTE CON LA LECTURA?

Para lograrlo, debes seguir un procedimiento que aquí se te presentará, ahora bien, realizar cada uno de estos pasos requiere que al pasar por cada uno de ellos lleves a cabo algunas acciones en particular. Vamos a realizar poco a poco estos pasos generales y particulares que nos llevarán a familiarizarnos con un texto.



### PARA LOGRAR NUESTRA META...

#### FASE 1:

#### ANTES DE LEER...

Antes de que comiences a llevar a cabo los pasos que te llevarán a familiarizarte con el texto que leerás, hablemos un poco del tema que trata. Para comenzar, sigue las instrucciones de tu profesor para trabajar en equipo con tus compañeros.

Realiza en tu libreta las anotaciones necesarias, para que compartas con el grupo las conclusiones de tu equipo una vez que hayan discutido los puntos que a continuación se te dan.



## TRABAJO DE EQUIPO

- ✓ Discutan y elaboren una lista breve de asuntos y/o situaciones que comúnmente les preocupan a los jóvenes (Incluyan de 4 a 6 puntos en su lista).
- ✓ Dentro de esa lista, elijan alguno(s) que en algún momento puede(n) afectar su autoestima
- ✓ Si tu pudieras solucionar algún problema, cambiar o mejorar algo relacionado solamente con uno de los siguientes aspectos, ¿cual elegirías y qué sería particularmente lo que te gustaría cambiar?

**- La familia**

**- La escuela**

**- Tu salud**

**- Tu físico**

**- Tus hábitos**

**- Tus amistades y relaciones**

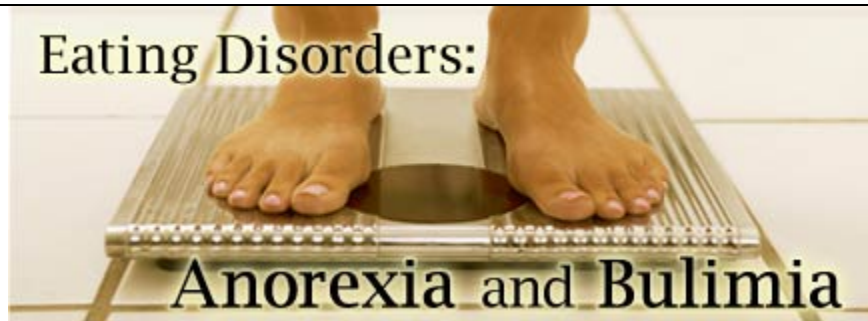
- ✓ Comparte con tus compañeros tu elección, comparen sus elecciones con las del grupo.
- ✓ Participa en la discusión grupal, donde veremos qué aspecto fue el que más compañeros eligieron, así como las diferencias que encontramos entre hombres y mujeres.

Muchos jóvenes como tú, así como personas de distintas edades, se preocupan demasiado por su apariencia. Es normal que éste sea un aspecto que nos interesa, pero existen casos en los que esa preocupación es excesiva y lleva a problemas como los que se plantean en el texto que estás por leer.

### **FASE 2:**

## **PONGAMOS EN PRÁCTICA LOS PASOS PARA FAMILIARIZARNOS CON EL TEXTO**

Observa el texto con el que trabajaremos:



### **Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa**

The two most common types of eating disorders are **anorexia nervosa** and **bulimia nervosa**, more commonly known as anorexia and bulimia. The two disorders can be difficult to distinguish from each other because they have similar characteristics: With both anorexia and bulimia, the person will have a distorted image of his or her body. That person will seem to be obsessed with what he or she eats.

Both anorexia and bulimia tend to affect girls more than guys, but 10% of the people with eating disorders are guys. And, because we typically think of eating disorders as only affecting girls, they often go unrecognized in guys. Guys with eating disorders also tend to focus more on athletic appearance or success than on just looking thin.

Tomado y adaptado de: [http://kidshealth.org/teen/food\\_fitness/problems/eat\\_disorder.html](http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/eat_disorder.html).

Revisado el 12 de febrero del 2005.

Nuestra primera meta es familiarizarnos con este texto. El primer paso es:

#### **Estudiar el diseño del texto.**

Este paso implica que tienes que observar ciertas pistas del texto que te pueden dar información sobre el mismo. Observa el texto con el que trabajaremos y aplicaremos los distintos pasos de tu tarjeta como un modelo que podrás utilizar posteriormente como guía.

**OBSERVA:**

- |                                      |                        |                      |
|--------------------------------------|------------------------|----------------------|
| ✓ El título.                         | ✓ Información sobre el | ✓ Palabras que       |
| ✓ Las imágenes.                      | texto como:            | resaltan:            |
| ✓ Los subtítulos.                    | • Fuente de la         | • <b>Negritas.</b>   |
| ✓ La división en bloques (párrafos). | información.           | • <i>Cursivas.</i>   |
| ✓ Tablas y recuadros.                | • Fecha de             | • letras con         |
| ✓ Viñetas (•).                       | publicación.           | tamaño               |
|                                      | • Lugar de             | distinto.            |
|                                      | publicación.           | • letras             |
|                                      |                        | escritas en          |
|                                      |                        | forma                |
|                                      |                        | diferente.           |
|                                      |                        | • <u>Subrayadas.</u> |

<b>El título del texto es:</b>	Eating Disorders: Anorexia and Bulimia
<b>Describe la imagen que aparece</b>	La imagen presenta una persona pesándose en una báscula
<b>¿Cómo relacionas la con el título?</b>	Las personas que presentan problemas como la anorexia y la bulimia están sumamente preocupados por su peso, lo que se representa en la imagen con una persona pesándose
<b>Subtítulos</b>	Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa
<b>Número de párrafos</b>	Dos
<b>Palabras que resaltan</b>	Anorexia nervosa, bulimia nervosa
<b>Fuente del texto</b>	<a href="http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/eat_disorder.html">http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/eat_disorder.html</a>

Toma en cuenta que cada uno de estos datos te da cierta información acerca del texto. Por ejemplo, el **título** casi siempre te ayuda a anticipar cuál es el tema central que se va a tratar; la **imagen** te puede servir como apoyo para conocer el contenido del texto y cómo se relaciona con el título. Los **subtítulos** te pueden indicar qué temas, un poco más específicos, se tratan a partir del tema central. El número de **párrafos** te puede decir que el foco de atención va cambiando o que el tema se va desarrollando por partes. Las **palabras que resaltan** seguramente son algo importante o particular que el autor quiere que tomes en cuenta: una definición, un ejemplo, etc. La **información acerca del texto** te ayudará a saber más de su

origen y entender más cosas sobre él: si es vigente, el lugar en donde apareció, a quién va dirigido, etc.

Observa la información que obtuviste al estudiar el diseño del texto, y utilízala para ir, junto con tus compañeros, al segundo paso:

### **Realizar hipótesis sobre el contenido del texto.**

Por supuesto, empezaremos por definir qué es una hipótesis.

En nuestro contexto de lectura, una hipótesis es una suposición que haces sobre el contenido del texto con base en los elementos que observaste tales como el título, las imágenes, etc.

En la elaboración de la hipótesis también entran en juego las ideas que tú tienes acerca del tema del texto; estos conocimientos pueden darte una idea de la información del texto y, junto con los elementos que ya viste, te ayudarán a hacer tus hipótesis.

Basándote en la información que ya obtuviste del texto, realiza con tu equipo una hipótesis, acerca del contenido del texto:

**¿Cuál es el tema central del texto? ¿Qué información específica acerca del tema se discutirá?** (A continuación tienes un ejemplo).

El texto trata el tema de los desórdenes alimenticios más comunes: anorexia y bulimia, sus causas, síntomas y la diferencia entre ambos desórdenes
--

Las hipótesis no tienen que confirmarse forzosamente cuando realizas la lectura, es decir, tu hipótesis es solamente una idea que tienes acerca de la información que se incluye, pero no es forzoso que la información que crees encontrar efectivamente se mencione en el texto. Tu siguiente tarea será tratar de localizar una parte del texto en la cual tus suposiciones puedan o no ser confirmadas. Así que vayamos al siguiente paso:

### **Anticipar sobre dónde buscar para confirmar las hipótesis.**

Este es un paso rápido en el que, con base en lo que ya conoces del texto, su formato y tus ideas, anticiparás en qué parte del texto puede encontrarse la información que planteaste en la hipótesis. Discute con tus compañeros en qué

párrafo o sección puede encontrarse la confirmación de tu hipótesis. Esto nos lleva al siguiente paso:

### **Hacer una revisión rápida del texto.**

Vamos a realizar juntos esta revisión rápida del texto. Lo primero que haremos es escuchar el contenido del texto. Mientras lo haces, ve siguiendo en silencio el texto.

Recuerda que es una revisión rápida, sin detenerte mucho en detalles. Seguramente encontrarás, mientras lees, palabras que son una guía porque son muy familiares para ti en algunos casos, o porque estaban directamente relacionadas con el contenido del texto, en otros. **Observa nuevamente el texto e identifica las palabras que están directamente relacionadas con el tema del texto. Subráyalas y enlístalas a continuación.**

The two most common types of eating disorders are **anorexia nervosa** and **bulimia nervosa**, more commonly known as anorexia and bulimia. The two disorders can be difficult to distinguish from each other because they have similar characteristics: With both anorexia and bulimia, the person will have a distorted image of his or her body. That person will seem to be obsessed with what he or she eats.

Both anorexia and bulimia tend to affect girls more than guys, but 10% of the people with eating disorders are guys. And, because we typically think of eating disorders as only affecting girls, they often go unrecognized in guys. Guys with eating disorders also tend to focus more on athletic appearance or success than on just looking thin.

disorders	girls/guys
body	athletic
image	appearance
obsessed	thin
eating	

Ahora te encuentras aún más familiarizado con el texto. Estás listo para ir al siguiente paso:



### **Confirmar o revisar tus predicciones.**

Ya que hiciste la revisión del texto, puedes verificar si tus predicciones fueron acertadas o no. Para empezar, trata de localizar las partes (que ya habías sugerido) donde está la información que confirma o rechaza tus hipótesis. **Transcríbelas a continuación, y compártelas leyéndolas en voz alta para tu equipo.**

The two most common types of eating disorders are **anorexia nervosa** and **bulimia nervosa**.

...they have similar characteristics.

With both anorexia and bulimia, the person will have a distorted image of his or her body.

...anorexia and bulimia tend to affect girls more than guys

**Revisa con tus compañeros y verifica si tus hipótesis fueron confirmadas o no. Resume y escribe qué han encontrado hasta ahora.**

Los dos desórdenes alimenticios más comunes son la anorexia y la bulimia, las cuales tienen características similares. Tanto con la anorexia como con la bulimia, la persona tiene una imagen distorsionada de su cuerpo. Estos desórdenes afectan más a las chicas que a los chicos.

### **Hacer nuevas hipótesis.**

Como has visto, hasta ahora tienes ya una aproximación al tema general del texto, o bien, a las ideas principales de cada párrafo. En todo texto existen también ideas que sirven como complemento o apoyo a la idea principal. ¿Qué información complementaria consideras que puedes encontrar en el texto? **Escríbela a continuación.**

El porcentaje de personas que sufren estos desórdenes.

La diferencia entre ambos desórdenes.

Las diferencias entre hombres y mujeres que sufren estos desórdenes.

Para verificarlas, iremos al último paso:

**Realizar una segunda lectura para obtener más detalles.**

¿Qué nuevos detalles encontraste en la lectura? Escríbelos a continuación con tus propias palabras. ¿Cuáles de esas ideas coinciden con las que habías propuesto en el paso anterior?

Llegaste al último paso; ahora puedes verificar si lograste la meta de poder explicar con tus palabras el tema general del texto, y quizás incluir algunas ideas de apoyo que te parezca importante mencionar. **Con tu equipo, redacta la conclusión a la que llegaron.**

Los dos desórdenes alimenticios más comunes son la anorexia y la bulimia, las cuales tienen características similares. Tanto con la anorexia como con la bulimia, la persona tiene una imagen distorsionada de su cuerpo y una obsesión por lo que come. 10% de quienes padecen estos desórdenes son hombres.

## COMPARTAN SU CONCLUSIÓN CON LOS OTROS EQUIPOS

¡Bien! ¡Lograste el primer objetivo!



¿Recuerdas los pasos que seguiste? Recordémoslos en la siguiente **tarjeta de estudio**:

- ✚ Estudiar el diseño del texto: título, imágenes, tipos de letra, extensión.
- ✚ Realizar hipótesis sobre el contenido del texto.
- ✚ Anticipar sobre dónde buscar para confirmar las hipótesis.
- ✚ Hacer una revisión rápida del texto.
- ✚ Confirmar o revisar tus predicciones.
- ✚ Hacer nuevas hipótesis.
- ✚ Realizar una segunda lectura para obtener más detalles.

(Adaptado de Grellet: 1998: 7)

A continuación, trata de repasar en tu mente los pasos que seguiste para lograrlo. Trata de hacerlo sin ver tu ficha.

En esta actividad, seguimos uno por uno los pasos seguidos para lograr familiarizarte correctamente con el contenido del texto.

Para trabajar un poco más con la información, realizaremos las siguientes actividades:

### FASE 3: PRACTIQUEMOS

Estos dos párrafos son parte del mismo texto con el que trabajamos. Trata ahora, tú solo, de usar tu ficha de trabajo para familiarizarte con la siguiente parte del texto:



People with anorexia have an intense fear of being fat. When a person has anorexia, he or she hardly eats — and the small quantity of food that is eaten becomes an obsession. A person with anorexia compulsively counts the calories of everything. It is not unusual for a person with anorexia to also exercise excessively to lose weight. A unique characteristic of anorexia is not only the strong desire to be very thin, but also the altered body perception that goes with it. People with anorexia don't see themselves as thin. A person with the condition can look in the mirror and see a fat person.

**Bulimia** is a bit different from anorexia because **the person with bulimia doesn't avoid eating. Instead, he or she eats a large amount of food then intentionally vomits or takes laxatives.** Like anorexia, bulimia tends to affect girls and young women more than guys. Unlike anorexia, you can't always tell by looking if a person has bulimia. In fact, someone with bulimia may appear normal or even above average in weight.

#### 1. Estudiar el diseño del texto.

<b>El título del texto es:</b>	
<b>Imagen(es)</b>	
<b>Subtítulos</b>	
<b>Número de párrafos</b>	
<b>Palabras que resaltan</b>	

**2. Realizar hipótesis sobre el contenido del texto.****3. Anticipar sobre dónde buscar para confirmar las hipótesis.**

(Subraya en tu texto)

**4. Hacer una revisión rápida del texto**

(Recuerda encontrar el vocabulario relacionado con el tema)

**5. Confirmar o revisar tus predicciones.**

Transcríbelas a continuación, y compártelas leyéndolas en voz alta para tu equipo.

**Revisa con tus compañeros y verifica si tus hipótesis fueron confirmadas o no.  
Resume y escribe qué han encontrado hasta ahora:**

**6. Hacer nuevas hipótesis (ideas extra que desees agregar).**

**7. Realizar una segunda lectura para obtener más detalles.**

Con tu equipo, redacta la conclusión a la que llegaron:

### VERIFIQUEMOS NUESTRA COMPRENSIÓN DEL TEXTO:

Indica si la siguiente información se corresponde (✓) o no (x) con la información del texto.

1. La anorexia y la bulimia tienen las mismas características.	
2. Estos desórdenes son exclusivos de las mujeres.	
3. Las personas que sufren anorexia tienen intenso temor al sobrepeso.	
4. Es poco usual para la gente con anorexia ejercitarse en exceso.	
5. Un síntoma de la anorexia es una imagen distorsionada del cuerpo.	
6. Al igual que con la anorexia, quien padece bulimia evita la comida.	
7. Un síntoma de la bulimia es provocarse el vómito después de comer.	
8. Un síntoma de la anorexia es el uso de laxantes.	
9. La bulimia afecta más a las mujeres.	
10. Es muy fácil detectar por su apariencia que alguien padece bulimia.	

**En las frases que marcaste así: X, explica porqué.**

Recuerda que toda lectura tiene un propósito. Como sabes, el texto que leíste apareció en una página de Internet dedicada a los adolescentes. Muy probablemente sabías algo acerca de los desórdenes alimenticios, y confirmaste esa información o te enteraste de algo nuevo. **Si tú hubieras visto este texto fuera del salón de clase, ¿con qué propósito lo habrías leído? ¿Para qué puedes utilizar la información que contiene?**

### AMPLIANDO LA INFORMACIÓN

A continuación se te presentará una parte más del texto. Tu tarea es tratar de realizar, de nueva cuenta, una familiarización tú solo y, en la medida de lo posible, no mirar tu tarjeta de estudio. El que logres apropiarte de los pasos a seguir y además adaptarlos a tu manera de aprender te dará buenos resultados.



## Warning Signs

So how can you tell if a person has anorexia or bulimia? Pay attention to a person who:

### Anorexia:

- loses weight to about 20% below normal
- denies feeling hungry
- exercises excessively
- feels fat
- avoids social activities

### Bulimia:

- makes excuses to go to the bathroom immediately after meals
- eats huge amounts of food, but doesn't gain weight
- uses laxatives or diuretics
- avoids social activities

## What Causes Anorexia and Bulimia?

No one is really sure what causes eating disorders, as there are many theories. Most people who develop an eating disorder are between the ages of 14 and 18. At this time in their lives, many teenagers don't feel they have much control over anything. The physical and emotional changes that go along with [puberty](#) can make it easy for even the most confident person to feel a bit out of control. By controlling their own bodies, people with eating disorders feel as though they can regain some control — even if it is done in an unhealthy way.

Tomado y adaptado de: [http://kidshealth.org/teen/food\\_fitness/problems/eat\\_disorder.html](http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/eat_disorder.html).  
Revisado el 12 de febrero del 2005.



**¿Seguiste los pasos para familiarizarte con el texto? Participa en la discusión grupal.**

Tu equipo y tú son ahora responsables de utilizar esta información para redactar una reflexión acerca de lo que acaban de leer. Tienen las siguientes opciones:

- Diseñar un folleto informativo para distribuirlo en la escuela.
- Escribir un artículo breve que aparecerá en una revista para adolescentes.
- Preparar la información que tu equipo diría en una exposición sobre el tema.

Recuerden que al realizar este trabajo es de suma importancia, al igual que en cualquier otro en el que expliques lo que comprendiste, que uses tus propias palabras para explicar tu punto. Asimismo, recuerda que eres libre de complementar la información del texto con tus propios conocimientos, experiencias y opiniones sobre el mismo.

### **DECIDE POR ÚLTIMO...**

Si consideras que el texto te serviría para el fin que se explica (✓) o no (X)

### **Este texto me sería útil para...**

- Saber la diferencia entre anorexia y bulimia
- Conocer qué situaciones causan estos desórdenes
- Conocer las cifras de estos desórdenes en el país
- Conocer signos que presentan quienes los padecen
- Tener información de tipo médico
- Conocer alguna forma de terapia contra estos desórdenes.

Como una tarea adicional, te presentaremos un último texto. Una vez más, la finalidad es que lleves a cabo los pasos necesarios para familiarizarte con el texto. Esta vez realizarás la actividad por tu cuenta. Como tarea, realizarás una lectura que te familiarice con el siguiente texto aplicando lo que hiciste en clase. La próxima clase discutiremos la conclusión a la que llegaste.

En el texto acerca de desórdenes alimenticios se menciona que algunas personas con estos problemas pueden tener dificultades con la manera en la que se ejercitan. El texto con el que trabajarás habla sobre ese problema.





## Too Much of a Good Thing?

People start exercising out because it's fun or it makes them feel good, but exercise can become a compulsive habit when it is done for the wrong reasons.

Some people start exercising to lose weight as their main goal. Although exercise is part of a safe and healthy way to control weight, many people may have unrealistic expectations. We are bombarded with images from advertisers of the ideal body: young and thin for women; strong and muscular for men. To try to reach these unreasonable ideals, people may turn to diets, and for some, this may develop into eating disorders such as anorexia and bulimia. And some people who feel frustrated with the results from diets alone may exercise compulsively.

Some athletes may also think that repeated exercise will help them to win an important game. The pressure to succeed may also lead these people to exercise more than is healthy. The body needs activity but it also needs rest. Exercising excessively can lead to injuries like fractures and muscle strains.

## Are You a Healthy Exerciser?

Fitness experts recommend that teens do at least 60 minutes of moderate to vigorous physical activity every day. Experts say that repeatedly exercising beyond the requirements for good health is an indicator of compulsive behavior.

People who are exercise dependent also go to extremes to fit activity into their lives. If you think exercise is more important than friends, homework, and other responsibilities, you may be developing a dependence on exercise. If you are concerned about your own exercise habits or a friend's, **ask yourself the following questions**

### Do you...

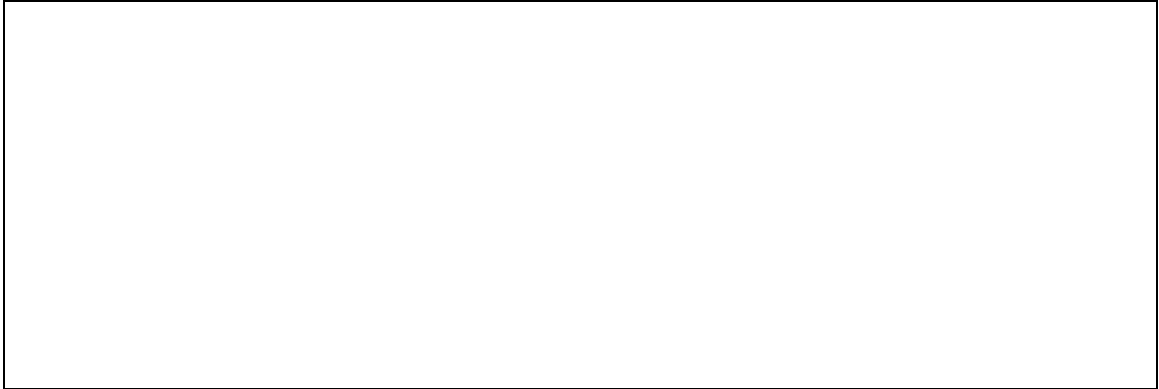
- prefer to exercise rather than being with friends?
- feel bad if you miss a routine?
- base the amount you exercise on how much you eat?
- have trouble staying home because you think you're not burning calories?
- force yourself to exercise, even if you don't feel well?
- worry that you'll gain weight if you skip exercising for a day?

If the answer to any of these questions is yes, you or your friend may have a problem.

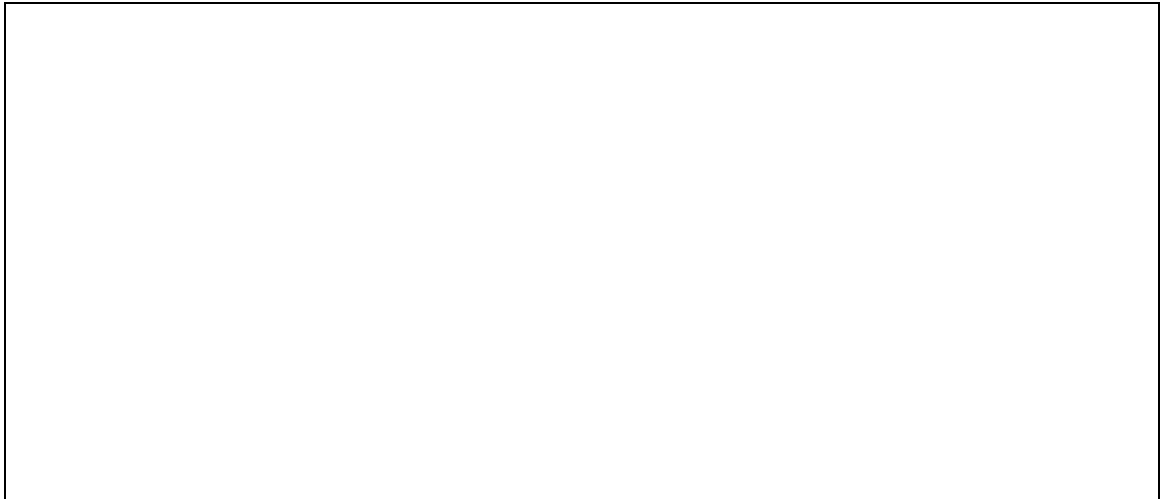
Tomado y adaptado de [http://kidshealth.org/teen/your\\_body/problems/compulsive\\_exercise.html](http://kidshealth.org/teen/your_body/problems/compulsive_exercise.html).

**ACTIVIDAD: COMPULSIVE EXERCISE**

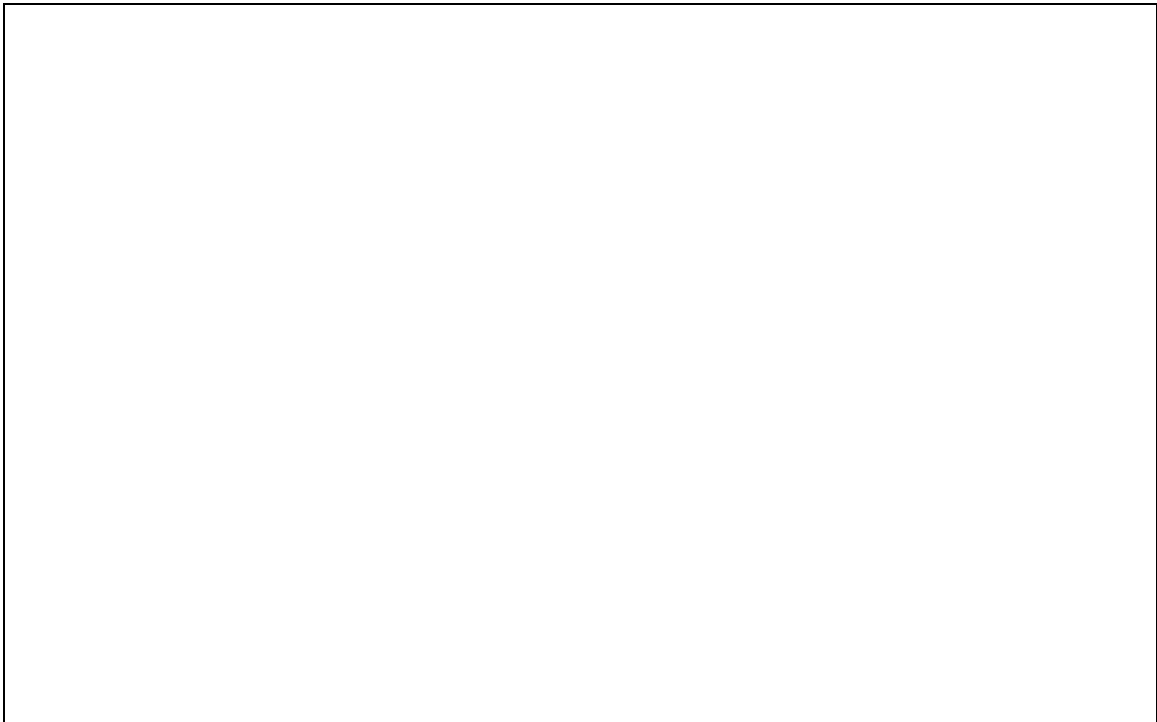
**COMO UN EXPERTO A CARGO DE EXPONER EL TEMA PARA TU GRUPO, PRESENTA LA INFORMACIÓN QUE OBTUVISTE AL ESTUDIAR EL DISEÑO DEL TEXTO:**



**CONSIDERANDO EL TEMA CENTRAL DEL TEXTO, ¿QUÉ PUNTOS CONSIDERAS IMPORTANTE MENCIONAR A TUS COMPAÑEROS? OBSERVA EN EL TEXTO SI ESA INFORMACIÓN SE ENCUENTRA EN EL MISMO Y TRATA DE EXPLICARLA A CONTINUACIÓN:**



**AHORA, COMO UNA INTRODUCCIÓN AL TEMA, DI EN QUÉ PARTES SE DIVIDE TU EXPOSICIÓN (QUÉ TEMAS PARTICULARES SE TRATAN A PARTIR DEL TEMA CENTRAL DE TU EXPOSICIÓN)**

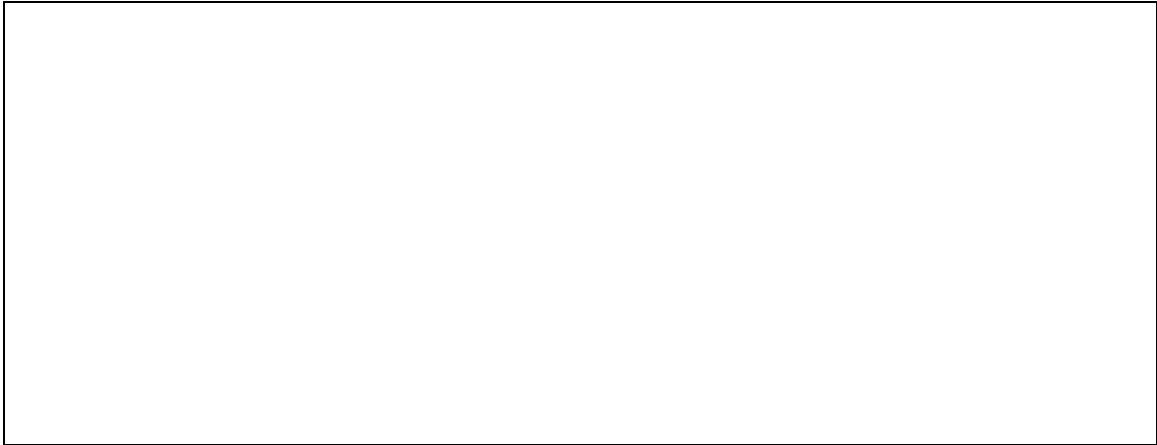


**¿QUÉ PREGUNTAS HARÍA ALGUIEN INTERESADO EN EL TEMA A UN EXPERTO SOBRE EL MISMO? PIENSA EN ELLAS Y ESCRÍBELAS A CONTINUACIÓN**



**¿EL TEXTO CONTIENE LA RESPUESTA A ESAS PREGUNTAS? SI ES ASÍ, ESCRIBE SUS RESPUESTAS.**

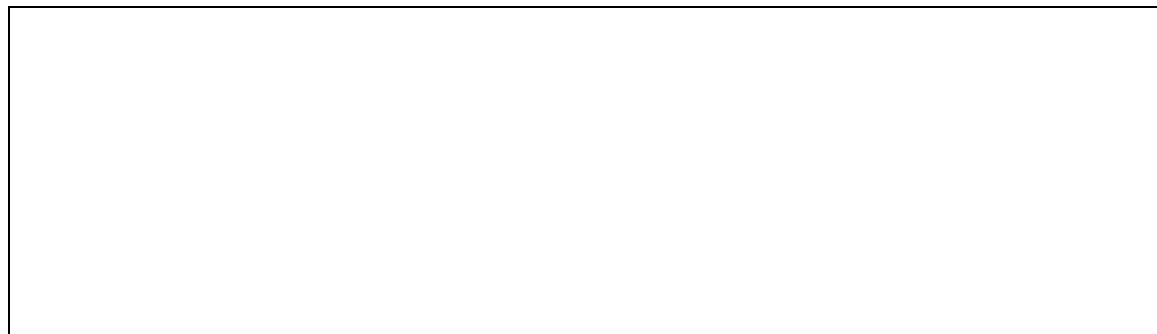
(Subráyalas primero en tu texto)



**¿QUÉ PREGUNTAS LE HARÍA UN EXPERTO A UNA PERSONA QUE TAL VEZ SUFRE EL PROBLEMA QUE SE EXPONE, PARA DETERMINAR SI LO PADECE?**



**¿QUÉ PALABRAS HABÍAS ENCONTRADO YA EN EL TEXTO “EATING DISORDERS” QUE TE AYUDARON A COMPRENDER MEJOR ESTE TEXTO (“COMPULSIVE EXERCISE”)?**



**PARA CONCLUIR, Y EXPONER LA INFORMACIÓN QUE COMPRENDISTE DEL TEMA, ELIGE UNO DE LOS SIGUIENTES ROLES:**

- UNA PERSONA QUE PADECIÓ EL PROBLEMA**
- UN TERAPEUTA**
- UN AMIGO DE ALGUIEN QUE PADECE EL PROBLEMA**

**USANDO LA INFORMACIÓN QUE ENCONTRASTE EN EL TEXTO, ESCRIBE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE UNA DE ESTAS PERSONAS UNA CARTA O UN PEQUEÑO ARTÍCULO QUE EXPONGA EL CONTENIDO DEL TEXTO.**



Con esta actividad has concluido esta primera unidad del curso, donde tuviste oportunidad de tener un primer contacto con la lectura en inglés, como te has dado cuenta, es una labor en la que poco a poco irás adquiriendo conocimientos, estrategias y habilidades que te convertirán en un buen lector en inglés. Ahora sabes extraer la información básica y más relevante de un texto, y además, exploraste a fondo un tema del que probablemente ya sabías algo y que ahora conoces aún mejor. Por ello, tu curso tiene una doble ventaja, ya que por un lado conoces mejor el idioma inglés y por otro lado tienes la oportunidad de ampliar tus conocimientos generales al abordar textos de distintos temas y compartiendo tus opiniones con tus compañeros.

## CONCLUSIONES DE LA UNIDAD

En esta aproximación a la lectura en inglés, comenzaste ya a conocer y seguir los pasos que te llevarán a tener una idea general de un texto en inglés, saber qué información general contiene y qué utilidad tiene para ti. También has comenzado a conocer y poner en práctica distintas maneras de abordar las tareas que se te presentan, es decir, tus tácticas para resolver problemas mientras lees. Como puedes ver, esta primera aproximación a la lectura te ha permitido comprobar que no necesitas conocer todo el vocabulario del texto para poder comprenderlo, y que cuando una palabra que no conoces representa un pequeño obstáculo, tienes diferentes maneras de superar el problema. Esta es una habilidad que poco a poco irás adquiriendo y perfeccionando durante el curso. Es importante que recuerdes que en tus tarjetas de estudio cuentas con una orientación que te guía a resolver las diferentes actividades. Consúltalas cuando lo consideres necesario; asimismo, es importante que incluyas tus propias anotaciones para que estas tarjetas realmente sean un apoyo. Por ello, puedes ir las personalizando de acuerdo con los puntos que para ti sea importante recordar.

Al iniciar esta unidad pudimos discutir acerca de la lectura y darnos cuenta de lo importante que es para tu desarrollo personal dentro y fuera de la escuela. No lo olvides y ejercita tan importante actividad siempre que te sea posible. Has concluido exitosamente esta unidad.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS I**

**Contesta el siguiente cuestionario. Tus respuestas ayudarán a conocerte mejor y lograr un curso que satisfaga tus expectativas.**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **GRUPO:** \_\_\_\_\_  
**ESCUELA DE PROCEDENCIA:** \_\_\_\_\_ **PÚBLICA ( ) PRIVADA ( )**

1. ¿Cuál ha sido hasta ahora tu experiencia escolar con el idioma inglés?

---

---

---

1. ¿Cuál ha sido hasta ahora tu contacto con el idioma fuera de la escuela?

---

---

---

2. ¿Cuál es tu opinión acerca del idioma inglés?

---

---

---

3. ¿Qué tan frecuentemente lees? ¿Qué tipo de textos acostumbras leer?

---

---

---

4. ¿Generalmente lees porque así lo requieren tus actividades escolares o acostumbras leer también por gusto?

---

---

---

5. ¿Qué temas te gustaría tratar en algún texto de tu clase de lectura en inglés?

---

---

---

6. ¿Cuál es tu opinión de que en el CCH tu clase de inglés esté enfocada en la lectura?

---

---

---

7. ¿Qué esperas de este curso?

---

---

---

## RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PROFESOR

### PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

#### OBJETIVO:

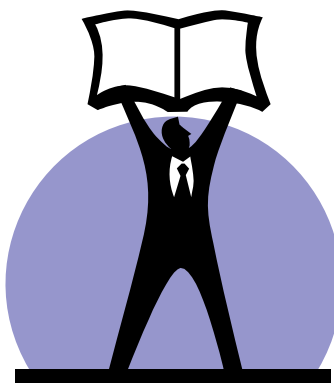
Al finalizar la unidad serás capaz de realizar una lectura ágil de textos en inglés que te permitirá conocer su tema general.

#### ¿PARA QUÉ?

Lograr el objetivo te permitirá determinar, de manera precisa y práctica, si el texto contiene la información que te interesa, si puedes considerarlo para realizar una lectura más detallada o si en el futuro te será de utilidad.

#### PARA LOGRARLO:

- Aprenderás a usar como apoyo elementos del texto que te sirvan como pistas de su posible contenido, por ejemplo: imágenes, información acerca de la fuente del texto, títulos, subtítulos, distintos tipos de letra, recuadros, entre otros elementos.
- Aprenderás a atribuir la correcta importancia y función de las imágenes que incluye el texto, para saber si te brindan información relevante del mismo o no.
- Utilizarás los conocimientos que tienes sobre el tema como una base para anticipar el probable contenido del texto.
- Formularás hipótesis acerca del contenido del texto y verificarás si pueden o no ser confirmadas.





## **PRESENTACIÓN**

Como una unidad introductoria para el curso de inglés en el CCH, esta unidad busca que el alumno tenga un primer acercamiento con una clase de lectura en inglés que despierte y mantenga su interés. Las actividades propuestas al comienzo de la misma, tienen como finalidad tener un primer acercamiento a las ideas de los alumnos acerca de la lectura, así como lograr una primera interacción grupal en la que discutan sus puntos de vista y comiencen a tomar conciencia de la importancia de la lectura.

Con esa intención, la presente unidad incluye actividades que propician la actividad grupal, que hagan al alumno ver que la meta de leer en inglés es asible cuando se lleva a cabo un procedimiento claro. Asimismo, se utiliza un lenguaje claro para ellos, tratando de explicar los distintos puntos de una manera que resulte comprensible, de manera que el material pueda usarse aún fuera de clase como un apoyo.

## **PUNTOS DE INTERÉS PARA EL PROFESOR**

Teniendo en cuenta que para muchos de los alumnos este es el primer acercamiento formal con la lectura en inglés, conviene considerar los siguientes puntos durante el curso para un mejor desarrollo del mismo:

- Los términos propios de la materia (metalenguaje) que conocemos y utilizamos los profesores, carecen, en muchas ocasiones, de sentido para los alumnos, por lo cual es mejor evitar su uso al interactuar con ellos. Se recomienda, en la medida de lo posible, usar palabras que ellos conocen y pueden comprender, con el fin de lograr un mejor aprendizaje.
- Es conveniente fomentar en esta fase introductoria del curso, la lectura en voz alta; dar un modelo para realizarla y enseñar al alumno a hacerlo poco a poco. El profesor puede iniciar pidiendo al alumno leer palabras del texto, frases pequeñas y continuar poco a poco practicando hasta que, con ayuda del profesor, el alumno sea capaz de leer en voz alta partes más extensas del texto. Esto paulatinamente ayudará a desarrollar en el alumno su proceso de subvocalización y eventualmente, esto se reflejará de manera positiva en su capacidad de comprensión.
- Es importante recordar que la relevancia que los alumnos vean en los textos repercute de manera importante en el aprendizaje. Es por ello que

se recomienda utilizar en clase textos de temas en los que ellos muestren interés, complementando el material que ya se tiene en el libro de texto. El texto que se utiliza en esta unidad fue elegido tomando en cuenta que su tema es familiar para los alumnos, así como cercano a su realidad. Al mismo tiempo, existe información acerca del tema del texto de la cual tienen dudas, por ello, tienen interés en leerlo para aclararlas. Se recomienda, para objetivos futuros en la clase, buscar temas de interés al seleccionar textos para usarlos como material complementario. En encuestas realizadas a alumnos, y a través de la experiencia en clase, se ha encontrado que entre los temas que les interesa conocer se encuentran:

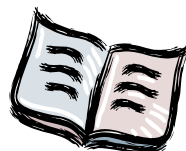
- ✓ Biografías de personajes importantes de la historia y/o contemporáneos (artistas, políticos, científicos, escritores, etc.)
  - ✓ Aspectos de la cultura de distintos países
  - ✓ Leyendas, textos cortos de misterio
  - ✓ Salud
  - ✓ Sexualidad
  - ✓ Naturaleza
  - ✓ Temas relacionados con diversas problemáticas propias de su edad como: alimentación, tatuajes, problemas sociales (drogadicción, discriminación, aborto, etc.), cuidado personal, relaciones personales, etc.
  - ✓ Música
- Es importante que el alumno relacione los aprendizajes de lectura y lingüísticos con una experiencia de aprendizaje satisfactoria, para ello se pueden introducir, concluir o complementar algunos temas con actividades en las que activamente participen: exposiciones, investigaciones, asistencia a un evento, elaboración de material, o asistencia a la clase de un experto (el CCH ofrece muchas alternativas en este sentido).

Es bueno monitorear cómo se va desarrollando el curso, las actividades, el propio desempeño docente, etc. Para ello se incluye a continuación una serie de cuestionamientos, propuestos por McCombs (2000), que pueden ser útiles para evaluar el desarrollo del curso:

<b>EN LA CLASE</b>
<p><b>El estudiante</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ ve en el contenido de la misma que su opinión y elecciones son tomadas en cuenta,</li><li>○ trabaja a su propio ritmo,</li><li>○ muestra entusiasmo por el aprendizaje de cosas nuevas,</li><li>○ tiene su modo personal de demostrar sus conocimientos,</li><li>○ participa activamente en actividades individuales y de grupo, y</li><li>○ no se limita a realizar las tareas mínimas.</li></ul>
<p><b>El maestro</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ deja claro que tiene buenas expectativas acerca de <b>todos</b> sus alumnos,</li><li>○ escucha y respeta el punto de vista de todo el grupo,</li><li>○ anima y facilita la participación del alumno y la toma de decisiones compartida,</li><li>○ proporciona una estructura de trabajo sin ser abiertamente directivo</li><li>○ anima a los alumnos a pensar por sí mismos,</li><li>○ procura que los alumnos disfruten con las actividades, y</li><li>○ ayuda a los alumnos a perfeccionar sus estrategias para la construcción del significado y la organización del contenido.</li></ul>
<p><b>Las estrategias y los métodos didácticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ distribuyen el tiempo de formas variables y flexibles para adaptarse a las necesidades del alumno,</li><li>○ incluyen actividades de aprendizaje que sean de utilidad para el alumno a título personal,</li><li>○ confieren al alumno una creciente responsabilidad sobre su aprendizaje</li><li>○ incluyen preguntas y tareas que estimulan el pensamiento del alumno más allá de la memorización rutinaria,</li><li>○ ayudan al alumno a perfeccionar sus conocimientos mediante el fomento del pensamiento crítico,</li><li>○ estimulan al alumno a desarrollar y usar estrategias de aprendizaje eficaces, e</li><li>○ incluyen el aprendizaje y la enseñanza entre iguales como parte del método didáctico.</li></ul>

Periódicamente, el profesor puede remitirse a esta serie de cuestionamientos para valorar y evaluar el desarrollo de su clase, y considerar qué puntos pueden mejorar para un desarrollo óptimo del mismo.

### **INTRODUCCIÓN: SOBRE LA LECTURA...**



**OBJETIVO:** En esta introducción se busca lograr que el alumno reflexione sobre la importancia de la lectura en su vida académica y desarrollo personal.

#### **ACTIVIDAD:**

Al inicio de esta unidad se encuentran las opiniones de tres jóvenes acerca de la lectura. El profesor pide a los alumnos que lean, en silencio, estas tres reflexiones. Posteriormente, pide a tres alumnos leer cada quien una de ellas. Una vez leídas, el profesor pide a los alumnos responder a las preguntas que se plantean. En este punto se les puede solicitar que compartan sus respuestas en grupos pequeños. Después de unos minutos, el profesor pide voluntarios que compartan sus respuestas y opiniones. Esta etapa generalmente puede llevar a una discusión interesante en la que los alumnos muestran entusiasmo por participar, por lo cual es importante permitir, en la medida de lo posible, que todos los alumnos puedan hacerlo.



**NOTA:** La aparición de esta imagen indica que se requiere la participación oral del alumno o bien, que discuta alguna pregunta o tema con su equipo.

Al final de esta actividad, se pide a los alumnos contestar un cuestionario que se encuentra al final de su material. Este cuestionario será entregado al profesor para que pueda revisarlos, analizarlos y sean una fuente importante de información acerca de sus alumnos, lo cual le permitirá desarrollar el curso de acuerdo con las características particulares del grupo. El cuestionario se presenta a continuación:

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS I**

**Contesta el siguiente cuestionario. Tus respuestas ayudarán a conocerte mejor y lograr un curso que satisfaga tus expectativas.**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_  
ESCUELA DE PROCEDENCIA: \_\_\_\_\_ PÚBLICA ( ) PRIVADA ( )

1. ¿Cuál ha sido hasta ahora tu experiencia escolar con el idioma inglés?

---

---

---

2. ¿Cuál ha sido hasta ahora tu contacto con el idioma fuera de la escuela?

---

---

---

3. ¿Cuál es tu opinión acerca del idioma inglés?

---

---

---

4. ¿Qué tan frecuentemente lees? ¿Qué tipo de textos acostumbras leer?

---

---

---

5. ¿Generalmente lees porque así lo requieren tus actividades escolares o acostumbras leer también por gusto?

---

---

---

6. ¿Qué temas te gustaría tratar en algún texto de tu clase de lectura en inglés?

---

---

---

7. ¿Cuál es tu opinión de que en el CCH tu clase de inglés esté enfocada en la lectura?

---

---

---

8. ¿Qué esperas de este curso?

---

---

---

Una vez entregado el cuestionario, el profesor procede a realizar la siguiente actividad, dentro de esta misma etapa introductoria del curso, en la que el alumno reconocerá la importancia de la lectura en voz alta, cómo ésta repercute cuando lee en silencio y tendrá un primer contacto con los haces de sentido en un texto. Brevemente, el profesor le explicará también la importancia de apoyarse en el contexto de las palabras para conocer su significado, desarrollando así en el alumno tolerancia a la incertidumbre, y tratar de eliminar en ellos la idea errónea de que para comprender un texto en inglés es necesario detenerse y revisar el diccionario cada vez que hay una palabra desconocida. Esto se practicará con una lectura en español, para que el alumno vea que inferir el significado de una palabra es una estrategia que él ya ha usado al leer en su idioma.

### **ANTES DE LEER EN INGLÉS, TRABAJEMOS UN POCO CON LA LECTURA EN ESPAÑOL:**

#### **ACTIVIDAD:**

En su material, el alumno encontrará un pequeño fragmento, con el cual inicia el cuento “El invierno feliz de la señora Forbes”, de Gabriel García Márquez. El profesor pide a los alumnos leer en silencio el texto:

***Por la tarde, de regreso a casa encontramos una enorme serpiente de mar clavada por el cuello en el marco de la puerta, y era negra y fosforescente y parecía un maleficio de gitanos, con los ojos todavía vivos y los dientes de serrucho en las mandíbulas despernacadas.***

A continuación, el profesor pide a un alumno leerlo en voz alta. Una vez hecho esto, el propio profesor u otro alumno lee en voz alta las siguientes notas del material:

**Al ser éste un texto escrito en el idioma que tú y tus compañeros hablan, seguramente no existió una dificultad seria para comprender lo que el personaje del cuento expone, y lo deseable es que conforme seguías su relato fueras imaginando, formando una imagen en tu cabeza del mismo.**

**Aun cuando tal vez alguna palabra no te resulta familiar, seguramente pudiste formularte una idea de su significado. ¿Qué crees que signifique la palabra “despernacadas” ¿En qué te apoyaste para inferir ese significado?**

**Cuando encuentres una palabra desconocida, puedes apoyarte en varias cosas para no consultar inmediatamente el diccionario:**

**-Observa el contexto de la palabra que desconoces, las otras palabras que la rodean, lo que te ayudará a inferir el significado. Además, el encontrar esa palabra desconocida no es, en muchas ocasiones, un obstáculo para comprender el resto del mensaje. Recuerda esto cuando comiences a leer en inglés: no es necesario tomar inmediatamente el diccionario cuando no comprendas una palabra. Como ves, puedes inferir su significado, y en muchas ocasiones, puedes formarte una imagen de lo que lees a pesar de esa palabra; si no dificulta tu comprensión, puedes continuar leyendo. Recuerda tener esta tolerancia a la incertidumbre cuando leas en inglés.**

El profesor cierra estas notas haciendo comentarios sobre ellas o ampliando la información si lo considera necesario.

Como siguiente actividad, el profesor pide a los alumnos leer el siguiente texto, que es la continuación del cuento. El texto está escrito de corrido, sin mayúsculas, comas ni puntos, por lo cual su lectura es, de entrada, incomprensible. El profesor lee en voz alta, tal como se encuentra el texto, es decir, sin detenerse, y observa la reacción de los alumnos.

Una vez hecho esto, el profesor pregunta al grupo si es posible entender la idea, o formarse en la mente una imagen del texto si se lee así. Tras la obvia respuesta negativa, el profesor pide a los alumnos modificar el texto, es decir, agregar comas, puntos, o identificar la entonación adecuada para que el texto se entienda. Esto se hará siguiendo las instrucciones que se encuentran después del texto:

**Tu profesor seleccionará a alguien para que lea nuevamente este fragmento en voz alta. Su tarea será hacer que quienes lo escuchan vayan formando en su mente la imagen del relato, que vayan imaginando lo que sucede.**

**TEXTO:**

yo andaba entonces por los nueve años y sentí un terror tan intenso ante aquella aparición de delirio que se me cerró la voz pero mi hermano que era dos años menor que yo soltó los tanques de oxígeno las máscaras y las aletas de nadar y salió huyendo con un grito de espanto la señora Forbes lo oyó desde la tortuosa

escalera de piedras que trepaba por los arrecifes desde el embarcadero hasta la casa y nos alcanzo acezante y lívida pero le bastó con ver al animal crucificado en la puerta para comprender la causa de nuestro horror ella solía decir que cuando dos niños están juntos ambos son culpables de lo que cada uno hace por separado de modo que nos reprendió a ambos por los gritos de mi hermano y nos siguió recriminando nuestra falta de dominio habló en alemán y no en inglés como lo establecía su contrato de institutriz tal vez porque también ella estaba asustada y se resistía a admitirlo pero tan pronto como recobró el aliento volvió a su inglés pedregoso y a su obsesión pedagógica

(Tomado de El invierno feliz de la señora Forbes, de Gabriel García Márquez)

**Se presenta a continuación la versión original de este texto:**

Yo andaba entonces por los nueve años, y sentí un terror tan intenso ante aquella aparición de delirio, que se me cerró la voz. Pero mi hermano, que era dos años menor que yo, soltó los tanques de oxígeno, las máscaras y las aletas de nadar y salió huyendo con un grito de espanto. La señora Forbes lo oyó desde la tortuosa escalera de piedras que trepaba por los arrecifes desde el embarcadero hasta la casa, y nos alcanzó, acezante y lívida, pero le bastó con ver al animal crucificado en la puerta para comprender la causa de nuestro horror. Ella solía decir que cuando dos niños están juntos ambos son culpables de lo que cada uno hace por separado, de modo que nos reprendió a ambos por los gritos de mi hermano y nos siguió recriminando nuestra falta de dominio. Habló en alemán y no en inglés, como lo establecía su contrato de institutriz, tal vez porque también ella estaba asustada y se resistía a admitirlo. Pero tan pronto como recobró el aliento volvió a su inglés pedregoso y a su obsesión pedagógica.

Una vez que los alumnos han realizado la actividad, y un alumno ha leído el texto pausando y entonándolo adecuadamente, y el grupo está de acuerdo en que su compañero logró que imaginaran el pasaje leído, el profesor pide que lean las siguientes notas del material:

**Difícilmente alguien comprenderá un texto escrito como tu profesor te lo entregó, es necesario que el texto marque pausas, que sepas donde termina una idea e inicia la otra, que le des entonación y sentido. En parte, esa intención se distingue con los signos de puntuación (coma, punto y seguido, punto y aparte), el uso adecuado de letras mayúsculas y**



minúsculas, etc. En ocasiones puede ocurrir que, cuando ves un texto en un idioma distinto, te sucede algo similar a ver un texto escrito de corrido, como el que se te proporcionó. Algo que te será útil para iniciar tu curso será reconocer las ideas mínimas que tienen sentido:

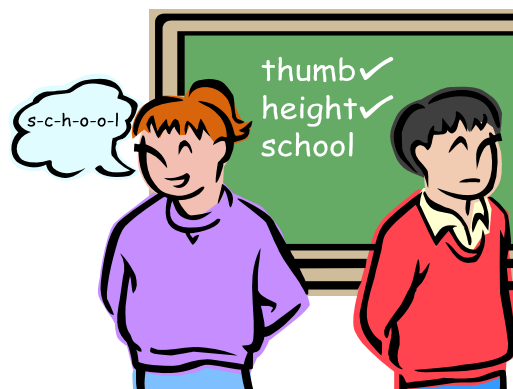
El profesor realiza las siguientes preguntas y lee para el grupo las notas posteriores:

**Por la, ¿te da alguna imagen?**

**Por la tarde, ¿te da alguna imagen?**

Esa idea mínima que tiene sentido, marca una pausa al leer: Por la tarde de, tampoco tiene sentido, ya que la palabra “de” ya pertenece a la idea siguiente. Es bueno que poco a poco aprendas a delimitar hasta donde llega una idea y comienza la otra. Esto te hará un mejor lector en voz alta y por lo tanto, un buen lector en silencio.

¿Alguna vez había notado que al leer en voz baja escuchas tu propia voz internamente que está siguiendo la lectura? Es importante que practiques la lectura en voz alta para que, al leer para ti mismo, en silencio, tu comprensión sea mejor.



## **¡COMENCEMOS LAS ACTIVIDADES DE LECTURA EN INGLÉS!**

### **META 1:**

#### **FAMILIARIZÁNDOTE CON EL TEXTO.**

**OBJETIVO:** El alumno será capaz de familiarizarse con el contenido de un texto, siguiendo un plan de acción que podrá utilizar para conocer el contenido general de un texto de manera independiente.

Es recomendable que se haga una lectura en voz alta de la información. El profesor puede optar por dar o pedir a los alumnos más ejemplos de las distintas formas de abordar un texto y preguntar qué textos leen regularmente.

### **¿CÓMO FAMILIARIZARTE CON LA LECTURA?**

Es en este momento cuando el alumno recibe la base sobre la cual se orientará para realizar la lectura de familiarización.

El profesor procede a explicar a los alumnos que seguirán todos juntos los diferentes pasos a seguir para lograr familiarizarse con un texto, y que tras este primer acercamiento, necesitará apoyarse cada vez menos en sus compañeros, en el profesor, y, eventualmente, en su tarjeta de estudio, la cual encontrarán después de seguir juntos, paso por paso, los puntos incluidos en ella. El profesor explica en este momento que esta es la primera tarjeta de estudio que se le presenta como una guía que le ayudará a saber, y más tarde recordar, cuál es el camino que debe seguir para lograr un cierto objetivo. Se le invita a hacer anotaciones extras como recordatorios para sí mismo, definiciones y explicaciones conforme vamos llevando a cabo los pasos que se plantean, para ir personalizando su proceso de aprendizaje.

### **PARA LOGRAR NUESTRA META...**

#### **FASE 1:**

##### **ANTES DE LEER...**

En esta etapa de prelectura, se busca que, mediante la interacción grupal, el alumno tenga un primer acercamiento al tema del texto, sin hacer demasiado evidente cuál será el contenido del mismo. Para ello intercambiará opiniones y/o experiencias con sus compañeros, lo cual, aunado a la

**expectativa que se pretende crear acerca del texto, creará interés en el alumno y una motivación previa al trabajo de lectura.**

El trabajo a partir de este punto se realizará en equipos. El profesor decidirá, de acuerdo con el número de alumnos, cuántos integrantes tendrá cada equipo y qué dinámica seguirá para formarlos. Se recomienda que los equipos sean de entre 5 y 8 alumnos.

El profesor pide a los equipos seguir las instrucciones del recuadro:



### TRABAJO DE EQUIPO

- ✓ Discutan y elaboren una lista breve de asuntos y/o situaciones que comúnmente les preocupan a los jóvenes (Incluyan de 4 a 6 puntos en su lista)
- ✓ Dentro de esa lista, elijan alguno(s) que en algún momento puede(n) afectar su autoestima
- ✓ Si tu pudieras solucionar algún problema, cambiar o mejorar algo relacionado solamente con uno de los siguientes aspectos, ¿cual elegirías y qué sería particularmente lo que te gustaría cambiar?

**- La familia**

**- La escuela**

**- Tu salud**


**- Tu físico**

**- Tus hábitos**

**- Tus amistades y relaciones**

Comparte con tus compañeros tu elección, comparen sus elecciones con las del grupo. Participa en la discusión grupal, donde veremos qué aspecto fue el que más compañeros eligieron, así como las diferencias que encontramos entre hombres y mujeres.



**Profesor: recuerda que este símbolo:  indica que se requiere la participación oral de los alumnos, o bien, una discusión con los miembros de su equipo.**

El profesor supervisa el trabajo de los equipos. Una vez que los alumnos hayan hecho una elección acerca de algún aspecto que quisieran cambiar, se les pide que, en orden, comparen su elección con los compañeros de su propio equipo y de los otros también. Después de aproximadamente 15 minutos se les pide volver a su equipo para realizar una discusión grupal.

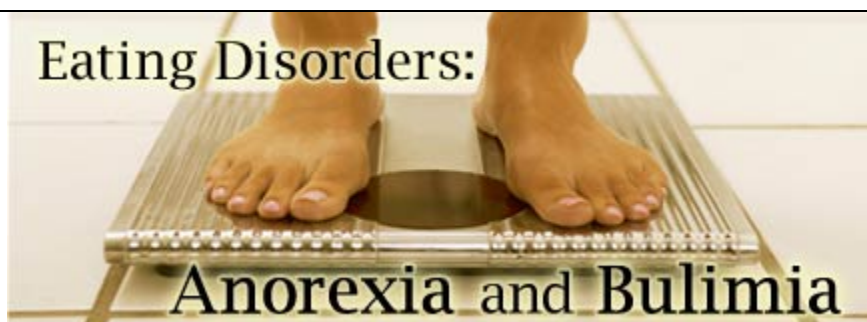
De acuerdo con los resultados de cada grupo, se relacionan las participaciones del grupo con el tema del texto. El profesor podrá ver qué tan importante resultó ser el tema del aspecto físico en el grupo, y a continuación se explica que existen trastornos relacionados con una excesiva preocupación por un cuerpo delgado, de los que ellos tal vez han escuchado hablar.

## **FASE 2:**

### **PONGAMOS EN PRÁCTICA LOS PASOS PARA FAMILIARIZARNOS CON EL TEXTO**

En este punto se explican, llevan a cabo y ejemplifican los pasos a seguir para lograr familiarizarse con un texto. Esta etapa se conduce en grupo, pidiendo la participación de los estudiantes.

El profesor pide a los alumnos observar el texto con el que trabajarán, el cual se presenta a continuación.



### **Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa**

The two most common types of eating disorders are **anorexia nervosa** and **bulimia nervosa**, more commonly known as anorexia and bulimia. The two disorders can be difficult to distinguish from each other because they have similar characteristics: With both anorexia and bulimia, the person will have a distorted image of his or her body. That person will seem to be obsessed with what he or she eats.

Both anorexia and bulimia tend to affect girls more than guys, but 10% of the people with eating disorders are guys. And, because we typically think of eating disorders as only affecting girls, they often go unrecognized in guys. Guys with eating disorders also tend to focus more on athletic appearance or success than on just looking thin.

Tomado y adaptado de: [http://kidshealth.org/teen/food\\_fitness/problems/eat\\_disorder.html](http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/eat_disorder.html)  
Revisado el 21 de enero 2006.

Aquí el profesor conducirá el proceso para realizar la lectura de familiarización llevando al grupo “de la mano” en cada paso indicado en la tarjeta de estudio. Es importante recordar la importancia de hablarle el alumno con palabras que entiende, evitando en la medida de lo posible el uso de metalenguaje de la materia, se debe ser lo más explícito y claro posible.

### **Sección OBSERVA:**

El profesor y los alumnos, juntos, van observando en el texto los distintos aspectos que se indican y anotan la información que se les pide. El profesor debe asegurarse de que quedan claras las definiciones y la información que puede proporcionar cada aspecto como el título, las viñetas, etc.

Al ir al segundo paso, la formulación de hipótesis, el maestro puede hacer una analogía con los pasos que se siguen en el laboratorio al hacer un experimento, de manera que el alumno vincule este proceso con uno que él ya ha experimentado y conoce.

### **El profesor sigue guiando a los alumnos en los pasos posteriores.**

Como puede observarse, en el paso 4 (hacer una revisión rápida del texto) se le pide al alumno escuchar el contenido del texto. Esta es una de las primeras aproximaciones en clase con un texto en inglés, así que es importante que en esta etapa el alumno desarrolle su mecanismo de subvocalización, por lo cual es necesario que no sólo vea, sino escuche y después pueda articular el contenido del texto. Para hacer esto en la clase el profesor puede ir leyendo en voz alta mientras los alumnos siguen con la vista el texto. Otra opción es conseguir una grabación del texto, siempre y cuando sea clara y el sonido de calidad aceptable, con el fin de captar aún más el interés del alumno.

En este mismo paso los alumnos comienzan a reconocer su apoyo en palabras conocidas y /o el vocabulario temático. Los equipos a continuación, previa explicación del profesor, extraerán el vocabulario temático del texto. En su material encontrarán algunos ejemplos. El profesor pide que den algunos más. Nuevamente, los resultados se discuten de manera grupal.

#### **Algunas palabras que los alumnos pueden mencionar son:**

<b>-disorders</b>	<b>-obsession</b>	<b>-exercise</b>
<b>-eating</b>	<b>-body</b>	<b>-food</b>
<b>-fat</b>	<b>-athletic</b>	<b>-weight</b>
<b>-thin</b>	<b>-appearance</b>	<b>-vomiting</b>
<b>-calories</b>	<b>-fear</b>	<b>-laxatives</b>

Al continuar con el siguiente paso, donde se pide comprobar las hipótesis, los equipos comparten sus resultados hasta ahora con el resto del grupo. En cada uno de los pasos posteriores el intercambio de ideas sigue siendo fundamental.

El profesor guía a los alumnos hasta llegar al paso final, donde ellos hacen una paráfrasis de la información general del texto.

Una vez expuestas las conclusiones, el profesor elige al azar a algún alumno o alumnos, que recuerden en voz alta los pasos que se siguieron para lograr la familiarización con el texto.

En este momento, mientras los recuerdan, el profesor los va enumerando, y pide finalmente a los alumnos observarlos en su material, dentro de la tarjeta de estudio que se presenta. Es importante que el profesor recalque, en este punto, la importancia de esta tarjeta como una guía para que pueda hacer posteriormente el trabajo de manera independiente. Sería conveniente que el profesor remaricara el hecho de que lo expuesto anteriormente, es un ejemplo de cómo ejecutar los pasos contenidos en la tarjeta, y que, a continuación, puede usarla como apoyo para realizar el trabajo de la siguiente actividad, junto con sus compañeros.

### **FASE 3: PRACTIQUEMOS:**

En esta etapa el alumno pondrá en práctica los pasos marcados en su tarjeta de estudio para lograr familiarizarse con los dos párrafos siguientes del texto. Esta actividad se realizará en equipo. El profesor indicará que la familiarización con este texto es una labor que se realizará en conjunto. **En su material encontrarán el formato que incluirá el desarrollo de su actividad paso a paso.**

#### **TEXTO:**



People with anorexia have an intense fear of being fat. When a person has anorexia, he or she hardly eats — and the small quantity of food that is eaten becomes an obsession. A person with anorexia compulsively counts the calories of everything. It is not unusual for a person with anorexia to also exercise excessively to lose weight. A unique characteristic of anorexia is not only the strong desire to be very thin, but also the altered body perception that goes with it. People with anorexia don't see themselves as thin. A person with the condition can look in the mirror and see a fat person.

**Bulimia** is a bit different from anorexia because **the person with bulimia doesn't avoid eating. Instead, he or she eats a large amount of food then intentionally vomits or takes laxatives.** Like anorexia, bulimia tends to affect girls and young women more than guys. Unlike anorexia, you can't always tell by looking if a person has bulimia. In fact, someone with bulimia may appear normal or even above average in weight.

### 1. Estudiar el diseño del texto.

<b>El título del texto es:</b>	Eating disorders: Anorexia and Bulimia (éstos 2 párrafos son continuación del mismo texto).
<b>Imagen(es)</b>	La imagen ilustra la visión distorsionada que tienen de sí mismas las personas que padecen estos desórdenes.
<b>Subtítulos</b>	Ninguno
<b>Número de párrafos</b>	2
<b>Palabras que resaltan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Bulimia</b></li> <li>- <b>the person with bulimia doesn't avoid eating. Instead, he or she eats a large amount of food then intentionally vomits or takes laxatives.</b></li> </ul>

### 2. Realizar hipótesis sobre el contenido del texto

Esta parte del texto expone las diferencias entre la bulimia y la anorexia, definiendo las características de cada uno de estos desórdenes alimenticios.

### 3. Anticipar sobre dónde buscar para confirmar las hipótesis.

(Los alumnos subrayan en su texto las partes del texto donde piensan que se encuentra la información expuesta en su hipótesis).

### 4. Hacer una revisión rápida del texto

(Recuerda encontrar el vocabulario relacionado con el tema)



Algunas palabras que los alumnos pueden mencionar son:

Anorexia	count	vomits
fear	calories	weight
fat	thin	
food	Bulimia	
compulsively	laxatives	

**NOTA:** A partir del siguiente punto, las respuestas que los equipos compartan pueden variar

**5. Confirmar o revisar tus predicciones.**

Transcribe tus predicciones a continuación, y compártelas leyéndolas en voz alta para tu equipo.

Revisa con tus compañeros y verifica si tus hipótesis fueron confirmadas o no. Resume y escribe qué han encontrado hasta ahora:

**6. Hacer nuevas hipótesis (ideas extra que quieras agregar).**

### 7. Realizar una segunda lectura para obtener más detalles.

Con tu equipo, redacta la conclusión a la que llegaron:

Al final, el profesor asigna a un integrante de cada equipo para compartir sus conclusiones y sus comentarios acerca del proceso que llevaron a cabo para llegar a tal conclusión.

### VERIFIQUEMOS NUESTRA COMPRENSIÓN DEL TEXTO.

En equipos, los alumnos deciden y comparten con el grupo. Es importante que expliquen el porqué de su respuesta cuando sea necesario.

Indica si la siguiente información se corresponde (✓) o no (x) con la información del texto.

1. La anorexia y la bulimia tienen las mismas características	X
2. Estos desórdenes son exclusivos de las mujeres	X
3. Las personas que sufren anorexia tienen intenso temor al sobrepeso	✓
4. Es poco usual para la gente con anorexia ejercitarse en exceso	X
5. Un síntoma de la anorexia es una imagen distorsionada del cuerpo	✓
6. Al igual que con la anorexia, quien padece bulimia evita la comida	X
7. Un síntoma de la bulimia es provocarse el vómito después de comer	✓
8. Un síntoma de la anorexia es el uso de laxantes	X
9. La bulimia afecta más a las mujeres	✓
10. Es muy fácil detectar por su apariencia que alguien padece bulimia	X

## AMPLIANDO LA INFORMACIÓN

Los alumnos esta vez, pueden apoyarse entre sí, con menos ayuda del profesor.

Después de leer el texto incluido en esta sección y haber terminado de seguir los pasos para la familiarización, se discute el contenido del texto.

¿Qué aspectos del mismo problema se tratan esta vez?

¿Qué señales pueden indicar que alguien padece anorexia?

¿Qué señales pueden indicar que alguien padece bulimia?

¿Cuáles son algunas de las causas de estos desórdenes alimenticios?

**? ¿Qué información coincide con las ideas que tenías sobre dicho tema?**

**? ¿Qué información es nueva?**

En el material se incluyen las instrucciones para usar la información en un trabajo en equipo. El profesor pide a los alumnos seguir las instrucciones. Este trabajo, dependiendo del tiempo y le momento en el que se ha llegado a esta actividad, puede realizarse en el salón de clase o asignarse como tarea.

En este punto, el profesor tiene la opción de asignar un equipo como los “expertos”, que brevemente expondrán el tema del texto, utilizando la información que encontraron, investigando tal vez más información para enriquecer su participación y pensando en maneras de interactuar con sus compañeros usando la información del texto. Esto se puede realizar con un equipo diferente para distintas lecturas del curso.

La siguiente actividad se propone para que el profesor haga ver a los alumnos el hecho de que ellos pueden darle un valor real a lo que aprenden con cada texto al usarlo para algo y compartirlo.

El profesor da las siguientes instrucciones:



**¿Seguiste los pasos para familiarizarte con el texto? Participa en la discusión grupal.**

**Tu equipo y tú son ahora responsables de utilizar esta información para redactar una reflexión acerca de lo que acaban de leer. Tienen las siguientes opciones:**

- Diseñar un folleto informativo para distribuirlo en la escuela.
- Escribir un artículo breve que aparecerá en una revista para adolescentes.
- Preparar la información que tu equipo diría en una exposición sobre el tema.

### DECIDE POR ÚLTIMO...

Nuevamente el profesor hace énfasis en el hecho de que la lectura siempre tiene un propósito. Esta última actividad sirve para plantear un punto importante de la lectura de familiarización: decidir si el texto es útil para un propósito en particular:

#### ESTE TEXTO ME SERÍA ÚTIL PARA...

- Saber la diferencia entre anorexia y bulimia √
- Conocer qué situaciones causan estos desórdenes √
- Conocer las cifras de estos desórdenes en el país X
- Detectar signos que presentan quienes los padecen √
- Tener información de tipo médico X
- Conocer alguna forma de terapia para estos desórdenes X

Si el alumno considera que el texto le serviría para el fin que se explica lo indica de la siguiente manera: si (√) no (X).

Como actividad final, que el alumno realizará en casa, de manera independiente, se le proporciona un texto que, de alguna manera, se relaciona con el texto visto en clase. Su tarea es aplicar nuevamente el plan de acción que le permite conocer a grandes rasgos la información del texto. Para verificar su desempeño, el profesor puede realizar, como un complemento a la siguiente actividad, un juego, un cuestionario, una discusión grupal o pedir la realización de algún gráfico que demuestre que el alumno realizó adecuadamente el trabajo. Esto puede decidirlo con base en las características particulares del grupo y su forma de trabajar. A continuación se expone un ejemplo de cómo se puede realizar esta última actividad.

## ÚLTIMA ACTIVIDAD: COMPULSIVE EXERCISE:



### Too Much of a Good Thing?

People start exercising out because it's fun or it makes them feel good, but exercise can become a compulsive habit when it is done for the wrong reasons.

Some people start exercising to lose weight as their main goal. Although exercise is part of a safe and healthy way to control weight, many people may have unrealistic expectations. We are bombarded with images from advertisers of the ideal body: young and thin for women; strong and muscular for men. To try to reach these unreasonable ideals, people may turn to diets, and for some, this may develop into eating disorders such as anorexia and bulimia. And some people who feel frustrated with the results from diets alone may exercise compulsively.

Some athletes may also think that repeated exercise will help them to win an important game. The pressure to succeed may also lead these people to exercise more than is healthy. The body needs activity but it also needs rest. Exercising excessively can lead to injuries like fractures and muscle strains.

### Are You a Healthy Exerciser?

Fitness experts recommend that teens do at least 60 minutes of moderate to vigorous physical activity every day. Experts say that repeatedly exercising beyond the requirements for good health is an indicator of compulsive behavior.

People who are exercise dependent also go to extremes to fit activity into their life. If you think exercise is more important than friends, homework, and other responsibilities, you may be developing a dependence on exercise. If you are concerned about your own exercise habits or a friend's, **ask yourself the following questions**

Do you...

- prefer to exercise rather than being with friends?
- feel bad if you miss a routine?
- base the amount you exercise on how much you eat?
- have trouble staying home because you think you're not burning calories?
- force yourself to exercise, even if you don't feel well?
- worry that you'll gain weight if you skip exercising for a day? If the answer to any of these questions is yes, you or your friend may have a problem.

Tomado y adaptado de:

[http://kidshealth.org/teen/your\\_body/problems/compulsive\\_exercise.html](http://kidshealth.org/teen/your_body/problems/compulsive_exercise.html)

**Esta es una actividad de cierre de la unidad en la que el alumno trabajará con el texto anterior, cuya temática y vocabulario se relacionan con el texto leído anteriormente.**

El texto fue elegido tomando en cuenta que es una extensión del tema que ya trabajaron con anterioridad. El objetivo es hacer que los alumnos vean que pueden abordar un texto y llevar a cabo las tareas que se piden realizar con el mismo por sí solos. Por ello se presenta un texto cuya temática y vocabulario tiene potencial para lograr ese efecto. La tarea que los estudiantes deben llevar a cabo consiste en reconocer la información más relevante del texto para poder realizar una especie de exposición, de la que ellos deben ser “expertos”. Para ello utilizarán, si lo requieren, su tarjeta de estudio, y usarán la información para llevar a cabo las actividades que se exponen a continuación:

**ACTIVIDAD: El profesor pide a los alumnos seguir las indicaciones mostradas en la siguiente actividad, una vez realizada la familiarización del texto:**

### **COMPULSIVE EXERCISE**

**COMO UN EXPERTO A CARGO DE EXPONER EL TEMA PARA TU GRUPO, PRESENTA LA INFORMACIÓN QUE OBTUVISTE AL ESTUDIAR EL DISEÑO DEL TEXTO:**

El alumno presenta en este espacio el título del texto, su relación con la imagen, la fuente y las claves que le ayudan a conocer el tema general del texto.

**CONSIDERANDO EL TEMA CENTRAL DEL TEXTO, ¿QUÉ PUNTOS CONSIDERAS IMPORTANTE MENCIONAR A TUS COMPAÑEROS? OBSERVA EN EL TEXTO SI ESA INFORMACIÓN SE ENCUENTRA EN EL MISMO Y TRATA DE EXPLICARLA A CONTINUACIÓN:**

Como una forma de abordar la elaboración de hipótesis, el alumno anticipa puntos importantes que en su opinión sería conveniente mencionar a su grupo, para advertir acerca de los peligros del ejercicio compulsivo, tema del que debe informar al grupo.

**AHORA, COMO UNA INTRODUCCIÓN AL TEMA, DI EN QUÉ PARTES SE DIVIDE TU EXPOSICIÓN (QUE TEMAS PARTICULARES SE TRATAN A PARTIR DEL TEMA CENTRAL DE TU EXPOSICIÓN)**

El alumno se orientará en la organización del texto para mencionar los puntos que trataría en su exposición acerca del tema del texto.

**¿QUÉ PREGUNTAS HARÍA ALGUIEN INTERESADO EN EL TEMA A UN EXPERTO SOBRE EL MISMO? PIENSA EN ELLAS Y ESCRÍBELAS A CONTINUACIÓN**

El alumno utilizará en este espacio las preguntas que representen una inquietud para él, haciendo interactuar así sus dudas o conocimientos con la información del texto.

**¿EL TEXTO CONTIENE LA RESPUESTA A ESAS PREGUNTAS? SI ES ASÍ, ESCRIBE SUS RESPUESTAS.**

(Subráyalas primero en tu texto)

El alumno responderá en este espacio a aquellas preguntas que planteó en el paso anterior y cuya respuesta fue capaz de localizar en el texto. Es importante recordar al alumno que no tiene que forzar un número determinado de respuestas, sino escribir solamente aquellas que de manera independiente pudo localizar utilizando las estrategias que está practicando.

**¿QUÉ PREGUNTAS LE HARÍA UN EXPERTO A UNA PERSONA QUE TAL VEZ SUFRE EL PROBLEMA QUE SE EXPONE, PARA DETERMINAR SI LO PADECE?**

Se espera en este punto que el alumno utilice sus estrategias y se apoye en los elementos tipográficos del texto para mencionar en este espacio, y con sus propias palabras, las preguntas señaladas con viñetas al final del texto.

**¿QUÉ PALABRAS HABÍAS ENCONTRADO YA EN EL TEXTO “EATING DISORDERS” QUE TE AYUDARON A COMPRENDER MEJOR ESTE TEXTO (“COMPULSIVE EXERCISE”)?**

Algunas palabras que el alumno puede mencionar son:

Food	Thin	Body
Healthy	Strong	
Compulsive	Weight	
Eat/Eating	Gain	
Disorders	Calories	

**PARA CONCLUIR, Y EXPONER LA INFORMACIÓN QUE COMPRENDISTE DEL TEMA, ELIGE UNO DE LOS SIGUIENTES ROLES:**

- UNA PERSONA QUE PADECIÓ EL PROBLEMA
- UN TERAPEUTA
- UN AMIGO DE ALGUIEN QUE PADECE EL PROBLEMA

**USANDO LA INFORMACIÓN QUE ENCONTRASTE EN EL TEXTO, ESCRIBE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE UNA DE ESTAS PERSONAS, UNA CARTA O UN PEQUEÑO ARTÍCULO QUE EXPONGA EL CONTENIDO DEL TEXTO.**



## **CONCLUSIONES DE LA UNIDAD (PARA EL PROFESOR)**

Es muy importante incluir un cierre, que el alumno sepa que ya terminó una parte del curso, lo cual implica que debe haber adquirido un nuevo aprendizaje que le ayudará a avanzar al siguiente nivel, en el cual nuevos conocimientos se aumentarán a los actuales, y así sucesivamente. Es esencial que el alumno esté consciente de su capacidad y de sus avances; recordemos que cada nueva experiencia exitosa de aprendizaje es fuente de motivación para futuros logros. Al finalizar esta actividad, con la cual se termina esta unidad, es conveniente que el profesor dedique un momento de la clase a recordar con el grupo el proceso que ellos ahora saben llevar a cabo para lograr que un texto en inglés no sea (o parezca) imposible de comprender, a pesar de que aún falta mucho por aprender. Es recomendable que el profesor haga énfasis en el hecho de que cada nuevo contenido del curso que se trabaje en clase, implica una doble oportunidad de aprendizaje, pues se aprende a leer y conocer la lengua inglesa por un lado, y se amplían los conocimientos generales por el otro, al abordar distintos textos en las clases.

## CONCLUSIONES GENERALES

En el marco del Colegio de Ciencias y Humanidades, institución que busca la formación de un estudiante autónomo, la materia de comprensión de lectura en inglés busca contribuir a esa formación, proveyéndole al alumno las herramientas necesarias para poder enfrentar la lectura de un texto en inglés. Debido a la problemática planteada en el primer capítulo, se puede ver que debe complementarse la implementación de los contenidos curriculares con un plan de acciones que optimicen las condiciones en las que se llevará a cabo el curso, centrándose en un tratamiento lingüístico adecuado a las características de los alumnos del Colegio, así como en actividades de lectura que resulten realmente significativas e influyan de manera positiva en su motivación. Los alumnos del CCH son, en su mayoría, adolescentes que provienen de escuelas públicas, y no han tenido mucho contacto escolar o externo con el idioma inglés, es mínimo el número de alumnos que lo han estudiado formalmente aparte de la materia que se les da de este idioma en la secundaria. Además, por la falta de hábitos de lectura, los alumnos tienen la falsa concepción de que comprender un texto implica memorizar la mayor cantidad posible de datos sobre el mismo, sin reflexionar a fondo en su contenido. Se tiene, pues, que equilibrar la adquisición tanto de habilidades de lectura como de herramientas que ayuden a comprender el texto en inglés. Por lo anterior, es necesario desarrollar un plan de acciones didácticas basado en teorías que ofrezcan una manera de abordar el aprendizaje del alumno de manera adecuada. En el segundo capítulo se mencionan aquellas propuestas que nos proporcionan una base acerca de los aspectos que deben tomarse en cuenta si se quiere fomentar el aprendizaje significativo y la motivación de los alumnos. Consideraciones tales como:

- a) la importancia de ofrecer al alumno una meta de aprendizaje;
- b) el proporcionar tareas y materiales adecuados en un contexto propicio que fomente las experiencias de aprendizaje exitoso, y con ello elevar la motivación, y
- c) tomar conciencia de la individualidad del alumno,

son fundamentales, de acuerdo con distintas teorías para lograr el ambiente motivador que propicie el aprendizaje.

Se ha podido notar que tanto los autores constructivistas, como aquellos estudios más recientes que siguen sus postulados, coinciden en la visión del alumno como un elemento activo, no solamente receptor de los estímulos del ambiente, que, a su vez, deben también cumplir con ciertas características para poder ser asimilados e integrarse en la estructura cognitiva. En este sentido, es crucial llevar a cabo acciones docentes que favorezcan esta asimilación significativa de los contenidos que se pretenden enseñar.

Cabe mencionar que la etapa inicial del aprendizaje es de vital importancia, ya que en ella el alumno puede crear una visión clara de lo que va a aprender, cómo lo hará y, además, qué beneficios o utilidad tendrán los aprendizajes obtenidos. Es muy importante que el alumno tenga una meta, que exista un motivo para esforzarse. Se sabe que generalmente los alumnos inician su formación con mucho entusiasmo, aunque a veces no tienen clara la meta a la que quieren llegar y, desafortunadamente, el ambiente o el desarrollo del curso hacen que el alumno no solamente no establezca dicha meta, sino que pierda esa motivación con la que empezó el curso, ya sea intrínseca o extrínseca. Esto puede ocurrir debido a que los conocimientos base que requería nunca fueron completamente claros para él, o porque el ambiente no fue propicio para fomentar su motivación y, además, nunca logró darle un sentido real, un beneficio concreto a lo visto en clase. Es por ello que, con base en las diferentes teorías que se han visto, se llevó a cabo la creación de una propuesta que establezca acciones docentes clave para lograr un arranque exitoso en la formación del alumno como lector del idioma inglés.

Esta propuesta, desarrollada en el capítulo 3, busca poner en práctica aquellas aportaciones teóricas que resultan relevantes para el contexto escolar del CCH, en forma de una unidad didáctica con la que el alumno iniciará su contacto con la materia. Esta unidad contiene, en primer lugar, una fase en la que se busca que el alumno tenga conciencia de lo importante que es leer, ya que, al ser esta unidad parte de un curso de lectura, la actitud del alumno hacia la misma en esta etapa inicial debe alejarse de aquella que comúnmente denota apatía hacia la lectura en el contexto escolar. A continuación se incluye el desarrollo de actividades que buscan que el alumno se involucre activamente en el proceso de aprendizaje, que vea que la lectura en inglés no es “inalcanzable”, como muchas veces creen al principio del curso. Las actividades tratan de seguir aquellos puntos que los teóricos sugieren atender, y aquellos que en la experiencia dentro del Colegio sabemos que son

importantes. Se busca una colaboración del grupo, una integración del mismo, pues en esta fase la interacción es un apoyo en el proceso de aprendizaje. Una parte muy importante de esta unidad es aquella en la que el alumno encuentra una base que oriente su aprendizaje, que le recuerda cómo va a lograr su objetivo de lectura y a la que puede remitirse cuando lo considere necesario. Esta orientación la encontrará en una tarjeta de estudio, aportación retomada de la teoría de Galperin, que representa un paso importante para el alumno, y un paso fundamental hacia su desarrollo como lector independiente. La unidad presenta una serie de pasos que buscan guiar al alumno de una manera que resulte, además, interesante y de cierta relevancia para él.

La unidad didáctica presenta también consideraciones que resultan importantes para el profesor, para que pueda evaluar el desempeño de su curso y retome los aspectos que, mediante su observación, demuestren una influencia positiva en el aprendizaje y motivación del alumno, o replantear aquellos aspectos que puedan mejorar.

Por medio de este trabajo, se busca crear un curso realmente adecuado para los alumnos, cuyo resultado sea aquel alumno y lector independiente que, como se mencionó al principio, es el objetivo de la institución. Los profesores del CCH tenemos la ventaja de contar con una población que, si bien es numerosa y con individualidades complejas, muestra una actitud abierta, un interés evidente en su desempeño y un gran apego a la institución, lo que representa un motivo enorme para seguir trabajando en su beneficio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDAMA GARCÍA, Galindo. 2004. Práctica docente para renovar el aprendizaje. México: Esfinge.
- AUSUBEL, David et al. 1983. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- CARRETERO, Mario. 1997. Constructivismo y Educación. México: Progreso.
- BROWN, H. Douglas. 1987. Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice Hall.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. 1996. Programas de estudio para las asignaturas Inglés I a IV. México: UNAM.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. 2003. Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV. México: UNAM.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Modelo Educativo. (s/f) <http://www.cch.unam.mx> Consultado el 10 de febrero de 2005.
- COLL, César et al. 1993. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- COMPULSIVE EXERCISE. 2005  
[http://kidshealth.org/teen/food\\_fitness/problems/compulsive\\_exercise.html](http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/compulsive_exercise.html)  
Consultado el 18 de febrero de 2005.
- DAY, Richard. 1994. Selecting a Passage for the EFL Reading Class en FORUM. Vol. 32 No. 1.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. 2002. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.
- EATING DISORDERS ANOREXIA AND BULIMIA. 2004  
[http://kidshealth.org/teen/food\\_fitness/problems/eat\\_disorder.html](http://kidshealth.org/teen/food_fitness/problems/eat_disorder.html) Consultado el 12 de febrero de 2005.
- GALPERIN, P.Y. 1976. Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico. Madrid: Paidós.
- GARCÍA DELGADO, Carlos. 1987. La aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua por adolescentes y adultos. México: UNAM.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. 1999. El verano feliz de la señora Forbes. Bogotá: Norma.

- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo.1998. Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- LERNER, Delia. 2001. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARCHESI, COLL et al. 1999. Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza Editorial.
- McCOMBS, Bárbara et al.2000. La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Barcelona/México: Paidós.
- MENDOZA, Félix. 2001. Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera. México: UNAM.
- MENDOZA, Félix. 2004. Principios de elaboración de una unidad didáctica para la enseñanza – aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. México: UNAM.
- NUTALL, Christine. 1982. Teaching Skills in a Foreign Language. London: Heinemann Educational Books.
- PETIT, Michèle. 1999. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: SEP.
- POZO, J. I. 1989. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- RIVERS, Wilga M. 1983. Communicating naturally in second language. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, Frank. 1983. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje: México, Trillas
- SOLÉ, Isabel.1987. Estrategias de Lectura. México: McGraw Hill.
- SPOLSKY, Bernard. 1989. Conditions for second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L. S. 1985. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Pléyade.
- WILLIAMS, Marion et al. 1991. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

**ANEXOS**



---

## Eating Disorders: Anorexia and Bulimia

Hayley used to love going to the food court with her friends, but now just the thought of it fills her with dread. Besides, she doesn't really even have time to hang with her friends anymore — she needs more time for her running and cardio. It feels like every time she looks in the mirror she looks fat, although the scale says she's losing weight. Hayley doesn't feel like herself anymore. She's having a hard time concentrating in school and she's always so tired.

Hayley has an eating disorder. Eating disorders are common in America — between 5 and 10 million people have them, and experts estimate that 1% of American teens have an eating disorder. That means if your class has 400 students, probably about four of them have this condition.

### Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa

The two most common types of eating disorders are **anorexia nervosa** and **bulimia nervosa**, more commonly known as anorexia and bulimia. The two disorders can be difficult to distinguish from each other because they have similar characteristics: With both anorexia and bulimia, the person will have a distorted image of his or her body. That person will seem to be obsessed with what he or she eats.

Both anorexia and bulimia tend to affect girls more than guys, but 10% of the people with eating disorders are guys. And, because we typically think of eating disorders as only affecting girls, they often go unrecognized in guys. Guys with eating disorders also tend to focus more on athletic appearance or success than on just looking thin.

People with anorexia have an intense fear of being fat. When a person has anorexia, he or she hardly eats at all — and the small amount of food that is eaten becomes an obsession. A person with anorexia may weigh food before eating it or compulsively count the calories of everything. It is not unusual for a person with anorexia to also exercise excessively in an attempt to lose weight.

A unique feature of anorexia is not only the strong desire to be very thin, but also the altered body perception that goes with it. Even though they might be shedding pounds at a dangerous rate, people with anorexia don't see themselves as thin. A person with the condition can look in the mirror and actually see a fat person.

Bulimia is a bit different from anorexia because the person with bulimia doesn't avoid eating. Instead, he or she eats a large amount of food then gets rid of it quickly by vomiting or taking laxatives. This is



commonly known as "binge and purge" behavior. Like anorexia, bulimia tends to affect girls and young women more than guys. Unlike anorexia, you can't always tell by looking whether a person has bulimia. In fact, someone with bulimia may appear average or even above average in weight.

## **Warning Signs**

So how can you tell if a person has anorexia or bulimia? You can't only tell by looking, of course — someone who loses a lot of weight may have another health condition. But if you know of someone who fits the patterns described below, you may want to try to help your friend.

### **Anorexia:**

- drops weight to about 20% below normal
- denies feeling hungry
- exercises excessively
- feels fat
- withdraws from social activities

### **Bulimia:**

- makes excuses to go to the bathroom immediately after meals
- eats huge amounts of food, but doesn't gain weight
- uses laxatives or diuretics
- withdraws from social activities

## **What Causes Anorexia and Bulimia?**

No one is really sure what causes eating disorders, although there are many theories as to why people develop them. Most people who develop an eating disorder are between the ages of 14 and 18 (although they can develop even earlier in some people). At this time in their lives, many teens don't feel as though they have much control over anything. The physical and emotional changes that go along with puberty can make it easy for even the most confident person to feel a bit out of control. By controlling their own bodies, people with eating disorders feel as though they can regain some control — even if it is done in an unhealthy way.

For girls, even though it's completely normal (and necessary) to gain some additional body fat during puberty, some respond to this change by becoming very fearful of their new weight and feel compelled to get rid of it any way they can. It's easy to see why people may develop a fear of any weight gain, even if it's healthy and temporary: We're overloaded by images of thin celebrities — people who often weigh far less than their healthy weight. When you combine the pressure to be like these role models with a changing body, it's not hard to see why some teens develop a distorted body image.

Some individuals who develop eating disorders can also be depressed or anxious. Experts also think that

some people with eating disorders may have obsessive-compulsive disorder (OCD). Their anorexia or bulimia gives them a way to handle the stresses and anxieties of being a teen and allows them to have control and impose order in their lives.

There is also evidence that eating disorders may run in families. Our parents influence our values and priorities, of course, including those toward food — which may be one reason eating disorders seem to run in families. But there also is a suggestion that there may be a genetic component to certain behaviors, and eating disorders could be one such behavior.

## **Sports and Eating Disorders**

Some girls might be more apt to develop an eating disorder depending on the sport they choose. Gymnasts, ice-skaters, and ballerinas often operate in a culture where weight loss is important, and even runners might be encouraged to go on a diet. But in an effort to make their bodies perfect and please those around them, these athletes can end up with eating disorders.

Though it's unusual for guys to have anorexia or bulimia, it can occur, especially with the demands of certain sports. A sport like wrestling, for example, has specific weight categories that can lead some guys to develop an eating disorder. In some cases, eating disorders in male athletes are even unintentionally encouraged; they are taught that winning is the most important thing.

But the truth is that an eating disorder does much more harm than good. Athletes with eating disorders, whether girls or boys, may find that because of a lack of energy and nutrients, their athletic performance deteriorates and they become injured more often.

## **Effects of Eating Disorders**

Whatever the cause of an eating disorder, the effects can be damaging — if not downright devastating and life threatening. People who weigh at least 15% less than the normal weight for their height may not have enough body fat to keep their organs and other body parts healthy.

A person with anorexia can do damage to the heart, liver, and kidneys by not eating enough. The body slows everything down as if it were starving, causing a drop in blood pressure, pulse, and breathing rate. (For girls, this starvation mode may mean they stop getting their periods.) Lack of energy can lead people with anorexia to feel light-headed and unable to concentrate. Anemia (lack of red blood cells) and swollen joints are common in people with anorexia, as are brittle bones. Anorexia can cause a person's hair to fall out, fingernails to break off, and a soft hair called lanugo to grow all over the skin. In severe cases, eating disorders can lead to severe malnutrition and even death.

People with bulimia often have constant stomach pain. In fact, bulimia can actually damage a person's stomach and kidneys as a result of constant vomiting. Bulimia can also cause a person's teeth to decay because of the acids that come up into the mouth while vomiting. The person may also develop "chipmunk cheeks," which occur when the salivary glands permanently expand from throwing up so often. Like girls

with anorexia, girls with bulimia may stop getting their periods. And, most dangerous of all, the constant purging can lead to a loss of the mineral potassium, which can contribute to heart problems and even death.

The emotional pain of an eating disorder can take its toll, too. When a person becomes obsessed with weight, it's hard to concentrate on much else. Many times people with eating disorders become withdrawn and less social. Teens with anorexia can't join in on snacks and meals with their friends or families, and they often don't want to break from their intense exercise routine to have fun. Individuals with bulimia often spend a lot of mental energy on planning their next binge, spend a lot of their money on food, and hide in the bathroom for a long time after meals.

Eating disorders are not fun. Both anorexia and bulimia can lead to feelings of guilt and depression. Some individuals with eating disorders begin using drugs or other substances to help mask their feelings, which only makes the situation worse.

## **Treatment for Eating Disorders**

Fortunately, people with eating disorders can get well and gradually learn to eat normally again. Because anorexia and bulimia involve both the mind and body, medical doctors, mental health professionals, and dietitians will often be involved in a person's treatment and recovery.

Therapy or counseling is a critical part of treating eating disorders — in many cases, family therapy is one of the keys to eating healthily again. Parents and other family members are important in helping a person see that his or her normal body shape is perfectly fine and that being thin doesn't make anyone happy.

The most critical thing about treating eating disorders is to recognize and address the problem as soon as possible — like all bad habits, unhealthy eating patterns become harder to break the longer a person takes part in them. If you have an eating disorder, don't wait to get help — anorexia and bulimia can do a lot of damage to the body and mind if left untreated. At worst, eating disorders can kill, and at best, they leave a person feeling and looking terrible.

If you want to talk to someone about eating disorders and you don't feel as though you can approach a parent, try talking to a teacher, a neighbor, your doctor, or another trusted adult. Remember that eating disorders are common among teens, and more importantly, that treatment is out there.

Reviewed by: Barbara P. Homeier, MD

Date reviewed: November 2004

Originally reviewed by: Sandra G. Hassink, MD

---



---

## Compulsive Exercise

Rachel and her cheerleading team practice three to five times a week. Rachel feels a lot of pressure to keep her weight down - as head cheerleader, she wants to set an example to the team. So she adds extra daily workouts to her regimen. But lately, Rachel has been feeling worn out, and she has a hard time just making it through a regular team practice.

You may think you can't get too much of a good thing, but in the case of exercise, a healthy activity can sometimes turn into an unhealthy compulsion. Rachel is a good example of how an overemphasis on physical fitness or weight control can become unhealthy. Read on to find out more about compulsive exercise and its effects.

### Too Much of a Good Thing?

We all know the benefits of exercise, and it seems that everywhere we turn, we hear that we should exercise more. The right kind of exercise does many great things for your body and soul: It can strengthen your heart and muscles, lower your body fat, and reduce your risk of many diseases.

Many teens who play sports have higher self-esteem than their less active pals, and exercise can even help keep the blues at bay because of the **endorphin rush** it can cause. Endorphins are naturally produced chemicals that affect your sensory perception. These chemicals are released in your body during and after a workout and they go a long way in helping to control stress.

So how can something with so many benefits have the potential to cause harm?

Lots of people start working out because it's fun or it makes them feel good, but exercise can become a compulsive habit when it is done for the wrong reasons.

Some people start exercising with weight loss as their main goal. Although exercise is part of a safe and healthy way to control weight, many people may have unrealistic expectations. We are bombarded with images from advertisers of the ideal body: young and thin for women; strong and muscular for men. To try to reach these unreasonable ideals, people may turn to diets, and for some, this may develop into eating disorders such as anorexia and bulimia. And some people who grow frustrated with the results from diets alone may overexercise to speed up weight loss.

Some athletes may also think that repeated exercise will help them to win an important game. Like

Rachel, they add extra workouts to those regularly scheduled with their teams without consulting their coaches or trainers. The pressure to succeed may also lead these people to exercise more than is healthy. The body needs activity but it also needs rest. Overexercising can lead to injuries like fractures and muscle strains.

## **Are You a Healthy Exerciser?**

Fitness experts recommend that teens do at least 60 minutes of moderate to vigorous physical activity every day. Most young people exercise much less than this recommended amount (which can be a problem for different reasons), but some - such as athletes - do more.

Experts say that repeatedly exercising beyond the requirements for good health is an indicator of compulsive behavior. Some people need more than the average amount of exercise, of course - such as athletes in training for a big event. But several workouts a day, every day, when a person is not in training is a sign that the person is probably overdoing it.

People who are exercise dependent also go to extremes to fit activity into their lives. If you put workouts ahead of friends, homework, and other responsibilities, you may be developing a dependence on exercise.

If you are concerned about your own exercise habits or a friend's, ask yourself the following questions. Do you:

- force yourself to exercise, even if you don't feel well?
- prefer to exercise rather than being with friends?
- become very upset if you miss a workout?
- base the amount you exercise on how much you eat?
- have trouble sitting still because you think you're not burning calories?
- worry that you'll gain weight if you skip exercising for a day?

If the answer to any of these questions is yes, you or your friend may have a problem. What should you do?

## **How to Get Help**

The first thing you should do if you suspect that you are a compulsive exerciser is get help. Talk to your parents, doctor, a teacher or counselor, a coach, or another trusted adult. Compulsive exercise, especially when it is combined with an eating disorder, can cause serious and permanent health problems, and in extreme cases, death.

Because compulsive exercise is closely related to eating disorders, help can be found at community agencies specifically set up to deal with anorexia, bulimia, and other eating problems. Your school's health or physical education department may also have support programs and nutrition advice available. Ask your

teacher, coach, or counselor to recommend local organizations that may be able to help.

You should also schedule a checkup with a doctor. Because our bodies go through so many important developments during the teen years, guys and girls who have compulsive exercise problems need to see a doctor to make sure they are developing normally. This is especially true if the person also has an eating disorder. Female athlete triad, a condition that affects girls who overexercise and restrict their eating because of their sports, can cause a girl to stop having her period. Medical help is necessary to resolve the physical problems associated with overexercising before they cause long-term damage to the body.

## **Make a Positive Change**

Changes in activity of any kind - eating or sleeping, for example - can often be a sign that something else is wrong in your life. Girls and guys who exercise compulsively may have a distorted body image and low self-esteem. They may see themselves as overweight or out of shape even when they are actually a healthy weight.

Compulsive exercisers need to get professional help for the reasons described above. But there are also some things that you can do to help you take charge again:

- **Work on changing your daily self-talk.** When you look in the mirror, make sure you find at least one good thing to say about yourself. Be more aware of your positive attributes.
- **When you exercise, focus on the positive, mood-boosting qualities.**
- **Give yourself a break.** Listen to your body and give yourself a day of rest after a hard workout.
- **Control your weight by exercising *and* eating moderate portions of healthy foods.** Don't try to change your body into an unrealistically lean shape. Talk with your doctor, dietitian, coach, athletic trainer, or other adult about what a healthy body weight is for you and how to develop healthy eating and exercise habits.

Exercise and sports are supposed to be fun and keep you healthy. Working out in moderation will do both.

Updated and reviewed by: Mary L. Gavin, MD

Date reviewed: February 2005

---