



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA  
COMPRENSIÓN Y USO DE COMPARATIVOS Y  
SUPERLATIVOS REGULARES E IRREGULARES  
PARA ESTUDIANTES DE COMPRENSIÓN DE  
LECTURA EN INGLÉS II DEL COLEGIO DE  
CIENCIAS Y HUMANIDADES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

P R E S E N T A

**CATALINA GONZÁLEZ PEÑA**

ASESOR: LIC. MANUEL RAMÍREZ ARVIZU

**MARZO, 2008**



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.

**LA GENTE CON ÉXITO ES AQUELLA QUE SIEMPRE TERMINA LO QUE  
EMPIEZA**

**DEDICATORIA**

***Este trabajo, que me costó sangre, sudor y lágrimas, se lo dedico a:***

***A mi mamá, Blanca Peña Parra.***

***A mi papá, Juan González de la O.***

***A mis hermanos, Juan Carlos González Peña y Wendy González Peña.***

***A mi cuñada María del Carmen Nohemí Serrano Gutiérrez y a mi sobrino Carlos Farid González Serrano.***

***A los que me han acompañado por el camino de la vida,***

***Lic. Ricardo Arreola Vieira, por guiarme en el buen camino y devolverme la vida.***

***QFB. y CAP. Román Otero Mendoza, por amarme y guiarme en el mundo del conocimiento y la fé.***

***Lic. Eduardo Gamoneda Guzmán, por haberme brindado compañía en los momentos difíciles.***

***Dr. Félix Mendoza Martínez, mi compañero y estimado profesor, con todo mi afecto.***

***P. T. en H. y G. Jorge Adrián Tapia Acosta, por darme grandes momentos de amor e infinita felicidad.***

***A los amigos de verdad***

***Georgina Zaldívar López.  
Genaro Fonseca García.***

***Carlos Araujo Maldonado.  
La madrina Gloria Chávez González y a Rosa María Jiménez Chávez,  
porque llegaron todas sus bendiciones.***

## **AGRADECIMIENTOS**

***Doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de vivir y alcanzar esta meta.***

***A la UNAM, por haberme abierto sus puertas al conocimiento.***

***A la FES Acatlán, por brindarme una estancia digna y valerosa.***

***A la LEI, por haber aceptado a una integrante más.***

***A mis Profesores, por haber tenido a los mejores, aunque yo no haya sido la mejor.***

***Al Lic. Manuel Ramírez Arvizu, por su profesionalismo y dedicación.***

***Al CCH Naucalpan, por brindarme la oportunidad de titularme.***

***A mis compañeros del plantel, por ofrecerme su amistad y apoyo.***

***A mis alumnos, por permitirme ser quien soy, y que ellos sean mejor que yo.***

# ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I. Contextualización</b>	5
1.1 La creación del CCH	5
1.2 El modelo educativo del CCH	7
1.3 La materia de comprensión de lectura en inglés.	9
1.4 Revisión del programa de Comprensión de Lectura en Inglés II	14
1.5 Planta docente	21
1.5.1 Cuerpo estudiantil	26
<b>CAPÍTULO II. Marco teórico</b>	30
2.1 Teorías de aprendizaje	31
2.1.1 Conductismo	33
2.1.2 Cognoscitivismo	34
2.1.3 Constructivismo	37
2.2 La lectura	42
2.3 La comprensión lectora	49
2.4 Modelos del proceso de lectura	58
2.4.1 Modelo descendente (Top-down)	59
2.4.2 Modelo ascendente (Bottom-up)	60
2.4.3 Modelo interactivo	61
2.5 Proceso de lectura	65
2.6 Factores sociolingüísticos en el proceso de lectura	67
2.7 Tipos de lectura	68
2.8 Aprendizaje de la lectura	70
2.8.1 La lectura en lengua materna (LM)	71
2.8.2 Aprendizaje de una lengua extranjera	72
2.8.3 Algunos criterios sobre el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera (LE)	74
2.8.4 Factores a considerar en la enseñanza de la comprensión lectora	75
2.9 Estrategias de aprendizaje en el área de lengua.	76
2.9.1 Estrategias de lectura	80
2.9.1.1 Estrategias de Bajo nivel	87
2.9.1.2 Estrategias de Alto nivel	88
2.10 Evaluación de la comprensión lectora	90
2.10.1 La evaluación	90
2.10.2 Elementos para evaluar	93

<b>CAPÍTULO III. Propuesta de actividades para la comprensión y uso de comparativos y superlativos regulares e irregulares</b>	96
3.1 Metodología	102
3.1.1 Sujetos	104
3.1.2 Instrumento	104
3.2 Actividades	110
3.2.1 Actividad I	110
3.2.2 Actividad II	126
3.2.3 Actividad III	140
3.2.4 Actividad IV	154
<b>CONCLUSIONES</b>	171
<b>ANEXOS</b>	174
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	187

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad los medios de comunicación han evolucionado en su forma de transmitir la información en un mundo globalizado; sin embargo, la barrera del idioma se pretende romper desde tiempos remotos, y como claro ejemplo de esta problemática cabe mencionar la bíblica Torre de Babel. En el actual contexto de globalización, en el que la cantidad de información que se produce en el mundo se ha visto multiplicada gracias a la aparición de las nuevas tecnologías, la comprensión de textos desempeña un creciente papel, ya que nos permite adentrarnos en una multiplicidad de temas, tanto de interés general, como de carácter estrictamente académico.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en sus planes de estudio de nivel bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como a nivel profesional, imparte la materia de comprensión de lectura en una lengua extranjera, la cual, posteriormente, es un requisito para la titulación de licenciatura.

En este proyecto se pretende contribuir a agilizar la labor docente en la impartición de esta materia, así como a fomentar en el alumno del CCH el interés hacia los temas que conforman la materia de comprensión de lectura en inglés, ya que éstos le serán de gran utilidad durante sus estudios de bachillerato, así como en sus estudios profesionales.

Dicho trabajo de investigación propone una serie de actividades que faciliten la comprensión de los COMPARATIVOS y SUPERLATIVOS regulares e irregulares a los estudiantes que cursan la materia de Comprensión de Lectura en Inglés II del CCH. Cabe mencionar que dicha institución imparte una habilidad específica del idioma inglés –la comprensión lectora–, en cuyo desarrollo el profesor se enfrenta

con el conocimiento que el alumno posee respecto de la misma, conocimiento que, de una forma u otra, repercute en su desempeño escolar en las otras tres habilidades. Así pues, la presente investigación pretende orientar la labor docente, así como mejorar el desempeño académico del estudiante del colegio, ya que es común observar los errores cometidos por los jóvenes con respecto al tema arriba señalado, pues sólo se encargan de "subrayar" todo lo que termine en "-er", sin importar si en realidad se trata de un comparativo, un superlativo o un sustantivo, o bien omiten las formas *irregulares* de éstos y sus respectivos premodificadores (ver página 99).

Más aún, los alumnos se enfrentan a un problema en sus clases de comprensión de lectura en inglés II (CLI II) a la hora de leer un texto, tienen dificultades con los términos **comparativos** y **superlativos** y el uso adecuado de éstos, cuando en una actividad posterior se les pide que los localicen y subrayen, para así ejecutar actividades posteriores relacionadas con el tema. Por lo pronto, aquellos alumnos que tienen una vaga idea de estos términos la comparten con sus compañeros de clase, diciéndoles que subrayen todo lo que termina en "-er"; por consecuencia, se marcan todas las palabras que poseen este sufijo, sin importar si se trata de un comparativo, un superlativo o bien un sustantivo; mientras tanto, ellos creen haber ejecutado lo correcto, omitiendo así las formas *more, most* y las formas *irregulares* de los comparativos y superlativos *well, better*. Y por ende el significado de los enunciados varía.

A pesar de que el CCH imparte una sola habilidad (comprensión de lectura), el trabajo del profesor se traduce en una ardua tarea para tratar de aprovechar el poco conocimiento que el alumno posee con respecto al inglés, y tratar de brindar el nuevo conocimiento para su uso en una sola habilidad (lectura)



---

y así lograr el objetivo de llegar a la comprensión de un texto en inglés y sin olvidar también que para el alumno es muy difícil discernir la idea de que no se les impartirán las otras tres habilidades (escribir, hablar y escuchar) lo cuál los llena de frustración, pues creen que una sola habilidad es una materia aburrida de la cuál no obtendrán provecho alguno para comunicarse en una lengua extranjera.

Por otra parte, el factor más difícil de trabajar es la falta de hábitos de lectura, ya que el estudiante promedio manifiesta apatía por esta actividad en general, lo cual obstaculiza la labor docente.

Por otro lado, esta propuesta pretende contribuir a que el tema de los comparativos y superlativos regulares e irregulares no sea un obstáculo en la comprensión de textos en inglés, y a que su interpretación sea más precisa, haciendo de la comprensión de comparativos y superlativos un elemento más de apoyo a la comprensión general del texto. Igualmente, pretende servir de apoyo en la agilización de la labor docente, así como en la integración de un conocimiento en el alumno que le será de gran utilidad tanto durante sus estudios en el CCH, como en sus estudios profesionales. Debemos recordar que en algunas carreras que son impartidas en la UNAM se requiere de un documento que acredite la comprensión de lectura en una lengua extranjera como un requisito de titulación.

Es necesario mencionar que este proyecto ha tomado en cuenta las necesidades de los grupos de segundo semestre (CLI II) del CCH, ya que la falta de conocimiento y comprensión de estos aspectos lingüísticos en inglés, es una constante al llegar a este nivel, motivo por el cual se causan desajustes en la programación del profesor que, finalmente, repercute en el calendario escolarizado de la institución.

---

Finalmente, el objetivo general de esta propuesta es proponer actividades que faciliten el reconocimiento, la comprensión y uso de los comparativos y superlativos regulares e irregulares de inglés, por estudiantes que cursan la materia de comprensión de lectura en inglés II del Colegio de Ciencias y Humanidades al igual que:

- Conocer y analizar la problemática de los comparativos y superlativos de inglés en comprensión de lectura.
- Revisar las necesidades del programa de comprensión de lectura en inglés II.
- Establecer un marco teórico de la propuesta.
- Reconocer las formas de los comparativos y superlativos regulares e irregulares de inglés de manera contextualizada mediante textos.
- Establecer las formas de los comparativos y superlativos de inglés en una hoja de estudio.
- Proponer actividades.
- Proponer una evaluación.

## CAPÍTULO I.

### CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Máxima Casa de Estudios, se encuentra entre las cien mejores universidades de todo el orbe, publica el periódico inglés *The Times*, quien la considera como la de mayor calidad en toda Iberoamérica tanto en las artes como en las humanidades y las ciencias (Gaceta UNAM, noviembre del 2005: 3). Cabe mencionar que la universidad también ocupa un lugar especial a nivel bachillerato, el cual es un vínculo entre la educación secundaria y la educación profesional. Así pues, la UNAM cuenta con dos sistemas de bachillerato que son: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), los cuales poseen programas de estudio diferentes. El primero responde a una programación anual y ofrece las cuatro habilidades del idioma inglés (escuchar, hablar, leer y escribir) en los primeros dos años, mientras que en el tercer año se imparte la materia de comprensión de lectura. El segundo sistema se divide en semestres e imparte cuatro semestres de comprensión de lectura en inglés. Los dos bachilleratos se cursan en tres años.

#### 1.1 La creación del CCH

En el año de 1970 y la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH) estuvo a cargo de 80 destacados universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossío, quien en ese entonces era Coordinador de Ciencias. Se trabajó arduamente de junio a octubre de ese mismo año; sin embargo, debido a las manifestaciones en contra del proyecto CNCH, fueron las mismas autoridades quienes decidieron suspenderlo.

Posteriormente, se reinicia dicho proyecto con un grupo integrado por los coordinadores de Ciencias y Humanidades, Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño, los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química, Ciencias Políticas y Sociales Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, respectivamente, al igual que el director de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Moisés Hurtado G, ahora dirigidos por Pablo González Casanova. Se elabora así un plan para crear un sistema innovador llamado Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El proyecto del CCH fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova. En la actualidad el CCH cuenta con cinco planteles, a saber: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. Cada plantel tiene un director y secretarías de apoyo académico y administrativo. Actualmente los cinco planteles cuentan con dos turnos (matutino y vespertino).

Su plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato en todo el país incorporados a la UNAM. Es un bachillerato de cultura básica que maneja cuatro áreas que son: Talleres de lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Histórico-social y Ciencias experimentales. Tiene la característica de ser propedéutico general y único que ocupa una posición intermedia (enseñanza media superior) entre los estudios de secundaria y los estudios de licenciatura. Colegio de Ciencias y Humanidades (2004) [on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (28/08/2005).

A través del tiempo, el CCH ha logrado acumular éxito y madurez en sus 35 años de vida reflejado en sus etapas de desarrollo las cuales destacan: la creación del consejo técnico en 1992, la actualización del Plan de Estudios en

1996, la obtención de rango de Escuela Nacional (ENCCH) en 1997, la instalación de la Dirección General en 1998, en 2002-2003 la revisión y ajuste de los Programas de Estudio de los cuatro primeros semestres y en 2003 la revisión y ajuste de los Programas de Estudio de los dos últimos semestres (quinto y sexto).

Finalmente, en la actualidad el Colegio está conformado por: una Dirección General, cinco planteles y un Laboratorio Central ubicado en Ciudad Universitaria de la UNAM. El CCH atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos y cuenta con una planta docente de 2 mil 800 profesores aproximadamente. Cada año ingresan 18 mil estudiantes y han pasado por sus aulas cerca de 700 mil jóvenes. Colegio de Ciencias y Humanidades (2004) [on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (22/08/2005).

### **1.2 El modelo educativo**

Como se ha mencionado anteriormente, el Plan de Estudios del Colegio ha servido como modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato en todo el país (2004) [ on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (22/082005); es un bachillerato de cultura básica y que desde su creación se sostiene sobre cuatro ejes que son: la noción de la cultura básica, la organización académica por áreas, el alumno como sujeto de su formación y, por último el profesor como un orientador del proceso de aprendizaje. Su propuesta pedagógica se basa en tres principios que son: "Aprender a aprender", "Aprender a hacer" y "Aprender a ser". (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996:3).

Según García Camacho (2002), citado en Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 3.

"...La función primordial de este modelo es la de "establecer" lineamientos institucionales para organizar y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje"...

Por lo tanto, este modelo prepara al alumno para su ingreso a nivel profesional con conocimientos básicos para el desarrollo de éste, es decir, se le orientará a la formación intelectual ética y social considerando así al estudiante como sujeto de la cultura y de su propia educación tomando en cuenta el conocimiento científico y tecnológico requerido en pleno siglo XXI sin olvidar que la lectura es un elemento imprescindible que conforma este modelo, por lo que en el CCH se lleva a cabo una extensa selección y organización de títulos en nuestra lengua (español) para lo cual en la biblioteca del Siladín (Sistema de Laboratorios de Innovación; pertenece a la Secretaría de Apoyo al Aprendizaje) cuenta con un acervo de libros en inglés y en general el Colegio cuenta con más de un millón de libros en sus bibliotecas, además de los millones de libros existentes en las bibliotecas de otras escuelas incorporadas a la UNAM.

Además, las lenguas extranjeras (inglés y francés) ocupan un lugar especial en este modelo, ya que son indispensables para el intercambio de información requerido en las aulas, así como en las áreas de interés.

Otra área de suma importancia es la de las matemáticas, pues contribuyen con la precisión y la resolución de problemas de otras áreas como lo son: las ciencias naturales y las sociales, entre otras.

La investigación, otro pilar esencial del modelo, el cual es primordial para el estudio de cualquier área, se encarga de buscar el significado de ciertos términos, consultar fuentes al mismo tiempo que invita al alumno a la intelectualidad, la exigencia crítica, así como tener posiciones éticas y humanas más adecuadas a nuestra sociedad; así pues durante la estancia del alumno en la institución, éste aprenderá a observar, experimentar, modificar, ampliar tecnologías, será capaz también de elaborar productos materiales útiles, realizar encuestas, discutir,

analizar, llegar a acuerdos o bien disentir con respeto y tolerancia hacia otros conceptos y tipos de pensamiento; entre otras habilidades como lo son las académicas, es decir, aunada a la habilidad de la lectura, está la comprensión de textos, la jerarquización, la síntesis, paráfrasis, diálogo, que el alumno aprenderá de manera sencilla y precisa. Finalmente, los tres principios a cuyo alrededor gira el Modelo Educativo dicen textualmente:

**Aprender a aprender**, que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta.

**Aprender a hacer**, que los estudiantes desarrollen habilidades que le permitan poner en práctica sus conocimientos,

**Aprender a ser**, que el joven desarrolle valores humanos, éticos, cívicos y de sensibilidad artística.

Para así formar un estudiante crítico, capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos de tal forma que le permita afirmarlos, cuestionarlos o bien, proponer otros diferentes, además de aprender los elementos teóricos y prácticos que le permitan dar continuidad a sus estudios profesionales y ser un ciudadano con valores, actitudes y habilidades que contribuyan a la vida laboral de la sociedad. (Colegio de Ciencias y Humanidades (2004) [on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (22/08/2005)).

### **1.3 La materia de comprensión de lectura en inglés**

En este apartado se observará el lugar que ocupa la materia dentro del plan de estudios, así mismo se brindará información acerca de la misma, su enfoque didáctico (basado en el constructivismo), y los elementos que constituyen la “clase-taller” de acuerdo con la materia.

La materia de inglés originalmente comprendía... en la práctica... un total de 60 segmentos de 30 minutos cada uno durante un semestre, sumando un total de 30 horas. En 1983 el curso se logró ampliar de 30 horas al semestre a 60 horas al año, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana; y en 1988 el curso se amplió a 90 horas al año, con tres horas de clase a la semana. Actualmente, desde 1996 se imparte la materia de inglés en los semestres I, II, III y IV, con cuatro horas a la semana divididas en dos sesiones, con un total de 240 horas.

En el Plan de Estudios de 1971 inglés no formaba parte de ninguna de las cuatro áreas, por lo que el alumno sólo podía obtener una de las siguientes tres calificaciones: AC (acreditado), NA (no acreditado) o NP (no presentado), lo cual no influía en su promedio general(...) esencialmente dos aspectos fueron modificados en la concepción de la materia en el PEA: su duración y su estatus, sin embargo la orientación del curso continúa siendo la misma: la comprensión de lectura. (CCH, Eutopia, enero-marzo 2005: 85).

De acuerdo con el Plan de Estudios Actualizados (PEA), la materia de comprensión de lectura en inglés se imparte en los primeros cuatro semestres del bachillerato (inglés I, II, III y IV). (PEA 1996: 141-142). Dicha materia pertenece al área de Talleres del Lenguaje y Comunicación, ya que enfatiza en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. (PEA 1996: 55, tomado de los Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 5).

El Colegio pretende fomentar en el estudiante, por medio de la materia, lo siguiente:



- Comprender e interpretar textos de distintos tipos en lengua inglesa, con el fin de informarse y conocer más sobre distintos temas, así como base para la ampliación de conocimientos en estudios posteriores.
- Obtener y organizar información, con el fin de resolver problemas de manera reflexiva y metódica.
- Lograr el acercamiento a una gran variedad de información de todo género a través de la lectura, lo que permite que sus habilidades, destrezas y valores se enriquezcan y lo lleven a adquirir una mayor madurez intelectual.
- Propiciar también dentro del salón de clases, mediante una clase-taller el análisis, discusión e intercambio de ideas y puntos de vista de los temas tratados por los textos para relacionar lo que aprenden con su experiencia permitiendo la aportación y el enriquecimiento de su propia opinión.
- Ejercitarlos y prepararlos para ser tolerantes con respecto a opiniones distintas de las suyas.
- Propiciar la búsqueda de información a través del manejo, en lo posible, de fuentes originales.
- Desarrollar una actitud crítica y comprometida ante situaciones de la realidad nacional e internacional.

Así pues, la materia contribuye a fomentar y desarrollar en el alumno un sujeto de cultura básica (CCH, Eutopía, enero-marzo 2005: 97-98).

#### **Selección y organización de contenidos de la materia**

Dicha materia divide y organiza sus contenidos en: Tipos de lectura, Estrategias de lectura, Aspectos discursivos, Aspectos lingüísticos y Habilidades académicas, todos insertos y organizados dentro de las tres fases de lectura.

**Tipos de lectura:** lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda, detallada y algunos aspectos de la lectura crítica, están distribuidas a lo largo de los cursos. Se inicia con las tres primeras que permiten, aún sin amplios conocimientos lingüísticos de la lengua inglesa, llegar a una comprensión parcial del contenido. Gradualmente se introduce la lectura detallada, en un primer momento a nivel de párrafo y de textos cortos; se continúa la práctica de este tipo de lectura con textos más extensos.

**Estrategias de lectura:** son técnicas para enfrentar dificultades (Johnson, K. 2001: 57, citado en los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV del PEA, 1996: 6) durante el acto de leer y se encuentran presentes en todos los cursos, por ejemplo: propósitos de lectura, uso de conocimientos previos, predicción, confirmación/rechazo de hipótesis.

**Aspectos discursivos:** incluye el manejo de la cohesión a través de la referencia anafórica y de la función de conectores(...); funciones comunicativas; la organización textual, introducción/desarrollo/conclusión, idea principal/secundarias, hechos y opiniones e intención del autor.

**Aspectos lingüísticos:** ...manejo de vocabulario, frases nominales, tiempos y formas verbales, palabras y verbos compuestos, uso de contexto, reconocimiento de cognados, de afijos, familias de palabras, redes semánticas y uso del diccionario bilingüe.

**Habilidades académicas:** subrayar, toma de notas, notas al margen, paráfrasis, uso de índices, manejo e diccionario bilingüe, reconocimiento y elaboración de organizadores gráficos y resúmenes.

**Fases de lectura:** pre-lectura, lectura y post-lectura; cada una con estrategias y habilidades particulares que los lectores eficientes utilizan. (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 6-7).

Así, se han podido observar todos y cada uno de los contenidos que conforman la asignatura de CLI II (Comprensión de Lectura en Inglés II).

A continuación se presentan los conceptos del enfoque de la materia, así como su enfoque didáctico basado en la corriente constructivista.

### **Enfoque de la Materia**

“Los cursos de comprensión de lectura en inglés están insertos en la enseñanza con propósitos específicos de esa lengua extranjera, lo cual tiene implicaciones pedagógicas, como la concepción de la lectura, los modelos interactivos sobre el

proceso de lectura, la teoría de los esquemas, la selección y organización de los contenidos...” (Programas de Estudio para la Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 5).

En este apartado se adoptan términos y teorías acerca del proceso de lectura para así sustentar el marco teórico que precede a los Programas de Estudio de CLI (Comprensión de Lectura en Inglés).

### **Enfoque Didáctico de la Materia**

“El constructivismo propone concretar su fundamento teórico en lo que se denomina “clase-taller”. En esta se promueve, simultáneamente, la construcción y la adquisición de conocimiento, así como el desarrollo de habilidades y de actitudes.” (A. Campirán 2000: 16-18. Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo. Universidad Veracruzana, citado en los Programas de Estudio para las Asignaturas de inglés I al IV del PEA, 1996: 11).

Todo esto conforma la ideología del CCH, ya que promueve mediante su clase-taller la construcción y adquisición del conocimiento, apartándose así de una escuela tradicionalista y autoritaria, y buscando adentrarse a nuevos horizontes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **La clase-taller**

Veremos ahora los elementos que conforman la clase denominada “taller”, en la que el alumno participa en su propio proceso de aprendizaje -del cual es responsable-, a la vez que guiado por el profesor, quien debe mediar para lograr un ambiente adecuado para llevar a cabo dicho proceso en el alumno.

- El alumno, como el individuo responsable de su propio aprendizaje, es quien más activamente se desempeña en la clase-taller, mientras que su trabajo debe ser orientado o guiado para que aprenda mientras se desempeña.
- El profesor es quien debe fomentar un ambiente socialmente abierto y detectar los conocimientos previos de los estudiantes, para complementarlos con lo que éstos necesitan saber para poder comenzar con éxito su aprendizaje.

- El objeto sobre el que se trabaja, que es la comprensión de textos en inglés, abarca tanto el abordaje de contenidos conceptuales, como el desarrollo de habilidades y actitudes.
- El aula es el espacio donde se imparte la clase-taller y en la cual el profesor debe crear un ambiente cálido para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las herramientas internas, externas y externas básicas. Las primeras son operaciones mentales o de manejo del discurso (comprensión de lectura, desarrollo de habilidades y estrategias) que le permiten al estudiante llegar al significado del texto. Las segundas son todo aquello en lo que se apoya el profesor y los alumnos (materiales didácticos, bibliotecas, museos e *internet*); las terceras, por último, son los textos auténticos en inglés. (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 11-12).

#### **1.4 Revisión del programa de comprensión de lectura en inglés II**

Para adentrarnos a la revisión del programa, se consultó la sección de Propósitos Generales y los Contenidos Temáticos de cada asignatura del mencionado programa en donde primeramente se enuncia el Propósito General de la Asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés II (CLI II) y posteriormente se indican los contenidos temáticos de toda la asignatura de CLI II.

##### **Propósito de la asignatura de CLI II**

El alumno progresa en el uso de las estrategias de lectura en lengua inglesa, las cuales, conjuntamente con la práctica de las lecturas de ojeada, selectiva y de búsqueda, le sirven de apoyo para iniciar la lectura detallada.

A lo largo de este curso se proporcionan al alumno herramientas para pasar de la lectura fragmentaria a la detallada. El estudiante inicia el desarrollo de sus habilidades en el manejo de la organización textual de un material de lectura en inglés: la identificación de la idea principal y secundarias en párrafos o textos cortos; enumeración, secuencia y cronología para el logro de una comprensión más íntegra de textos escritos en inglés. De manera paralela, amplía sus conocimientos de la lengua inglesa y su habilidad para precisar el significado de las ideas que conforman un texto. Así mismo, el alumno reconoce la función de los organizadores gráficos en un texto para apoyar su

comprensión de lectura y hace paráfrasis en español para explicar las ideas de un párrafo o texto corto en inglés. (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 8-9).

Ahora los contenidos temáticos de la Asignatura en general son los siguientes:

- Estrategias de lectura.
- Lecturas de: ojeada, selectiva, búsqueda y detallada en un párrafo o texto corto.
- Organización textual: coherencia (idea principal/secundarias, a nivel de párrafo o texto corto; y cronología (enumeración/secuencia).
- Habilidades académicas: reconocimiento de la función de los organizadores gráficos y paráfrasis en español de las ideas de un párrafo o texto corto.
- Estrategias de vocabulario.
- Aspectos lingüísticos.

Después de consultar el propósito y la temática general de toda la asignatura de CLI II, se procede a la revisión de la Unidad 2, donde se localiza el tema de comparativos y superlativos; ahora para ingresar a dicha unidad se observará el Objetivo General del Programa de CLI II, así como el Propósito de la misma y los elementos concernientes (Aprendizajes, Estrategias y Temática) al tema ya antes mencionado. Nota: A continuación se presenta la información contenida en el Programa de CLI II, páginas 25 y 26.

## **PROGRAMA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS II (UNIDAD 2)**

### **OBJETIVO GENERAL**

En este curso, el alumno continuará su desarrollo como lector autónomo al utilizar estrategias que le permitan llevar a cabo la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda en textos auténticos de estructura sencilla. Además, realizará la lectura detallada en un párrafo o en textos cortos para identificar la idea principal y las secundarias así como la organización textual. Así mismo, reconocerá la importancia de los organizadores gráficos.

## Unidad 2

### Propósito

Al finalizar la unidad el alumno, mediante la lectura detallada, distinguirá en un párrafo la idea principal de las secundarias, para destacar la información relevante y comprender cómo está estructurado el texto.

Esta unidad tiene un tiempo contemplado de 16 horas-clase para impartir cuatro Aprendizajes, cinco Estrategias y seis puntos Temáticos ordenados en un formato horizontal, como puede verse en la figura que sigue:

## UNIDAD II

### Propósito:

- Distinguirá en un párrafo, mediante la lectura detallada, la idea principal de las secundarias, para destacar la información relevante y comprender cómo está estructurado el texto.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminará la idea principal de las secundarias en un párrafo, para destacar la información relevante.</li>   <li>• Reconocerá elementos de cohesión para identificar relaciones lógicas entre las ideas de un texto en inglés.</li>   <li>• Identificará la redundancia léxica en un texto en lengua inglesa para facilitar su comprensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor explicará y ejemplificará en uno de los párrafos de un texto, la función de la idea principal y de las secundarias; la relación entre ellas y las ventajas de identificarlas. El profesor asignará a cada equipo uno de los párrafos siguientes para que destaquen, con un color o anoten al margen, la idea principal. Un integrante de cada equipo explicará al grupo, con sus propias palabras, el contenido de la idea y las razones de esta elección.</li>   <li>• El profesor verifica los conocimientos de los alumnos sobre referencia anafórica, por medio de un ejercicio de localización de referentes en un texto. Retomará algunos enunciados del texto e introducirá la explicación de los pronombres demostrativos como referentes. Los alumnos, en un texto diferente, localizarán estos pronombres y elaborarán una red anafórica.</li>   <li>• El profesor introducirá el tema por medio de preguntas como: ¿Qué es redundancia? ¿Qué significa léxico? ¿Qué es redundancia léxica? Y los alumnos proporcionarán ejemplos en español.</li>   <li>• Los alumnos, en parejas, señalarán en un texto los elementos que se repiten y compararán sus respuestas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de lectura en inglés. Ver temática en la unidad 1</li>   <li>• Lecturas <ul style="list-style-type: none"> <li>De ojeada</li> <li>Selectiva</li> <li>De búsqueda, detallada de párrafos o textos cortos.</li> <li>• Habilidades Académicas: Notas al margen.</li> <li>• Organización textual: Idea principal, secundarias en párrafo o textos cortos.</li> </ul> </li>   <li>Referencia anafórica: Adjetivos posesivos. Pronombres personales, posesivos, Complementarios y demostrativos.</li>   <li>• Estrategias de vocabulario. Redundancia léxica. Afijos. Manejo del diccionario bilingüe.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identifica los grados de comparación del adjetivo, para comprender con mayor detalle las descripciones.</b></li> </ul>	<p>con otra pareja, explicarán brevemente por qué las consideraron redundantes y las presentarán al grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El profesor presentará los grados comparativo y superlativo con ejemplos de la vida cotidiana. Los alumnos, en parejas, subrayarán en un texto los adjetivos que modifican a los sustantivos seleccionados por el profesor e identificarán el grado de comparación, y presentarán sus resultados al resto del grupo.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Aspectos lingüísticos: Comparativo y superlativo.</b></li> </ul>
--	--	--

El tema en cuestión se localiza en el cuarto aprendizaje, que enuncia lo siguiente:

#### **APRENDIZAJE**

Identificará los grados de comparación del adjetivo para comprender con mayor detalle las descripciones que hace el autor.

#### **ESTRATEGIA**

El profesor presenta los grados comparativo y superlativo con ejemplos de la vida cotidiana. Los alumnos, en parejas, subrayan en un texto los adjetivos que describen a los sustantivos seleccionados por el profesor e identifican el grado de comparación. Presentan sus resultados al resto del grupo.

#### **TEMÁTICA**

Aspectos lingüísticos: Comparativo y Superlativo.



## EVALUACIÓN

El alumno explica con sus propias palabras las ideas principales de un texto corto.

Se sugiere atender según necesidades en cada grupo, los aspectos lingüísticos vistos en unidades o cursos anteriores conjuntamente con los aquí propuestos.

(Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 25-26).

Como puede observarse, la información con respecto al tema se ha manejado de manera somera, lo cual repercute negativamente en el aprendizaje de los alumnos, ya que en el último semestre (CLI IV) se retoma este tema. Cabe mencionar que en el programa de CLI II se menciona en el apartado de Aprendizaje, sin embargo, en el programa del CLI IV no se hace referencia del tema ni en el Aprendizaje ni en la Estrategia, sólo se menciona en la Temática lo siguiente: *Aspectos Lingüísticos: Comparativo y superlativo*. Así que los alumnos suelen confundirse pues la misma estrategia indica que deben subrayar los adjetivos, pero no se profundiza en la división de comparativos y superlativos, menos aún en las formas irregulares de cada uno de éstos. No obstante, al trabajar con textos auténticos, como lo menciona el objetivo general, los alumnos no sólo encontrarán las formas regulares de estas palabras, sino también las formas irregulares. Sin embargo, ni en la temática ni en la estrategia se indica qué tratamiento debe darse a dichas formas, vista la importancia de que el alumno comprenda y use adecuadamente los términos aquí tratados para que, una vez llegado al cuarto nivel de CLI -que retoma el tema- éste no sólo se limite a subrayar, sino que domine ambas formas de este punto lingüístico.

También es necesario proponer actividades destinadas a activar los conocimientos previos, debido a que al alumno le resulta más fácil reconocer las formas regulares que las irregulares, y ya que el programa carece de propuestas

de actividades en su estrategia para el tratamiento de dicho tema, este trabajo pretende contribuir con actividades que proporcionen información más detallada del tema, para así facilitar una mejor comprensión y uso de los comparativos y superlativos regulares e irregulares para el curso de CLI II del CCH. El presente trabajo pretende, también, agilizar la labor docente, coadyuvar a que este tema no sea un obstáculo para el alumno en la comprensión de textos en inglés, así como lograr la integración de un conocimiento que le será de gran utilidad en sus estudios presentes y posteriores.

Por ende, el objetivo general de este trabajo es: Proponer actividades que faciliten el reconocimiento, la comprensión y uso de los comparativos y superlativos regulares e irregulares de inglés, para estudiantes que cursan la materia de Comprensión de Lectura en Inglés II (CLI II) del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Mientras que sus objetivos particulares son los siguientes:

- Conocer y analizar la problemática de los comparativos y superlativos de inglés en comprensión de lectura.
- Revisar las necesidades del programa de comprensión de lectura en inglés II.
- Establecer un marco teórico de la propuesta.
- Reconocer las formas de los comparativos y superlativos regulares e irregulares de inglés de manera contextualizada mediante textos.
- Establecer las formas de los comparativos y superlativos de inglés en una hoja de estudio.
- Proponer actividades.
- Proponer una evaluación.

### 1.5 Planta docente

Actualmente el Colegio cuenta con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. (Colegio de Ciencias y Humanidades (2004) [on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (28/08/2005)). En cuanto al área de inglés, debido a la actualización y ajustes de los Planes y Programas de Estudio de 1996 y 2003, se aumentó el número de horas-clase y semestres, lo cual requirió atender a 720 grupos en los cinco planteles, y esto a su vez demandó un incremento en la contratación de profesores de dicha área. Como puede observarse, de 1970 a 1980 ingresaron 8 profesores, de 1981 a 1990 se contrataron 12, de 1991 a 2000 se integraron 62 y de 2001 al 2005 formaron parte del Colegio 73 profesores más. Hoy el departamento de inglés cuenta con una planta de 155 docentes de acuerdo con la base de datos más reciente de la jefatura del Departamento (CCH, Eutopía, enero-marzo 2005: 86, 99).

#### Perfil profesiográfico

El profesor que imparta la materia de CLI debe cumplir con el siguiente perfil establecido por la institución, de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, el cual en su Título Cuarto, capítulo III, artículo 36, expresa:

- |   |
|---|
| <p>a) Tener título superior al bachiller en una licenciatura de la materia que se vaya a impartir.</p> <p>b) En la enseñanza de lenguas vivas, los interesados deben probar el conocimiento de la materia que van a impartir.</p> |
|---|

Por otra parte, en la Revista Eutopía (órgano oficial informativo del CCH), página

88. N° 5 de 2005, se plantea que:

...para probar su dominio de la lengua inglesa y su competencia en la enseñanza de la materia, los profesores deben presentar cualquiera de los siguientes documentos:

- Constancia del Curso de Formación de Profesores de Inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).
- Constancia de Aprobación del Examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE).
- Autorización de Profesor de Inglés emitida por el CELE hasta 1990.
- Constancia de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE).

Son documentos igualmente válidos para laborar en el sistema del CCH

los siguientes:

- Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES).
- Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglesa) de la Facultad de Filosofía y Letras (CU).
- Licenciatura en Educación Media con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) de la Escuela Normal Superior.

Es posible darse cuenta de que el Colegio abre sus puertas a profesores de inglés de diferente procedencia académica, lo cual resulta enriquecedor ya que parten de una misma base de conocimiento: el idioma inglés y la formación docente; con el objetivo de promover la comprensión de textos en inglés con calidad dentro de las aulas.

### **Jerarquización**

Una vez que se cuenta con un título superior al bachillerato relacionado con la materia que se va a impartir, al ingresar a la institución, y de acuerdo con lo establecido por el Estatuto del Personal Académico (EPA), la actividad del profesor se regirá por los artículos y requerimientos que para cada categoría y nivel se planteen:

## **Título Cuarto**

### **De los Profesores e Investigadores**

#### **Capítulo I**

##### **Definiciones**

**Artículo 29** Los profesores o investigadores podrán ser:  
**Ordinarios;**  
**Visitantes;**  
**Extraordinarios;**  
**Eméritos.**

**Artículo 30** Son profesores o investigadores quienes tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación.

#### **Capítulo II**

##### **De los Profesores e Investigadores Ordinarios**

**Artículo 34** Los profesores ordinarios podrán ser de Asignatura o de Carrera. Los investigadores serán siempre de Carrera.

#### **Capítulo III**

##### **De los Profesores de Asignatura**

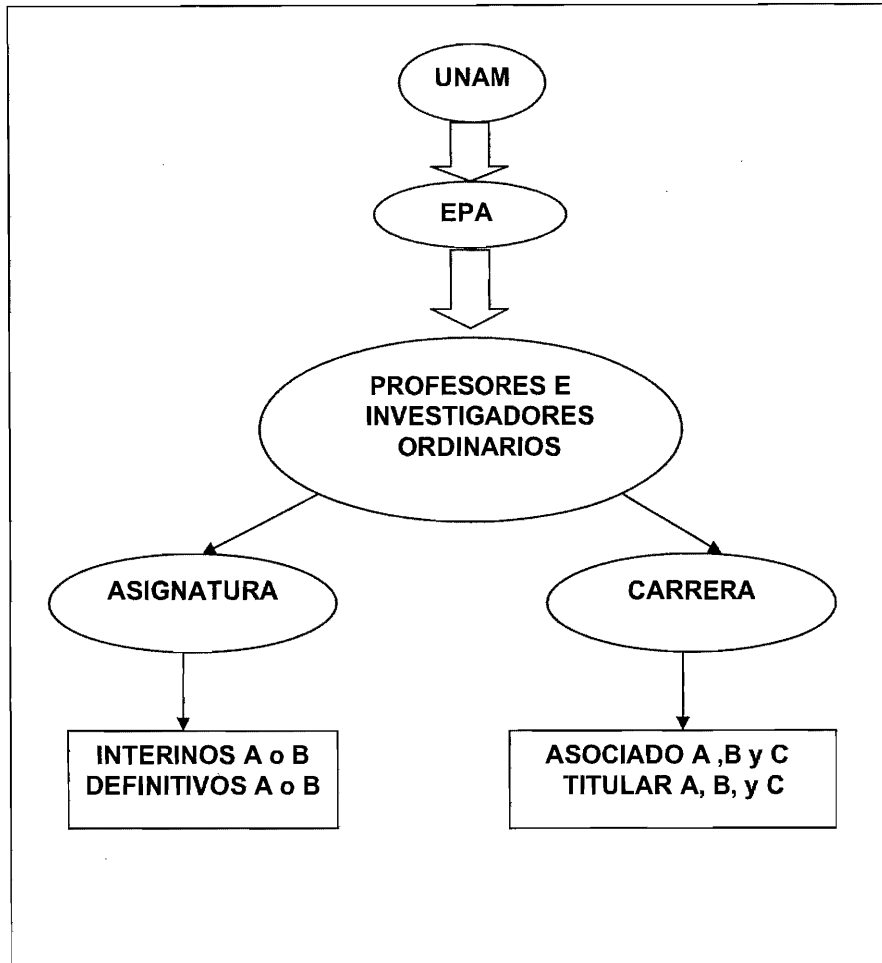
**Artículo 35...** los profesores de Asignatura...podrán ser Interinos o Definitivos y ocupar cualesquiera de las siguientes categorías A o B.

#### **Capítulo IV**

##### **De los Profesores e Investigadores de Carrera**

**Artículo 38...** podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: Asociado o Titular. En cada una de estas habrá tres niveles A, B y C.

(Gaceta CCH, Suplemento Especial, EPA, marzo 2005: 8-9).



Diseño: Catalina González Peña.

De acuerdo con el incremento en la contratación de los profesores de inglés, el 87% del total de los docentes son de Asignatura "A" y son éstos los que se dedican exclusivamente a clases frente a grupo y tienen la obligación de tomar anualmente cursos de 20 horas. (CCH, Eutopía, enero-marzo 2005: 99). También se deben tomar cursos-talleres intersemestrales para la preparación de cursos TPC (Taller de Preparación de curso), con una duración de 20 horas, participar en Jornadas Académicas, asistir a cursos de Formación de Profesores, Diplomados, participar en Trabajos de Apoyo a la Docencia, en la coordinación de grupos de

trabajo, la organización de eventos culturales locales, entre otros. (Gaceta CCH, Suplemento Especial, Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores de Carrera Ordinarios del CCH. 2ª versión. 2003: 28-30).

### **1.5.1 Cuerpo estudiantil**

Este bachillerato universitario, atiende a una población de 60 mil alumnos; cada año ingresan 18 mil jóvenes y un total de 700 mil estudiantes han pasado por sus aulas en lo que va de la historia del CCH. Colegio de Ciencias y Humanidades (2004) [on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (28/08/2005).

A continuación se exponen las condiciones culturales y sociales de la población estudiantil, su ingreso, permanencia y perfil de egreso.

#### **Ingreso y condiciones culturales y sociales**

- I. Son personas más jóvenes y más independientes que en el pasado.**
  - 1) Las edades fluctúan entre los 15 y los 18 años de edad.
  - 2) Se observa un aumento de la población femenina.
  - 3) La mayoría de los jóvenes provienen de escuelas secundarias públicas, mientras que un 1.5% proceden de escuelas particulares.
  - 4) Han disminuido los alumnos que afirman trabajar.
  
- II. No cuentan con un ambiente propicio para estudiar en casa.**
  - 1) Las familias de los jóvenes constan de 4 a 6 miembros o más.
  - 2) Las familias perciben mensualmente un máximo de \$ 1,500 pesos.
  - 3) Los jóvenes no cuentan con un espacio apropiado para estudiar en su casa.
  
- III. Los adolescentes no cuentan con orientación ni apoyo para desarrollar en casa el trabajo escolar.**
  - 1) La mayoría de los padres tienen una escolaridad de primaria, y una minoría cuenta con estudios de licenciatura o posgrado.
  - 2) El 62% de los hogares dispone de un acervo de 100 libros aproximadamente debido al ingreso familiar; entre ellos destacan básicamente los textos escolares.
  
- IV. Jóvenes con alta posibilidad y dedicación al estudio.**
  - 1) Ingresan a la edad de 15 años o menos, lo cual asegura regularidad en sus estudios de educación primaria y secundaria.
  - 2) El 90% de los estudiantes no trabaja, lo cual promete tiempo disponible para estudiar.
  - 3) Tienen bien definido el realizar estudios profesionales. (Plan de Estudios Actualizado [PEA], 1996: 15-16).



En el número I romano inciso 4, al igual que en el número IV, inciso 2, cabe mencionar una opinión resultante de la experiencia docente, y es que, desafortunadamente, se constató que el número de jóvenes que requieren trabajar va en aumento pues se dirigen directamente con el profesor argumentando su situación familiar o económica, incluso esto se acentúa en el turno vespertino, en el que se puede percibir que la principal causa de ausentismo se debe a que los alumnos no logran adaptar sus horarios y dan prioridad al aspecto laboral, ya que la economía familiar va en descenso por motivos de disfuncionalidad, alcoholismo, abandono del hogar por parte de algún miembro de la familia, o bien a un embarazo prematuro entre las alumnas y otras situaciones.

### **Requisitos de ingreso**

Para ingresar al Colegio se deben de acatar los siguientes lineamientos, todo conforme al proceso de selección; de no cumplirse con algún requisito será invalidado cualquier trámite.

- a) Solicitar la inscripción, de acuerdo a la convocatoria que publique la Universidad.
- b) Haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente.
- c) Ser aceptado mediante concurso de selección, el cual comprenderá una prueba escrita y deberá realizarse dentro de los periodos que para el efecto se señalen.
- d) En el bachillerato del CCH sólo se admitirán alumnos de nuevo ingreso en el primero de los tres años de su ciclo...

### **Requisitos de permanencia**

Una vez dentro de la institución, el joven adquiere derechos y obligaciones para continuar su estancia en el Colegio, al igual que seguir los requerimientos establecidos para llevar a cabo los procesos de reinscripción, exámenes extraordinarios y selección de materias optativas, entre otros.

- a) Un plazo máximo de cuatro años para estar inscrito en el bachillerato (...). Los alumnos que no terminen sus estudios en los plazos señalados, no serán reinscritos y

- sólo podrán acreditar las asignaturas faltantes por medio de exámenes extraordinarios (...).
- b) Los alumnos que hayan interrumpido sus estudios, podrán reinscribirse dentro de los plazos que señala el artículo 19 (Reglamento General de Inscripciones). Quienes no estén en el supuesto anterior, tendrán que sujetarse al Plan de Estudios Vigente en la fecha de su reingreso.
  - c) Todo lo relativo a la inscripción y otros trámites escolares sólo podrán ser tratados por los interesados, sus padres o tutores o un apoderado.
  - d) La reinscripción se llevará a cabo a petición del interesado en las fechas y términos que señalen los instructivos correspondientes.
  - e) Se entenderá que renuncia a su inscripción o reinscripción los alumnos que no hayan completado los trámites correspondientes.
  - f) Ningún alumno podrá ser inscrito más de dos veces en una misma asignatura...

### **Requisitos de egreso**

Una vez que el alumno concluya satisfactoriamente su ciclo escolar, se considerará egresado, pero no por ello pierde sus derechos, ya que puede tramitar su certificado y continuar sus estudios profesionales en la UNAM.

Se considerará egresado al alumno, cuando haya cubierto el 100% de los créditos de la Actualización de Plan de Estudios...podrán seguir cualquiera de las carreras profesionales que ofrece actualmente la Universidad, o las que en el futuro pudiera ofrecer. La institución señalará en quinto y sexto semestre esquemas preferenciales para las carreras a las que aspiren los alumnos, y otras serán escogidas libremente de acuerdo con las reglas para la Selección de Materias de quinto y sexto semestre, los alumnos que concluyan el Plan de Estudios, podrán tramitar, si así lo desean, su certificado de Bachillerato, sin que esto afecte su permanencia en la UNAM. (PEA, 1996: 86-88).

### **Aportaciones del área al perfil del egresado**

Puesto que la materia de CLI pertenece al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, ésta enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno; así pues, los egresados del Colegio tendrán la capacidad para:

- Leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales.
- Escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización, revisión.
- Emplear estrategias adecuadas para leer de manera autónoma textos escritos en inglés.
- Ingresar a los diversos campos del saber por medio del conocimiento de una lengua extranjera. (Orientación y Sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado, febrero 2006: 93-94).

En este capítulo se mencionó de manera breve la creación de la institución, la importancia de su Modelo Educativo que ha servido de ejemplo para muchas instituciones de nivel bachillerato, también se pudo observar la importancia y el lugar que ocupa la materia en cuestión dentro de dicho modelo, por otro lado, se revisó la formación pedagógica que el profesor de inglés debe poseer y los lineamientos institucionales necesarios para formar parte de la planta docente de este bachillerato. Finalmente, se proporcionó la información que atañe a la población estudiantil del CCH, la cual es el objetivo primordial de este trabajo para lograr un mejor desempeño escolar en beneficio de la población en general.

## CAPITULO II.

### MARCO TEÓRICO

El marco teórico que sustenta a esta propuesta comprende definiciones, conceptos y teorías acerca de la lectura, de la comprensión lectora, de los procesos de lectura y de los modelos de aprendizaje de ésta. Es necesario mencionar que el CCH retoma parte de esta filosofía basada en la corriente constructivista que adopta, a su vez, en los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV de su Plan de Estudios Actualizado del Modelo Educativo de la institución.

Se comenzará la exposición a partir de la elucidación del propio concepto de lectura y de cómo éste fue cambiando en las diferentes concepciones del aprendizaje que marcaron la pauta en el siglo XX.

Quintana cita a M. E. Dubois (1991) con información acerca de estudios sobre la lectura que se han publicado en los últimos 50 años y que enuncian lo siguiente:

“...podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura.

- La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información.
- La segunda considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.
- La tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto”.

[on-line] [http://caqui.lce.org/hquintan/Comprensión\\_lectora.html](http://caqui.lce.org/hquintan/Comprensión_lectora.html)  
(consulta: 28/12/05).

Como puede observarse en la cita, después del conductismo surgieron otras dos teorías acerca del aprendizaje, y en ellas es posible notar cómo evolucionó el concepto de lectura, pero ahora tomando en cuenta al lector como parte de este

---

proceso. Incluso las dos últimas teorías no están tan distantes entre sí, como lo están respecto del conductismo; así, estas concepciones “recientes” comulgan y parten de una misma base: la interacción o transacción entre el texto y el lector.

## **2.1 Teorías de aprendizaje**

A pesar de que el hombre ha alcanzado enormes avances tecnológicos y científicos a través de los tiempos, existen aún campos por descubrir. Podemos decir que el ser humano ha logrado investigar y descifrar muchos de los fenómenos del mundo “exterior”, así como crear o “inventar” multitud de objetos que satisfacen sus necesidades básicas: comer, vestir, gozar de buena salud, de una vivienda digna. Por otra parte, y a resultas de lo anterior, ha conseguido desarrollar una actividad laboral y/o intelectual que le permite desarrollar sus capacidades físicas y/o cognitivas en una sociedad moderna que demanda ciencia y tecnología. Sin embargo, los aspectos concernientes al “interior” del hombre se podrían ver como un campo fértil para la investigación, particularmente los referidos al conocimiento real de los procesos internos (mentales, cerebrales) que le proporcionan al individuo el “poder del raciocinio” y que resultan más complejos.

En este sentido, el proceso de aprendizaje ha sido objeto de ardua investigación y el estudio de sus regularidades ha generado una gran cantidad de teorías, entre las cuales destacan el **conductismo**, el **cognoscitivismo** y el **constructivismo**.

A fin de poder realizar a continuación una breve revisión de cada una de las corrientes antes mencionadas -con sus principales postulados y exponentes más representativos-, se partirá de la definición de aprendizaje y de teoría. Se debe, asimismo, subrayar que se hará hincapié en el constructivismo que, a propósito

sea dicho, concierne a la metodología de las actividades propuestas en este trabajo para cubrir los lineamientos que presenta el CCH en su Modelo Educativo, el cual sustenta el marco teórico de los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés.

## **APRENDIZAJE**

Según Shuell (1986) en Quintana (2005), el aprendizaje produce un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada, como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia.

Schunk (1997: 2) comparte esta definición, argumentando que, aunque ninguna definición de aprendizaje es aceptada por todos los teóricos, ya que existe infinidad de versiones, muchas de las cuales discrepan acerca de la naturaleza exacta del aprendizaje, él adopta una posición cognitiva y por este motivo la apoya.

No obstante, se debe señalar que esta definición de aprendizaje que ofrece Shuell en Quintana (2005), no es nueva en esencia, por cuanto una definición similar fue planteada por Ardila ya en 1970. Según este autor,

“... aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica (1970: 18).

## **TEORÍA**

En cuanto al concepto de teoría, Schunk cita a Suppers (1974) y expresa que:

“... una teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Las teorías ofrecen marcos de trabajo para interpretar las observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación” (1997: 3).

Estas definiciones servirán de puntos de partida para revisar las corrientes psicopedagógicas antes mencionadas, tomando el conductismo como antecedente y el cognoscitivismo como base de las corrientes constructivistas actuales.

### 2.1.1 CONDUCTISMO

El término *conductismo* procede de la palabra *behavior* del inglés, la cual significa *conducta*. Sus antecedentes más directos son, según Hilgard (1978: 29-171), el conexionismo de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pávlov, el condicionamiento contiguo de Guthrie, el condicionamiento operante de Skinner, así como la teoría sistemática de la conducta de Hull.

Valentino Calpe (2002) comenta la concepción que se tenía sobre la lectura y la comprensión lectora en la corriente conductista:

"Desde el conductismo se consideraba que el leer era sinónimo de recibir. Leer era recibir ideas, conocimientos, información. El libro se abría, se recorría y se extraía el significado que estaba en el texto. La lectura era un proceso que iba de la página al lector; ahí estaba el significado y éste llegaba hasta nosotros para depositarse en nuestra mente.

La interpretación de un texto se consideraba compuesta por diferentes niveles o pasos: la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia o posibilidad de comprender lo que está implícito y la lectura crítica que permitía evaluar la calidad del texto o las intenciones del autor". [on-line] [www.sedLL.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/alejandra.html](http://www.sedLL.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/alejandra.html) (consulta: 28/12/05).

Con este comentario, podemos darnos cuenta de cómo se concebía el concepto de lectura y de comprensión lectora en la corriente conductista, pero pese a que ha pasado mucho tiempo, en las aulas se sigue trabajando con una parte -o en algunos casos- con mucho de lo que esta autora cita ahora como un antecedente de los conceptos previamente mencionados.

En lo referente al papel del conductismo en el campo de la enseñanza de lenguas, se puede hallar también en Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (1996: 75) una serie de principios que pueden resumirse en lo siguiente:

- El comportamiento verbal es la respuesta a un estímulo... (formación de hábitos controlada).
- El proceso de formación de la conducta verbal está diseñado en pasos pequeños, de manera que el estudiante progrese por aproximaciones sucesivas (moldeamiento), evitando un error como respuesta indeseable.
- El papel del alumno es el de emisor de respuestas.
- El papel del profesor es el de elicitador de reforzadores y "técnico" para vigilar que el programa se cumpla tal como está diseñado.
- Todos los estudiantes son considerados portadores del mismo repertorio; se espera que progresen uniformemente (...) El automatismo se obtiene gracias a un proceso de **sobre-aprendizaje** en el cual el alumno debe repetir varias veces la respuesta correcta para automatizarla.

### 2.1.2 COGNOSCITIVISMO

La denominación de *cognoscitivismo* se deriva del verbo latino *cognoscere*, que significa *saber* (Bigge 1971: 205).

En la actualidad, esta corriente teórica tiene una gran influencia en la psicología contemporánea (en el estudio de comportamientos humanos complejos, como el comportamiento verbal). En el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas es frecuente hallar, en diferentes exponentes de esta orientación teórica, los siguientes términos: *aprendizaje significativo, actitudes, sensación, aptitudes, habilidades, estilos de aprendizaje, retroalimentación, percepción, filtro afectivo, codificación, intake, diferencias individuales, solución, motivación, interacción, input, negociación, estrategias, pensamiento, monitor, esquema, decodificación y análisis de necesidades e intereses*, entre otros. El cognoscitivismo se refiere a los procesos internos mediante los cuales la información sensorial es transformada, reducida, recuperada y utilizada. Las características de esta corriente actual son, según Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (1996: 78-80) las siguientes:

- La mente es un agente activo y responsable de que el conocimiento sea activamente adquirido (...).
- El individuo no es un ser pasivo.
- El aprendizaje cognoscitivo es consciente y requiere de una participación mental activa por parte del individuo.



Por otro lado, la cognición, que se hace responsable de la adquisición del conocimiento, tiene las siguientes características:

- Es un proceso o conjunto de procesos.
- Es mental, o sea, subyacente al comportamiento.
- Es intencional, tiene un propósito.
- Es voluntaria, está bajo el control del individuo.

A la aparición y desarrollo del cognoscitvismo contribuyeron varias teorías. En primer lugar, el conductismo propositivo de Tolman (1886-1959), quien combinó experimentos conexionistas (Thorndike) con experimentos bajo la influencia de la Gestalt y su teoría de la conducta *molar*, que consiste en una larga secuencia de comportamientos orientados a un objetivo.

En segundo lugar, la teoría psico-genética de Jean Piaget, quien no propone una teoría de aprendizaje como tal, sino más bien una teoría sobre el desarrollo cognitivo (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 1996: 87). En este mismo tenor, Carretero (1997: 41-45) comenta que la teoría de Piaget ha recibido muchas críticas en las últimas décadas por parte de la psicología y las cuestiones educativas; sin embargo, en la actualidad sigue ofreciendo una visión completa acerca del desarrollo cognitivo, desde el nacimiento hasta la edad adulta. No obstante, subraya que no se trata de una teoría educativa, sino de una **teoría psicológica y epistemológica**. Citando a Case, de orientación neopiagetana, Carretero (1997) resume esta teoría en seis puntos, a saber:

1. El desarrollo cognitivo puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas (...).
2. Así, es posible mostrar que tareas aparentemente diferentes, tanto en forma, como contenido, poseen una estructura lógica similar (...).
3. Las adquisiciones de cada estadio, formalizadas mediante determinada estructura lógica, (...).
4. La capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto, (...)
5. El avance cognitivo únicamente se produce si la información nueva es moderadamente discrepante de la adquirida, (...).
6. Se postula que lo cambiante a lo largo del desarrollo son las estructuras,

pero no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento (...).  
(pp.42-43).

En tercer lugar, la teoría de los esquemas, concepto que se remonta a Kant (1871), fue retomado por Piaget (1936) y Bartlett (1982) y rescatado por la psicología cognitiva moderna. Ahora bien, la nueva interpretación de este concepto difiere un poco de la anterior, pues actualmente tiene un origen computacional.

Rumelhart (1984: 163) en Carretero (1997), define el concepto de esquema de la siguiente forma:

"Un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria".

Así pues, la teoría de los esquemas puede ser considerada como una teoría de la representación y utilización de conceptos almacenados en la memoria. Los teóricos de esta corriente afirman que el procesamiento de información dependerá de la **activación de los esquemas** (Rumelhart 1984), de lo que se deriva que el aprendizaje dependerá de la memoria; sin embargo, **la teoría de los esquemas es más una teoría de representaciones que de aprendizaje**. Ello lo reconocen Rumelhart y Ortony (1977: 118), quienes añaden lo siguiente:

"Un esquema es un concepto de un objeto, persona o situación, cuyos rasgos constituyentes se corresponden con los atributos del concepto. Más específicamente, "una teoría de esquemas implica una teoría prototípica del significado".

Finalmente, estos dos autores (en Pozo 1989: 136-138) enuncian las cuatro características fundamentales de los esquemas:

1. Los esquemas tienen variables.
2. Los esquemas pueden encajarse unos en otros.

3. Los esquemas representan conceptos genéricos que varían en sus niveles de abstracción.
4. Los esquemas representan conocimientos más que definiciones.

Heimlich y Pitelman (1991, en Quintana) concluyen acerca de esta teoría que:

“...cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Quintana, H. “La enseñanza de la comprensión lectora”[on-line] <http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension-lectora.html>) (consulta: 28/12/05).

De los postulados básicos de ésta concepción, y en lo referido específicamente al área de la comprensión lectora, se desprende que, si se requiere de diseñar un programa, éste no sólo debe proporcionar conocimientos sintácticos y léxicos, sino también debe prever una cierta cantidad de conocimientos previos.

### 2.1.3 CONSTRUCTIVISMO

Este apartado partirá de la definición de este concepto que ofrece Carretero (1997: 24-25), y que parece ser la más completa de todas las que se han consultado. Según este autor, el constructivismo es:

“...la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un simple producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas, sino una **construcción propia** que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una **construcción** del ser humano. ¿Con qué instrumentos la realiza? Fundamentalmente con los **esquemas** propios, con lo construido en su relación con el medio”.

Son evidentes, en esta definición, los lazos epistemológicos entre esta teoría y las analizadas más arriba, sobre todo con el cognoscitivismo, y en particular con la teoría de los esquemas.

Al igual que la concepción cognoscitivista, el constructivismo es el resultado de los aportes de varias concepciones y corrientes, entre las cuales podemos citar las siguientes.

1. El constructivismo humano de Novak (1988), quien desarrolló de forma sistemática la teoría constructivista. El autor reconoce que los aspectos afectivos son importantes a la hora de construir una teoría integral de aprendizaje significativo (Ausubel 1976). Novak, junto con Gowin (1988), insisten en la gran utilidad de dos instrumentos educativos, que son: *la construcción de mapas conceptuales*, que ayudan a estudiantes y maestros a “captar” el significado de los contenidos que se van a aprender; y *la V heurística*, que permite profundizar en la estructura y significado del conocimiento a entender (Royman Pérez 1995: 13-17).

1. La teoría sociocultural de Vygotski, quien propone que sea la **actividad** y la **mediación** la base de cualquier análisis psicológico de la existencia y la actuación humanas, pues considera que el hombre no sólo se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos y los transforma gracias a la **mediación** de instrumentos que se interponen entre el estímulo (E) y la respuesta (R). Por lo tanto, distingue dos tipos de instrumentos en dependencia del tipo de actividad: **las herramientas**, que actúan materialmente sobre el estímulo y lo modifican; y **los signos o símbolos** que median en las acciones. Sin embargo, subraya en este sentido que el signo no modifica o transforma materialmente al estímulo, sino que modifica al individuo que lo utiliza como mediador, y así actúa o trabaja sobre la interacción de ese individuo con su entorno. Por otra parte, para Vygotski el origen de los significados proviene del medio social externo, pero éstos deben ser asimilados o interiorizados (transformación de los significados externos, sociales, en significados internos, individuales) (ver: Pozo, 1989: 191-197). Una de las aportaciones de Vygotski fue la de concebir al individuo como un ser eminentemente social y al conocimiento, por tanto, como un resultado o producto

social. Otra aportación del eminente psicólogo bielorruso es el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, que explica la relación entre aprendizaje y desarrollo, y que, en palabras del propio autor,

“...no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz ( ... ) (1978: 133-134).

Esta aportación vyotskiana ha significado mucho para la corriente constructivista, en el sentido de evitar que el aprendizaje sea considerado una actividad **individual**, y no fundamentalmente **social**. También se ha comprobado que un estudiante aprende de una manera más eficaz, si lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros de clase, en debates y argumentaciones sobre un tema. A este respecto Carretero (1997: 28-35) menciona lo siguiente:

1. El aprendizaje es una actividad solitaria...
2. Con amigos se aprende mejor...
3. Sin amigos no se puede aprender...

2. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), quien postula que los procesos cognoscitivos son aquellos mediante los cuales se adquieren y emplean nuestros conocimientos, mientras que el aprendizaje consiste en una **organización e integración** del material que se está aprendiendo en la **estructura cognoscitiva**. Ausubel considera de suma importancia, para comprender el **aprendizaje cognoscitivo**, discernir entre éste y los aprendizajes **afectivo y psicomotor**. En relación con estos últimos, el autor señala que:

“...el aprendizaje afectivo resulta de las señales internas del individuo y puede ser identificado con las experiencias del placer y dolor, de satisfacción y descontento, de alegría y ansiedad...El aprendizaje psicomotor involucra básicamente las respuestas musculares adquiridas en la práctica (...) dado que en la adquisición de secuencias motoras integradas se forman representaciones mentales de estos movimientos.

Por otra parte, en relación con el **aprendizaje cognoscitivo**, Ausubel señala que:

“Es aquel que resulta del almacenamiento organizado de las informaciones en la mente del aprendiente; ese complejo organizado es denominado estructura cognoscitiva”.

Así pues, la teoría de Ausubel se centra en este tipo de aprendizaje, sin excluir el aspecto afectivo. Insiste también que el aprendizaje “significa” la organización y la integración de los nuevos materiales en una estructura cognoscitiva, entendiendo por ello el “contenido total” de las ideas del individuo, junto con su organización. Esta estructura es, además, un complejo de datos mentales que resultan de los procesos mediante los cuales se adquiere y utiliza el conocimiento. El aprendizaje, entonces, se halla bajo la influencia de lo que el individuo ya sabe, por lo que el nuevo material sólo se puede aprender y retener en la medida en que los **contactos** entre dicho material y el conocimiento previo puedan **engranarse**, siempre y cuando los conocimientos **relevantes** estén suficientemente claros y disponibles para servir como punto de **anclaje** para las nuevas ideas o conceptos, y a este proceso se le llama: **facilitador**, **subordinador** o **integrador**. De esta manera se produce el **aprendizaje significativo**, en el que hay un **proceso de diferenciación progresiva**, que es el proceso cognoscitivo mediante el cual las ideas o conceptos se van especificando conforme a los nuevos aprendizajes; y un **proceso de integración continua**, el cual es responsable del enlace de la nueva información con las estructuras del conocimiento previo. Así, estos dos procesos conducen a la **asimilación** de estos materiales en la **estructura cognoscitiva** del aprendiente. Este proceso puede ser confundido con el olvido, ya que los datos irrelevantes se **pierden** por resultar más **económico** retener ideas y conceptos más generales y estables. Lo que

realmente ocurre es que como resultado de la **asimilación obliterativa**, se produce la incorporación definitiva de las nuevas informaciones, pero ya **pulidas**. Finalmente, Ausubel integra armoniosamente estos conceptos cognoscitivos en su teoría (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 1996: 99-103).

Como resumen de este apartado, puede decirse, siguiendo a Bigge (1971), que las corrientes basadas en el conductismo se centran en el organismo biológico (*biological-organism centered*), mientras que las concepciones basadas en la cognición se enfocan en la persona psicológica (*psychological-person centered*). La diferencia de principio entre unas y otras radica en que el concepto "organismo" alude a mecanismo y pasividad, mientras que el de "persona" sugiere propósitos e interactividad. Por otra parte, las tendencias conductistas son en general **empiristas**, mientras que las cognoscitivas adoptan posturas **racionalistas**.

Desde las primeras doctrinas hasta las corrientes contemporáneas, se han ido complementando, pues pareciera que se **corrigen y aumentan**

Ahora, Schunk (1997) menciona lo siguiente acerca de las tres corrientes:

- 1) las teorías conductistas consideran el aprendizaje como un cambio en la forma o la frecuencia del comportamiento y, por tanto, descuidan el aprendizaje por observación;
- 2) las teorías cognoscitivistas destacan la organización mental del conocimiento, se concentran en la forma en que los estudiantes **reciben, procesan, almacenan y recuperan** información de la memoria, y en lo que **saben** y **cómo** llegaron a saberlo;
- 3) los modelos constructivistas buscan lograr el compromiso activo de los estudiantes y estructurar las situaciones de modo que éstos puedan extraer la máxima cantidad de datos, por lo que suelen fomentar una mayor libertad en el aprendizaje.

En otras palabras, la corriente constructivista adopta conceptos y postulados conductistas y cognoscitivistas, sin olvidar los factores afectivos y sociales, desarrollando así una teoría que no **pelea** con las corrientes que le anteceden, sino que toma de ellas los mejores aportes para conformar una teoría más **fuerte y efectiva**.

Analizadas las conexiones –y diferencias entre las tres grandes corrientes psicopedagógicas del siglo XX–, se procederá a proporcionar las definiciones del concepto de lectura, central para el desarrollo de este trabajo.

## **2.2 La lectura**

El análisis comienza por subrayar que, al impartir una materia, es conveniente que el profesor provea al alumno de definiciones concretas y de fácil comprensión, ya que éstas clarifican el concepto de la materia o asignatura en cuestión, más aún si es el alumno el que pregunta primero: ¿Qué es la lectura? Resulta, entonces, importante conocer la concepción de lectura que poseen los alumnos, pues, aunque no cuenten con una definición formal, siempre tienen un concepto de esta actividad, por muy sutil y vago que éste sea.

Se consultó por medio de la Internet un estudio de caso llevado a cabo por Luis Enrique Portela Morales (especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y profesor de Facultad de Educación), titulado *“Una experiencia docente en la comprensión de textos argumentativos”*.

En el año 2000 el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia promovió el curso *“Procesos de lectura, escritura y oralidad”*, con el fin de resolver el problema que presentan los estudiantes de las diferentes licenciaturas de dicho centro de estudios superiores. La experiencia se realizó en los semestres I y II del 2000 y 2001. En la primera



fase de esta experiencia se les pidió a los estudiantes que argumentaran acerca de qué era la lectura. De una muestra compuesta por 31 alumnos se obtuvo la siguiente información:

- ...el 88 % cree que la lectura es decodificar. Al preguntar qué entendían por decodificación, algunos estudiantes respondieron: "que haya correspondencia entre las palabras que uno lee y la pronunciación de ellas".
- El 4 % considera que leer es "pasar los ojos por las letras hacerlo de corrido y pronunciar bien".
- El 8 % plantea que leer es comprender. El peso que tienen las dos primeras concepciones de la lectura en los estudiantes se convierte en uno de los factores que puede explicar los bajos niveles de lectura puesto que si esto es un acto de DECODIFICAR O DE HACERLO DE CORRIDO, ENTONCES LA COMPRENSIÓN NO INTERESA.

[on-line]

<http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/luis.htm>

(consulta: 28/12/05).

Como puede observarse en éste estudio de caso, el concepto de lectura no difiere mucho del que tienen los alumnos mexicanos del CCH; de ello se deriva que éste es un problema que no tiene que ver con nacionalidad o con los sistemas educativos de cada país, pues México, incluso teniendo en la actualidad niveles nada alentadores en lo que a educación se refiere, afronta, sin embargo, la misma problemática en cuanto a la comprensión de textos.

La similitud entre lo observado durante la experiencia docente de la Universidad de Antioquia y lo que ocurre con los estudiantes mexicanos, radica en

que, como cita H. Quintana acerca de la corriente conductista, ésta consideraba a la lectura una simple transferencia de información:

“...esta teoría tuvo tanto arraigo QUE AÚN HOY EN DÍA los sistemas escolares BASAN EN ELLA LA ENSEÑANZA DE LECTURA. Nuestro país no es una excepción; baste, a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los Programas de Español y a los libros de texto existentes. Encontramos un sinnúmero de recomendaciones y ejercicios que sólo pretenden que LOS ESTUDIANTES EXTRAIGAN EL SIGNIFICADO DEL TEXTO”. (La mayúscula es de:- C.G.P.). [on-line]  
[http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension\\_lectora.html](http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html) (Consulta: 28 /12/2005).

Por otra parte, los alumnos del Colegio presentan problemas en los primeros semestres de la materia de CLI, pues les resulta difícil marcar la división entre *leer* y *comprender*, ya que consideran que el “leer de corrido” implica que “leyeron bien o correctamente”, y estiman que para “comprender un texto” en inglés, deben traducir literalmente toda la información. Vistas estas dos visiones, se hace más que necesario que los alumnos conozcan primeramente la definición de lectura.

A continuación se presentan algunas definiciones acerca del concepto de lectura, dadas por reconocidos especialistas y expuestas en orden cronológico.

Para Fries (1963), la lectura consiste en desarrollar un considerable rango de respuestas habituales a un juego específico de patrones o formas gráficas (citado en W. Rivers 1968: 215).

A la manera chomskiana (1965) en Areiza y Henao (2000: 2), parten de la visión que el lector común tiene de la lectura, la cual resulta en un concepto meramente teórico y no aplicable en la práctica, pero sí argumentativamente aceptable, partiendo de la existencia de un hablante-oyente ideal.

“...un conocimiento adquirido modifica una estructura cognitiva que faculta a su poseedor para adquirir un nuevo conocimiento y reestructurar una esquemata; y así hasta el infinito, amén de facultarlo para generar una estructura cognitiva y una red de relaciones semánticas y/o conceptuales cada vez mas complejas”.

Para Smith (1971), la lectura es la reducción de incertidumbre (ver: Wallace, 1993: 39).

Véase ahora la definición que ofrece Goodman (1975):

“La lectura es un proceso psicolingüístico receptivo del lenguaje que inicia con una representación lingüística codificada por un escritor y termina con el significado el cual el lector construye. Existe una interacción esencial entre el lenguaje y pensamiento en la lectura. El escritor codifica pensamiento en forma de lenguaje y el lector decodifica lenguaje en pensamiento”. (citado en P. Carrell 1988: 12).

Para Richards (1985: 238), la lectura es percibir un texto escrito para comprender su contenido.

A partir del Modelo Interactivo de Goodman (1989), Smith (1983) y Rumelhart (1990) apoyan la siguiente concepción, y para los dos primeros leer consiste en:

“...obtener sentido a partir de un texto escrito, y en consecuencia el lector debe procesar, como lenguaje, la información visual que le brinda el texto. El proceso se da en ciclos: óptico, perceptivo, sintáctico y semántico. En este proceso participan algunos sectores que posibilitan el intercambio de información entre el lector y el escritor, de modo que en la comprensión intervienen, la información previa sobre el tema específico y sobre el mundo en general; la competencia lingüística, los propósitos que se traza el lector al leer. (motivación, necesidad, intereses, metas); los sentimientos que se movilizan a través de la lectura; la capacidad cognitiva y el uso eficiente de las estrategias de lectura”.

Así, estos autores concluyen que la lectura es

“...como una construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está en ninguno de estos elementos aislado sino en la interacción de los tres que determinarían la comprensión”. (Citado en Portela, L. Una Experiencia Docente en Comprensión de Textos Argumentativos. [on-line] <http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/luis.htm> (consulta: 28/12/05).

Cabe mencionar que este trabajo tomó como punto de referencia esta última definición para su propuesta.

Las fuentes arriba citadas permiten conocer algunas definiciones del concepto de lectura, desde las netamente conductistas hasta las interaccionistas, lo que permite proceder a revisar ahora de manera breve los procesos de lectura.

<b>La lectura como un conjunto de habilidades o transferencia de información (conductismo)</b>
Esta teoría concibe tres niveles en la lectura y son los siguientes:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1er nivel: el conocimiento de las palabras.</li> <li>• 2do nivel: la comprensión.</li> <li>• 3er nivel: la evaluación.</li> </ul>
La comprensión a su vez tiene sub-niveles que son:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto.</li> <li>• La inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito.</li> <li>• La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor.</li> </ul>

Esta concepción del proceso de lectura asume que el lector comprende el texto cuando es capaz de "extraer" el significado que el propio texto contiene, por lo que su papel consiste en "descubrirlo". (Quintana) [on-line]

[http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension\\_lectora.htm](http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.htm) (consulta: 28/12/05).

Siguiendo esta corriente, Valentino Calpe cita al respecto a Dubois (1991) en la revista virtual Glosas Didácticas, planteando lo siguiente:

Dentro de este posicionamiento teórico, la comprensión lectora en la mayoría de los casos se reducía a la "comprensión literal", por lo tanto comprender el texto significaba memorizarlo, repetirlo fielmente; por su parte las preguntas de tipo cerradas eran los ejercicios típicos para "evaluar" la comprensión del sentido del texto.

La lectura como conjunto de habilidades presupone que:

- La lectura es un proceso divisible en partes que pueden ser enseñadas en forma independiente.
- La comprensión es tan sólo una de esas partes.
- El sentido de la lectura está en el texto.
- La lectura es un producto evaluable.
- El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer sentido de aquel.
- El lector recibe la información que está en el texto.
- El lector es pasivo.

[on-line] <http://www.sedLL.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/alejandra.html> (consulta: 28/12/05).

A continuación se expondrán un poco más detalladamente las concepciones de algunos importantes estudiosos acerca de la lectura, las cuales, aun hoy, no han hallado, en muchos aspectos, un acercamiento significativo, debido quizás al

carácter demasiado general de sus planteamientos. Antes de referirse a ellas, se deberá hacer la salvedad que más adelante, en el apartado 2.5, referido al proceso de la lectura, se abordará éste punto con mayor detalle, por ser el que más se acerca al criterio sobre los factores a tomar en consideración durante la enseñanza-aprendizaje de este tipo de actividad.

<b>1. La lectura como un proceso cerebral</b>
De acuerdo con Goodman (citado en P. Carrell, 1988: 14-15), los lectores emplean cinco procesos, donde el cerebro es el órgano que procesa la información, decide qué tareas se deben llevar a cabo, qué información está disponible, qué estrategias se deben emplear, qué canales reciben la información a ser utilizada, así como dónde buscarla. El cerebro busca la información relevante para asimilarla y minimiza los esfuerzos y la energía que se emplean para ello.
1. Reconocimiento-inicio: El cerebro debe reconocer las palabras en el campo visual como lenguaje escrito e iniciar la lectura.
2. Predicción: El cerebro siempre está anticipando y prediciendo, así como buscando y ordenando significado (input).
3. Confirmación: El cerebro predice y también debe verificar sus predicciones; se monitorea para confirmar o rechazar la información.
4. Corrección/verificación: El cerebro reprocesa cuando encuentra inconsistencias, o bien si sus predicciones son rechazadas. El lector rechaza o confirma las hipótesis emitidas durante la predicción y la inferencia.
5. Autocorrección: El cerebro termina la lectura cuando la actividad física de leer ha terminado, aunque el lector puede finalizarla por distintas causas como lo son: improductividad de la actividad de lectura, pobre construcción de significado, conocimiento previo del contenido del texto, irrelevancia del tema del mismo, o bien si encuentra falta de adecuación entre la lectura y sus propósitos.

<b>2. La lectura como un proceso psicolingüístico</b>
Smith (1971) plantea que la reducción de la incertidumbre se rige por cuatro lineamientos, que son: información gráfica, información fonética, información sintáctica e información semántica. El conocimiento de todos estos tipos de información van reduciendo las posibilidades de incertidumbre y viabilizan la comprensión. Por otra parte, Goodman (1967), en un famoso artículo que publicó acerca de la lectura también habla de un proceso psicolingüístico con elementos muy similares a los de la propuesta de Smith, enunciando tres niveles que son: el gramofónico, el sintáctico y el semántico. Mientras que Smith le llama "reducción de incertidumbre", Goodman lo denomina un "juego de adivinanzas".

### 3. La lectura como un proceso individual y selectivo

Un principio en el que coinciden Smith y Goodman en su enfoque psicolingüístico, es que la lectura es un proceso individual. Al respecto de esta individualidad, los investigadores hablan más de estrategias (strategies) que de destrezas (skills), pues el lector eficiente elige un rango de estrategias, las cuales son determinantes para sus propósitos, como lo es el tipo de texto y el contexto. Los lectores eficientes predicen y muestrean, seleccionan la información visual mínima que se relaciona con su predicción y no necesitan usar todas las pistas. Como Goodman apunta (1987), se desecha o elimina la información irrelevante. (Wallace, 1993: 39-42).

### 4. La lectura como un proceso interactivo

A finales de la década de los setenta se enfrentaron cara a cara la teoría conductista y la nueva teoría interaccionista. En el marco de esta última destacan el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas, la cual postula que el lector activa sus conocimientos previos para interactuar con el texto y así construir significado. Goodman (1982), líder de este modelo, parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es resultado de su interacción con el texto.

En este sentido, Smith (1980), fiel seguidor de esta última concepción, destaca que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto; así pues, mediante este proceso interactivo, es que el lector construye el significado. (citado en Dubois, 1991: 10-11) [on-line] [http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension\\_lectora.html](http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html) (Consulta: 28/12/2005).

### 5. La lectura como un proceso transaccional

Esta teoría fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978, en su libro "*The reader, the text, the poem*", en el cual adopta el término "transacción" para indicar la relación recíproca que se da entre el lector y el texto. A este respecto refiere la autora:

"Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que construye el significado, ya se trate de un informe científico o de un *poema*. (Rosenblatt, 1985: 67).

Pero, ¿a qué se refiere con “poema”? Al texto, pero no al texto escrito en el papel (físico), sino al texto almacenado en la memoria (mental), aunque el significado que se crea es relativo, ya que dependerá de las transacciones que se produzcan entre el lector y el texto en un contexto específico. Así, cada acto de lectura es un evento en el que, en síntesis:

- El texto es un potencial que se va actualizando durante cada acto de lectura.
- La comprensión surge de la reciprocidad entre el lector y el texto como algo único.
- El texto es un sistema abierto, por lo cual la variedad en la interpretación es la respuesta esperada. (A. Valentino, [on-line]). <http://www.sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/alejandra.html> (Consulta: 28/12/2005).

### **2.3 La comprensión lectora**

Antes de adentrar en el concepto de comprensión lectora es necesario revisar el término “comprensión”, para lo cual se consultó a Perkins (1999), quien comienza su exposición con dos preguntas: ¿Qué es la comprensión? y ¿Qué han logrado los alumnos cuando logran comprender?

Es común que las personas den por hecho que comprenden algo cuando pueden “captarlo” o “agarrarlo”, o simplemente cuando tienen la impresión de que “las cosas encajan”. Estas concepciones que tienen aluden sólo a una percepción como sinónimo de comprensión, es decir, al logro de una representación interna visual (Gestalt).

Es por demás frecuente que, en el campo de la docencia, el profesor evalúe la comprensión por medio de instrumentos; en otras palabras, para cerciorarse de que un alumno posee buena gramática y ortografía, se examina una muestra de su escritura, al igual que para evaluar las habilidades aritméticas, se plantea al alumno un problema matemático. Pero, ¿dónde tiene cabida, entonces, la

comprensión, si con los ejemplos anteriores sólo se obtiene información conformada como una habilidad rutinaria bien automatizada? Pues incluso un alumno que sea capaz de resolver problemas matemáticos hábilmente, o escriba párrafos lógicos y gramaticalmente correctos, puede no comprender casi nada de física, de redacción o aún de aquello acerca de lo que escribe.

Pero entonces, ¿qué es la comprensión?

Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la "capacidad de desempeño flexible". (Perkins, citado en Stone 1999: 70)

Si se habla de un desempeño para comprender, de este concepto surgen, entonces, dos ideas: en primer lugar, debe considerarse la comprensión de un alumno en un momento determinado, es decir, se le puede pedir que haga algo que ponga su comprensión en juego, ya sea explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento o bien armando un objeto. En segundo término, lo que el estudiante responda no sólo demostrará su nivel de comprensión actual, sino que lo más probable es que este nivel lo haga avanzar, pues al desempeñarse comprensivamente en respuesta a un desafío particular, llega a un escalón superior de comprensión (explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar procedimientos que van más allá del conocimiento establecido y la habilidad rutinaria). Para delimitar todo este concepto se usa el término **desempeños de comprensión** o **desempeños comprensivos**, o sea, actividades que van más allá de la memorización y la rutina.

El énfasis que se hace en los desempeños de comprensión tampoco significa que se le debe restar importancia al conocimiento y a las habilidades básicas (saber las tablas de multiplicar, resolver problemas matemáticos, recordar



fechas y lugares de acontecimientos históricos), pues la falta de apoyo en una rutina o en la memorización limitaría sensiblemente la labor docente.

Retomando el concepto de desempeño de comprensión, se debe subrayar que éste también variará dependiendo de la sofisticación del alumno, pues lo que para un estudiante representa un desafío, para otro puede representar una rutina. A fin de ejemplificar lo anterior, se puede decir que un problema matemático sería todo un desafío para un adolescente de secundaria, mientras que este mismo problema no pasaría de ser una mera rutina para un estudiante de doctorado. Otro aspecto que también varía el índice de comprensión es el contexto. A continuación, se ampliará brevemente el concepto de CONTEXTO TEXTUAL, ya que éste es de suma importancia debido a que concierne a la metodología de la propuesta.

Cabe mencionar que se consultaron los trabajos de cinco autores que a la letra dicen: Nuttal, Richards, Barnett, Díaz-Barriga y Alonso Tapia. Este concepto se entiende cuando el significado de un enunciado se obtiene en "contexto" (también llamado *Contextual Meaning* y *Functional Value* según C. Nutall), es decir, tan pronto un enunciado se use en una determinada situación, éste toma un valor derivado del interés del autor para usarse en una relación entre un enunciado (producción) y otros en un mismo contexto. (C.Nutall, 1982:81).

De acuerdo con J. Richards, (1985: 61-62) el contexto generalmente ayuda a la comprensión de un significado particular de una palabra o frase; por otro lado el autor precisa que *Contextual Meaning* se refiere a una situación social en que la unidad lingüística es usada.

Por otra parte, M. Barnett (1989: 79) menciona que el contexto es una relación intrínseca de las palabras, frases y enunciados a una palabra o expresión particular o específica en la que se elaboran más definiciones.

Luego, Díaz-Barriga (2002: 275-276) comenta que:

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Parafraseando así a los autores mencionados en la siguiente cita, es decir:

...la interpretación depende de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc.) del texto (las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etc.) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva (De Vega, 1984, León y García Madruga, 1989 en Díaz-Barriga).

Para aclarar mejor este concepto, la autora presenta la siguiente figura:

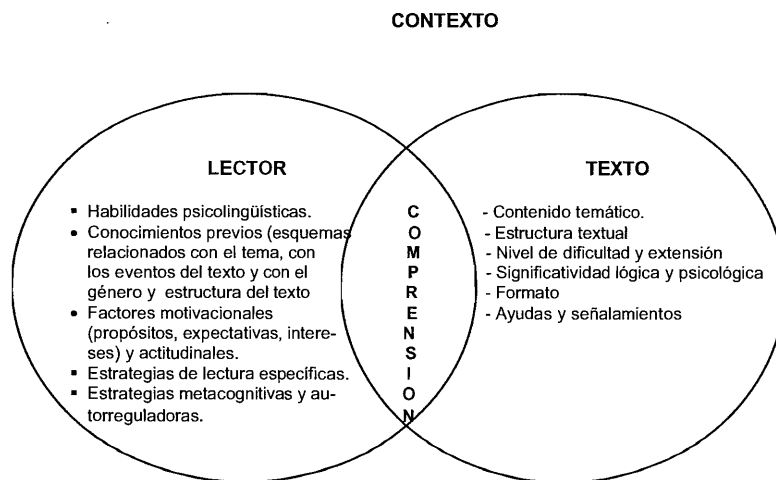


Figura 7.1 Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura (Díaz-Barriga, 2002: 276).

Finalmente, Jesús Alonso Tapia de la Universidad autónoma de Madrid, menciona en su publicación electrónica el siguiente artículo llamado Dificultades de comprensión lectora: Origen, entrenamiento y evaluación. (consulta: 28 de diciembre de 2005), y en el cuál menciona lo siguiente:

El contexto en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado. Se puede acceder al significado a partir de la porción inicial de las palabras, acceso que se ve facilitado por el hecho de que la nueva información va recibándose en el contexto de lo que se ha leído y de la representación previa que uno se ha ido formando, contexto y representación que restringen los significados posibles de los nuevos términos según van apareciendo en la lectura.

Además, el contexto no solo posibilita una mayor rapidez en el reconocimiento del significado de las palabras conocidas, sino que a menudo permite inferir el significado de las palabras que se desconocen.

Eso sí, en la medida en que el lector sea un aprendiz que prácticamente sólo tiene presente la palabra inmediatamente anterior o que esté prestando solo una atención superficial al significado de lo que se lee, es poco probable que pueda usar información anterior proporcionada por el texto para deducir el significado de nuevos términos cuando no se conocen.

El uso del contexto, que puede ser automático en el lector experto pero que a menudo es estratégico- el sujeto detecta que no entiende y aplica estrategias para corregir el fallo de comprensión-, constituye uno de los factores que influye en las diferencias individuales en la capacidad de comprensión lectora.

Resumiendo, la facilidad y precisión en el reconocimiento del vocabulario depende de cuatro factores que son:

- la cantidad de vocabulario que el sujeto conoce
- la familiaridad con el tema de lectura
- el contexto semántico y sintáctico
- y el uso estratégico del mismo

Se trata de factores sobre los que es posible incidir desde el entorno, por lo que es preciso prestarles atención explícitamente a la hora del diseño de textos o de la instrucción si se desea mejorar la comprensión. No es suficiente con indicar a los alumnos que usen el diccionario. Es preciso prestar atención al uso sistemático del contexto tanto porque facilita la rapidez en la comprensión como porque puede ser utilizado estratégicamente para deducir el significado de los términos que no se conocen.

Ahora retomando el tema de la comprensión, si se ve ésta como representada por una visión (conocida también como comprensión por *insight*), la misma requiere alcanzar una representación mental que capte precisamente lo

que ha de comprenderse; en otras palabras, la comprensión depende de la posibilidad de adquirir o construir una representación de algún tipo: un esquema, un modelo o una imagen o dibujo.

Por otro lado, Mayer (1989: 43-64) llamó a estas representaciones mentales **modelos conceptuales** que promueven la comprensión, y que pueden ser diagramas de funcionamiento y todas aquellas representaciones similares.

Gentner y Stevens compiladores (1983) los representan como **modelos mentales** y estos son "objetos" mentales que las personas manipulan, manejan o recorren con el "ojo de la mente".

Sin embargo, durante este recorrido pueden producirse los llamados errores mentales que, para Johnson-Laird y Byrne (citados en Perkins 1999: 74), se deben a que el individuo manipuló erróneamente sus modelos mentales; en realidad no puede darse por sentado que dichos modelos produzcan un desempeño flexible efectivo (comprensión), pues a menudo resultan complejos, exigen memoria de corto plazo y a veces son difíciles de rastrear cuando se manejan o son un desafío si su formación no se aborda de manera adecuada.

Para culminar lo referente al desempeño de comprensión, se debe expresar que existe también lo que se ha dado en llamar **comprensión en acto**. Este tipo de comprensión pasa la prueba del desempeño flexible, aunque también resulta parcial en el sentido de que nunca se puede entender todo acerca de algo, teniendo en cuenta la relatividad del conocimiento humano. Además, la "comprensión en acto", a diferencia de la comprensión reflexiva y por insight, no requiere necesariamente de un modelo mental explícito. Por ejemplo:

...la mayoría de nosotros realmente no comprende la gramática de nuestra lengua materna, porque no podemos identificar inmediatamente las reglas, analizar su función, hacer comparaciones con otras lenguas y así sucesivamente (comprensión en

acto)...porque carecemos de una "comprensión reflexiva" de ella.  
(Perkins citado en Stone 1999: 75).

Lo anteriormente expuesto lleva a la conclusión de que la comprensión constituye una compleja actividad intelectual que incluye la predicción, la anticipación, la imaginación, las emociones, la fantasía, etc. Este proceso de comprensión no puede ser definido de una manera unívoca, sino que en la metodología de la enseñanza de la lectura, en particular, se revela a través de características indirectas.

Pero entonces, ¿qué es la comprensión lectora?

Desde la óptica de Gutiérrez (publicación electrónica: 7), quien cita postulados de la teoría de los esquemas,

"...la comprensión de textos puede verse como un proceso de generación y comprobación de hipótesis; generación a partir de los indicios del texto que activan esquemas tentativos y comprobación de los mismos con los datos subsiguientes hasta lograr una interpretación consistente".

Resulta interesante, asimismo, la definición que ofrece Corral (publicación electrónica: 3):

"...la asimilación (la comprensión.- C.G.P.) de un texto parece estar constituida por la tríada formada por: la literalidad del texto (objetiva), el conocimiento general del lector y los procesos cognitivos empleados... **En la medida en que la literalidad esté bien organizada, los procesos cognitivos se activarán más convenientemente**" (La negrita es de.- C.G.P.).

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (1998) expresan que

"...la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado...(porque) ...la construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona..." (142-143).

En este sentido Luria (1984) opinaba que la comprensión del contenido de un texto se produce cuando el lector puede generar en sus códigos internos -y

sobre la base de la información que se le transmite a través de dicho texto-, una imagen de llegada adecuada a aquella que se le manifestó también al productor del texto como imagen inicial, de partida. Según el autor, esta imagen le garantiza al lector el tránsito hacia el código del sentido. En dependencia de la adecuación de la imagen mental generada en el lector del texto a la inicial, codificada por el autor en éste, el grado de comprensión puede oscilar desde la incomprensión total hasta una comprensión plena.

Puede hablarse de una comprensión clara y precisa cuando el lector está en posibilidad de recodificar inversamente su imagen mental en los códigos externos, lingüísticos. En otras palabras, la comprensión resulta, así, el tránsito desde el texto hacia la imagen que le corresponde, la cuál es adecuada a la original (la de partida). Además, la comprensión de un texto sólo puede ser garantizada cuando el lector transita de los significados a los sentidos, ya que es este tránsito el que representa el nivel de la cabal comprensión. Refiriéndose a este punto, Luria (1984: 216-220) planteaba:

“La comprensión del texto no se limita a la comprensión del significado **superficial**. El significado de la frase, la comunicación de un acontecimiento o de una relación, la expresión general de un pensamiento no es la última etapa de la comprensión; ...el problema central de la psicología de la comprensión del texto es la asimilación no sólo de los significados superficiales que se siguen de las palabras que contiene el texto y de sus combinaciones, sino también la asimilación del sistema interno, **profundo** de subtextos o sentidos”

Lo planteado por Luria implica que leer y comprender no es lo mismo, y que la mera lectura no garantiza, de hecho, una cabal comprensión. Por ello, no satisfacen plenamente las definiciones de comprensión lectora que proporcionan Grellet (1981: 3), quien plantea que entender un texto escrito significa extraer información requerida de éste **lo más eficazmente posible** (aplicar diferentes

estrategias de lectura), o bien Richards (1985: 54), quien expresa que la comprensión lectora implica ciertos procesos, y que es el proceso por el cuál una persona comprende el significado de un mensaje escrito u oral, y durante el cual la información y el significado son almacenados, organizados y recuperados de la memoria... durante la lectura.

Parecen más cercanas las posturas de Díaz-Barriga y Luria, la definición de comprensión lectora que ofrecen Areiza Londoño y Henao Restrepo (publicación electrónica: 3), según los cuales la habilidad de comprender el contenido de un texto presupone:

- \* Una competencia textual entendida como la capacidad que tiene todo lector eficiente de reconocer, de decodificar, interpretar, inferir, abducir y construir implicaturas.
- \* Una competencia cognoscitiva que se explica como la capacidad que tiene el lector de reconocer en primera instancia unas estructuraciones discursivas propias de una modalidad escritural dentro de la cual se involucra un metalenguaje específico de la ciencia, del arte o la tecnología, de las cuales el lector debe reconocer sus referentes reales y/o sus referencias conceptuales.

Se considera esta competencia como parte de la competencia textual y simultáneamente involucrando en su concepto el de la competencia intertextual, concepto muy manejado por la lingüística actual.

Como puede observarse, por limitaciones de espacio y para evitar repeticiones innecesarias, fueron revisadas sólo algunas definiciones acerca de la comprensión lectora, desde las más elementales (Grellet y Richards) así como las más elaboradas (Luria, Areiza y Henao). La revisión y análisis de estas posiciones acerca de la comprensión en general, y de la comprensión lectora, en particular, brindan la posibilidad de abordar a continuación la problemática de los modelos del proceso de lectura.

## 2.4 Modelos del proceso de lectura

En este apartado se revisarán brevemente las características fundamentales de los tres principales modelos del proceso de lectura, para lo cual se partirá de sus antecedentes, hasta llegar a las propuestas más contemporáneas.

Cabe mencionar que el CCH se basa en el análisis de los modelos de lectura, como base para sustentar el marco teórico de los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV del Plan de Estudios Actualizado 1996, por lo que hace énfasis en los conceptos de: Modelos Ascendentes (*Bottom-up*), Modelos Descendentes (*Top-down*) y Modelos Interactivos (*Top-down* y *Bottom-up*).

Dubin y Bycina (en Celce-Murcia, 1991: 196) comentan que el proceso de lectura continúa siendo un misterio, ya que esta actividad, al menos una parte de la misma, requiere de una función psíquica superior, como lo es el lenguaje (de hecho, el lenguaje constituye la base de todas las funciones psíquicas superiores). Muchas interrogantes acerca del misterio o la naturaleza de la lectura han tratado de ser respondidas por medio de la construcción de modelos teóricos de procesos que tal vez tengan lugar cuando la mente obtiene significado de lo que los ojos ven impreso en el papel.

Como se mencionó anteriormente, el Colegio retoma los términos de modelos ascendentes, descendentes e interactivos, así que primordialmente se analizarán a continuación las definiciones y conceptos de éstos, que proporcionan autores tales como Richards, Finnochiaro, Dubin y Bycina (en Celce-Murcia), Samuels y Kamil (en P. Carrell), así como Barnett y Emerald.



#### 2.4.1 Modelo descendente (Top-down)

Existen dos diferentes formas en que el ser humano analiza y procesa el lenguaje como parte de un proceso de comprensión y de aprendizaje. Una de estas formas es el procesamiento descendente (*Top-down*), que es una actividad durante cuya realización se hace uso de los conocimientos previos o conocimientos de alto nivel (*higher level knowledge*), a la hora de analizar y procesar la información recibida de las palabras y enunciados (Richards, 1985: 295-296).

Por otra parte, Dubin y Bycina (en Celce-Murcia, 1991: 197) complementan esta definición, planteando que en este proceso se relaciona lo que ya se sabe con el significado que se deriva del texto, y que desde esta perspectiva la lectura es más bien un problema de reconstrucción de significado, usando sólo parte de los sistemas grafofónico, sintáctico y semántico del lenguaje. En otras palabras, para lograr una lectura eficiente o exitosa se debe pensar en lo que el autor pueda querer decir o comunicar, es decir, hacer uso de las predicciones por medio de los conocimientos previos, y así confirmar o rechazar hipótesis. Finnochiaro (1989: 114), por su parte, aporta a lo anterior que este proceso ocurre en la mente del lector, quien hace predicciones muy generales en altos niveles conceptuales y de ahí busca la información (*input*) para completar parcialmente el orden más alto de los esquemas. Este proceso también es llamado "conceptualmente dirigido" (*conceptually driven*) y facilita la asimilación de conceptos e ideas si éstas son anticipadas, o bien coinciden con las expectativas conceptuales del lector.

Finalmente, Samuels y Kamil (citados en Carrell 1988: 31) argumentan que el modelo *Top-down*, conceptualiza el proceso de lectura como aquél en el que los estadios que están más altos interactúan, al final de la secuencia del

procesamiento de la información, con estadios que ocurrieron al principio de dicha secuencia. En este proceso el lector sólo está muestreando información del texto para verificar hipótesis y predicciones.

#### **2.4.2 Modelo ascendente (Bottom-up)**

De acuerdo con Richards (1985: 296), la otra forma de analizar y procesar el lenguaje como parte del proceso de comprensión y aprendizaje, se denomina procesamiento ascendente (*Bottom-up*) y consiste en analizar las palabras y enunciados en el texto mismo. Al respecto Emerald (1991: 101) expresa lo siguiente:

“...consiste en la decodificación de unidades lingüísticas, de las más pequeñas hasta las más grandes para construir significado y, con base en la información encontrada en el texto, se modifican conocimientos previos y se confirman o rechazan predicciones. (Tomado de los Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 6).

Dubin y Bycina (en Celce-Murcia 1991: 196) argumentan que este tipo de procesamiento consiste en que las habilidades de decodificación se van “construyendo” en la cabeza del aprendiente comenzando por las unidades más pequeñas y sencillas, y terminando por las palabras y frases. M. Finnochiaro (1989: 114) complementa lo dicho por estos autores, señalando que

“...es un proceso también llamado “guiado por los datos” (data driven), ya que ocurre a través del reconocimiento del lector y la percepción de detalles en el texto”,

y asegurando, además, que el lector debe ser sensible a la información original, mientras que el procesamiento descendente ayuda al lector a resolver ambigüedades y a seleccionar las posibles interpretaciones del material leído.

### 2.4.3 Modelo interactivo

Al hacer una revisión del marco teórico de los Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA (1996: 6), encontramos dos citas de Barnett (1989: 36) referentes al modelo interactivo y que enuncian lo siguiente:

"...un modelo interactivo es el adecuado para la enseñanza de la comprensión de lectura a una población que requiere aprender a leer en una lengua extranjera, pero cuyo entendimiento de ésta es limitado, por lo que se requiere la instrucción de elementos lingüísticos y de estrategias de lectura".

"...El modelo interactivo de procesamiento paralelo postula que el lector utiliza los aspectos de los modelos ascendente y descendente".

Dubin y Bycina (en Celce-Murcia Op. cit.) ofrecen un pequeño antecedente.

Durante los años ochenta surge una propuesta alternativa llamada *Modelo Interactivo*, la cual proponía la unificación de los modelos ascendentes y descendentes (Perfetti 1985; Rumelhart 1977; Stanovich 1980). Más tarde este modelo fue adoptado por muchos investigadores de lectura en segunda lengua (Eskey 1986). Esta teoría interactiva subraya el papel que desempeñan los conocimientos previos y la predicción durante la lectura, pero al mismo tiempo reafirma la importancia del procesamiento rápido y exacto de las palabras del texto. Este modelo trabaja del siguiente modo.

Primero, las claves que llevan al significado son tomadas de la página por los ojos, que, a su vez, las transmiten al cerebro.

Segundo, el cerebro intenta relacionar el conocimiento existente con la información entrante. En este sentido, el papel de las experiencias previas consiste en que las predicciones son elaboradas de acuerdo con el contenido del texto, pero, una vez muestreada la información por el lector, las predicciones son confirmadas o rechazadas.

Finalmente, ambos procesos (ascendente y descendente) se complementan, por lo que uno no podría funcionar apropiadamente sin el otro. Esta propuesta

interactiva considera necesaria la habilidad de que los lectores, para poder llamarse eficientes, sean capaces tanto de realizar una lectura rápida para captar las ideas principales (*skimming*) de un texto, como de emprender una lectura más cercana (*scanning*) cuando ello sea necesario.

Con respecto a esta teoría para segunda lengua, debe subrayarse que en este proceso constituyen factores primordiales los conocimientos del mundo del lector (*background knowledge*), la información y los conocimientos previos que posee acerca del tema del texto, ya que éstos desempeñan un importante papel en la comprensión del mismo (Carrell y Eisterhold 1983; James 1987) en Celce-Murcia(1991); de lo contrario toda la actividad de la lectura se verá seriamente dificultada.

A continuación, se analizarán las propuestas de Rumelhart y Stanovich (en Carrell 1988: 27-32) con respecto a este punto.

Rumelhart (1977) argumenta en su modelo que los recursos sintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos convergen a la vez en un patrón sintetizador (*pattern synthesizer*). Estas fuentes de conocimientos proveen de información recibida (*input*) simultáneamente, y un mecanismo, llamado *centro de mensajes*, es el que se encarga de aceptar dicha información, retenerla en la memoria a corto plazo y re-dirigirla de acuerdo con las necesidades del lector. Por consiguiente, el modelo de Rumelhart resulta capaz de acomodar los eventos que tienen lugar durante la lectura y de superar las dificultades que en este sentido afrontan los modelos unidireccionales.

Stanovich (1980) en su modelo argumenta que los modelos interactivos de lectura promueven una conceptualización más exacta en el desempeño de la lectura, en comparación con la rigidez de cada uno de los modelos ascendentes o

descendientes; además, toman en mayor consideración el uso de las estructuras ortográficas y las oraciones contextuales.

Por otro lado, este autor argumenta que en los modelos descendentes, cuando el lector posee poco conocimiento del tópico, no está en condiciones de generar predicciones. En su llamado Modelo Interactivo-Compensatorio plantea que un proceso de cualquier nivel puede compensar las deficiencias de otro nivel, es decir, que si hay deficiencias en los primeros estadios del análisis gráfico, las estructuras de conocimiento de alto orden (*higher order*) serán compensatorias. Este modelo enuncia ser interactivo en el sentido de que los estadios se pueden comunicar entre sí, y es compensatorio en el sentido de que el lector puede confiar en un mejor desarrollo de conocimientos. La contribución única que hace Stanovich con su modelo, es que bajo ciertas condiciones los lectores no eficientes demuestran más sensibilidad a las restricciones textuales que los lectores eficientes, y la razón por la que a veces los buenos lectores son menos sensibles a los efectos contextuales, es porque sus recursos de conocimiento de bajo nivel (*lower level*) rara vez son pobres.

De acuerdo con Samuels y Kamil (en Carrell 1988: 26) los buenos modelos deben poseer las siguientes tres características:

1. Que puedan resumir el pasado para poder entender el presente y poder predecir el futuro.
2. Que ayuden a entender el presente, ya que lo que casi siempre interesa se torna complejo, aun cuando parecieran cosas fáciles.
3. Que permitan formular hipótesis las cuales resulten probables o confiables, y que ayuden a predecir el futuro. Un modelo debe ser lo suficientemente preciso para poder sustentar las hipótesis, y mantener su validez durante un proceso de evaluación.

Enseguida, y muy brevemente, se mencionarán algunos datos, a manera de antecedente histórico, acerca de los modelos del proceso de lectura que fueron consultados en Carrell (1988: 22-25).

En 1879 Emil Javal publicó su primer documento acerca del movimiento de los ojos. Luego le siguió James McKeen Cattel en 1886 con un modelo de proceso de lectura que describe todo el proceso del tiempo desde que los ojos van al papel hasta experimentar el "clic" de la comprensión.

Más tarde, el período conductista comprendió hasta mitad de los años 60. Carroll en 1964 dio una definición de lectura junto con un diagrama de flujo, desde el estímulo visual hasta la remodificación del proceso de significado del lenguaje oral. En 1969 Rudell desarrolló un sistema de comunicación que difería de sus predecesores, mientras que Goodman, de 1965 a 1976, trabaja en la estructuración de un modelo de lectura.

El período psicológico cognitivo comienza a partir de 1965, emergiendo con una fuerza descomunal por el énfasis que hacía en algunos procesos psicológicos superiores, como la memoria y la atención, los cuales desempeñan un papel muy importante en el proceso de lectura. En los años 70 los modelos tendían a ser lineales, seriales, para luego dar paso a los interactivos. Goodman, de 1967 a 1970, y Smith, en 1971, junto con el estudio de los procesos mentales desde una perspectiva psicolingüística, elevaron el respeto hacia los procesos de lectura. Otros autores que contribuyeron al desarrollo de modelos de lectura en esta época fueron Hockberg (1970), Mackworth (1972), Levin y Kaplan (1970), Gough (1972), La Berge y Samuels (1974), Rumelhart (1977), y Carver (1977-1978).

En la década de los 80, Stanovich, Kintsch y Van Dijk, Carpenter, Goodman y Smith elaboraron la tesis de que la lectura debía verse como un proceso individual, selectivo e interactivo.

## 2.5 El proceso de la lectura

Se debe comenzar este apartado mencionando a Solé (1994), quien se refiere al proceso de la lectura como interno, inconsciente y del que no se tienen pruebas hasta que se comprueba en el texto lo que se lee. Según la autora, este proceso debe promover que el lector comprenda el texto y que pueda construir ideas sobre el contenido, obteniendo así sólo lo que le interesa.

Solé divide este proceso en tres sub-procesos, o fases, que son las siguientes: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; recomienda que cuando el lector se disponga a emprender la lectura, se acostumbre a responder a las siguientes preguntas en cada una de las ya mencionadas fases de este proceso (ver el siguiente esquema).

### **ANTES DE LA LECTURA**

*¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)*

1. *Para aprender.*
2. *Para presentar una ponencia.*
3. *Para practicar la lectura en voz alta.*
4. *Para obtener información precisa.*
5. *Para seguir instrucciones.*
6. *Para revisar un escrito.*
7. *Por placer.*
8. *Para demostrar que se ha comprendido.*

*¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo)*

*¿De qué trata este texto?*

*¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis, predicciones)*

### **DURANTE LA LECTURA**

1. *Formular hipótesis y predecir sobre el texto.*
2. *Formular preguntas sobre lo leído.*
3. *Aclarar dudas acerca del texto.*
4. *Resumir el texto.*
5. *Re-leer partes confusas.*
6. *Consultar en diccionario.*
7. *Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.*
8. *Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.*

### **DESPUES DE LA LECTURA**

1. *Hacer resúmenes.*
2. *Formular y responder preguntas.*
3. *Recontar (paráfrasis).*
4. *Utilizar organizadores gráficos.*

Así, Solé considera este proceso también como constructivo, pues de acuerdo con ella ya no se debiera enseñar técnicas aisladas de comprensión, ni comprobar la comprensión lectora tal como se ha venido haciendo, puesto que la lectura ya no es decodificar palabras o de contestar preguntas de escaneo o leer en voz alta, ni leer solo y en silencio. (citado en Quintana, [on-line] Op. cit.).

A este respecto Celce-Murcia (Op. cit.: 202-205) menciona los objetivos de la fase de "Pre-lectura", los cuáles consisten en activar el conocimiento del estudiante con respecto al tema para que este le provea la preparación que pueda necesitar y finalmente lo motive a leer el texto. En esta etapa se sugieren varias técnicas entre las que están las fotografías, las películas y el juego de roles. Pero aún cuando los investigadores no han determinado cuál de éstas resulta más efectiva, el profesor tiene la libertad de experimentar con cualesquiera de ellas según sus necesidades. Finalmente, las últimas técnicas de ésta fase consisten en: examinar el título, subtítulos, el sumario y la conclusión del texto (cuando se trata de un capítulo de un libro de texto), así, como los materiales de apoyo visual como lo son: las fotografías, dibujos, mapas, carteles; y por último formulación de preguntas.

En la fase, "Durante la lectura", se pretende ayudar al alumno a entender un contenido específico y a percibir la estructura retórica del texto. En ésta etapa se requiere la guía del profesor la cual consiste en proveer al alumno de una serie de preguntas que capten la atención de la mayoría de las ideas del texto. Este tipo de preguntas son de tres tipos:

- Las explícitas: Que requieren de información establecida.
- Las implícitas: Que buscan información que puede ser inferida.



- Las aplicadas: Que necesitan relacionar nuevas ideas para un previo conocimiento o experiencias.

En cuanto a la fase de "Post-lectura", ésta pretende revisar el contenido del texto y trabaja básicamente con el modelo ascendente (*Bottom-up*) que concierne a la gramática, vocabulario, aspectos lingüísticos, paráfrasis, intereses y opiniones.

En esta etapa, es recomendable que los estudiantes trabajen en pares o pequeños grupos y comparen y verifiquen sus respuestas u organizadores gráficos y las presenten al grupo. Esta última etapa pretende integrar en el alumno la nueva información (del texto) con el conocimiento previo que el alumno posee.

Cuando se trata de una clase ESL/EFL (English as a Second Language/Inglés como Segunda e English as a Foreign Language/Inglés como Lengua Extranjera), esta tarea se puede realizar mediante discusiones, debates, juego de roles y trabajos; aunque depende de los objetivos del programa de estudio, las inclinaciones del grupo y la necesidad de variar, ya que no es necesario ejecutar obligadamente en cada lectura; bajo ciertas circunstancias se puede dispensar una o más fases.

## **2.6 Factores sociolingüísticos en el proceso de lectura**

En un principio Smith y Goodman (en Wallace 1993) no tomaban en cuenta la naturaleza social del proceso de lectura, pero tiempo después consideraron los factores sociolingüísticos que conlleva el lenguaje en su uso; en este caso el lenguaje escrito se ve afectado por dos factores, el lector y el escritor en la citación comunicativa inmediata.

Los factores de contexto sociocultural, psicológicos, cognitivos o afectivos, los cuáles influyen en la interpretación de los textos. Según Kress (1985: 44), a

pesar de que el punto de vista del lector es individual, su lectura es su opinión personal **socialmente construida**. Así que la clase social, los grupos étnicos, los grupos religiosos, las creencias políticas, formarán interpretaciones personales que nunca serán idénticas a las de otros, ya que existe una multiplicidad de identidades sociales (Wallace 1993: 43).

## 2.7 Tipos de lectura

Al hacer una breve revisión de este tema, se consultaron dos revistas virtuales especializadas en lectura y comprensión lectora para poder conocer los conceptos de cada tipo de lectura. Finalmente, se consultó el Programa de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, el cual proporciona los conceptos de los cuatro tipos de lectura con los que se trabaja en el aula en las cuatro asignaturas de Comprensión de lectura en inglés (CLI) del I al IV. A continuación se citan los resultados de dicha consulta, primero aparecen los tipos de lectura que se presentan en las revistas virtuales y en seguida las que aparecen en el programa de CCH.

**Lectura global:** Revisión con rapidez de un texto escrito, para obtener una idea general sobre su contenido y decidir si su información nos interesa.

**Lectura de reconocimiento:** Determinación de lo que se plantea sobre uno u otro tema en un texto escrito, sin entrar en los detalles de la información.

**Lectura de estudio:** Comprensión con exactitud de todo el contenido informativo del texto.

La definición de los tipos de lectura a realizar por parte del lector estimula la voluntad de leer para obtener información sobre una temática determinada, pues el lector con antelación define los objetivos de su lectura y es capaz de trazar sus estrategias para realizarla. Además, el conocimiento de las estrategias para efectuar cada uno de los tipos de lectura faculta al lector a optimizar los recursos técnicos y humanos de su lectura, lo que le permite operar de forma eficiente. (Carmenate Fuentes. Los mecanismos de la actividad de lectura en lengua extranjera o segunda lengua con fines específicos. La Habana, Cuba. [on-line] [www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml](http://www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml) Consulta: 28/12/05).

Como puede apreciarse, este autor proporciona tres tipos de lectura junto con sus conceptos, y comenta los diferentes propósitos de cada uno de estos tipos. Al consultar la revista virtual **Aprender**, en el artículo Lectura y Comprensión se encontró la velocidad adecuada para cada tipo de lectura: estudio, rápida y exploración; así como pasos (\*) para realizar la lectura analítica y la lectura de asimilación.

**Lectura de estudio:** 250 palabras por minuto (ppm), esta velocidad es la adecuada (normalmente) para textos muy complicados o con vocabulario nuevo.

**Lectura rápida:** 400-800 ppm, esta es la velocidad ideal para repasar informes, resúmenes, textos, etc.

**Lectura de exploración:** 500-1,500 ppm, es la velocidad ideal para hacer un reconocimiento de un texto, libro, etc. Nos permite descubrir rápidamente el temario, su extensión, puntos de interés y, lo que es más importante, nos familiariza y prepara para una mejor asimilación de los nuevos conocimientos.

**Lectura analítica (\*):** Realizada la lectura de exploración, lee párrafo a párrafo clasificando su dificultad y asimilación. Si un párrafo es fácil y lo has entendido claramente le pones en su margen derecho un signo de exclamación (!). Si te ha parecido que lo has entendido regularmente o es un poco denso pon un (S) en el lado. En cambio, si te ha parecido muy complicado y casi no lo has comprendido pon una interrogación (?).

Una vez realizada la clasificación relea según las siguientes pautas el texto: Primero relea todos los párrafos (S), luego todos los párrafos (?), comprobarás que al volver a leer los párrafos (?) ya no son tan difíciles o complejos, es más te preguntará cómo no lo entendiste antes, al realizar la primera lectura.

**Lectura de asimilación (\*):** Reléelo todo y pon un asterisco (\*) en los párrafos más importantes y significativos. Pon una (V) en los párrafos en los que hayas hallado nuevo vocabulario. Siempre es más fácil recordar una palabra nueva en su contexto, por eso nunca debes subrayar, eso es para preparar el texto para "empollarlo" no para asimilarlo y entenderlo, además también te hace perder tiempo con continuadas "vueltas atrás" durante un sinnúmero de lecturas mecánicas y sin reflexión. [On-line] [www.bircham.edu/old/spanish/54aprender.htm](http://www.bircham.edu/old/spanish/54aprender.htm) (Consulta: 28/12/05)

Como puede observarse, el autor del segundo artículo enuncia cinco tipos de lectura.

Como se mencionó con anterioridad, el Colegio, en sus Programas de Estudio, describe cuatro tipos de lectura, y son: lectura de ojeada, lectura

selectiva, lectura de búsqueda y lectura detallada, los cuales se describen como

sigue:

**Lectura de ojeada:** Se utiliza para obtener la impresión general de un texto aunque puede utilizarse también como un proceso de apreciación mediante el cual el lector será capaz de tomar decisión sobre cómo y con qué propósito se acercará al texto en una ocasión posterior (...).

**Lectura selectiva:** Consiste en una rápida inspección de un texto con alguna otra revisión más cercana. No requiere de una lectura de línea por línea. El lector procesa muy poca información para una retención a largo plazo o inclusive para la comprensión inmediata. Tiene como finalidad un simple cotejo visual (...).

**Lectura de búsqueda:** El lector intenta localizar información sobre un tópico y no está seguro de la forma precisa en que aparecerá. Los períodos de atención cuidadosa al texto por parte del lector tienden a ser más largos y frecuentes (...).

**Lectura detallada:** Se usa para descubrir de forma más precisa lo que el autor busca comunicar. La actividad mental requiere organizar y recordar la esencia de lo que se lee. Este tipo de lectura ayuda a identificar la estructura del texto y a confirmar o desechar su hipótesis inicial. (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 26-27 Suplemento de los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV, Bases teórico metodológicas, junio, 2003).

Resulta evidente la existencia, entre las tres clasificaciones, de puntos de contacto y de divergencia, tanto en la cantidad de tipos de lectura planteados, como en los contenidos de cada uno de ellos. El análisis comparativo de ésta condujo a la conclusión de que los tipos de lectura que maneja el Colegio en sus Programas de Estudio resultan ser más claros, por lo que este trabajo se basará en ellos para desarrollar la propuesta de actividades de comprensión y uso de comparativos y superlativos regulares e irregulares en el curso de CLI II.

## 2.8 Aprendizaje de la lectura

La breve revisión que se ha hecho del concepto de lectura, de comprensión lectora, del proceso de lectura, sus modelos y sus tipos, conduce irremisiblemente a formular la pregunta acerca de *¿cómo se aprende a leer?* A este respecto Ausubel, Novak y Hanesian (1983: 73-74) plantean lo siguiente:

“Aprender a leer es, esencialmente, un asunto de aprender a **percibir** el significado potencial de mensajes **escritos** y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de

comprenderlo. El lector principiante, que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes **hablados** debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos. Como los significados denotativos y las funciones sintácticas de las palabras componentes que se encontrará **ya** los conoce en sus correspondientes formas habladas, aprender a leer constituye obviamente una tarea cognoscitiva menos importante que el aprendizaje original del lenguaje hablado. En otras palabras, el principiante no está aprendiendo en realidad un código simbólico **completamente nuevo**, sino más bien el equivalente escrito de un código **hablado conocido**, cuyo vocabulario y sintaxis **ya domina**".

A ello añaden que

“...la característica psicológica predominante del aprendizaje en la lectura es, por consiguiente, que el proceso de aprendizaje de la lectura depende del dominio previo del lenguaje hablado, y que de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos (...).”

Este planteamiento subraya, particularmente, la importancia que reviste el dominio del lenguaje hablado para el aprendizaje de la lectura, aunque se debe hacer la salvedad de que la experiencia de muestra que no puede partirse de la suposición de que una buena competencia oral implique necesariamente un dominio igualmente bueno de las habilidades de lectura, sobre todo en la lengua extranjera.

### **2.8.1 La lectura en lengua materna (LM)**

Según Rivers, se considera que un alumno está “leyendo” cuando se levanta de su pupitre y pronuncia los sonidos que están simbolizados por marcas impresas en un papel que tiene en sus manos; en este caso se presupone que se trata de un individuo que lee en su lengua materna. Rivers cita a Fries (1963: 121) en cuanto a que la lectura implica desarrollar un considerable rango de respuestas habituales a un juego específico de patrones o formas gráficas, pues cuando aprende a leer en lengua materna, el alumno ha adquirido un espacio

esencial y una dirección de hábitos, es decir, puede reconocer las formas de las letras, los signos de puntuación (y su función), la división de párrafos, etc.

Así, la autora coincide con Ausubel en que para el alumno el código le resulta conocido, ya que domina previamente determinada cantidad de vocabulario y de estructuras sintácticas, entre otros aspectos, en el acto de leer.

### **2.8.2 Aprendizaje de una lengua extranjera**

Las condiciones a las que se hizo alusión en el apartado anterior no concurren durante el aprendizaje de una lengua extranjera, cualesquiera que sean las competencias que se desea desarrollar en la misma: comprensión auditiva, expresión oral, lectura o expresión escrita. Ello se debe a que el dominio de la lengua materna se produce como resultado de la socialización del individuo en la comunidad hablante de dicha lengua, lo que podría denominarse un "proceso de dominio espontáneo". En la lengua extranjera ocurre lo contrario, ya que el mecanismo de dominio de las habilidades comunicativas en dicha lengua debe ser desarrollado de manera consciente y voluntaria. En este sentido, y en aras de congruencia en la exposición subsiguiente, debe subrayarse, como se plantea a continuación, la diferencia entre "adquisición" y "aprendizaje" de una lengua.

Según Oxford (1990: 4) siguiendo la línea de Krashen, se considera aprendizaje el conocimiento **consciente** de reglas gramaticales, que no necesariamente desemboca en una fluidez conversacional y que, además, es derivado de una instrucción formal (escuela).

Por su parte, y según la misma autora, la adquisición ocurre **inconsciente y espontáneamente**, conduce a una fluidez conversacional que se incrementa con el uso natural de la lengua.

Por otro lado, Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (1996: 56), añaden a la definición dada arriba la siguiente reflexión: el aprendizaje no puede ser observado directamente, pero puede inferirse con base en los cambios de comportamiento que ocasiona, y sólo aquellos comportamientos que resulten de la práctica representarán un comportamiento aprendido. Después del número de veces y del tipo de experiencia, es lo que más concierne a los teóricos, pues se sabe de antemano que el individuo aprende de sus experiencias (formal/informal).

Añaden las autoras que de algún modo el aprendizaje es permanente, pues sus cambios no suelen ser pasajeros; sin embargo, tampoco duran indefinidamente. Así, la característica más importante de lo aprendido es su flexibilidad y adaptabilidad, lo que a su vez permite al individuo ser más competente a través del tiempo.

Todo lo anterior lleva a la conclusión de que:

“...la lengua materna (L1) es adquirida naturalmente por los niños cuando estos están desarrollando su habla (de manera natural)... La lengua extranjera (LE) es aprendida formalmente por los niños y adultos en las clases de lenguas (instrucción formal)” (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro 1996: 54-55).

Finalmente, se puede observar que se hizo hincapié en el concepto de aprendizaje, ya que, como se mencionó anteriormente, los alumnos del CCH, no van a adquirir la lengua (inglés), pues no asisten a una clase de cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer), sino que asisten a una clase de comprensión de lectura, por lo tanto, con las actividades propuestas en este trabajo el alumno conocerá, aprenderá y usará los conceptos gramaticales de los comparativos y superlativos regulares e irregulares en la comprensión de textos en inglés en el curso de CLI II.

### 2.8.3 Algunos criterios sobre el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera (LE)

En el trabajo de Rivers (1968) se comenta que algunos estudios realizados con respecto a la metodología de enseñanza de la LE (Lengua Extranjera) constatan la existencia de actitudes negativas hacia la lectura. Por ello, los metodólogos tratan en la actualidad de entender los procesos involucrados en la lectura de un texto en LE, al objeto de ayudar a los alumnos a llegar directamente a la comprensión del texto sin necesidad de recurrir a la traducción, la cual se convierte, de hecho, en una actividad de descifraje que desalienta a los alumnos a llevar a buen término el proceso de lectura.

Rivers argumenta que, al alumno que lee en LE, se le debe enseñar a extraer el significado de la combinación de palabras; a leer con una velocidad razonable, sin necesidad de vocalizar lo que lee, pues se enfrenta a un código diferente al suyo, también a estar alerta en cuanto al reconocimiento de patrones simbólicos que, a su vez, representan sonidos que ha escuchado, a reconocer, si el alfabeto de la LE es igual al de su LM (Lengua materna), cognados y falsos cognados a identificar palabras en particular que le clarifican la función de otras palabras que indican relaciones lógicas entre segmentos del enunciado o secciones del discurso, así como también a una rápida identificación de los tres niveles de significado existentes en el texto: el **léxico**, el **gramatical** y el **socio-cultural**.

Todo lo anterior significa que el alumno debe ser orientado adecuadamente desde las primeras etapas del aprendizaje de la LE, así como también advertido de no caer en los hábitos de pronunciación, entonación e interpretación propios de su lengua materna al realizar la lectura en LE.



A continuación se describirán brevemente las seis etapas de entrenamiento de lectura en LE que Rivers propone.

**Etapa 1.** De acuerdo con los métodos audio-linguales, se propone la memorización de enunciados o pequeños diálogos por medio de la práctica de la lectura a coro ejemplificada por el profesor. Después se lee en pequeños grupos al unísono.

**Etapa 2.** Los estudiantes pueden leer patrones de repetición, los cuales pertenecen a un diálogo, una narración o una conversación.

**Etapa 3.** El estudiante puede ser introducido a una lectura más sustanciosa bajo la guía del profesor que lo ha entrenado, al objeto de hacerlo gradualmente menos dependiente de su ayuda.

**Etapa 4.** Las actividades de lectura del estudiante se clasifican en dos tipos: intensiva y extensiva. La lectura intensiva está relacionada más con el progreso del aprendizaje de la lengua bajo la guía del maestro. La lectura extensiva se desarrolla al propio ritmo del estudiante, de acuerdo con su habilidad individual.

**Etapa 5.** En esta etapa se ha comenzado a quitarle al alumno la dependencia de su maestro en el área de la lectura.

**Etapa 6.** En esta etapa el alumno concluye su bachillerato y para entonces se debe sentir lo suficientemente seguro para tomar un libro, revista o periódico y leerlo con gusto y por placer, con ayuda ocasional del diccionario.

Finalmente, siempre según Rivers, la lectura en L1 puede ser de algún modo más sencilla que la lectura en LE, en el sentido de que esta última debe ser gradual y realizarse bajo la guía del profesor, ya que requiere de otros procedimientos para poder comprender un texto con un código diferente al propio (Rivers 1968: 214-237).

#### **2.8.4 Factores a considerar en la enseñanza de la comprensión lectora**

Colomer (1997) comenta que enseñar a entender un texto se ha convertido en un objetivo real en la enseñanza por lo tanto, se pueden experimentar nuevos métodos o prácticas para lograrlo. Se parte de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar u orientar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito, partiendo de

conjuntar la información que provee el texto con los conocimientos que posee el lector. Por otra parte, implica también iniciar otra serie de razonamientos para controlar la interpretación y no caer en incomprensiones durante la lectura.

Colomer menciona un modelo de lectura que debe tomarse en cuenta para la programación de la enseñanza de la comprensión lectora, y que depende de tres factores: el lector, el texto y el contexto (Irving 1986), los cuales son descritos como sigue:

**El lector:** incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.

**El texto:** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y la forma en que ha organizado su mensaje.

**El contexto:** comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa, en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.). La relación real entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares que debe velarse por su compaginación.

Finalmente, cabe subrayar que el proceso de aprendizaje se sostiene en dos columnas: el enseñante y el aprendiente. Si alguna de estas dos columnas falla, el aprendizaje se vendrá abajo irremediablemente, así que la interacción de este binomio debe ser organizada con precisión, a fin de obtener buenos resultados docentes. En esta organización desempeñan un papel fundamental las estrategias de aprendizaje.

## **2.9 Estrategias de aprendizaje en el área de lengua**

Aunque pueda resultar ocioso, cabe mencionar que de una filosofía parte una teoría, de ésta se desprende un enfoque, luego un método, después las estrategias y, por último, las técnicas. En el presente apartado se verá la definición de estrategia, así como la información que proveen los autores Monereo y Oxford.

De acuerdo con Monereo (1998: 23),

"...estrategia procede del ámbito militar, en el que se entendía como *arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares* (Gran Enciclopedia Catalana, 1978) y (...)también en ese entorno militar los pasos que forman una estrategia son llamados *técnicas* o *tácticas* (...) Pero en el ámbito educativo las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje... la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir...(Nisbet y Shucksmith, 1986, Schmeck, 1988; Nisbet, 1991).

El propio autor define las estrategias de aprendizaje como

"...procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción" (Op. cit. : 27).

Asimismo, y a partir de la definición anterior, define el objetivo de la estrategia de enseñanza como:

"...ayudar al alumno a aprender de forma significativa y autónoma los diferentes contenidos curriculares. (Op. cit.: 11).

Oxford (1990: 9, 17, 39-51, 137-147), por su parte, divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes bloques: *estrategias directas e indirectas*. Las primeras se subdividen en tres categorías que son: estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias. El segundo bloque también se subdivide en tres categorías: estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Así, se forma un total de seis tipos de estrategias, las cuales también están subdivididas en otras. A continuación serán revisadas de manera breve.

## **DIRECTAS**

### **ESTRATEGIAS DE MEMORIA**

Creación de vínculos mentales

1. Agrupación.
2. Asociación.
3. Colocación de nuevas palabras en un contexto.

Aplicación de imágenes y sonidos

1. Uso de la imaginación.
2. Mapeo semántico.
3. Uso de palabras parecidas.
4. Representación de sonidos en la memoria.

Revisión

1. Revisión estructurada.

Empleo de acción

1. Uso de respuesta física o sensación.
2. Uso de técnicas mecánicas.

### **ESTRATEGIAS COGNITIVAS**

Práctica

1. Repetición.
2. Repetición formal con sistema de sonidos y escritura.
3. Reconocimiento y uso de fórmulas y patrones.
4. Recombinación.
5. Práctica real.

Recepción y envío de mensajes

1. Obtención rápida de una idea.
2. Utilización de recursos.

Análisis y razonamiento

1. Razonamiento deductivo.
2. Análisis de expresiones.
3. Análisis contrastivo.
4. Traducción.
5. Transferencia.

Creación de estructuras por *input* y *output*

1. Toma de notas.
2. Resumen.
3. Resaltado.

### **ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS**

Pensamiento inteligente en lectura y recepción auditiva

1. Uso de claves lingüísticas.
2. Uso de otras claves.

Limitantes en producción oral y escrita

1. Recurrencia a la lengua materna.
2. Petición de ayuda.
3. Uso de mímica y gestos.
4. Evitación de comunicación parcial o total.
5. Selección del tópico.
6. Ajuste y aproximación.
7. Utilización de nuevas palabras.
8. Uso de sinónimos.

**INDIRECTAS****ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

## Centralización del aprendizaje

1. Material conocido.
2. Atención.
3. Disminución del discurso para centrarse en la recepción auditiva.

## Acomodo y planeación del aprendizaje

1. Aprendizaje de la lengua.
2. Organización.
3. Metas y objetivos.
4. Identificación del propósito de una actividad.
5. Planeación de la actividad.
6. Práctica.

## Evaluación del aprendizaje

1. Automonitoreo.
2. Autoevaluación.

**ESTRATEGIAS AFECTIVAS**

## Disminución de ansiedad

1. Relajación.
2. Música.
3. Risa.

## Estímulo

1. Positividad.
2. Riesgos.
3. Premios.

## Lo emocional

1. Escucha a tu cuerpo.
2. Listado.
3. Diario.
4. Plática.

**ESTRATEGIAS SOCIALES**

## Preguntas

1. Aclaración o verificación.
2. Corrección.

## Cooperatividad

1. Cooperación con otros.
2. Cooperación con nativo-hablantes.

## Empatía

1. Cultura.
2. Conducta.

Con la revisión de éstas estrategias de aprendizaje se permitió constatar que las mismas no sólo abarcan el aspecto curricular, sino también toman en cuenta los factores de tipo afectivo y social, pues éstos también conciernen e inciden en el aprendizaje. Se puede pensar que, éstas estrategias deben ser consideradas de la mayor importancia y recibir una mayor atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, tal y como lo concibe la corriente constructivista, la cual no excluye el aspecto afectivo ni el social.

### 2.9.1 Estrategias de lectura

Durante la actividad de lectura concurre toda una serie de procesos mentales, los cuales se manifiestan en un conjunto de acciones y operaciones destinadas al logro del objetivo de la lectura: comprender, interpretar y aprender. Estas acciones, que se revelan como recursos que conducen a este objetivo, son las **estrategias de lectura**.

En este apartado se expondrán aportaciones de autores tales como Nuttall, Grellet, Wallace y Solé, con el fin de obtener respuesta a las interrogantes acerca de ¿qué son?, ¿cuáles son? y ¿para qué sirven las estrategias de lectura? También se revisará el marco teórico que sustenta los Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, a fin de conocer las estrategias que retoma el Colegio en dichos programas en sus cursos de CLI y las cuales clasifica como: 1) estrategias para trabajar con *Aspectos Discursivos*, y 2) estrategias para trabajar con *Aspectos Lingüísticos*.

¿Pero qué son las estrategias de lectura?

De acuerdo con Johnson (2001), citado en los Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA (1996: 10) Suplemento de los Programas de Comprensión de Lectura en inglés I al IV, Bases teórico metodológicas, junio, 2003),

"...son técnicas para enfrentar dificultades" en el acto de leer".

Según Nuttall (1982: 31-32), existen cuatro categorías de estrategias, de las cuales es la última la que reviste mayor importancia.

1. **Estrategias** que involucran la flexibilidad de la técnica: *skimming*, *scanning* y la lectura de estudio.
2. **Estrategias** que utilizan información que no es estrictamente lingüística, como parte del texto: el aparato referencial, las convenciones gráficas, las ilustraciones y los diagramas.

3. **Estrategias** para palabras no familiares (*habilidades de ataque léxico o word-attack skills*): enfrentar unidades léxicas desconocidas mediante el uso de la morfología, de la inferencia contextual o del diccionario.
4. **Estrategias** para enfrentar al texto (*habilidades de ataque textual, o text-attack skills*): la interpretación del texto en general con el uso de todas las pistas disponibles, incluyendo la cohesión y la estructura retórica.

Según la autora, estas últimas son primordiales en el proceso de lectura, pues son complejas y para poder ejecutarlas es necesario contar con un texto que incluya las características de un verdadero discurso, es decir, que sea coherente y estructurado.

Grellet (1981: 14-19) menciona tres tipos de estrategias: las de sensibilización, de velocidad lectora y de *skimming* y *scanning*, las cuales, a su vez, se tienen sus subdivisiones. Grellet argumenta que estas estrategias en realidad son familiares para los estudiantes en su lengua materna, sólo que es necesario encaminarlas correctamente para que los alumnos de segunda lengua no tengan dificultad alguna al aplicarlas. A continuación se presentan las tres estrategias según Grellet.

**I. Sensibilización.** El objetivo de esta parte es proveer ejercicios que desarrollen las estrategias que los estudiantes necesiten para enfrentarse a las palabras desconocidas y complejas o bien, a enunciados aparentemente "oscuros".

**a) Inferencia.** Inferir significa hacer uso de las pistas sintácticas, lógicas y culturales; para descubrir el significado de elementos desconocidos. Si estas pistas son palabras, entonces la formación de palabras (*word formation*) y la derivación de palabras también juegan un papel importante. Es preciso encaminar a los

estudiantes a que piensen e inferan el significado de las palabras antes de que vayan directamente al diccionario; a menos de que necesiten el significado preciso; sólo así, se puede desarrollar la estrategia de la inferencia.

- b) **La comprensión del enunciado.** A veces los alumnos no poseen la habilidad de inferir elementos aislados en un enunciado lo cual impide inferir más acertadamente, entonces este mal se incrementa cuando se enfrentan a la estructura de un enunciado que parece no decirle nada. Por lo cual, es recomendable pedirle a los alumnos que “encuentren el orden” de la estructura (sujeto+verbo) y que dividan el pasaje en grupos y subrayen o reconozcan de otra forma los elementos más importantes de cada enunciado.
- c) **Unión de ideas y enunciados.** Se debe preparar al alumno para reconocer los diferentes dispositivos que crean la cohesión textual más particularmente llamados palabras de unión (*link-words*) para permitir una relación léxica con el texto, es decir, el uso de la catáfora, anáfora, sinonimia, hiponimia, comparación, nominalización, así como, los conectores. Es importante que los alumnos se den cuenta de que un texto no está compuesto de oraciones o cláusulas independientes; si el lector no entiende varias palabras del pasaje, es probable que se le escapen varias ideas o hechos que se encuentren en el texto.

**II. Mejora en la velocidad de la lectura.** Una de las formas más comunes para incrementar la velocidad de la lectura consiste en dar a los alumnos textos y pedirles que ellos mismos tomen el tiempo, dependiendo también de la longitud y tipo de texto. Se debe contar el tiempo y decirles cuál es su velocidad; así será más fácil para



ellos tratar de leer más rápido cada vez. La lectura debe acompañarse de preguntas de comprensión.

### III. De la estrategia de lectura superficial a la de exploración (*skimming* y *scanning*).

Es muy común usar estos términos para referirse a estas estrategias de lectura. A continuación veremos la definición de dichos términos que proporciona J. Richards (1990: 250). **Skimming**: Es una lectura rápida, la cual es usada cuando el lector desea obtener la idea principal o ideas generales del texto. **Scanning**: Es una técnica usada cuando el lector desea localizar una pieza específica de información sin tener que leer necesariamente el texto completo.

Retomando el texto de Grellet, argumenta que estas estrategias conjuntas son necesarias para una lectura rápida y eficiente. En *skimming*, vamos a través del texto rápidamente para cerciorarnos de cómo está organizado, obtener la idea principal o conocer la intención del autor; es más una actividad que requiere un panorama general del texto e implica definitivamente una competencia lectora. En *scanning*, sólo tratamos de localizar información específica y por lo general no se sigue una "linealidad" del texto, simplemente dejamos que nuestros ojos vayan por todo el texto hasta encontrar lo que necesitamos (un nombre, una fecha). Sin embargo esta estrategia es más limitada ya que la información tiene un solo propósito, la de ser encontrada. Es recomendable, aplicar primero la estrategia del *skimming* y luego la del *scanning* para lograr una lectura rápida y eficiente.

a) **Predicción**. Esta no es precisamente una estrategia pero si una destreza (*skill*) la cual es la base de todas las estrategias de lectura. Esta es la facultad de predecir o pensar acerca de lo que vendrá después en el texto, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas y culturales; y esta destreza está a nivel de la Anticipación y del *Skimming*.

b) **Vista preliminar.** Es una estrategia muy específica que involucra el uso de tablas de contenido, apéndices, prefacio, encabezados; para encontrar información acerca de lo que tratará el texto. Esta estrategia es muy útil cuando se lleva a cabo el *sikimming* y el *scanning*.

c) **Anticipación.** La motivación es de gran importancia en la lectura, en parte porque la mayoría de las veces leemos por placer (libros, revistas, periódicos, anuncios, etc.) y estamos a la expectativa de encontrar respuestas a nuestras interrogantes o ideas en las que estamos interesados, después nuestras predicciones se confirmarán o se rechazarán. ¿Pero qué sucede en el salón de clases? Cuando los alumnos no saben nada acerca del contexto y no pueden situarse en un contexto cultural y lo que es más importante, que no tienen particularmente el deseo de leer, es muy difícil bajo estas condiciones esperar a que un alumno aprenda a leer mejor. Por lo tanto se sugiere:

- Dejar a los alumnos que elijan el tópico que les gustaría leer.
- Antes de que empiecen a leer el texto, se les puede pedir que busquen las respuestas de preguntas específicas. Esto dará un incentivo a su actividad de lectura.
- Sensibilización psicológica, hacer que los alumnos piensen acerca del sujeto del texto y luego se cuestionan ellos mismos.
- Observar el título e ilustraciones para hablar acerca de las distintas formas en las que se puede desarrollar el texto.
- Usar el glosario del texto.

A continuación se presentarán las aportaciones de las autoras Wallace y Solé. Esta última resulta particularmente importante, ya que se refiere a los conceptos de **estrategias de bajo y de alto nivel**. Posteriormente, se verán las estrategias que retoma el Colegio (estrategias para trabajar aspectos discursivos y lingüísticos) en sus Programas de Estudio.

Wallace (1993: 57-58) comenta acerca del desarrollo de estrategias de lectura en el siguiente enfoque llamado **Strategy-based approach**, el cual consiste en que la lectura es un proceso integral, que no puede ser dividido. Las estrategias involucran las formas de procesamiento del texto, que variarán de acuerdo con la naturaleza del texto, el propósito del lector y el contexto. En la siguiente estrategia llamada **The Break-through to Literacy**, ésta consiste en que a los estudiantes se les proporciona una serie de letras y tarjetas en blanco en las cuales van a crear nuevas palabras y así construirán sus propios enunciados (*sentence builder*). A los alumnos se les permite experimentar con la construcción de enunciados, mientras que el profesor guía y ajusta esta exploración. Este recurso de construcción permite al profesor establecer y formar en los aprendientes de segunda lengua el conocimiento existente del léxico y la sintaxis del inglés. Y la última estrategia llamada **The Strategy-oriented** la cuál consiste en que el maestro estará involucrado en observar el curso de la lectura en los lectores para evaluar los resultados que se derivan de las respuestas de las preguntas de comprensión, las cuales generalmente siguen a una actividad posterior de la lectura.

Por su parte, Solé (2001) plantea que, cuando se lee para aprender, la lectura suele ser lenta y, por lo general, repetida. Durante la actividad de lectura, el lector se enfrenta a diferentes tareas que debe resolver, como son: los

términos, el establecimiento de las relaciones entre lo que se va leyendo y lo que ya se sabe, la realización de recapitulaciones y frecuentes síntesis, el subrayado, la elaboración de esquemas, la toma de notas y, lo más importante, la elaboración de resúmenes sobre lo leído y lo aprendido, la anotación de las dudas y la ejecución de las acciones que permitan subsanarlas.

Comenta la autora (2001: 26) que cuando se lee para aprender, o bien para otros fines, las estrategias que responden tanto por una lectura eficaz y controlada, como las que se encuentran en estado de piloto automático, respectivamente, se actualizan de forma integrada y consciente, lo que permite la elaboración de significados que caracteriza el aprendizaje.

Solé estudia a Palincsar y Brown (1984) y, junto con sus propias aportaciones (Solé 1992), argumenta que dichas estrategias son las siguientes:

- Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación al contenido, al tipo de texto, etc.).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diversos tipos (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el sentido común; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto-interrogación.
- Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen, establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad posconocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras. (Bereiter y Scardamalia, 1987).

A continuación, Solé (2001: 27) precisa tres puntos al respecto de las estrategias antes mencionadas y expone lo siguiente:

"En primer lugar, estas estrategias, como ya he señalado, se encuentran presentes en situaciones de lectura distintas de las que comentamos aquí; según los objetivos, unas tendrán mayor influencia o presencia que otras.

En segundo lugar, todas ellas, cuando leemos para aprender, aparecen integradas en el curso de la lectura: previamente a ella, mientras leemos y después de leer. Ello sugiere la necesidad de tener en cuenta todas estas fases cuando se trata de enseñar (**antes, durante, después**) y simultáneamente rehuir aproximaciones muy estrictas (éstas sólo antes, éstas sólo después). Desde mi punto de vista sería incorrecto incorporar la aportación de objetivos y conocimientos previos antes de la lectura y no tenerlos en cuenta cuando se trata de establecer una idea principal –por ejemplo–.

En tercer lugar, cuando se trata de aprender, es necesario añadir a las estrategias de lectura otras estrategias, como las de escritura, necesarias para resumir. Por último, aunque algunas estrategias pueden ser practicadas de forma aislada, es conveniente, para no desvirtuarla, que se trabajen lo más integradamente posible en situaciones significativas de lectura y aprendizaje; ello hace sin duda todavía más compleja su enseñanza".

Siguiendo la línea de Solé, con la propuesta de modelos expertos para Comprensión de Lectura, se clasifican dos tipos de estrategias: las de bajo nivel y las de alto nivel.

Como introducción a este punto, se puede decir que las estrategias de bajo nivel conciernen al código, mientras que las de alto nivel se refieren a las habilidades. A continuación, se presenta información extraída de dos tesis de licenciatura que retoman información acerca de este punto.

#### **2.9.1.1 Estrategias de bajo nivel.**

Éstas se refieren, según Martínez (2000: 44), al aspecto operativo de la lengua, es decir, a sus estructuras y la interacción de las mismas. A este respecto Vargas (2000: 38-39) menciona toda una serie de estrategias de bajo nivel, a saber:

Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito.

- Reconocer la correspondencia fonética.
- Reconocer patrones de acentuación.
- Reconocer patrones de entonación.

Identificar elementos morfológicos.

- Afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas.

- Simplificación de palabras compuestas.

Identificar los elementos cohesivos.

- Referencia contextual (catáfora, anáfora).
- Elipsis.
- Léxica (redundancia, definiciones, sinónimos, antónimos, metáforas, analogía, símil, etc).
- Análisis de la oración (análisis sintáctico).

Identificar elementos de coherencia.

- Conectores.
- Análisis de párrafo.
- Oración tópico, idea principal, detalles de apoyo.

### 2.9.1.2 Estrategias de alto nivel.

En relación con este tipo de estrategias, (García, 1997, en Martínez, M. R. 2000: 48) señala que las estrategias de alto nivel son aquellas ligadas directamente con el proceso cognitivo, que aunque no se pueden tocar, se pueden guiar a partir de la orientación en acciones concretas que dan como resultado la aplicación de estos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje. Estas estrategias, según Vargas (2000: 39-40), son:

Localizar implicaciones (inferencia contextual).

Hacer generalizaciones e hipótesis.

Interpretar fuentes adicionales de información.

- Título, resúmenes, tablas de contenidos.

Clasificar descripciones.

Identificar descripciones.

Identificar el argumento y seguir la secuencia.

Comparar y contrastar información.

Identificar relaciones de causalidad.

Definir la información principal de la secundaria.

- Hacer paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales.

Comparar y contrastar la información de acuerdo al conocimiento del lector.

Identificar la aproximación del autor al tema: (como) su actitud ante el tema (opinar, convencer, explicar).

Discutir, defender un punto de vista.

- información bibliográfica del autor.
- Antecedentes del autor.
- Tipo y lugar de publicación del texto.
- Identificación de información y opiniones.

Interpretar información no textual.

- Diagramas, ilustraciones.
  - Diferentes tipos de estilos, puntuación, símbolos.
- Lectura rápida para comprensión global de un texto.
- Inferir significado de palabras por contexto.

Con la clasificación de las estrategias en de alto y de bajo nivel, resulta más fácil retomar, aplicar e incluso combinar dichas estrategias de acuerdo con el propósito de la lectura y del lector, sin olvidar el seguimiento académico conforme a los Programas de Estudio. A continuación se revisarán las estrategias con las que el CCH sustenta sus Programas de Estudio y que a la letra dicen:

“Dentro de las estrategias para trabajar con aspectos discursivos está el manejo de la cohesión a través de la referencia anafórica y función de conectores. En la dimensión de coherencia están los componentes del proceso de comunicación; funciones comunicativas; la organización textual, introducción/desarrollo/conclusión; idea principal/secundarias, hechos y opiniones e intención del autor.

Bajo el rubro de aspectos lingüísticos se incluyen contenidos que se han detectado problemáticos en la comprensión de lectura por ejemplo: manejo de vocabulario, frases nominales, tiempos y formas verbales, palabras y verbos compuestos, los cuales se pueden resolver por medio de estrategias de predicción de significado, uso de contexto, reconocimiento de cognados, de afijos, familias de palabras, redes semánticas, uso del diccionario bilingüe”. (Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del PEA, 1996: 10; Suplemento de los Programas de comprensión de lectura en Inglés I al IV, Bases teórico-metodológicas, junio 2003).

Con base en lo antes mencionado, el CCH trabaja con las siguientes estrategias de lectura en CLI

- Predicción de contenido.
- Propósitos de la lectura.
- Tolerancia a la incertidumbre.
- Uso de contexto.
- Conocimientos previos.
- Componentes del proceso de comunicación: autor, texto, lector, fuente.
- Formatos: periódico, revista, libro, folleto.
- Tipos y tamaños de letra.
- Ilustraciones.
- Signos de puntuación.
- Símbolos.
- Notas al pie de página y de foto. (Op. cit.: 17)

Para concluir este apartado, se puede observar que el CCH retoma en su Programa de Estudios los conceptos de estrategias de alto y de bajo nivel, sugiriendo los términos de *Aspecto Lingüístico* para las de bajo nivel y de *Aspecto Discursivo* para las de alto nivel.

## **2.10 La evaluación de la comprensión lectora**

Resta ahora, analizar los aspectos referidos a la lectura como actividad y a la comprensión lectora como proceso, así como a la importancia de la aplicación de estrategias adecuadas para un aprendizaje eficaz de la lectura en LE, dirigirse a un aspecto no menos importante: el de la evaluación de las habilidades de lectura. Llegando así, a las dos interrogantes finales: ¿cómo se debe evaluar la comprensión lectora? y ¿en qué momento? A fin de dar respuesta a estas dos preguntas se revisará, primeramente, la definición de evaluación, para pasar, posteriormente, al análisis de algunos criterios que, al respecto de la evaluación, sostienen diferentes autores.

Solé, en trabajo conjunto con Miras (1990: 420), proporciona la siguiente definición de evaluación:

“...una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo. (en Solé 2002: 143-144).

Por otro lado, Richards (1985: 98), comenta que la evaluación usa dos métodos: el **cuantitativo**, que son las pruebas escritas, y el método **cualitativo**, que son las observaciones y el valor de los juicios.

### **2.10.1 La evaluación**

Dentro de la concepción general de la evaluación, Coll (1993: 159-160) señala que, según la concepción constructivista del aprendizaje, el proceso de evaluación está compuesto por cuatro fases:



- **La evaluación inicial**, que debe establecer los conocimientos previos que el alumno posee.
- **La evaluación reguladora o formativa**, cuya misión consiste en una intervención pedagógica adecuada a las necesidades de los aprendientes, y en la adaptación de las actividades y ayudas a dichas necesidades.
- **La evaluación final**, que debe proveer información sobre el grado de aprendizaje alcanzado al finalizar una clase, serie de clases o unidad didáctica.
- **La evaluación sumativa**, la cual recoge los resultados cuantitativos provenientes del análisis del desempeño general de los alumnos.

El reconocimiento de la existencia de estos cuatro tipos de evaluación, remite necesariamente a la necesidad de investigar acerca de los conocimientos previos que el alumno posee, para así estar en condiciones de ajustar la mediación e intervención a las necesidades de los alumnos, y de llegar a conocer con la mayor precisión posible el “grado” de aprendizaje logrado por ellos al final de una determinada unidad didáctica.

Coll (1993) afirma que los procesos evaluadores se deben integrar dentro del desarrollo de la unidad, a fin de que los alumnos puedan emitir datos sobre su aprendizaje, datos que, a su vez, puedan ser procesados por el profesor. Estos datos pueden ser obtenidos mediante:

- **Diálogos**
- **Trabajos personales**
- **Trabajos en equipo**
- **Técnicas que permitan la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

El autor especifica que la evaluación no debe limitarse a pruebas de lápiz y papel, a partir del criterio de que son más fáciles, ya que de esta forma difícilmente podrá conocerse cómo se están aprendiendo los contenidos procedimentales y los actitudinales que forman parte del currículo. Finalmente, argumenta que el hecho de conjuntar el proceso de enseñanza y el proceso evaluador requiere de

una enseñanza **totalmente abierta** en la que las actividades, la organización grupal y la relación entre profesor y alumno así lo promuevan.

Solé (Op. cit.: 144) coincide casi totalmente con las fases propuestas por Coll, y plantea, en este tenor, que la evaluación está presente en diferentes puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Evaluación inicial.** Se realiza al inicio del proceso y permite obtener información sobre el bagaje con el que el alumno aborda el aprendizaje de la lectura.
- **Evaluación sumativa.** Se realiza al final del proceso y permite establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido.
- **Evaluación formativa.** Informa acerca del desarrollo del propio proceso y permite intervenir en el mismo, a fin de ajustarlo progresivamente.

Colomer y Camps (1991), citadas en Solé (2002: 147-149), toman como punto de partida una definición de Johnson (1990), según la cual el objeto de la evaluación debe ser:

“...el grado de integración, inferencia y cohesión con el que el lector integra la información textual previa”.

A continuación se enuncian los criterios de análisis que, de acuerdo con las autoras arriba mencionadas, permiten obtener información para una evaluación formativa en la comprensión lectora:

- Sobre la actitud emocional con que el lector se enfrenta a un texto.
- Sobre el grado en que la lectura que realiza se adecua a los objetivos que con ella se persiguen.
- Sobre el grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas.
- Sobre el proceso de construcción de significado.
- Sobre el grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión.
- Sobre la oralización de la lectura y la velocidad lectora.

Por otra parte, Bravo Ponce (publ. Electrónica, 2005. **La evaluación en el área de lengua**) comenta que la evaluación en el área de lengua debe tomar en cuenta las posibilidades de aprendizaje de cada persona, así como tomar conciencia de que las bases psicolingüística y sociolingüística son diferentes para

cada individuo. Argumenta también que la evaluación en la ya mencionada área de lengua debería servir para:

- Diagnosticar la situación de partida de los alumnos en diferentes aspectos.
- Informar al profesorado de cómo va evolucionando el aprendizaje de la lengua en relación al logro de los objetivos de cada etapa.
- Adaptar las actividades al ritmo de cada uno de los alumnos.
- Detectar las dificultades que puedan surgir en su proceso de aprendizaje.
- Orientar personalmente el desarrollo lingüístico de cada alumno.
- Constatar los resultados obtenidos en la asignatura de Lengua, antes de fijar próximos objetivos.

Según Mallart (1998, en Bravo Ponce), se debe enfatizar más en el desarrollo de las capacidades **receptivas** que de las **productivas**, para lo cual propone los siguientes aspectos que, a propósito, se avienen mejor con la lectura por ser ésta un tipo receptivo de actividad discursiva.

Alumno/a	Entiende	Necesita	Reconoce	Deduce	Necesita	Produce	Produce	Produce
	Inducciones	Explicaciones individuales	Ideas principales	Significado de vocabulario	Explicación individual	Mensajes orales cortos	Mensajes escritos cortos	Mensajes escritos de expresión media
Nombre								
Nombre								

### 2.10.2 Elementos para evaluar

De acuerdo con Bravo (op. cit.), la comprensión lectora se puede evaluar mediante la aplicación de diversas técnicas, a saber:

- ✓ Realizar un resumen, en el que aparezcan las ideas principales del texto.
- ✓ Contestar un cuestionario, en el que aparezcan preguntas de reconocimiento, clasificación, reelaboración, comparación, deducción.
- ✓ Ordenación de palabras sueltas en frases con sentido.
- ✓ Realización de inferencias.
- ✓ La técnica CLOZE (Taylor, 1957), utilizada sobre todo en inglés y francés, que consiste en dejar espacios en blanco de igual longitud en el texto cada cierto número de palabras aunque las palabras sustituidas no tengan la misma longitud.
- ✓ Los criterios de evaluación los marca el examinador.

A continuación se revisará el aspecto de la evaluación en el CCH que se lleva a cabo de acuerdo con los Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV (1996:17-18) se menciona que para conocer los logros del proceso de enseñanza aprendizaje, se propone una "evaluación alternativa", la cual considera a los procesos de aprendizaje y a los productos.

La corriente constructivista, es la que adopta el Colegio en el aspecto de la evaluación; éste toma en cuenta los siguientes elementos: exámenes, exposición temática, organizadores gráficos, entrevistas, cuestionarios, auto-informes, portafolio y rúbrica entre otros.

En el caso de la comprensión lectora de textos escritos en inglés, es de suma importancia que el profesor tenga u obtenga una visión de -¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿para qué evaluar?- Así que la evaluación se realiza en distintos momentos mediante la evaluación: DIAGNÓSTICA o INICIAL, FORMATIVA y SUMATIVA. Posteriormente, los resultados de la evaluación formativa y sumativa, se derivará la ACREDITACIÓN DEL CURSO.

Con respecto a la evaluación del CLI II, Unidad 2 de la cual se propondrán las actividades en este trabajo, la evaluación que maneja el curso en su Unidad 2 es la siguiente:

- Paráfrasis. (Por la obtención de las ideas principales del texto).
- Organizadores gráficos. (Mapas conceptuales, mapas mentales y redes semánticas).
- Toma de notas. (Habilidad académica).

Así con estos elementos se evalúa la unidad 2 del CLI II, los cuales servirán de parámetros para la propuesta de actividades en el presente trabajo, tomando en cuenta la corriente constructivista y los elementos para evaluar.

Finalmente, al revisar la concepción de evaluación de la comprensión lectora se puede observar que la evaluación en el área de lengua es muy variada y abierta, pues no se podrían utilizar las mismas técnicas con las que se evalúa en el área de las matemáticas, debido a que la comprensión requiere de otros procesos y habilidades que difieren en cada individuo, así como la proporción de comprensión también varía, como enuncia Bravo en su último elemento (el examinador marcará sus criterios). Por lo tanto, no son ociosos los lineamientos aquí mencionados, ni tampoco se limita la libertad del profesor, pues ambos son válidos.

A manera de resumen, en este capítulo se abordaron de manera breve las teorías de aprendizaje, las teorías acerca de la lectura, así como sus procesos, entre otros; sin descartar la importancia de la corriente constructivista en la cual la institución ha basado su Modelo Educativo.

Así pues, este marco teórico sustenta la propuesta de actividades que faciliten el reconocimiento, la comprensión y uso de los comparativos y superlativos regulares e irregulares de inglés.

Por otra parte, se ha revisado el Programa de CLI II en su unidad 2 para tomar en cuenta los parámetros que se han adoptado de dicha corriente antes mencionada, para dar seguimiento al desempeño de las estructuras durante la comprensión de lectora, así también como a las delimitaciones que marcan para la evaluación de las mismas.

A continuación se presenta la propuesta de actividades para el uso de comparativos y superlativos, motivo de este trabajo.

### CAPÍTULO III.

#### PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN Y USO DE COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS REGULARES E IRREGULARES

Este capítulo propone cuatro actividades que pretenden contribuir a una mejor comprensión y uso de los **comparativos** y **superlativos regulares e irregulares**, para el curso de CLI II, Unidad 2 del CCH.

Como se mencionó en el capítulo I, en este trabajo se proponen actividades conforme a la corriente constructivista que adopta el Colegio de Ciencias y Humanidades en sus programas y que concierne a la metodología de las actividades propuestas, a fin de que las mismas proporcionen información más detallada del tema en cuestión, activen los conocimientos previos del alumno mediante información contextualizada, y propicien que el alumno comprenda y use correctamente estos aspectos lingüísticos y así agilizar su comprensión de textos escritos en inglés, lo que, a su vez, también facilitará la labor del docente.

Independientemente de que el diseño de las actividades se basa en la corriente constructivista que el CCH ha adoptado en su Modelo Educativo para los Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV, también se tomó en cuenta la opinión de la población estudiantil de los 5 planteles de ambos turnos, con los alumnos de tercer nivel, mediante un instrumento que se diseñó para recabar información acerca del tema de los COMPARATIVOS y SUPERLATIVOS. Los resultados obtenidos de la aplicación del antes mencionado instrumento constataron que los alumnos encuestados carecen de información acerca de dicho tema. Estos resultados –se pueden ver en el anexo 3– fueron la base de la justificación que dio origen a esta propuesta.

Cabe mencionar que en la última sección de dicho instrumento (ver anexo 2, sección VII) se ofrecieron al alumno 8 opciones de actividades para que éste eligiera una o más de una en la que le gustaría que sus profesores les presentaran y ejercitaran dicho tema. Las opciones elegidas fueron, por orden de importancia, las siguientes: opción múltiple; imágenes y dibujos; oraciones introductorias; falso/verdadero; repaso, material extra, memorización, examen y toma de notas; llenado de espacios, relación de columnas y transformación. Se subraya que los juegos surgieron como una opción adicional. Así pues, con base en estos resultados, al igual que en los lineamientos del Programa de CLI II en su Unidad 2, se procedió al diseño de las actividades con el propósito de que esta propuesta cumpla verdaderamente con las expectativas de alumnos y profesores de la institución.

En este capítulo se presenta la información gramatical del tema en cuestión, la metodología empleada para la realización de las actividades, las características de los sujetos, así como las de la propuesta de instrumento y de las actividades concretas que se sugieren llevar a cabo.

A continuación, en el marco de la información acerca del tema gramatical concreto a tratar, se podrán ver las formas de los comparativos y superlativos regulares e irregulares del inglés.

## FORMAS DE LOS COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS REGULARES E IRREGULARES DEL INGLÉS

1. ¿Qué es un comparativo? Es la forma de un adjetivo o un adverbio que es comúnmente utilizada para mostrar una comparación entre los rasgos de dos o más personas, objetos, etc., o bien entre las características de determinadas acciones. Los comparativos en inglés se forman sintéticamente con el sufijo “-er”, o analíticamente con el pre-modificador (cuando una palabra o grupo de palabras dan más información acerca de lo que modifica, esta modificación puede ocurrir en: un sustantivo, verbo o adjetivo) Richards, J. (1985:181) “more”.

Ejemplo:

Peter is *taller* than John.

David is *less brilliant* than Jonathan.

2. ¿Qué es un superlativo? Es la forma que toma un adjetivo o adverbio para expresar una mayor (“*most*”) o menor (“*least*”) calidad, cantidad o intensidad en un rasgo. Los superlativos en inglés se forman con el sufijo “-est” o con el pre-modificador “*most*”.

Ejemplo:

She is the *tallest* in the class.

She is the *most* beautiful in the class. (J. Richards, 1990: 50).

3. Según Greenbaum (1996: 139), la mayoría de los adjetivos son graduables, es decir, se pueden usar intensificadores a fin de indicar el punto que pueden ocupar en una escala (somewhat, long, quite long, very long, incredibly long), y así poder



comparar cosas y decir si alguien o algo es “más” o “menos” que otro alguien o algo.

**Existen tres direcciones de comparación:**

**I. Más:**

- a) Frank is *taller* than his classmates. (comparative)
- b) Frank is the *tallest* of all the boys. (superlative)

**II. Igual:**

- a) Frank is *as tall as* Paul.

**III. Menos:**

- a) Frank is *less tall* than Paul.
- b) Frank is the *least tall* of the boys.

4. Existen tres términos de contraste en grados de comparación.

- |                |                |
|----------------|----------------|
| 1. Absoluto    | <i>tall</i>    |
| 2. Comparativo | <i>taller</i>  |
| 3. Superlativo | <i>tallest</i> |

5. El comparativo “*taller*” se usa para una comparación entre dos unidades o juegos de unidades, mientras que el superlativo “*tallest*” se emplea donde hay más de dos unidades o juego de unidades involucradas.

6. Los grados de comparación son expresados con las inflexiones (sufijos) “-er” y “-est”, o bien perifrásticamente, a través de pre-modificadores (forma) como “*more*” y “*most*” (ver la siguiente tabla).

	Absoluto	Comparativo	Superlativo
Inflexión	calm	calmer	calmest
Pre-modificador	difficult	more difficult less	most difficult least

7. Las palabras mono- y bisilábicas generalmente formarán sus grados de comparación con ayuda de la inflexión (sufijo) “-er”, mientras que las palabras que tienen tres o más sílabas requieren de los pre-modificadores (*more/less*), excepto si la tercera sílaba está constituida por un prefijo negativo (*uncommon, unhappy, unhealthy*) que pueden ir de cualquiera de las dos formas, con inflexión (er) o con premodificador (*more/less*).

Ejemplo:

The white house is *more* beautiful than the yellow house. (S. Greenbaum, 1996: 139).

8. Algunos adjetivos tienen formas irregulares a la hora de comparar.

ADJETIVO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
good	better	best
Well (“healthy”)	better	best
bad	worse *badder *worse *worse	*worst *worstest
far	farther further	farthest furthest
old	**older **elder	oldest eldest

\* Se usa en dialectos no estandarizados. (Greenbaum, op. cit.: 140).

\*\* (Vallance, 1990: 30)

9. Comparativos con una sílaba.

ADJETIVO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
Old	<i>older</i>	<i>oldest</i>
Tall	<i>taller</i>	<i>tallest</i>
Cheap	<i>cheaper</i>	<i>cheapest</i>
Late	<i>later</i>	<i>latest</i>
Nice	<i>nicer</i>	<i>nicest</i>
Fat	<i>fatter</i> *	<i>fattest</i>
Big	<i>bigger</i> *	<i>biggest</i>
Thin	<i>thinner</i> *	<i>thinnest</i>

\* La existencia de una vocal más una consonante provoca la aparición de una doble consonante tanto en el comparativo como en el superlativo.

10. Comparativos de dos sílabas.

ADJETIVOS	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
Happy	<i>happier</i>	<i>happiest</i>
Easy	<i>easier</i>	<i>easiest</i>
Narrow	<i>narrower</i>	<i>narrowest</i>
Simple	<i>simpler</i>	<i>simpliest</i>

11. Comparativos de tres o más sílabas.

ADJETIVO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
Intelligent	<i>more intelligent</i>	<i>The most / the least intelligent</i>
Practical	<i>more practical</i>	<i>The most / the least practical</i>
Beautiful	<i>more beautiful</i>	<i>The most / the least beautiful</i>

(Tomado de Swan, 1998: 120).

### 3.1 Metodología

La propuesta consta de cuatro actividades, cada una de las cuales está conformada por un paquete de cinco hojas, las que se usarán y entregarán en el orden siguiente:

- **Hoja de Seguimiento.** Ésta va dirigida al profesor y le sirve de guía para el desarrollo de las actividades de lectura.
- **Hoja de Estudio.** Esta hoja es entregada al alumno por el profesor, y la misma contiene información acerca del tema, explicaciones sobre el mismo y las aclaraciones de las dudas que puedan surgir.
- **Hoja de Actividades.** Al igual que la hoja anterior, ésta es también entregada al alumno. Contiene un texto y una serie de actividades relacionadas con el tema a asimilar.
- **Hoja de Evaluación.** Contiene actividades cuyo objetivo es comprobar la aplicación independiente de los conocimientos y habilidades adquiridos en el uso de los comparativos y superlativos regulares e irregulares.
- **Hoja de Respuestas.** Finalmente, el alumno recibe una hoja de respuestas al objeto de que pueda comprobar el progreso alcanzado en el dominio del tema gramatical, así como las dificultades que aún debe superar.

A continuación puede verse un esquema de la Hoja de Seguimiento, a fin de tener una idea mucho más clara de la secuencia y el contenido de las opciones de actividades que pueden ser realizadas para el desarrollo de conocimientos y habilidades en el reconocimiento y uso de los comparativos y superlativos.

## Esquema de la Hoja de Seguimiento.

### ANTES DE LA LECTURA

- Activación de conocimientos previos
- Predicción
- Vocabulario

### DURANTE LA LECTURA

- LECTURA DE OJEADA
  - Ilustraciones
  - Componentes del proceso de comunicación
    - + Autor
    - + Fecha
    - + Fuente
  - Formato
    - + Revista
    - + Medio electrónico
    - + Libro
  - Tipos y tamaño de letra
    - + Título
    - + Subtítulo
- \* LECTURA DE BÚSQUEDA
  - Uso de contexto
  - Habilidad académica
    - + Subrayar
  - Aspecto lingüístico
    - + Comparativos y superlativos
    - Organizadores gráficos

### DESPUÉS DE LA LECTURA

- Repaso de aspectos lingüísticos
- Aclaración de dudas
- Paráfrasis
- Debates

### EVALUACIÓN

- Formativa
  - Habilidad académica
    - + Paráfrasis
  - Organizadores gráficos
    - + Mapa mental
    - + Red semántica
    - + Tabla de contenido
  - Formulación de preguntas
  - Transformación

### **3.1.1 Sujetos**

Los sujetos a quienes van dirigidas las actividades que aparecerán más adelante son los alumnos que cursan el CLI II, es decir, jóvenes en su primer año de Bachillerato. Sus edades oscilan entre los 16 y 17 años, pertenecen a familias de un nivel socio-económico medio-bajo. Generalmente, residen en la zona de Naucalpan, Estado de México. Finalmente, la mayoría de estos jóvenes son egresados de escuelas públicas (pre-escolar, primaria y secundaria).

### **3.1.2 Instrumento**

El instrumento propuesto consta de cuatro actividades, cada una de ellas aborda cada uno de los aspectos del tema gramatical, incluso de una manera más desglosada y detallada de lo que éste aparece en la Unidad 2 del Programa de Inglés II (Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I al IV 1996: 28). Las actividades aparecerán en el siguiente orden:

- Actividad I- Comparativos regulares.
- Actividad II –Comparativos irregulares.
- Actividad III- Superlativos regulares.
- Actividad IV- Superlativos irregulares.

Ejemplo:

Actividad I

**PARA EL MAESTRO**

Hoja de Seguimiento

\*

**PARA EL ALUMNO**

Hoja de Estudio

Hoja de Actividades

Hoja de Evaluación

Hoja de Respuestas \* Esta hoja también la puede tener el profesor.

# **PROPUESTA DE ACTIVIDADES**



## INTRODUCCIÓN

Cada actividad cuenta con cinco hojas, la primera es la *Hoja de Seguimiento*, ésta sirve de referencia al profesor para la aplicación de la actividad completa. La segunda es la *Hoja de Estudio*, en ésta se presenta un cuadro con información gramatical, relacionada con el tema. La tercera es la *Hoja de Actividades* la cual contiene un texto acompañado de actividades insertas en las tres fases de lectura. Se sugiere que el profesor explique cómo se forma el comparativo o superlativo, con ayuda del cuadro de dicha hoja. Se sugiere que el profesor le dedique al menos media hora a esta explicación. La cuarta, es la *Hoja de Evaluación*, aquí se presenta una actividad que va a reforzar el tema.

Finalmente está la *Hoja de Respuestas* en la cual el profesor y alumno verificarán el avance. Con las Hojas de Estudio al igual que con las Hojas de Respuestas, se sugiere que el profesor aclare las posibles dudas.

## Esquema de actividades

PROPUESTA	Hoja para el profesor	Hoja para el alumno	Título de la lectura	Tema
<b>ACTIVIDAD 1</b> Tiempo: 1 sesión (2 horas-clase).	Dispone de:  Hoja de seguimiento *	Se le entrega:  Hoja de estudio Hoja de actividades Hoja de evaluación Hoja de respuestas *	"EXPAT CHANGARRO"	Comparativos regulares
<b>ACTIVIDAD 2</b> Tiempo: 1 sesión (2 horas-clase).	Dispone de:  Hoja de seguimiento *	Se le entrega:  Hoja de estudio Hoja de actividades Hoja de evaluación Hoja de respuestas *	"DUTY FREE NASSAU"	Comparativos irregulares
<b>ACTIVIDAD 3</b> Tiempo: 1 sesión (2 horas-clase).	Dispone de:  Hoja de seguimiento *	Se le entrega:  Hoja de estudio Hoja de actividades Hoja de evaluación Hoja de respuestas *	"JET LI"	Superlativos regulares
<b>ACTIVIDAD 4</b> Tiempo: 1 sesión (2 horas-clase).	Dispone de:  Hoja de seguimiento *	Se le entrega:  Hoja de estudio Hoja de actividades Hoja de evaluación Hoja de respuestas *	"SAYINGS"	Superlativos irregulares

\* La Hoja de Respuestas también la puede tener el profesor.

Bibliografía sugerida.

Adrian-Vallance, D. (1990). Practise your comparatives. Longman: Singapore.

Greenbaum, S. (1996). The Oxford English Grammar. Oxford University Press.

Hodges, J. y Whitten, M. (1986). Harbrace College Handbook, 10 ed. The University of North Texas. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers: San Diego, New York, Chicago, Austin, London, Sydney, Toronto.

# ACTIVIDAD 1

## 3.2

### 3.2.1 Actividad I

Hoja de Seguimiento

Comprensión de  
Lectura en Inglés II  
C. GONZÁLEZ P.

#### COMPARATIVOS REGULARES

Estimado profesor:

Esta Hoja de Seguimiento le servirá de guía para el desarrollo de las actividades relacionadas con el aspecto lingüístico enunciado en el título; le indicará los pasos a seguir en cada una de las tres etapas del proceso de lectura, así como en la fase de la evaluación. Incluirá, asimismo, una Hoja de Respuestas que le permitirá observar el resultado alcanzado en el proceso de comprensión y uso del aspecto lingüístico en cuestión.

Antes de la lectura

Inicia la activación de conocimientos previos con los reactivos 1, 2, y 3. El alumno dará su opinión con respecto al tema de los extranjeros que inician negocios en México, y por qué algunos logran establecerse con mucho éxito.

Durante la lectura

En el reactivo número 4, el alumno realiza la lectura de ojeada.

En el reactivo 5, se presenta el vocabulario que ayudará a facilitar la comprensión del contenido del texto.

En el reactivo 6, se inicia la lectura de búsqueda y se hace uso de la habilidad académica de subrayar, con lápiz de color y con la ayuda del profesor, los adjetivos en grado comparativo regular.

En el reactivo 7, y sobre la base de la información obtenida del texto (aspecto lingüístico: comparativos regulares), se completa la tabla de contenido (uso de los organizadores gráficos). Se lleva a cabo la aclaración de dudas.

En el reactivo 8, incisos A, B, C y D, se formulan preguntas de comprensión del contenido del texto.

Después de la lectura

En el reactivo 9 se realiza un ejercicio de reforzamiento del tema, el alumno deberá interpretar el equivalente en español de las oraciones que están en inglés. En el reactivo 10 incisos A y B se pretende recabar la opinión del alumno acerca del tema del texto leído, con el propósito de organizar un debate.

## EVALUACIÓN

En la primera parte de la actividad, el alumno deberá realizar una red semántica con la información que se halla en la caja que aparece en la Hoja de Evaluación. El estudiante deberá escoger entre los adjetivos, comparativos y superlativos. Con un total de 7 reactivos y un valor de 1 punto cada uno.

En la segunda parte, el alumno escribirá el equivalente en español de ocho (8) oraciones escritas en inglés. Este ejercicio tiene también un valor total de 1 punto cada uno (ocho puntos).

Si el alumno acierta en todos los casos en ambas partes de la actividad (un total de 15 aciertos), obtendrá diez (10) puntos (ver la escala en la Hoja de Evaluación).

## COMPARATIVOS REGULARES

Al leer textos en inglés, encontramos palabras que no entendemos, las cuales buscamos en el diccionario para dar solución al problema que afrontamos. Pero ¿qué ocurre cuando nos topamos con una estructura más compleja? Necesitamos, evidentemente, un apoyo extra. Este apoyo aparece a continuación en esta Hoja de Estudio, como información acerca del tema de los comparativos.

1. ¿Sabes qué es una comparación? Es una confrontación que hacemos entre las cualidades de dos o más personas, animales o cosas. Cuando queremos realizar una comparación en inglés, utilizamos los llamados adjetivos comparativos. Estos comparativos ingleses se forman con ayuda del sufijo “-er” (si tienen una o dos sílabas) o con la forma “**more**” (más) o “**less**” (menos) si tienen tres o más sílabas.

Ejemplo:

\* This car is **faster** than that. [ Este carro es **más rápido** que aquel ]

\* This car is **more useful** than that. [ Este carro es **más útil** que aquel ]

\* This car is **less luxurious** than that [ Este carro es **menos lujoso** que aquel ]

2. Existen tres términos de contraste en grados de comparación.

- |                |                |             |
|----------------|----------------|-------------|
| A) Absoluto    | <b>tall</b>    | Alto        |
| B) Comparativo | <b>taller</b>  | Más alto    |
| C) Superlativo | <b>tallest</b> | El más alto |

3. Ahora, después de haber conocido el principio básico de la función y formación de los comparativos, examinaremos por qué nuestra actividad se denomina Comparativos Regulares. Existen adjetivos de una y dos sílabas (llamados también “cortos”), y también los de más de dos sílabas (conocidos también como “largos”).

Ejemplo:

**Comparativos de una sílaba**

**Comparativos de 2 sílabas**

**Comparativos de 3 o más sílabas**

ADJETIVO	COMPARATIVO	ADJETIVO	COMPARATIVO	ADJETIVOS	COMPARATIVOS
Long	Longer	Narrow	Narrower	Intelligent	<b>More/less</b> intelligent
Old	Older	Simple	Simpler	Practical	<b>More/less</b> practical
Tall	Taller	Hollow	Hollower	Beautiful	<b>More/less</b> beautiful
Late	Later	Shallow	Shallower	Dangerous	<b>More/less</b> dangerous
Nice	Nicer	**	**	Luxurious	<b>More/less</b> luxurious
Cheap	Cheaper	Pretty	prettier	Fortunate	<b>More/less</b> fortunate
Fast	Faster	Ugly	uglier	Helpful	<b>More/less</b> helpful
Quick	Quicker	Happy	happier	Inactive	<b>More/less</b> inactive
Strong	Stronger	Easy	easier	Warmly	<b>More/less</b> warmly
Small	Smaller	heavy	heavier	Quickly	<b>More/less</b> quickly
Cold	Colder			Seriously	<b>More/less</b> seriously
Large	Larger				
*	*				
Fat	fatter				
Big	bigger				
Thin	thinner				
Hot	hotter				

Adjetivo: El que denota alguna calidad del sustantivo; como bueno, malo // comparativo. El que denota comparación; mayor, mejor // superlativo. El que denota el sumo grado de la calidad (...). Silaba: sonido o sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico= palabra. \* una vocal + doble consonante. \*\*adjetivo que termina en "y" cambia por "i"

## COMPARATIVOS REGULARES

Instrucción: Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué sabes acerca de las empresas transnacionales en México?

\_\_\_\_\_

2. Menciona 3 empresas de cualquier ramo, que estén establecidas aquí en México.

\_\_\_\_\_

3. ¿Por qué crees que hay tantas empresas extranjeras en nuestro país?

\_\_\_\_\_

4. Observa el siguiente texto y completa la información que se te pide (en español).

A) Formato: \_\_\_\_\_

D) Fecha: \_\_\_\_\_

B) Autor: \_\_\_\_\_

E) Pie de foto: \_\_\_\_\_

C) Título: \_\_\_\_\_

F) Fuente: \_\_\_\_\_

Donald, Mack. (2005). **Expat changarro. Los extranjeros montan negocios que ofrecen a los chilangos cosas que no sabían que necesitaban.** Haz patria: Ama a un chilango. Time out Mexico. Núm. 23. pág. 32. septiembre ISSN: 1870-0616. Año 2, México, D. F.: Grupo Editorial Expansión.

It's not surprising that many expats decide to start a business while living in Mexico City, this sloppy megalopolis that combines a provincial town's paucity of commercial alternatives with the inefficiency and disorder of a warzone. The need for more and better offerings of goods and services is clear to anyone who resides in the Big Taco for more than a week.

There is also a clear overlap of essential personality traits between expats and entrepreneurs – both setting up an enterprise and setting out to live in a strange land require audacity and comfort with risk. There is also the question of perspective - any successful business answers new demand in the market or else provides existing goods or services at lower cost. Expatriates bring fresh eyes to the economic landscape and may spot DF commercial opportunities more easily



than Chilangos who are accustomed to the *status quo*. If they hail from a more developed country, they have probably already seen business models that would work well if set up in Mexico City.

Business is by definition a self-interested and non-altruistic endeavour, but many expats who risk their time and money establishing an enterprise in Mexico City (let's neologize them as "expatreneurs") do so because they enjoy living here and are searching for a way to pay the bills in a city that offers few decently-compensated posts. Many expatreneurs also like the idea that their firm (be it a takeout kebab shop or a pub or a television production company) is helping to improve Mexico City. Even a gringo can lay claim to Chilango pride if he has lived here long enough and so many revel in the idea of contributing to the Big Taco transformation from polluted and violent-world backwater to world-class capital with all the variety and excellence in culture and commerce that such an honorific implies.

Chilango skepticism towards the true intentions of expatreneurs is understandable. Cortés and his conquistadors also arrived in the Tenochtitlan with an eye toward setting up a lucrative little business in the Valley of Mexico, one they hoped would improve the Aztec city while at the same time making them and their masters very rich. The U.S. army had a real state venure in mind when it captured Mexico City in 1847, refusing to leave until they had expropriated half of Mexico's territory – a tidy profit for a year's work and stark contrast to the gringo occupation of Bagdad where easy rewards have proven elusive.

European entrepreneurs during Porfirio Diaz's thirty-year reign made out like bandits after being granted mining and railroad concessions, sweetheart deals that angered many Mexicans and contributed to the revolution of 1910.

In their defense most contemporary expatreneurs in the Big Taco are accidental *empresarios*- their original impetus for living in the Big Taco was non-pecuniary. Some are tourists passing through who fall in love with the city and decide to stay on. They look for a job to support themselves but soon understand what Chilangos have known for years- There are a lot of people chasing a small number of employment opportunities in Mexico City and so wages are low and competition is brutal. The same perceptive expat will also notice that there are many services and goods that are unavailable or of poor quality. These gaps in the market are especially glaring to foreigners from large first world cities. There's no equivalent

---

to Dean and DeLuca (the upscale grocery store chain from New York), no Annabel's (private dancing and dining club in London), no Pret-a-Manger (Brit takeaway sandwich shop).

There are few decent restaurants or clothing stores and no decent nightclubs (although the new **A.M.** is promising). What begins as an expat's complaint – some mild, some bitter – about all that Mexico City lacks soon consolidates into a business plan as it becomes clear to these backpackers owners that working for themselves is the only way to make a decent living in Mexico City.

A short list of successful business started by these types of expatpreneurs: **Colmillo** bar, **Prima** restaurant, **T Gallery** restaurant-bar, **Taste** restaurant-bar, **Black Horse** bar and the soon-to-open **Tiki Bar**.

Other expatpreneurs in Mexico City are hatched from the ranks of multinational corporations – these foreigners who originally arrived in Mexico City to work for a few years in the hope of fighting their way up their company's org chart by demonstrating they possess the pluck and sand to prosper in a foreign posting. After a few years of the expat life – the freedom and affordable live-in maids, the cheap rent and delectable tacos - many corporate expats are reluctant to return home to join the lock-step ranks of the worker-bees. And so instead they set up a business.

Perhaps the most famous expatpreneurs in Mexico City were the brothers Sanborn, a pair of gringos who arrived at the end of the 19<sup>th</sup> century and quickly saw the need for pharmacies that sold better and cheaper medicine – they were the Dr. Simi of their day.

Thanks to old Frank and Walter Sanborn, today Chilangos can enjoy mediocre food, overpriced goods and poisonous coffee in more than one hundred locations throughout this great city.



**AFTER A FEW YEARS IN  
OF THE EXPAT ARE  
RELUCTANT TO  
RETURN HOME.**

### 5. Glosario

expat : Expatriado	hatched: "salir del casacarán"
sloppy : descuidado	backpakcers: excursionistas
warzone : zona de guerra	pluck: desplumar
enterprise: empresa	workers-bees: "abejas obreras"
pub: lugar público	lock-step: "paso seguro"
reluctant: reacio a hacer algo	a tidy profit: una ganancia organizada.

6. Lee el texto y luego, con ayuda de tu profesor, localiza y subraya los comparativos regulares.

7. Coloca en esta tabla los comparativos en inglés que equivalen a los que están escritos en español, a partir de la información que obtuviste del ejercicio anterior.

GRADO COMPARATIVO	
1. más	_____
2. mejor	_____
3. más bajo	_____
4. más fácilmente	_____
5. más desarrollado	_____
6. más barato	_____

8. Responde a las siguientes preguntas y comparte tu opinión con tus compañeros.

A) ¿A qué lugar se refiere el texto cuando menciona *the Big Taco*? \_\_\_\_\_

B) ¿Cuáles son las dos razones por la que los extranjeros o expatriados arriesgan su dinero y tiempo estableciendo un negocio en la Ciudad de México? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

C) ¿Cuál fue la intención de Cortés y sus conquistadores al llegar a Tenochtitlán? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

D) ¿Qué sucedió en México a finales del siglo XIX? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Interpreta en español las siguientes oraciones.

A) *Wal-Mart* has **lower** prices than *Gigante*.  
\_\_\_\_\_

B) *Doctor Simi* sells medicine **cheaper** than no one else.  
\_\_\_\_\_

C) You can save **more** money, if you go to the *tianguis*.  
\_\_\_\_\_

D) *Centro Santa Fé* is a mall **more developed** than *Plaza Satélite*.  
\_\_\_\_\_

E) Paying with credit card would be **more easily** doing the shopping.

---

10. Responde lo siguiente.

A) ¿Si tuvieras los recursos económicos suficientes y fueras al extranjero, que negocio o changarro pondrías?

País: \_\_\_\_\_ negocio o changarro: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

B) ¿Qué negocio o changarro crees que le hace falta a los mexicanos?

País: México negocio o changarro: \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

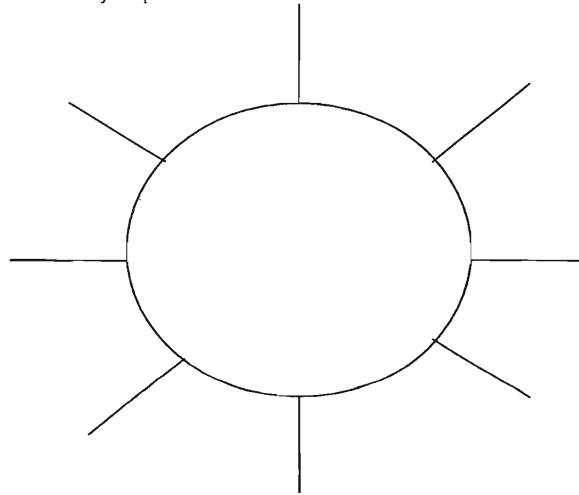
COMPARATIVOS REGULARES

**I. Instrucción.**

Con la información que está en la "caja", completa la red semántica que aparece a continuación, con el tipo de negocio que escojas de entre las ilustraciones que se ofrecen más abajo. La calidad de los servicios y / o productos así como los precios deben ser excelentes (marca con una **X** el negocio que prefieras). 1 punto cada uno.

Nicer clean closer biggest quicker bigger quick big **cleaner**  
 cheapest prettiest nice cleanest new newest nicest newer  
 prettier cheaper close cheap closest pretty quickest

Ejemplo: **cleaner**



A clothing Store



A library



A shoe store



A restaurant



A bar



A laundromat



**II. Instrucción.**

Interpreta en español las siguientes oraciones. (1 punto cada uno)

1. My hair is **longer** than yours.

---

2. Travelling by plane is **less dangerous** than travelling by car.

---

3. Today I feel **happier** than yesterday.

---

4. This Summer is **hotter** than the last one.

---

5. Cristina Aguilera is **more beautiful** than Paris Hilton.

---

6. Doing the homework with a computer is **less complicated** than doing it with a typewriter.

---

7. My hamburger is **bigger** than yours.

---

8. Peter is **more intelligent** than Paul.

---

Nota.- Si obtuviste en ambas actividades un total de 15 puntos, tu calificación será de diez (10). Observa la escala que a continuación se te ofrece.

15/10
13/9
11/8
9/7
7/6
5/5
3/4
1/3



## COMPARATIVOS REGULARES

## Hoja de Actividades

1. Opinión personal del alumno.
2. Opinión personal del alumno.
3. Opinión personal del alumno.
  
4. A) Revista  
B) El gringo Mack Donald  
C) Changarro  
D) septiembre de 2005  
E) Después de algunos años en el D.F. los expatriados reniegan regresar a Casa.  
F) Chilango
  
5. \*
6. \*
  
7.  
Comparativos
  1. more
  2. better
  3. lower
  4. more easily
  5. more developed
  6. cheaper
  
8. A) D. F.  
B) Porque disfrutan vivir aquí y buscan un modo de pagar sus gastos.  
C) Llegaron con el propósito de crear unos negocios lucrativos.  
D) Los hermanos Sanborn llegaron y vieron la necesidad de farmacias que vendieran la mejor medicina y más barata.
  
9. A). Wal-mart tiene precios más bajos que Gigante.  
B). Doctor Simi vende medicinas más baratas que nadie.  
C). Puedes ahorrar más dinero si vas al tianguis.  
D). Centro Santa Fe es un centro comercial más desarrollado que Plaza Satélite.  
E). Pagar con tarjeta de crédito puede hacer más fácil las compras.
  
10. A) Opinión personal del alumno.  
B) Opinión personal del alumno.

## Hoja de Evaluación

I.

1. nicer
2. bigger
3. newer
4. prettier
5. closer
6. cleaner
7. cheaper
8. quicker

II.

1. Mi cabello es más largo que el tuyo.
2. Viajar en avión es menos peligroso que viajar en auto.
3. Hoy me siento más feliz que ayer
4. Este verano es más caluroso que el anterior.
5. Cristina Aguilera es más bella que Paris Hilton.
6. Hacer la tarea con computadora es menos complicado que hacerla con máquina de escribir.
7. Mi hamburguesa es más grande que la tuya.
8. Peter es más inteligente que Paul.

TOTAL

15/10
13/9
11/8
9/7
7/6
5/5
3/4
1/3

# ACTIVIDAD 2

### 3.2.2 Actividad II

Hoja de Seguimiento

Comprensión de  
Lectura en Inglés II  
C. GONZÁLEZ P.

#### COMPARATIVOS IRREGULARES

Estimado profesor:

Esta Hoja de Seguimiento le servirá de guía para el desarrollo de las actividades relacionadas con el aspecto lingüístico enunciado en el título; le indicará los pasos a seguir en cada una de las tres etapas del proceso de lectura, así como en la fase de la evaluación. Incluirá, asimismo, una Hoja de Respuestas que le permitirá observar el resultado alcanzado en el proceso de comprensión y uso del aspecto lingüístico en cuestión.

Antes de la lectura

Inicia la activación de conocimientos previos con los reactivos 1, 2 y 3. El alumno dará su opinión con respecto al tema de los viajes que ha realizado (playa, bosque, ciudades, etc.).

Durante la lectura

En el reactivo 4, el alumno realiza una lectura de ojeada.

En el reactivo 5, se presenta el vocabulario que ayudará a facilitar la comprensión del contenido del texto.

En el reactivo 6, se inicia la lectura de búsqueda y se hace uso de la habilidad académica de subrayar con lápiz de color los comparativos irregulares, con la ayuda del profesor.

En el reactivo 7, con la información obtenida del texto (comparativos irregulares) se completará la tabla de contenido (uso de organizadores gráficos). Se provee la aclaración de posibles dudas.

En el reactivo 8 incisos A, B, C y D; se realizan preguntas de comprensión.

Después de la lectura

En el reactivo 9, se lleva a cabo un ejercicio de reforzamiento. El alumno realizará una actividad de llenado de espacios con la información provista en una "caja".

En el reactivo 10 incisos A, B y C se obtiene la opinión personal de alumno para después compartirla con sus compañeros de clase.

## EVALUACIÓN

En la primera parte, el alumno deberá realizar una actividad de opción múltiple, con un total de 4 reactivos y un valor de 1 punto cada uno (4 puntos).

En la segunda parte, el alumno deberá realizar una actividad de relación de columnas, con un total de 4 reactivos y 4 distractores demás; con un valor de 2 puntos cada uno (8 puntos).

## COMPARATIVOS IRREGULARES

A continuación veremos los comparativos irregulares, los cuales, por tener formas diferentes al adjetivo de que fueron formados, no nos parecen tales. Incluso algunos de ellos, como veremos en la tabla, sólo se utilizan en dialectos no estandarizados del inglés.

ADJETIVO	COMPARATIVOS CON FORMAS IRREGULARES
Good	<b>Better</b>
Well (healthy)	<b>Better</b>
Bad	<b>Worse</b>
far	** <b>Farther</b> ** <b>Further</b>  * * Los dos son comparativos pero son sólo sinónimos (Oxford, Study: 828).
Little	<b>Less</b>
Many, Much	<b>More</b>
Old	<b>Older</b> **** <b>Elder</b>  **** Se refiere a las edades de las personas mientras que older puede referirse a objetos. (Oxford, Escolar, 1997: 418).

Ejemplos:

1. This dress looks **better** than the other one.  
[ Éste vestido luce **mejor** que el anterior. ]
  
2. Now I feel **better** than yesterday.  
[ Ahora me siento **mejor** que ayer. ]
  
3. That pair of black shoes are **worse** than the white ones.  
[ Ese par de zapatos negros están peor que los blancos. ]
  
4. *Vips* is **farther** than *Wings*.  
[ *Vips* está **más lejos** que *Wings*. ]
  
5. *Mega Comercial Mexicana* is **further** than *Sumesa*.  
[ *Mega Comercial Mexicana* está **más lejos** que *Sumesa*. ]
  
6. A cup of coffee is **less** nutritive than a glass of milk.  
[ Una taza de café es **menos** nutritivo que un vaso de leche. ]
  
7. I have **more** money than you.  
[ Yo tengo **más** dinero que tú. ]
  
8. I'm **elder** than you.  
[ Yo soy **más grande** que tú. ]
  
9. The *Palacio de Bellas Artes* is **older** than the *Torre Latinoamericana*.  
[ *El Palacio de Bellas Artes* es **más viejo** que la *Torre Latinoamericana*. ]

**COMPARATIVOS IRREGULARES**

Instrucción: Contesta y completa la información que se te pide.

1. ¿Te gusta salir de paseo? \_\_\_\_\_ ¿Qué es lo que más te gusta de los lugares que has visitado?

\_\_\_\_\_

2. Marca con una **X** los lugares a los que prefieres ir de vacaciones.

Playa \_\_\_\_\_ bosque \_\_\_\_\_ pueblos \_\_\_\_\_

ciudades / estados \_\_\_\_\_ al extranjero \_\_\_\_\_

3. Menciona tres lugares que ya hayas visitado en México.

\_\_\_\_\_

4. Observa el siguiente texto y completa la información que se te pide (en español).

A) Formato: \_\_\_\_\_

B) Año: \_\_\_\_\_

C) Fuente: \_\_\_\_\_

D) La foto es de: \_\_\_\_\_

E) Observa el título y el subtítulo  
¿De qué tratará el texto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Nassau-Cable Beach-Paradise Island Tourist News. (1996). **Duty Free Nassau-Cable Beach-Paradise Island Has Even Better Bargains in 1996. Bay Street Gets a New \$2 Million Facelift.** Nassau. The Islands of Bahamas. Sección A, pág.2A. Verano-Otoño BF ISSN 0005-3691.



Nassau's \$2 million facelift has made it one of the prettiest shopping areas in the region. The project has given Bay St and Prince George Wharf (pictured) new sidewalks as well as a hair braiding pavilion near Junkanoo Expo.

Downtown Nassau has just undergone a major facelift with a nearly \$2 million price tag. New sidewalks, paving, old fashioned lamp post, attractive benches and lots of landscaping improvements have enhanced Bay Street's unique architectural heritage, bringing out the charm of buildings steeped in history with interesting moldings, windows and other details.

Bay Street, long known as the avenue of shopping dreams, looks brighter, fresher and better than ever.

Authentic designer originals fill windows and aisles of smiles *Cartier, Donna Karan, Fendi, Gucci, Land, MCM, Paloma Picasso, Rolex* and many more.

From leather to Lladro, china to *Chanel*, duty free buys downtown are upscale right to the base of a \$55,000 Lalique table and the Rosenthal Studio hand-painted plates to adorn it.

Liquor is 15% less than in the U. S.; super savings enough to raise anyone's spirits and fragrances are generally 33% less than Stateside.

## 5. Glosario

Undergone: someterse a...(tratamiento)	Moldings: remodelación
Nearly: casi/ un aproximado de ...	Fill windows: aparadores
Price tag: etiqueta de precio	Steeped: impregnados de...
Sidewalks: banquetas	Aisles: pasillos
Paving: pavimentación	Leather: piel (artículos de...)
Benches: bancas	Upscale: al precio del mercado.
Heritage: patrimonio	

6. Lee el texto y luego con la ayuda de tu profesor subraya con color los comparativos irregulares.

7. Completa la siguiente tabla con la información que obtuviste del ejercicio anterior.

COMPARATIVOS IRREGULARES	
1.	_____
2.	_____
3.	_____

8. Contesta las siguientes preguntas con la información del texto.

A) ¿A qué se refiere la palabra *Bargains* en el título?

\_\_\_\_\_

B) ¿A qué se refiere la palabra *facelift* en el subtítulo?

\_\_\_\_\_

C) ¿Por qué es tan famoso el lugar llamado *Bay Street*, y qué cambios ha tenido? \_\_\_\_\_

D) ¿Cuáles son las ventajas de comprar artículos en las tiendas o lugares *DUTY FREE*?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Completa las siguientes oraciones con la información que está en la caja.

<b>better</b>	<b>more</b>	<b>less</b>
<b>less</b>	<b>better</b>	<b>more</b>

A) If you do the shopping at *Palacio de Hierro*, you will find \_\_\_\_\_ expensive prices.

B) *Outlets* always offer \_\_\_\_\_ prices than any other places.

C) At *Duty Free* liquor is to 54% \_\_\_\_\_ than in *la Divina*.

D) If you really want to get \_\_\_\_\_ prices, go to the *tianguis*.

E) In malls you can find \_\_\_\_\_ authentic clothing designers.

F) *Bazars* are another option to do shopping but, you'll get \_\_\_\_\_ authentic and original goods.

10. Contesta las siguientes preguntas.

A) ¿Cuando sales de viaje o de paseo, te gusta comprar "recuerdos" del lugar que visitaste? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

B) ¿Sabías que los "recuerdos" que les ofrecen a los turistas nacionales y extranjeros se los venden al doble del precio real?

\_\_\_\_\_ ¿A qué crees que se deba? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C) ¿Qué preferirías hacer: este tipo de compras o conocer más del lugar que visitas?

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## COMPARATIVOS IRREGULARES

**I. Instrucción.**

Lee las siguientes oraciones, elige la opción correcta y anótala en el espacio en blanco (1 punto cada una).

1. He's \_\_\_\_\_ at dancing than at singing.  
A) well  
B) best  
C) better  
D) good
  
2. Paris is \_\_\_\_\_ visited than Guatemala.  
A) much  
B) many  
C) most  
D) more
  
3. The *Estadio Azteca* is \_\_\_\_\_ than *Estadio Neza*.  
A) oldest  
B) older  
C) old  
D) elder
  
4. From *Acatlán CCH Naucalpan* is \_\_\_\_\_ than *CCH Vallejo*.  
A) far  
B) farthest  
C) farther  
D) furthest

## II. Instrucción.

Lee la información de ambas columnas y relaciónala, anota en el espacio en blanco la letra que corresponda a la respuesta correcta. (2 puntos cada una). En la segunda columna sobrarán 4 opciones innecesarias.

- |  |             |
|--|-------------|
| 1. This party is ____ than the last one.   | A. furthest |
| 2. This restaurant is ____ luxurious than <i>Casa del Lago</i> .                     | B. oldest   |
| 3. Prince William is ____ than Prince Harry.   | C) less     |
| 4. From <i>metro Hidalgo, Ciudad Universitaria</i> is ____ than <i>Fes Acatlán</i> . | D) worse    |
|  | E) further  |
|  | F) least    |
|  | G) elder    |
|  | H) worst    |

Si obtuviste un total de 12 puntos tu calificación será de 10, observa la siguiente escala.

12/10
10/9
8/8
6/7
4/6
2/5

## COMPARATIVOS IRREGULARES

## Hoja de Actividades

1. Opinión personal del alumno.
2. Opinión personal del alumno.
3. Opinión personal del alumno
  
4. A) Revista  
B) 1996  
C) Nassau-Cable Beach-Paradise Island Tourist News.  
D) Calle Bahía / Bay Street  
E) De las ofertas de la recién remodelada calle Bay / Bahía
  
5. \*
6. \*
7. Comparativos irregulares
  1. better
  2. more
  3. less
  
8. A) Tiene las mejores baratas / ofertas de 1996.  
B) Remodelación de la calle Bay.  
C) Conocida como la avenida de las compras de ensueño y con la remodelación luce más brillante, más fresca y mejor que nunca.  
D) Encuentras artículos originales de diseñador, licores al igual que perfumes con grandes descuentos.
  
9. A) more  
B) better  
C) less  
D) better  
E) more  
F) less
  
10. A) Opinión personal del alumno  
B) Opinión personal del alumno.  
C) Opinión personal del alumno.

**Hoja de Evaluación**

**I.**

1. C
2. D
3. B
4. C

**II.**

1. D
2. C
3. G
4. E

TOTAL
16/10
14/9
12/8
10/7
8/6
6/5
4/4
2/3



# ACTIVIDAD 3

### 3.2.3 Actividad III

Hoja de Seguimiento

Comprensión de  
Lectura en Inglés II  
C. GONZÁLEZ P.

#### SUPERLATIVOS REGULARES

Estimado profesor:

Esta Hoja de Seguimiento le servirá de guía para el desarrollo de las actividades relacionadas con el aspecto lingüístico enunciado en el título; le indicará los pasos a seguir en cada una de las tres etapas del proceso de lectura, así como en la fase de la evaluación. Incluirá, asimismo, una Hoja de Respuestas que le permitirá observar el resultado alcanzado en el proceso de comprensión y uso del aspecto lingüístico en cuestión.

Antes de la lectura

Inicia la activación de conocimientos previos con los reactivos 1, 2 y 3. El alumno dará su opinión con respecto al tema del hombre más rápido de todos los tiempos en las artes marciales, el actor Jet Li.

Durante la lectura

En el reactivo número 4, el alumno realiza la lectura de Ojeada.

En el reactivo 5, se presenta el vocabulario que ayudará a facilitar la comprensión de la lectura.

En el reactivo 6, se inicia la lectura de Búsqueda y se hace uso de la Habilidad Académica de subrayar con lápiz de color el aspecto lingüístico (superlativos regulares) con ayuda del profesor.

En el reactivo 7, el alumno completará la tabla con la información obtenida del texto.

En el reactivo 8 incisos A, B, C y D el alumno responderá a las preguntas de comprensión

Después de la lectura

En el reactivo 9, se lleva a cabo un ejercicio de reforzamiento del tema. El alumno deberá interpretar el equivalente en español de las oraciones que están escritas en inglés.

En el reactivo 10 el alumno hará uso de la paráfrasis utilizando los elementos obtenidos en el reactivo 7

En el reactivo 11 incisos A y B se pretende recabar los comentarios de los alumnos para intercambiar opiniones acerca de la violencia en nuestros días.

○

○

○

## EVALUACIÓN

En la primera parte el alumno completará la información que se le pide en la biografía de Jet Li, usando la información de la caja. Con un total de 10 reactivos con un valor de 1 punto cada uno; así el alumno hará uso de los superlativos cortos y largos.

En la segunda parte, el alumno interpretará el equivalente en español de las oraciones. 1 punto cada una. Un total de 18 aciertos que equivalen a 10 ver escala en la Hoja de Evaluación.

## SUPERLATIVOS REGULARES

Observemos ahora la forma superlativa de los adjetivos respondiendo a la siguiente pregunta.

1. ¿Qué es un superlativo? Es la forma de un adjetivo la cuál es usado para mostrar el grado superior en calidad, cantidad o intensidad. Los superlativos en inglés se forman con el sufijo (inflexión) "est" o con la forma (premodificador) "the most" para sugerir *LO MÁS* O "the least" para *LO MENOS*.

Ejemplo:

She is **the tallest** in the class. [ Ella es la **más alta** de la clase. ]

She is **the most beautiful** in the class [ Ella es la **más bella** de la clase. ]

She is **the least inactive** in the class. [ Ella es la **menos inactiva** de la clase. ]

2. Después de conocer el principio básico de los superlativos, observaremos el siguiente cuadro para identificar los tres términos de contraste.

	ABSOLUTO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
INFLEXIÓN	Calm	Calmer	calmest
PREMODIFICADOR	difficult	<b>more/less</b> difficult	<b>Most/least</b> difficult

3.

**Superlativos de una Silaba**

ADJETIVO	SUPERLATIVO
Long	Longest
Old	Oldest
Tall	Tallest
Late	Latest
Nice	Nicest
Cheap	Cheapest
Fast	Fastest
Quick	Quickest
Strong	Strongest
Small	Smallest
Cold	Coldest
*	*
Fat	fattest
Hot	hottest
Big	biggest
Thin	thinnest

**Superlativo de dos silabas**

ADJETIVO	SUPERLATIVO
Narrow	Narrowest
Simple	Simplest
**	**
Pretty	prettiest
Ugly	ugliest
Happy	happiest
Easy	easiest
Heavy	heaviest

**Superlativos largos**

ADJETIVO	SUPERLATIVO
Intelligent	<b>Most/least</b> intelligent
Practical	<b>Most/least</b> practical
Beautiful	<b>Most/least</b> beautiful
Dangerous	<b>Most/least</b> dangerous
Luxurious	<b>Most/least</b> luxurious
Fortunate	<b>Most/least</b> fortunate
Helpful	<b>Most/least</b> helpful
Inactive	<b>Most/least</b> inactive

\* Una vocal + una consonante = doble consonante. \*\* Adjetivo que termina en "y" ésta se cambia por "i". (ibidem, pág. 114).

## SUPERLATIVOS REGULARES

Instrucción: Contesta y completa la información que se te pide.

1. ¿Te gusta ver películas de acción relacionadas con las artes marciales?  
\_\_\_\_\_ ¿Cuál crees que sea el mensaje de la mayoría de estas películas?

2. ¿Crees que las artes marciales sean un deporte positivo? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. Menciona tres actores que practiquen las artes marciales.

\_\_\_\_\_

4. Observa el siguiente texto y completa la información que se te pide (en Español).

A) Formato: \_\_\_\_\_

D) Fuente: \_\_\_\_\_

B) Título: \_\_\_\_\_

E) La foto es de: \_\_\_\_\_

C) Fecha: \_\_\_\_\_

F) ¿De qué tratará el texto? \_\_\_\_\_



AskMen.com [on-line] [www.AskMen.com](http://www.AskMen.com) feature on **JET LI**. (Consulta: 24 de diciembre de 2005).

When the only people who could be considered comparable to you are Bruce Lee, Chow Yun-Fat and Jackie Chan, you know you are special. Jet Li is officially one of the greatest martial arts masters in China's history, a title he earned by winning

five national titles during his teenage years. Even he's approaching 40, there probably isn't a man on Earth who could kick his butt.

The films he has made in China feature some of the fastest and most brilliant fighting sequences in the history of the kung fu genre. He has the ability to make grown men try to emulate his moves against their buddies. Putting it succinctly, he is a bad a \*\*. At the risk of sounding trite, all guys want to be him, and all women want to be with him.

There is no talent that will impress another male more than a guy who can win a fight. For this reason, Jet Li could potentially be the coolest man on Earth.

Jet Li's mother enrolled him in an amateur sports school in Beijing to learn the martial art of wushu. Training under the watchful eye of coach Wu Bin, Li quickly established himself as the most talented student in the class. During this stage of his life, he acquired the nickname "Jet " for his blazing speed.

In 1979, Li received his highest achievement in martial arts when he was crowned Gold Champion at the Chinese National Martial Arts Competition. To this date no other man has won more titles.

He established himself as mainland China's biggest star (and one of Asia's biggest, along with Jackie Chan), a title he has yet to relinquish.

The timid boy from Beijing has met presidents, dominated box offices across the globe, and worked with some of the biggest movie stars today. Even a man as determined and modest as Jet Li cannot deny that it's a nice start.

#### 5. Glosario

earned: ganó	trite: trillado
approaching: aproximándose	wushu: disciplina de las artes marciales
genre: género	nickname: sobre nombre
buddies: amigos muy cercanos	mainland: continente

6. Lee el texto y luego con ayuda de tu profesor subraya con color los superlativos regulares.



7. Con la información obtenida del texto, completa en inglés la siguiente tabla.



**JET LI** is considered:

- A) **the greatest** \_\_\_\_\_
- B) \_\_\_\_\_
- C) \_\_\_\_\_
- D) \_\_\_\_\_
- E) \_\_\_\_\_
- F) \_\_\_\_\_
- G) \_\_\_\_\_ man  
in the martial arts world.

8. Contesta las siguientes preguntas con la información del texto.

A) ¿Qué ganó Jet Li en su adolescencia? \_\_\_\_\_

B) ¿En qué consisten las escenas de las películas de Jet Li?

\_\_\_\_\_

C) ¿A qué se refiere el enunciado "*training under watchful eye of couch Wu Bin?*"

\_\_\_\_\_

D) ¿A qué se debe que el actor se ganó el sobre nombre de "Jet"?

9. Interpreta en español las siguientes oraciones.

A) Many people say that Bruce Lee is **the greatest** *kung fu* fighter.

\_\_\_\_\_

B) Jackie Chan is **the coolest** actor of Hollywood.

\_\_\_\_\_

C) Brandon Lee was **the most talented** *kung fu* actor in the 90's.

---

D) David Carradine is **the most brilliant** *Shaolin* Master.

---

E) *Karate* movies obtain **the highest** profits of all film industry.

---

F) *The Hero* is one of **the biggest** Jet Li's production.

---

G) Jet Li is called **the fastest** *wushu* fighter in China,

---

10. Trabaja con un compañero e intercambien la información (paráfrasis) de la biografía del actor Jet Li, te puedes ayudar utilizando los superlativos de la tabla del ejercicio 7.

11. Contesta las siguientes preguntas y comenta tus respuestas con tus compañeros.

A) ¿Te gustaría practicar las artes marciales? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

B) ¿Crees que practicar estos deportes orientales ayudarían a disminuir la agresividad de los individuos? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## SUPERLATIVOS REGULARES

**I. Instrucción.**

Imagina que eres un periodista famoso que entrevistó a Jet Li y ahora tu trabajo será revisado para ponerlo en los medios de comunicación más importantes. Con la información de la "caja" completa la biografía. (1 punto cada uno).



the most	the least	the most
the happiest	the most	the least
the least	the fastest	the nicest
most		

AskMen.com [on-line] [www.AskMen.com](http://www.AskMen.com) feature on **JET LI BIO** (Consulta:24 de diciembre de 2005).

Li Lian Jie or Jet Li was born April 26th 1963 in Heibei, Beijing, China. In 1974, at the age of 11, was crowned due to his high potential as a child prodigy. When Li was a kid he used to be **the most** (1) timid and fearful boy of his class, but at the same time he was \_\_\_\_\_ (2) intelligent student.

When he grew up, at the age of 19 he filmed his first movie called Shaolin Temple.

Then he acquired the nickname "jet" for his blazing speed. Now Jet is \_\_\_\_\_ (3) actor in Hollywood and \_\_\_\_\_ (4) martial art

master. Something that really distinguishes Jet is that he is \_\_\_\_\_(5)  
husband and father with his family. But on the other hand, he is \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (6) serious men at working, he is very dedicated to his job. Finally,  
this martial art master and actor compared with other actors Jet Li is \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (7) show-off and \_\_\_\_\_ (8) corrupt men in the  
China's \_\_\_\_\_(9) powerful organized crime syndicate film productions, and  
\_\_\_\_\_ (10)  
problematical immigrant in the U.S.A.

## II. Instrucción.

Interpreta en español las siguientes oraciones (1 punto cada una).

1. This is **the most intelligent** decision.

---

2. The year of the *Pig* is one of **the biggest** Chinese celebrations.

---

3. *Siracha* is **the hottest** chili sauce of the Chinese food.

---

4. This is **the ugliest** dress I've ever worn.

---

5. The Mexican subway is **the least luxurious** transportation system.

6. This is one of **the narrowest** rivers I've ever seen.

7. If you don't have good health, you will be **the less fortunate** person.

8. Today is **the happiest** day of my life.

9. China town is one of **the nicest** places in L. A.

Si obtuviste un total de 18 puntos, tu calificación será de 10, observa la siguiente escala.

TOTAL

18/10
16/9
14/8
12/7
10/6
8/5
6/4
4/3
2/2

## SUPERLATIVOS REGULARES

## Hoja de Actividades

1. Opinión personal del alumno.
2. Opinión personal del alumno.
3. Opinión personal del alumno. (posibles opciones)

**JET LI, JACKIE CHAN, BRUCE LEE, BRANDON LEE, CHOW YUN-FAT,  
DAVID CARRADINE.**

4.
  - A) página de internet
  - B) Jet Li
  - C) Diciembre 24 de 2005
  - D) www.Askmen.com
  - E) Jet Li
  - F) De la vida del actor / Jet Li
- 5\*
- 6\*
7.
  - A) **the greatest**
  - B) the fastest
  - C) most brilliant
  - D) the coolest
  - E) the most talented
  - F) highest
  - G) biggest
8.
  - A) Ganó 5 títulos nacionales.
  - B) Son las secuencias de las peleas más rápidas y más brillantes de la historia del *Kung Fu*.
  - C) A que Jet Li entrenaba bajo la vigilancia del entrenador Wu Bin.
  - D) Por su rápida velocidad.
9.
  - A) Mucha gente dice que Bruce Lee es el más grandioso / el mejor peleador *Kung Fu*.
  - B) Jackie Chan es el actor más alivianado de *Hollywood*.
  - C) Brandon Lee fue uno de los actores de *kung fu* más talentosos de los 90's
  - D) David Carradine es el maestro *Shaolin* más brillante.
  - E) Las películas de *karate* obtienen las ganancias más altas de toda la Industria filmica.
  - F) El Héroe es una de las más grandes producciones de Jet Li.
  - G) Jet Li es llamado el peleador de *wushu* más rápido de China.

10. El alumno deberá utilizar los elementos del reactivo 7 y parafrasear de manera lógica y coherente junto con la información del texto.
11. A) Opinión personal del alumno.  
B) Opinión personal del alumno.

### Hoja de Evaluación

#### I.

1. the most
2. the most
3. the nicest
4. the fastest
5. the happiest
6. the most
7. the least
8. the least
9. most
10. the least

#### II.

1. Ésta es la decisión más inteligente.
2. El año del cerdo es una de las más grandes celebraciones chinas.
3. "Siracha" es la salsa más picante de la comida china.
4. Éste es el vestido más feo que me he puesto.
5. El metro mexicano es el sistema de transporte menos lujoso.
6. Éste es uno de los ríos más estrechos que he visto.
7. Si no tienes buena salud, serás la persona menos afortunada.
8. Hoy es el día más feliz de mi vida.
9. El barrio chino es uno de los lugares más agradables de Los Ángeles/ L. A.

TOTAL

18/10
16/9
14/8
12/7
10/6
8/5
6/4
4/3
2/2

# ACTIVIDAD 4



### 3.2.4 Actividad IV

Hoja de Seguimiento

Comprensión de  
Lectura en Inglés II  
C. GONZÁLEZ P.

#### SUPERLATIVOS IRREGULARES

Estimado profesor:

Esta Hoja de Seguimiento le servirá de guía para el desarrollo de las actividades relacionadas con el aspecto lingüístico enunciado en el título; le indicará los pasos a seguir en cada una de las tres etapas del proceso de lectura, así como en la fase de la evaluación. Incluirá, asimismo, una Hoja de Respuestas que le permitirá observar el resultado alcanzado en el proceso de comprensión y uso del aspecto lingüístico en cuestión.

Antes de la lectura

Inicia la activación de conocimientos previos con los reactivos 1, 2 y 3. El alumno dará su opinión con respecto al tema de los refranes.

Durante la lectura

En el reactivo número 4, el alumno realiza la lectura de Ojeada.

En el reactivo 5, se presenta el vocabulario que ayudará a facilitar la comprensión de la lectura.

En el reactivo 6, se inicia la lectura de Búsqueda y se hace uso de la Habilidad Académica de subrayar con lápiz de color el aspecto lingüístico (superlativos irregulares) con ayuda del profesor.

En el reactivo 7, el alumno re-lee el texto y relaciona la información de ambas columnas.

En el reactivo 8 incisos A, B, C y D, el alumno responderá a las preguntas de comprensión.

Después de la lectura

En el reactivo 9 incisos A, B. y C, el alumno emitirá su propio juicio y la compartirá e intercambiará con sus compañeros.

En el reactivo 10, se lleva a cabo un ejercicio de reforzamiento del tema, el alumno deberá interpretar el equivalente en español de las oraciones que están escritas en inglés.

---

## EVALUACIÓN

En la primera parte, alumno leerá las oraciones y elegirá la opción correcta. Un total de 10 reactivos y con un valor de 1 punto cada uno.

En la segunda parte, al alumno se le proporciona una lista de superlativos irregulares que tendrá que localizar en el ejercicio de "sopa de letras," y una vez que los haya identificado los anotará en los espacios provistos debajo de ejercicio anterior. Un total de 9 reactivos con un valor de 1 punto cada uno. La suma total de aciertos será de 21 lo que equivale a 10. Ver la escala en la Hoja de evaluación.

## SUPERLATIVOS IRREGULARES

Veamos ahora la forma superlativa de los adjetivos llamados irregulares.

ADJETIVO	SUPERLATIVO CON FORMAS IRREGULARES
Good	<b>Best</b>
Well (healthy)	<b>Best</b>
Bad	<b>Worst</b>
Far	** <b>Farthest</b> ** <b>Furthest</b> ** Los dos son superlativos pero son sólo sinónimos (Oxford, Study: 828).
Little	<b>The least</b>
Many	<b>The most</b>
Much	<b>The most</b>
Old	<b>Oldest</b> **** <b>Eldest</b> **** Se refiere a las edades de las personas mientras que <i>oldest</i> puede referirse a objetos. (Oxford, Escolar, 1997: 418).

Ejemplos:

1. This is the **best** moment of my life.  
[ Éste es el **mejor** momento de my vida.]
  
2. Eating vegetables is the **best** you can do for your stomach.  
[ Comer verduras es lo **mejor** que puedes hacer por tu estómago.]
  
3. This is the **worst** CD I've ever listened in my life.  
[ Éste es el **peor** CD que escuchado en mi vida.]
  
4. The pilot will take the **farthest** rute to Jamaica.  
[ El piloto tomará la ruta **más lejana** para Jamaica.]
  
5. The taxi, driver her to the **furthest** and \* **darkest** streets of London.  
[ El taxi la llevó a las calles **más lejanas** y **más oscuras** de Londres.]
  
6. The *Golden Gym* is the **least** expensive place to do exercise.  
[ El *Golden Gym* es el lugar **menos** caro para hacer ejercicio.]
  
7. Paris is the **most** beautiful city of France.  
[ Paris es la ciudad **más** bella de Francia.]
  
8. *Chanel* is the **most** expensive designer in *boutiques*.  
[ *Chanel* es el diseñador **más** caro en las *boutiques*.]
  
9. The *Empire State* is one of the **oldest** buildings in New York.  
[ El *Empire State* es uno de los edificios **más viejos** de Nueva York:]
  
10. John Paul the II was the **eldest** Pope of all times.  
[ Juan Pablo II fue el Papa **más grande** de todos los tiempos.]

\* ver Anexo 4

## SUPERLATIVOS IRREGULARES

Instrucción: Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Has escuchado el refrán "De tal palo tal astilla" (*Like father like son*)?

\_\_\_\_\_ ¿A qué crees que se refiere? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Por qué crees que se "crearon" los refranes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿De acuerdo a tu experiencia de la vida has creado tu propio refrán?

\_\_\_\_\_ Menciónalo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Observa el siguiente texto y completa la información que se te pide (en español).

A) Formato: \_\_\_\_\_

D) Capítulos: \_\_\_\_\_

B) Autor: \_\_\_\_\_

E) Año: \_\_\_\_\_

C) Título: \_\_\_\_\_

F) Editorial: \_\_\_\_\_

G) Páginas: \_\_\_\_\_

Adrian-Vallance, D. (1990). **Practise your comparatives.** Capítulo 2 y 5. Pág. 30,34,36,65 y 58 Longman: Singapore.

SAYINGS

1. ( ) The least said the better.
2. ( ) The best things in life are free.

IDIOMS

3. ( ) Put your best foot forward.
4. ( ) \* All the best.
5. ( ) His doing his best.

FASCINATING FACTS

6. ( ) The most common words in English are:
7. ( ) The most populated cities in the world are:

DAILY FACTS

8. ( ) \* This is the worst...
9. ( ) \* The worst book I've ever read
10. ( ) \* This hotel is the least expensive...
11. ( ) The eldest of two brothers and one sister is...
12. ( ) It is one of the oldest companies in Mexico.

MEANINGS

- a. In the town.
- b. Meal I've ever eaten.
- c. Doing something late is not as bad as forgetting it completely.
- d. Was the Interview with the vampire
- e. Prince Charles from U.K.
- f. Try to give a good impression.
- g. Money does not buy happiness.
- h. I wish you good fortune. (usually when friends say goodbye)
- i. He's doing as well as he can.
- j. Mexico, Shanghai, Tokio, Cairo
- k. *Ford* company.
- l. The, of, and, to

\* Diseñó Catalina González Peña. Nota: El texto es un concentrado de oraciones de los capítulos 2 y 5.

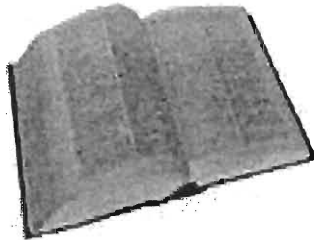
5. Glosario

Foot: pie	Fortune: fortuna/suerte
Saying: refrán	Meal: comida
Forward: progresivo/avance	Idioms: modismos
Wish: deseo	

6. Lee el texto y luego con ayuda de tu profesor localiza con lápices de color los superlativos irregulares.

7. lee de nuevo el texto y relaciona la información de ambas columnas y anota tus resultados en estos espacios.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_
- 8 \_\_\_\_\_
- 9 \_\_\_\_\_
- 10 \_\_\_\_\_
- 11 \_\_\_\_\_
- 12 \_\_\_\_\_



8. Escribe con tus propias palabras el significado de los siguientes modismos y refranes que aparecen en el texto.

A) *The least said the better.* \_\_\_\_\_

B) *The best things in life are free.* \_\_\_\_\_

C) *Put your best foot forward.* \_\_\_\_\_

D) *All the best.* \_\_\_\_\_

9. Contesta las siguientes preguntas e intercambia la información con tus compañeros.

A) ¿Cuál o cuáles han sido los dichos o refranes que más has escuchado? (Sayings).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B) ¿Si ingresaras al libro de los *Record Guinness* por un talento que poseas, cuál sería éste? (Fascinating facts).

---

C) ¿Cuál ha sido el día más fantástico de tu vida? (Daily facts)

---

10. Interpreta en español las siguientes oraciones.

A) This is **the best** movie I've ever seen.

---

B) That is **the most comfortable** car.

---

C) Baja California Norte is **the furthest** state of Mexico if you are in Mexico D.F.

---

D) If you get a 5, it means that you have **the worst** mark in this course.

---

E) Grandparents are **the eldest** members of the family tree.

---

F) China is **the farthest** country if you live in Mexico.

---

G) The *Arena Mexico* is one of **the oldest** buildings in Mexico City.

---

H) Doctors say that **the least dangerous** medicine is the *Aspirine*.

---



## SUPERLATIVOS IRREGULARES

**I.Instrucción.** Lee las siguientes oraciones y marca con una **X** la opción correcta. 1 punto cada una.

Ejemplo:

1. The (good/**best**) time of my life was when I was a kid.



2. The (most/more) famous actor I've ever seen is Vin Diesel.



3. The main campus of the UNAM is the (far/furthest) University if you are in Naucalpan.



4. The (worst/worse) season of the year is winter.



5. "El Museo del zapato" is the (least/less) visited place in Mexico City.



6. Many tourists say that the (good/best) beaches are in CanCun.



7. The (most/more) wonderful day of the year is my birthday.



8. My teacher said that English is the (less/least) difficult language to learn.



9. The (worst/bad) movie is Elm Street.



10. "Six Flags" is the (farther/farthest) amusement park in Mexico City.



11. Italy has the (oldest/old) population in the world.



12. I'm the (elder/eldest) son of my parents.



**II. Instrucción.** Encuentra en la "sopa de letras" los superlativos irregulares de la lista de adjetivos y luego anótalos en las líneas de abajo. Un punto cada una.

1. Little
2. Good
3. Much
4. Far (1)
5. Old (1)
6. Far (2)
7. Old (2)
8. Bad
9. Many
10. Well

**Sopa de letras**

Ejemplo:

t	j	n	p	k	t	h	e	l	e	a	s	t
q	h	l	s	i	h	z	w	u	p	q	r	v
f	y	e	l	l	e	y	x	o	z	k	s	t
u	v	l	m	w	m	k	x	v	c	z	j	c
r	x	d	v	o	o	z	o	l	d	e	s	t
t	h	e	b	e	s	t	z	v	q	k	w	y
h	c	s	x	z	t	t	q	j	c	v	c	y
e	c	t	k	c	y	j	k	v	w	c	x	z
s	y	v	j	z	f	a	r	t	h	e	s	t
t	c	x	q	w	v	y	j	q	z	c	v	c
z	k	x	j	w	t	h	e	w	o	r	s	t
t	h	e	b	e	s	t	z	w	k	y	x	v

1. **the least**

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

Si obtuviste un total de 21 Puntos, tu calificación será de 10. Observa la siguiente escala.

21/10
19/9
17/8
15/7
13/6
11/5
9/4
7/3
5/2
3/1

## SUPERLATIVOS IRREGULARES

## Hoja de Actividades

1. Opinión personal del alumno.
2. Opinión personal del alumno.
3. Opinión personal del alumno.
  
4. A) Libro  
B) Adrian- Vallance, D.  
C) Practica tus comparativos  
D) 5 y 2  
E) 1990  
F) Grupo Longman U.K.  
G) 30, 34, 36, 56, 58
  
5. \*
  
6.   1. the least                                   6. the most common  
      2. the best                                   7. the most populated  
      3. best                                       8. the worst  
      4. the best                                   9. the worst  
      5. best                                       10. the least expensive.
  
7. 1. C  
   2. G  
   3. F  
   4. H  
   5. I  
   6. L  
   7. J  
   8. B  
   9. D  
  10. A  
  11. E  
  12. K
  
8. A) Más vale tarde que nunca.  
   B) Las mejores cosas de la vida son gratis.  
   C) Sacar tus mejores armas.  
   D) Te deseo lo mejor.
  
9. A) Opinión personal del alumno.  
   B) Opinión personal del alumno.  
   C) Opinión personal del alumno.

10. A) Ésta es la mejor película que he visto.  
 B) Ése es el auto más cómodo.  
 C) Baja California Norte es el estado más lejano de México si estás en el D.F.  
 D) Si tienes 5, Significa que obtuviste la peor calificación en este curso.  
 E) Los abuelos son los miembros más viejos del árbol genealógico.  
 F) China es el país más lejano si tú vives en México.  
 G) La "Arena México" es uno de los edificios más viejos de la Ciudad de México.  
 H) Los médicos dicen que la "Aspirina" es el medicamento menos peligroso.

**Hoja de Evaluación**

**I.**

1. the best
2. the most
3. the furthest
4. the worst
5. the least
6. the best
7. the most
8. the least
9. the worst
10. the farthest
11. the oldest
12. the eldest

**II.**

	TOTAL
HORIZONTAL	21/10
the least	19/9
oldest	17/8
the best	15/7
farthest	13/6
the worst	11/5
the best	9/4
VERTICAL	7/3
Furthest	5/2
Eldest	3/1
the most	
DIAGONAL	
the most	

## CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

La elaboración de las actividades que han conformado ésta propuesta, se basó en tres aspectos. El primero tomó en consideración dos elementos que se utilizan para evaluar la unidad 2: La paráfrasis y los organizadores gráficos (redes semánticas y tablas de contenido), por ser éstos los lineamientos del programa a seguir por la institución.

El segundo aspecto tomó en cuenta los resultados del cuestionario, los cuales pueden observarse en el anexo 2. Este cuestionario se aplicó a los alumnos de CCH de los 5 planteles y de ambos turnos; en su sección número VII el alumno elige de entre una o varias propuestas las cuales a su juicio, le ayudarían a lograr una mejor comprensión del tema.

El tercer aspecto lo conforman las actividades propuestas.

El CCH evalúa la unidad 2 con:	<b>Paráfrasis.</b> <b>Organizadores gráficos ( redes semánticas y Tablas de contenido.</b>
El alumno propone:	<b>Opción múltiple.</b> <b>Oraciones introductorias.</b> <b>Repaso, material extra.</b> <b>Llenado de espacios.</b> <b>Relación de columnas.</b> <b>Transformación.</b> <b>* Juegos (sopa de letras).</b>
La propuesta se complementa con:	<b>Preguntas abiertas.</b> <b>Preguntas de comprensión.</b> <b>Completar información.</b> <b>Discriminación.</b> <b>Interpretación del inglés al español.</b>

Diseño de cuadro: Catalina González Peña.

Éste trabajo propone cuatro actividades (I, II, III y IV) del tema de los comparativos y superlativos regulares e irregulares. Cada actividad está constituida por un paquete de cinco hojas: Hoja de Seguimiento (que va dirigida al profesor); Hoja de Estudio, Hoja de Actividades, Hoja de Evaluación y Hoja de Respuestas (que van dirigidas al alumno).

En todas estas hojas se incluyen las actividades mencionadas en el cuadro anterior con el fin de conformar el diseño de la propuesta.

Las hojas de Seguimiento, van dirigidas al profesor y le sirven de referencia para trabajar con las hojas de Estudio, Actividades y Evaluación.

En las hojas de Estudio se presentó la información gramatical procurando que ésta fuera corta, sencilla y explícita para, posteriormente, proceder a la aclaración de dudas. Así se usaron tablas de contenido para ilustrar el aspecto lingüístico.

Las hojas de Actividades contienen textos de distintos formatos y fuentes, más una variedad de actividades como preguntas, llenado de espacios, preguntas de comprensión, organizadores gráficos; todos ellos con el objeto de emplear el punto gramatical en contexto.

En las hojas de Evaluación las actividades incluyeron imágenes, organizadores gráficos, llenado de espacios, un juego (sopa de letras) y se agregó una actividad de Discriminación en la cual al alumno se le ofrecen dos opciones y él elige la correcta. En esta hoja, se hace del conocimiento del alumno el valor de cada reactivo y una escala en la cual se puede ver el resultado del desempeño del estudiante de manera rápida.

Las hojas de Respuestas tienen como objeto que el alumno observe su progreso para que la información de las Hojas de Estudio y Actividades no sólo

sean guardadas, sino que ésta sea producida para corregir los posibles errores que en un futuro puedan afectar su desempeño académico.

Ahora bien, en las hojas de Respuestas hay una escala en la cual se pueden ver los resultados del estudiante.

De acuerdo con el Programa de Estudio del CCH, el tema de los comparativos y superlativos debe ser impartido en un tiempo de cuatro horas-clase (dos sesiones), tiempo relativamente corto para que dicha temática sea vista, ya que se carece de una mínima clasificación de los comparativos y superlativos (regulares e irregulares), explicaciones gramaticales y actividades extras que sugieran un reforzamiento; por ello la propuesta sugiere cuatro sesiones (8 horas) más de tiempo clase.

Por otra parte, cabe mencionar que el trabajo se concretó tomando en cuenta tres aspectos que son: el CCH, con los lineamientos de su programa de CLI II, el alumno, con los resultados obtenidos por el instrumento aplicado, y la propuesta, que se encargó de fusionar, diseñar y complementar las actividades (ver cuadro de la pág. 168).

Es pertinente aclarar que en el segundo aspecto (el alumno), los resultados de la aplicación del instrumento (ver Anexo 3, sección VII) se tomaron en cuenta para el diseño de las actividades, sin embargo dos opciones que son: *Imágenes y Dibujos* al igual que *Falso/Verdadero* quedaron descartadas por no adaptarse al objetivo general de la propuesta ni al del Programa de Inglés II. Pese a esta omisión, se incluyó una opción sugerida por un solo alumno y que se le dio la



importancia para integrarla, pues el tipo de juego sugerido se adaptaba a las necesidades de este trabajo.

Finalmente y como conclusión, cabe mencionar que mediante las cuatro actividades que se sugirieron con base a los tres aspectos antes mencionados y conformados en uno solo, se pretende materializar el objetivo general de esta propuesta, que es plantear actividades que faciliten la comprensión y uso de los comparativos y superlativos regulares e irregulares para estudiantes que cursan la materia de Comprensión de Lectura en Inglés II del Colegio de Ciencias y Humanidades.

## CONCLUSIONES

Este trabajo se realizó pensando en las necesidades que la población del CCH requiere cubrir en su asignatura de Comprensión de Lectura en Inglés II.

Para este efecto, se detectó dicha problemática con los alumnos de cuarto nivel. Se observó que los estudiantes sólo divagaban con el tema, a pesar de que éste había sido visto en el segundo nivel. Posteriormente, este hecho conllevó a la conclusión de que éste era una constante, pues al trabajar también con los alumnos de segundo nivel, se detectó una situación similar, sólo que aquí el tema era abordado por vez primera.

Por otra parte, al trabajar más tiempo con jóvenes de CLI II, se observó que la instrucción del tema no era suficiente en el Programa al igual que en los libros del Colegio. Para sustentar esta justificación se realizó entonces la revisión de este aspecto lingüístico en los libros de segundo y cuarto nivel, y se comprobó que la información era igualmente limitada y sólo se enunciaba como *Comparativos y superlativos*.

Una vez detectado dicho inconveniente, se procedió a la aplicación de un instrumento para los alumnos de CLI III (que presuponen haber visto el tema en el semestre anterior) de ambos turnos en los cinco planteles, el cual recabó información suficiente para justificar y sustentar este trabajo; se pudo corroborar que el tema antes mencionado en verdad presentaba dificultades evidenciadas en los resultados del instrumento, que fueron determinantes en el sentido de que, por ejemplo, los estudiantes sobregeneralizan el sufijo “-er”, no distinguen entre un comparativo y un sustantivo, o bien las formas irregulares de los comparativos y superlativos como tales, ni tampoco reconocen los premodificadores ( cuando una

palabra o grupo de palabras dan más información de lo que modifican, esta modificación puede ocurrir en: un sustantivo, verbo o adjetivo) Richards, J. (1985:181).

Pero, ¿cuál sería la forma de eliminar el problema con los estudiantes del CCH? Se encontró la respuesta con los también alumnos de CLI II, ya que si se atendía este tema desde este nivel, con apoyo en un material extra que proveyera al estudiante de una información más explícita, clara y funcional, para que éste, a su vez, reconociera y comprendiera una información que posteriormente pudiera aplicar en sus lecturas con textos escritos en inglés, esto le serviría de gran ayuda para cuando ingresase al cuarto nivel, que retoma los comparativos y superlativos como un aspecto de mero reforzamiento.

La propuesta va dirigida plenamente a la población del colegio, ya que este trabajo se concretó tomando como punto de referencia los parámetros marcados en los Programas de Inglés I al IV para el diseño de actividades, así como su evaluación, es decir, el alumno trabajará con estrategias y habilidades así como con términos que ya conoce y ha trabajado durante sus clases en el CCH, lo cual no implica que este proyecto provoque en el estudiante algún tipo de confusión.

La propuesta puede ser utilizada indistintamente por cualquier plantel de la institución, y de igual modo en sus dos turnos. Todo aquel profesor que cumpla con el perfil profesiográfico requerido (ver página 21 y 22), o bien que posea otra especialidad pero que labore en ésta área, será capaz de aplicar estas actividades.

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta también tomó en cuenta los resultados arrojados de un instrumento el cuál reveló la falta de información o incluso la desinformación acerca de este tema, para lo cuál se obtuvo la

---

justificación que dio pie a la realización de este trabajo, así pues esto tiene como fin, que a las actividades aquí presentadas se les pueda dar un uso y aplicación para todo aquel profesor y alumno que así lo requiera. Ya que el marco teórico comulga y sustenta con la respectiva filosofía, teorías, enfoque, metodología, estrategias y habilidades requeridas por la institución y que son las responsables de la conclusión de éste trabajo. También se ha hecho mención de que este proyecto debe redundar en beneficio del alumno básicamente y, a su vez, contribuir al mejoramiento de la labor docente.

Finalmente, este trabajo pretende contribuir en la vasta carrera profesional del docente que depende siempre del alumno en el arduo proceso de enseñanza-aprendizaje. Institución, profesores y alumnos han sido tomados en cuenta para procurar un mejoramiento del Sistema Educativo a nivel bachillerato en beneficio de la sociedad.

# ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
PLANTEL NAUCALPAN

DEPARTAMENTO DE INGLÉS

CUESTIONARIO  
PROFESORES

El siguiente cuestionario pretende obtener información acerca del tema de los comparativos y superlativos, en la materia de comprensión de lectura en inglés con fines de titulación. Conteste y/o marque la información que se le pide.

1. ¿Qué es un comparativo? \_\_\_\_\_.

2. ¿Qué es un superlativo? \_\_\_\_\_.

3. ¿Sabe usted en qué nivel se imparte este tema?

- a) inglés I
- b) inglés II
- c) inglés III
- d) inglés IV

4. ¿Sabe usted en qué unidad se imparte este tema?

- a) Unidad 1
- b) Unidad 2
- c) Unidad 3
- d) Unidad 4

5. Una vez llegado el momento, ¿cómo planea su clase con dicho tema? (sea breve).

---

---

---

6. ¿Qué material utiliza?

---

7. ¿Cuántas horas-clase invierte en este tema?

---

8. ¿Cómo evalúa este tema en particular? (explique brevemente)

---

---

9. Anote el nombre de los libros que usted utiliza generalmente en esta materia.

Del CCH: \_\_\_\_\_

Otro: \_\_\_\_\_

10. ¿Su material maneja el tema de acuerdo con el Programa Ajustado?  
Sí /no ¿por qué?

---

11. ¿Podría recomendar algún texto que haya usado para este tema?

---

12. ¿Qué dificultades cree que pueden afrontarse al enseñar y practicar los comparativos y superlativos irregulares?

---

13. ¿Qué tipo de material le gustaría que se le proporcionara a los profesores para trabajar con este tema?

---

# **ANEXO 2**



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
PLANTEL NAUCALPAN

JEFATURA DE INGLÉS

CUESTIONARIO  
ALUMNOS

I. De las siguientes palabras ordena los comparativos y superlativos según corresponda.

Higher Best Painter Producer Poster More strenuous Furthest  
Baker Vest However Guest Inquest Other Younger Quest  
More seriously Most numerous Easier Worst Shiver  
Most misogynists

COMPARATIVOS

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

SUPERLATIVOS

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

II. Anota las formas comparativas y superlativas de los siguientes adjetivos.

ADJETIVO	COMPARATIVO	SUPERLATIVO
1. Well	_____	_____
2. Bad	_____	_____
3. Far	_____	_____
4. Good	_____	_____

III. Escribe las palabras que van antes y después de un comparativo de igualdad.

\_\_\_\_\_ .....

IV. Escribe la palabra comparativa y la palabra superlativa de INFERIORIDAD en los adjetivos largos.

\_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

V. Escribe la palabra comparativa y la palabra superlativa de SUPERIORIDAD en adjetivos largos.

\_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

VI. ¿Qué tipo de ejercicio te gustaría realizar para entender los comparativos y superlativos en general?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

VII. De las siguientes opciones, ¿con cuál o cuáles te gustaría que tu profesor te enseñara los comparativos y superlativos en general?

- a) **ORACIONES INTRODUCTORIAS.** Oraciones que contengan ideas relacionadas con el tema.
- b) **LLENADO DE ESPACIOS.** Completar información.
- c) **RELACIÓN DE COLUMNAS.** Ordenar y/o secuenciar la información
- d) **TRANSFORMACIÓN.** Paráfrasis, resúmenes y organizadores Gráficos.

- e) **CORRECTO / INCORRECTO.** Falso /verdadero.
- f) **OPCIÓN MÚLTIPLE.** Sólo una respuesta correcta y varias incorrectas.
- g) **USO DE ILUSTRACIONES.** Dibujos, fotos, etc.
- h) **REPASO Y MATERIAL EXTRA-CLASE, MEMORIZAZCIÓN, TOMA DE APUNTES, EXAMEN.**

**NOTA:** De éste anexo surgió una valiosa aportación por parte de la Lic. Ana Laura Díaz Mireles, quién comentó que en dicho instrumento se podría añadir una pregunta con la cuál los alumnos manifestaran su agrado por un tema en especial.

Ejemplo:

*Marca con una "X" una o varias opciones.*

*¿Qué temas te gustaría encontrar en tus lecturas?*

*Cine \_\_\_\_ Culturales \_\_\_\_ Deportes \_\_\_\_ Biografías \_\_\_\_*

*Cuentos cortos \_\_\_\_ Música \_\_\_\_ Sexualidad \_\_\_\_ Moda \_\_\_\_*

# **ANEXO 3**

## **DISEÑO DEL INSTRUMENTO (para los alumnos).**

Se aplicaron en total 100 cuestionarios, 20 por plantel, y 10 por turno. Dicho instrumento consta de siete secciones cortas, a saber:

**Sección I.** Discriminación —10 reactivos con 11 distractores en total.

**Sección II.** Completar información — 8 reactivos.

**Sección III.** Llenar espacios —1 reactivo.

**Sección IV.** Llenar espacios —1 reactivo.

**Sección V.** Llenar espacios —1 reactivo.

**Sección VI.** Pregunta —1 pregunta abierta.

**Sección VII.** Opción múltiple con más de una respuesta —1 reactivo con 8 opciones.

El aspecto que se trabajó cada sección fue el siguiente:

**Sección I.** Discriminar comparativos y superlativos de sustantivos (*higher/baker* y *best/quest*).

**Sección II.** Transformar adjetivos a su forma comparativa y superlativa irregular (*bad, worse, worst*).

**Sección III.** Escribir el comparativo de igualdad (*as...as*).

**Sección IV.** Escribir el pre-modificador de inferioridad comparativo y superlativo (*less/least*).

**Sección V.** Escribir el pre-modificador de superioridad comparativo y superlativo (*more/most*).

**Sección VI.** Conocer el punto de vista, inquietudes, dudas comentarios y sugerencias del alumno, con el objeto de mejorar la comprensión y uso del tema en cuestión.

**Sección VII.** Elegir una o varias opciones para un mejor entendimiento del tema, de acuerdo con la actividad académica que más se le facilite al alumno.

## RESULTADOS

**Sección I.** Los alumnos no reconocen los pre-modificadores (ver página 172) *MORE, MOST*; tampoco reconocen la inflexión (sufijo) *-ER*, ni distinguen entre un *ADJETIVO* y un *SUSTANTIVO*. En la columna de comparativos mezclaban *more* y *most*, mientras que en la barra de de superlativos anotaron los sustantivos que parecían superlativos. Asimismo, y pese a que algunos alumnos reconocían los sufijos *"-er"* y *"-est"*, estas no concordaban con el título, es decir, en comparativos anotaban las palabras con sufijo *"-est"* y viceversa.

**Sección II.** En esta sección se tenía que transformar el adjetivo a su forma comparativa y superlativa irregular, a lo cual, los estudiantes le añadieron el pre-modificadore de superioridad *"more"*, más los sufijos *"-er"* y *"-est"*. En 15 casos de 100, dejaron toda la actividad en blanco y sólo 2 casos usaron comparativo de igualdad (*as...as*); 6 escribieron en español; 3 lo hicieron con el sufijo *"-ing"* y 2 casos tradujeron los adjetivos al español. Finalmente, 2 casos usaron la terminación *"-ed"*.

**Sección III.** Aquí se debía anotar el comparativo de igualdad (*as...as*). 26 casos escribieron lo siguiente: *more, -er, most, -est, most-more*. Sólo 7 casos lo hicieron correctamente, 19 dejaron todo en blanco.

**Sección IV.** Anotar los pre modificadores *more, most*. 39 anotaron la terminación “-ed”. 5 lo hicieron correctamente, 34 dejaron el espacio en blanco.

**Sección V.** Anotar pre-modificadores *less, least*. 41 dejaron el espacio en blanco, 18 anotaron *more, much, -er,- est*; 5 afirmaron no saber.

**Sección VI.** 10 dijeron que primero se les debería dar una explicación, 1 mencionó que le explicaran mediante un juego, 1 mediante el uso de vocabulario, 7 no opinaron nada, mientras que el resto copió las opciones de la sección VII.

**Sección VII.** De acuerdo con las opciones que se ofrecieron y de las cuales se podía elegir más de una, el resultado fue el siguiente:

De 100, 29 eligieron OPCIÓN MÚLTIPLE.

De 100, 28 eligieron IMÁGENES Y DIBUJOS.

DE 100, 22 eligieron ORACIONES INTRODUCTORIAS.

De 100, 22 eligieron FALSO / VERDADERO.

De 100, 20 eligieron REPASO, MATERIAL EXTRA, MEMORIZACIÓN, EXAMEN, TOMA DE NOTAS.

De 100, 17 eligieron LLENADO DE ESPACIOS.

De 100, 17 eligieron RELACIÓN DE COLUMNAS.

De 100, 8 eligieron TRANSFORMACIÓN.

De 100, 1 mencionó JUEGOS, como una opción extra que sugirió.

# ANEXO 4



ADJETIVOS Y ADVERBIOS CORTOS	ADJETIVOS Y ADVERBIOS LARGOS
<p>* LOS NOMBRES DE LOS COLORES EN INGLÉS SE CONSIDERAN ADJETIVOS CORTOS. <i>WHITE</i> <i>WHITER</i> <i>WHITEST</i> (Oxford, 1997).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. dark</li> <li>2. sturdy</li> <li>3. badly</li> <li>4. dirty</li> <li>5. shallow</li> <li>6. long</li> <li>7. thirsty</li> <li>8. hollow</li> <li>9. ill</li> <li>10. scared</li> <li>11. mellow</li> <li>12. strong</li> <li>13. tiny</li> <li>14. thin</li> <li>15. small</li> <li>16. cranky</li> <li>17. angry</li> <li>18. skip</li> <li>19. mild</li> <li>20. sad</li> <li>21. calm</li> <li>22. loud</li> <li>23. close</li> <li>24. busy</li> <li>25. hungry</li> <li>26. wise</li> <li>27. tame</li> <li>28. tight</li> <li>29. slow</li> <li>30. low</li> <li>31. wet</li> <li>32. sour</li> <li>33. safe</li> <li>34. simple</li> <li>35. wide</li> <li>36. few</li> <li>37. warm</li> <li>38. quiet</li> <li>39. sunny</li> <li>40. young</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. warmly</li> <li>2. helpful</li> <li>3. fortunate</li> <li>4. quickly</li> <li>5. modest</li> <li>6. realistically</li> <li>7. frightened</li> <li>8. inactive</li> <li>9. useful</li> <li>10. lively</li> <li>11. mature</li> <li>12. dangerous</li> <li>13. beautiful</li> <li>14. straight</li> <li>15. hearty</li> <li>16. seriously</li> <li>17. suddenly</li> <li>18. brilliant</li> <li>19. talented</li> <li>20. boring</li> <li>21. generous</li> <li>22. interesting</li> <li>23. popular</li> <li>24. famous</li> <li>25. successful</li> <li>26. impatient</li> <li>27. politely</li> <li>28. nervous</li> <li>29. modern</li> <li>30. important</li> <li>31. laminated</li> <li>32. genuine</li> <li>33. elegant</li> <li>34. fantastic</li> <li>35. permanent</li> <li>36. pleasant</li> <li>37. improved</li> <li>38. accurate</li> <li>39. charming</li> <li>40. delicate</li> </ol>

## BIBLIOGRAFÍA

AskMen.com [on-line] [www.AskMen.com](http://www.AskMen.com) feature on **Jet Li** (Consulta : 24 de diciembre de 2005)

Adrian-Vallance, D. (1990). **Practise your comparatives**. Longman: Singapore.

Aguirre Aguilar, M. Et al. (2005). "**Ubicación de la materia de inglés en el área de talleres**". *Eutopía*. Enero-Marzo, Núm. 5 Año 2. Comisión de Profesores para la Revisión del Plan de Estudios. Inglés. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM.

Ardila, R. (1970). **Psicología del aprendizaje**. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Areiza Londoño, R, y Henao Restrepo, L. M. (2000). **Metacognición y Estrategias Lectoras**. Revista de Ciencias Humanas. Revista Núm. 19, Pereira-Colombia [on-line] [www.revistadecienciashumanas](http://www.revistadecienciashumanas). (Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Ausubel, D. y Novak, J. (1983). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. 2ª ed. México: Trillas.

Barnett, M. (1989). **More than meets the eye. Foreign language learning. Theory and practice**. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Bigge, M. (1971). **Learning theories for teachers**. 2ª ed. Fresno State College. Harper and Row, Publishers.

Bravo Ponce, S. (2005). "**La evaluación en el área de lengua**" [on-line] [www.upnoll.org/publicaciones/articulos/0026.htm](http://www.upnoll.org/publicaciones/articulos/0026.htm) (consulta: 28 de diciembre de 2005).

Brown, D. (2000). **Teaching by principles. An interactive Approach to Language Pedagogy**. 2ª ed. San Francisco University: Longman.

Carmenate Fuentes, L. **Los mecanismos de la habilidad de lectura en lengua extranjera o segunda lengua con fines específicos**. La Habana, Cuba. [on-line] [www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml](http://www.monografias.com/trabajos13/losmeca/losmeca.shtml). [on-line] [luisca@faceco.unica.cu](mailto:luisca@faceco.unica.cu). (Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Carrell, P. y Devine, J. (1988). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press. New York: USA.

Carretero, M. (1997). **Constructivismo y educación**. México: Editorial Progreso.

Celce-Murcia, M. (1991). **Teaching English as a second or foreign language**. 2a ed. University of California. Los Angeles: Heinle and Heinle Publishers.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2004). [on-line] [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx). (Consulta: 22 de agosto de 2005).

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). **Plan de estudios actualizado (PEA)**. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.

Colegio de Ciencias y Humanidades (1996). **Programas de Estudio para las Asignaturas de Inglés I al IV del Plan de Estudios Actualizado**. UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). **Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado**. Dirección General. UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). "**Protocolo de equivalencias para el ingreso y promoción de los profesores de carrera ordinarios del CCH**" 2ª versión. Gaceta CCH. Suplemento Especial. 29 de septiembre, Núm. 18.

Colomer, T. (1997). "**La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora**". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, Núm. 20, pág. 6-15. Enero-Marzo, ISSN 1131-8600 [on-line] [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaarticuloIV.visualiza&articulo-id=683](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaarticuloIV.visualiza&articulo-id=683). (Consulta: 20 de Diciembre de 2005).

Coll, C. et al. (1993). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.

Corral, A. (sin fecha). **Facilitar la comprensión y mejorar el aprendizaje de textos narrativos y lógico-formales**. [on-line] [http://virtual3.uned.es/web-ct/courses/870802/Tesinas/Lo2-cle/A\\_Corral.htm](http://virtual3.uned.es/web-ct/courses/870802/Tesinas/Lo2-cle/A_Corral.htm)

Da Silva Gomes, C. y Signoret Dorcasberro, A. (1996). **Temas sobre la adquisición de una segunda lengua**. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). México, D.F.

Donald, M. (2005). "Expat changarro. Los extranjeros montan negocios que ofrecen a los chilangos cosas que no sabían que necesitaban." Haz patria: Ama a un chilango. Time out Mexico. Núm. 23. pág. 32. septiembre. ISSN: 1870-0616. Año 2, México, D.F.: Grupo Editorial Expansión.

Dechant, E. (1991). **Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: Mc Graw Hill.

Díaz-Barriga, F. (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.** 2ª ed. México: Mc Graw Hill.

Díaz Muciño, G. y Zárate Cruz, R. (2005). "La profesionalización del profesor de inglés. La materia de inglés en el CCH. Eutopía. Enero-Marzo, páginas 85-88. Núm. 5, Año 2. UNAM.

Echevarría Martínez, M. A. **Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicados en el Diseño de Programas de Intervención.** Escuela de Magisterio de Bizkaia. UPU/EHU. [on-line] [www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n10/eln10a6.htm](http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n10/eln10a6.htm). (Consulta: 28 de Diciembre de 2005).

Ellis, R. (1985). **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press.

Finocchiaro, M. (1989). **English as a second/foreign language. From theory to practice.** 4a ed. University of New York. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Gaceta UNAM. [on-line] [www.gaceta.unam.mx](http://www.gaceta.unam.mx) Núm. 3850 ISSN 0188-5138 Pág 1 y 3. noviembre 3 de 2005.

Gutierrez, F. (sin fecha). **Los procesos de comprensión de textos.** [on-line] <http://virtual3.uned.es/web-ct/courses/870802/Tesinas/LO2-cle/FGutierrez.htm>.

Goodman, K. (1975). **The Reading Process.** London: Routledge and Keagan Paul.

Greenbaum, S. (1996). **The Oxford English Grammar.** Oxford University Press.

Grellet, F. (1981). **Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercise.** New York: Cambridge University Press.

Hilgard, E. y Bower, G. (1978). **Teorías de aprendizaje. Biblioteca técnica de psicología.** Trad. Francisco González Arámburo. México: Trillas.

Hodges, J. y Whitten, M. (1986). **Harbrace college handbook.** 10 ed. The University of North Texas. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers: San Diego, New York, Chicago, Austin, London, Sydney, Toronto.

Krashen, S. (1988). **Second language acquisition and second language learning.** English language teaching. University of Southern California, USA: Prentice Hall International.

### **Lectura y Comprensión.**

[on-line] [www.bircham.edu/old/spanish/54aprender.htm](http://www.bircham.edu/old/spanish/54aprender.htm) (Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Luria, A. R. (1984), **Conciencia y lenguaje**. 1ª ed. Madrid: Visor Distribuciones, S. A.

Luria, A. R. (1984). **El Cerebro en acción**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca

Martínez, M.R. (2000). **La enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel que intervienen en el proceso de lectura para el tercer semestre del curso de inglés del CCH; plan de estudios actualizado**. Tesis de licenciatura. ENEP, Acatlán. UNAM.

Mc Dermott, A. Et al. (2000). **Diccionario Oxford study para estudiantes de inglés**. Oxford University Press.

Monereo, C. Et al. (1998). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. 5ª ed. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.

Myers Blair, G. Et al. (1979). **Psicología educacional**. Trad. Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica.

Nassau-Cable Beach-Paradise Island Tourist news. (1996). **Duty Free Nassau-Cable Beach-Paradise Island Has Even Better Bargains in 1996. Bay Street Gets a New \$2 Million Facelift**. Nassau.The Islands of the Bahamas. Sección A. Pág. 2A. Verano-Otoño BF ISSN 0005-3691.

Nutall, C. (1982). **Teaching reading skills in a foreign language**. Heinemann English Language Teaching. Oxford: Heinemann Publishers.

O'Malley, M. y Chamot, A. (1990). **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge Applied Linguistics. Series Editors: Michael H. Long y Jack C. Richards. Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). **Language learning strategies. What every teacher should know**. The University of Alabama, USA: Newbury House Publishers. A division of Harper Collins Publishers.

Picsearch.com [on-line] [www.pic.search.com](http://www.pic.search.com) (Consulta: 14 de junio de 2007).

Perkins, D. (1999). **¿Qué es la comprensión? En La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica**. Martha Stone Wiske (compiladora). Barcelona: Paidós. Cultura Básica. Antología CCH. UNAM. Elaboró Trinidad García Camacho.

Portela Morales, L. **Una experiencia docente en comprensión de textos argumentativos**. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Profesor Facultad de Educación. Colombia [on-line] <http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/luis.htm>. (Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Pozo, J.I. (1989). **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (2003). **Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo**. Colección: Psicología Manuales. Madrid: Morata.

Quintana, H. **La enseñanza de la comprensión lectora**. [on-line] <http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension-lectora.html>. (Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Real Academia Española. (1970). **Diccionario de la lengua española**. 19 ed. Espasa-Calpe: Madrid.

Richards, J. (1978). **Understanding second and foreign language learning. Issues and approaches**. Newbury House Publishers, Inc. Rowley/Mass.

Richards, Jack. Et al. (1985). **Longman Dictionary of Applied Linguistic**. U.K: Longman.

Rivers, W. (1968). **Teaching Foreign-language skills**. The University of Chicago. USA: The University of Chicago Press.

Rivers, W. (1978). **A practical guide to the teaching of English. As a second or foreign language**. New York: Oxford University Press.

Royman Pérez, M. (1995). **Corrientes constructivistas**. 2ª ed. Colección: mesa redonda. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editora Magisterio.

Schmellkes, C. (1988). **Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)**. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. México: Harla.

Schunk, D. (1997). **Teorías del aprendizaje**. 2ª ed. Purdue University. Trad. Lic. José Francisco Javier Dávila Martínez. UNAM. México: Pearson Education.

Solé Gallart, I. (2001). **Lectura y estrategias de aprendizaje**. Revista Candidus No. 15 Mayo-Junio, pp.25-27. [on-line] [www.revistacandidus.com](http://www.revistacandidus.com). [on-line] <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU>. (Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Solé Gallart, I. (2002). **Estrategias de lectura**. 13a ed. Colección: MIE. Barcelona: Graó.

Swan, M. (1998). **Practical English Usage**. 2ª ed. Oxford University Press.

Trotter, M. (2000). **Estrategias de superaprendizaje. Aprendizaje significativo de manera sencilla, agradable y eficaz para desarrollar el potencial intelectual**. México: AlfaOmega.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). **Estatuto del personal académico de la UNAM (EPA)**". Gaceta CCH. Suplemento especial. 15 de marzo, Núm. 3.

Valentino Calpe, A. (2001). **Algunas aproximaciones a la palabra escrita**. Glosas Didácticas. Núm. 9 verano-otoño. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.  
[on-line] <http://www.sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n9/alejandra.html>.  
(Consulta: 28 de diciembre de 2005).

Van Els, T. Et al. (1984). **Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages**. Wolters-Nourdhoff bv, Groningen : Edward Arnold Publishers (LTD).

Vargas, F. A. (2000). **Reforzamiento e implementación de elementos cohesivos -sustitución y elipsis- en el tercer nivel del nuevo plan de estudios del CCH**. Tesis de licenciatura. ENEP, Acatlán. UNAM.

Wallace, C. (1993). **Reading**. Hong Kong: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990). **Aspects of language teaching**. Oxford University Press.