



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES "ACATLÁN"

**"El papel y lugar de la transferencia en la
formación de conocimientos y habilidades de
lectura en inglés en la etapa inicial"**

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

IA EGUÍA TORRES



Asesor: Dr. Félix Mendoza Martínez.

[Handwritten signature]

Mayo del 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por la vida, que me permite vivirla llena de amor y esperanza.

A la UNAM; la ENEP-Acatlán y el CIEA por darme la oportunidad de formarme en el ámbito profesional dentro de sus aulas.

A todos y cada uno de mis profesores que me dieron sus enseñanzas, me impulsaron y me dejaron aprender de ellos durante todo el transcurso de mi carrera: Connie Reyes; Joy Holloway Creed; Kathrin L. Kovacic T.; Marcela Pineda Camacho; Patricia Andrew Zurlinden; Pitar Maynez; Rubén Darío; Elvia Franco; Rosa Ma. Barrera; Rosa Ma. Laguna G.; Ana Ma. Budy; Consuelo Olvera T.; Elín García M.; Karla D. López S.; Ma. de la Luz Olvera P.; Mónica Ortiz; Rocío Montiel; Socorro Nava; Pilar Cerdeira H.; Gabriel Zepeda B.; Roland Terborg S.; Lorena Flores G.; Fulvio Vaglio B.; Ofelia Y. Arias G.; Susana Mata J.

A todos mis compañeros de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Generación 1989-1993; en especial a Silvia Hernández Sánchez y J. Martha Ruíz Carrillo. Y también a los compañeros de la Gen. 1988-1992.

Al Dr. Félix Mendoza Martínez mi eterna gratitud y admiración, por brindarme la oportunidad de compartir conmigo su inmensurable cúmulo de sabiduría y experiencia no sólo en la investigación y enseñanza de lenguas extranjeras. Por confiar en mí, aceptar ser mi asesor además de la invaluable colaboración en la realización de este trabajo. Pero, por encima de todo, por su grandeza como ser humano y persona, y por ofrecerme su amistad.

A la Lic. R. Guadalupe García J. V., por aceptarme en el Seminario; darme su tiempo y dedicación; acercarme un poco más al inmenso y bello campo de la Comprensión de Lectura en lenguas extranjeras y darme su valiosa enseñanza y comentarios.

Así mismo a la Lic. Cristina Borja Tavizón; Mtra. Ma. del Carmen Hernández Lazo; Lic. Siegfried Boëhm Weickert; por considerarme su alumna, y por lo tanto ser muy afortunada con ello.

Muy en especial a la Mtra. Rosalía Vázquez Hernández por todas sus enseñanzas y gran motivación para hacer realidad este trabajo.

A mis alumnos que, mientras más aprenden, más me hacen aprender a mí.

DEDICATORIAS

A mis padres:

Dr. Emilio Eguía Villaseñor y Sra. Nohemí Torres Navarro.
Con profundo amor y respeto, toda mi eterna gratitud por impulsarme, apoyarme a alcanzar mis metas y ayudarme a continuar mis logros en la vida. Por todo lo que soy y hacen por mí.

A mis hermanos, los que más quiero; en fin, los mejores:

Gustavo Eguía Torres y Páris Eguía Torres en especial, por su gran ayuda en la captura de este trabajo.

A mis sobrinos:

Karem Anaid Eguía Trevilla; Aldo Allan Eguía Trevilla y Dira Mayleth Eguía Valdéz, por todas sus muestras de cariño.

De manera muy especial a todas las personas que están a mi lado con su cariño y apoyo.

A mis primos:

Ing. Civil René Sánchez Torres; Arturo Chávez Ramírez y Adriana Cervantes Torres.

A mi excepcional amiga:

Malú Ibarra Sequera.

A toda mi maravillosa familia, de la cual soy parte; tíos,
primos y sobrinos.

A todos mis amigos, que ellos saben quiénes son.

**Al gran amor de mi vida,
estímulo de mi existencia,
por su ayuda, apoyo
y cariño.
Médico Cirujano Endoscopista
Raúl Sepúlveda Rodríguez.**

**Al Teniente Coronel
Médico Pediatra Intensivista
Pablo Núñez Chávez,
por hacerme recordar cada día que debía
terminar mi trabajo para lograr
ser alguien en la vida.**

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES.	
1.1.-Antecedentes.....	1
1.2.-Planteamiento del problema.....	6
1.3.-Justificación.....	11
1.4.-Objetivo general y específicos.....	16
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO.	
2.1.-La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva.....	18
2.2.-Componentes del proceso de lectura.....	21
2.2.1.-Técnica de lectura.....	22
2.2.2.-Comprensión.....	23
2.3.-La comprensión de lo leído como procesamiento textual (como resultado del mismo).....	26
2.4.-Modelos del proceso de lectura.....	32
2.4.1.-Ascendentes (Bottom-Up).....	33
2.4.2.-Descendentes (Top-Down).....	33
2.4.3.-Interactivos.....	34
2.5.-La transferencia. Su papel en el proceso de aprendizaje.....	39
2.6.-Estrategias de aprendizaje.....	47
2.7.-Estado actual del estudio del fenómeno de la transferencia. Concepciones teóricas.....	49

	Pág.
CAPÍTULO III	
PROPUESTA.	
3.1.-El aprovechamiento de los elementos que potencian la transferencia positiva.....	67
3.1.1.-La similitud estructural. Orden de palabras.....	68
3.1.2.-La transparencia léxica.....	68
3.1.3.-El pronóstico de sentido.....	69
3.2.-Tipos de lectura.....	71
3.2.1.-Lectura de ojeada.....	71
3.2.2.-Lectura de familiarización.....	72
3.2.3.-Lectura de búsqueda.....	73
3.2.4.-Lectura de estudio.....	74
3.3.-Criterios de selección de textos.....	75
3.3.1.-La estructura lógico-composicional.....	76
3.3.2.-El volumen.....	78
3.3.3.-La dificultad lingüística.....	79
3.4.-Tipo de lectura en que estará centrada la propuesta.....	81
3.5.-Fundamentación teórica de la adopción de la solución propuesta.....	81
3.6.-Descripción de textos como modelo de lectura de tipo de estudio durante la etapa inicial del aprendizaje.....	84
3.7.-Principios específicos de selección de textos.....	87
3.8.-Propuesta de modelos de ejercicios para la enseñanza/aprendizaje de la lectura de estudio de textos en inglés en la etapa inicial.....	92
3.9.-Formas de presentación y trabajo con los textos.....	99
CONCLUSIONES.....	119
BIBLIOGRAFÍA.....	122
ANEXOS.....	128

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende poner de manifiesto la importancia del mecanismo de la transferencia de la lengua materna (LM), como una estrategia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de las habilidades de lectura en una lengua extranjera (LE), el inglés, en nuestro caso.

Los estudiantes que emprenden el aprendizaje de la lectura de textos en esta lengua proceden de disímiles facultades dentro de la misma ENEP-ACATLÁN, aunque también ingresan estudiantes de comunidad externa o público.

Estos acceden a los grupos ya sea con nulo o con muy poco conocimiento del inglés, o bien con hábitos mal formados en el mismo, amén de ser grupos heterogéneos en cuanto a la edad, nivel socioeconómico, necesidades y motivaciones frente a esta lengua.

Se debe tomar en consideración el hecho de que muchos de nuestros estudiantes afrontan serios problemas a la hora de extraer de un texto escrito en inglés, la información necesaria y relevante para ellos, de acuerdo con los propósitos que se plantean al emprender su lectura.

Ello puede deberse, entre otros factores, al hecho de que carecen de las estrategias y tácticas necesarias para una lectura eficaz, incluso en su lengua materna (LM), o bien las mismas han sido mal formadas o encauzadas.

La presencia de estos factores hacen necesaria para la comprensión del contenido de un texto escrito en una lengua extranjera (LE), el inglés en nuestro caso, la formación de estrategias adecuadas para este objeto, y también el aprovechamiento de las posibilidades de transferencia de conocimientos y habilidades de la lengua materna (LM) a la lengua extranjera (LE).

Consideramos que este hecho hace evidente que durante la etapa inicial, los profesores de comprensión de lectura deben proporcionarles a los estudiantes las herramientas que les

permitan extraer la información relevante de un texto escrito en inglés.

De ello se desprende que el aprender a leer en una lengua extranjera (LE), el inglés, se apoya no sólo en la corrección y/o creación de habilidades, sino también en la potenciación de acción del mecanismo de transferencia de los conocimientos y habilidades que se poseen en la lectura en lengua materna (LM).

Ya que el trabajo de este mecanismo es oculto (permite al individuo utilizar los conocimientos que ya posee, en situaciones nuevas o relativamente nuevas de comunicación), y su resultado sólo puede establecerse indirectamente, consideramos que una vía efectiva de encauzarlo hacia los objetivos esperados, estribaría en proporcionar a los estudiantes los puntos de apoyo necesarios, referencias y comparaciones efectivas, que les permitan establecer un determinado paralelismo entre las regularidades del funcionamiento textual de las unidades de su lengua materna (LM) y del inglés.

Por tanto, es importante que el profesor, además de otras estrategias didácticas, aproveche los conocimientos y

habilidades de lectura que puedan poseer los estudiantes en su lengua materna (LM) como una premisa y un apoyo en la conducción del proceso de lectura de textos en lengua inglesa.

De lo que se trata, en otras palabras, es de convertir al español de contrincante en auxiliar en el aprendizaje de este complejo proceso que es la lectura.

En el presente trabajo exponemos los antecedentes y el planteamiento del problema que justifican dicha investigación. Definimos términos tales como: transferencia y estrategia, para poder ubicar dicho mecanismo dentro del complejo proceso de enseñanza/aprendizaje, y el lugar que ocupa dentro del mismo.

Proponemos toda una serie de criterios de selección de textos y una serie de estrategias generales de trabajo docente que permitan a los estudiantes transferir sus conocimientos y habilidades de lectura en su lengua materna (LM), a la lengua extranjera (LE), de manera tal de hacerlos conscientes de sus propias posibilidades intelectuales y, por ende, facilitar el propio proceso de transferencia, corrección y/o creación de las acciones y operaciones necesarias y suficientes para una

lectura eficaz de textos escritos en inglés durante la etapa inicial de su aprendizaje.

Esto habrá de materializarse a partir de la lectura, análisis crítico e interpretación didáctica de la bibliografía de diferentes autores dedicados a la investigación del proceso de lectura en lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE).

Además encontraremos las conclusiones a las que llegamos después de la investigación.

**"EL PAPEL Y LUGAR DE LA TRANSFERENCIA EN LA
FORMACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DE
LECTURA EN INGLÉS EN LA ETAPA INICIAL"**

**CAPÍTULO I
ANTECEDENTES**

1.1.-ANTECEDENTES.

En el transcurso de los tiempos, la sociedad humana ha enfrentado cambios en muchos y variados aspectos —económico, político, social, ideológico—; sin embargo, en la actualidad los avances tecnológicos y científicos se producen a velocidades desmesuradas. Por lo tanto, las sociedades, en su necesidad y afán de actualización, nos encontramos con el problema de la

textos en diversas lenguas extranjeras, y una buena parte de dichos textos los encontramos escritos en inglés.

Nuestros estudiantes de idiomas de la ENEP-Acatlán no constituyen en modo alguno una excepción; al contrario, para poder tener acceso a las nuevas investigaciones y avances en las diversas ramas del saber que se publican y no pueden permanecer ajenos al progreso tecnológico y científico, ni mucho menos estar a la espera de una traducción de algún tema importante (lo cual requeriría de bastante tiempo, si consideramos la urgencia de la actualización con información reciente, adecuada y oportuna), necesitan desarrollar las habilidades necesarias y suficientes para emprender la lectura de estas publicaciones.

De ello se desprende que toda la población de nuestros estudiantes de idiomas, conformada por jóvenes y adultos interesados en acceder al conocimiento plasmado en publicaciones de diversos tipos, necesita desarrollar estrategias dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura de

textos en inglés que les permitan alcanzar sus objetivos académicos y profesionales.

A fin de fundamentar el tema que hemos escogido para nuestro trabajo, comenzaremos por delimitar las características de la población que emprende el aprendizaje de la lectura en inglés en el Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán (CIEA).

Con el objetivo de aprender a leer en dicha lengua, la mayoría de los estudiantes procede de disímiles facultades dentro de la misma ENEP-Acatlán, aunque también ingresan estudiantes de comunidad externa o "públicos".

Estos acceden a los grupos ya sea con nulo o con muy poco conocimiento del inglés, o bien con hábitos mal formados en el mismo, amén de ser grupos heterogéneos en cuanto a la edad, nivel socioeconómico, necesidades y motivaciones frente a esta lengua.

Contrario al proceso de adquisición de la lengua en los infantes en el que, de acuerdo con Chapman (1987:7), la mayoría de los niños adquieren el lenguaje sin ningún esfuerzo de sus familiares inmediatos y de otras personas que les rodean, los adultos requerimos de procesos cognoscitivos conscientes y más complejos para poder aprender una lengua extranjera (LE), el inglés en nuestro caso.

También se puede observar que la aún existente "herencia" combinada del estructuralismo y el llamado enfoque comunicativo conduce a que los estudiantes se vean obligados, en muchos casos, a aprender mecanizando patrones estructurales, con el objetivo de llegar a "pensar" en dicha lengua, y se pierde de vista la necesidad de un aprendizaje orientado, que les permita encauzar, con la ayuda del profesor, el trabajo del mecanismo de transferencia de conocimientos y habilidades estratégicos de la lengua materna (LM) a la lengua extranjera (LE), con vistas a lograr un aprendizaje consciente que lleve a resultados positivos en la lectura.

Se debe tomar en consideración el hecho de que muchos de nuestros estudiantes afrontan serios problemas a la hora de extraer de un texto escrito en inglés, la información necesaria y relevante para ellos, de acuerdo con los propósitos que se plantean al emprender su lectura.

Ello puede deberse, entre otros factores, al hecho de que carecen de las estrategias y tácticas necesarias para una lectura eficaz, incluso en su lengua materna (LM), o bien las mismas han sido mal formadas o encauzadas.

La presencia de estos factores hacen necesaria para la comprensión del contenido de un texto escrito en una lengua extranjera (LE), el inglés en nuestro caso, la formación de estrategias adecuadas para este objeto, y también el aprovechamiento de las posibilidades de transferencia de conocimientos y habilidades del español al inglés.

Consideramos que este hecho hace evidente que durante la etapa inicial, los profesores de lectura deben proporcionarles a

los estudiantes las herramientas que les permitan definir, comprender y asimilar las categorías básicas, lógicas, del pensamiento, las relaciones materiales subyacentes tras las estructuras formales que conforman el plano de expresión de los textos cuyo contenido debe ser asimilado, y ayudarlos a conscientizar sus propios procesos de análisis/síntesis/generalización/abstracción y, por ende, acercarlos gradualmente a la conciencia lingüística del nativohablante de la lengua inglesa emisor del texto.

1.2.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Durante los últimos 25 años hemos podido observar una cierta tendencia a prestar mayor atención al aspecto "comunicativo" dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura lengua extranjera (LE), incluido el inglés, y se ha colocado, a nuestro juicio en un segundo plano el aspecto estratégico, lo que ha conducido a un mayor —y a veces

injustificado— hincapié en el conocimiento de la faceta lingüística del texto. No obstante, resulta a todas luces evidente que para asimilar el plano de contenido de un texto escrito en una lengua extranjera (LE) tal como el inglés, en nuestro caso, es necesario asimilar tanto habilidades estratégicas (para una correcta extracción del sentido encerrado en el texto), como operacionales, referidas éstas al manejo de las formas estructurales necesarias para una exitosa materialización de la estrategia general de construcción de los significados contenidos en dicho texto.

De ello se desprende que el aprender a leer en una lengua extranjera (LE), el inglés, se apoya no sólo en la corrección y/o creación de habilidades, sino también en la potenciación de acción del mecanismo de transferencia de los conocimientos y habilidades que se poseen en la lectura en lengua materna (LM).

De acuerdo con Smith (1980:41), "en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE), sólo se tiene la capacidad de retener en la memoria a corto plazo de 6 a

7 elementos nuevos, ya sean palabras o frases". No obstante, la práctica indica que es posible retener unidades más largas que sólo palabras en la memoria a corto plazo, y rellenarlas con partes de significado, a partir del hecho de que el pensamiento lógico es una categoría dialéctica y, por tanto, prácticamente universal, mientras que su conformación estructural externa es propia de cada lengua.

Por lo tanto, nuestros estudiantes necesitan recurrir, amén de otras estrategias, a las posibilidades que brinda la transferencia de conocimientos y habilidades de la lengua materna (LM) a la lengua extranjera (LE) para poder extraer las ideas más relevantes contenidas dentro de un texto escrito en inglés, sobre la base de un sentido universal.

Ya que el trabajo de este mecanismo es oculto (permite al individuo utilizar los conocimientos que ya posee, en situaciones nuevas o relativamente nuevas de comunicación), y su resultado sólo puede establecerse indirectamente, consideramos que una vía efectiva de encauzarlo hacia los objetivos esperados,

estribaría en proporcionar a los estudiantes los puntos de apoyo necesarios, referencias y comparaciones efectivas, que les permitan establecer un determinado paralelismo entre las regularidades del funcionamiento textual de las unidades de su lengua materna (LM) y del inglés.

Según Gorman (1986), poco se sabe acerca de los procesos subyacentes que determinan la realización de una lectura eficiente de un texto. Ningún modelo del proceso de lectura, representado en los enfoques ascendente, descendente o interactivo, es aceptado hasta el presente como una adecuada --y válida por sí sola-- representación del proceso por medio del cual los lectores entienden lo que leen.

Sin embargo, nos parece que nuestros estudiantes podrían desarrollar habilidades eficientes de lectura a partir de un aprendizaje basado en el modelo interactivo, el cual afirma que la lectura es claramente un proceso perceptual y cognitivo, ambos a la vez, según plantea Rumelhart (1977). El modelo interactivo no enfatiza sólo el aspecto lingüístico, como el

modelo ascendente (Bottom-Up), que basa la lectura y comprensión de un texto sólo en el conocimiento/dominio de su estructura lingüística, o sea en la premisa de comprender "palabra por palabra". Tampoco se centra solamente en el modelo descendente (Top-Down), que basa la lectura y comprensión de un texto únicamente al conocimiento previo que se tiene del mundo y del tema general contenido en el texto a leer, para así poder interpretarlo con sus propias palabras en la lengua extranjera (LE).

Sin embargo, el modelo interactivo de lectura de un texto resulta, a nuestro juicio, más completo, porque en él intervienen tanto el idioma en sí mismo, la interpretación del código lingüístico, como el conocimiento previo que se tenga del mundo, y del tema que constituye el contenido del texto.

Es en los marcos de este enfoque, o modelo, que puede potenciarse la acción del mecanismo de transferencia de la lengua materna (LM) a la lengua extranjera (LE), como resultado de la acción de los factores psicológicos y lingüísticos que

intervienen en el proceso de lectura, lograr una comprensión adecuada del mensaje escrito.

Por tanto, es importante que el profesor, además de otras estrategias didácticas, aproveche los conocimientos y habilidades de lectura que puedan poseer los estudiantes en su lengua materna (LM) como una premisa y un apoyo en la conducción del proceso de lectura de textos en lengua inglesa.

De lo que se trata, en otras palabras, es de convertir al español de contrincante en auxiliar en el aprendizaje de este complejo proceso que es la lectura.

1.3.-JUSTIFICACIÓN.

Los problemas que enfrentan los estudiantes al extraer información de un texto escrito en inglés se deben, en nuestra opinión, no sólo a la inexistencia o deficiente formación de las

estrategias y tácticas necesarias para hacerlo, sino también a la ausencia o deficiencia de elementos de cultura —lingüística y general— en su propia lengua materna (LM), lo que les impide la transferencia de sus conocimientos y habilidades previos.

En el caso del aprendizaje de la lectura en lengua extranjera (LE), el mecanismo de la transferencia funciona en indisoluble vínculo con los planos de contenido y expresión de la lengua materna (LM) y, puede conducir a resultados tanto positivos como negativos.

De aquí resulta evidente que en el proceso de aprendizaje de la lectura en inglés existe la necesidad de desarrollar conscientemente en los estudiantes, y de forma paralela, estrategias y tácticas encaminadas en una dirección que tome en cuenta la posibilidad de:

- 1.-Transferir directamente, en los casos posibles, los hábitos, habilidades y conocimientos del español al inglés.

2.-Propiciar la corrección de los hábitos, habilidades y conocimientos mal formados en la lengua materna (LM).

3.-Crear los hábitos, habilidades y conocimientos generales y específicos necesarios para una lectura eficiente en lengua inglesa.

Como se puede ver, son los hábitos y habilidades de los grupos dos y tres los que deben ser objeto de una mayor atención, ya que en el proceso de su formación es donde pueden surgir las mayores dificultades, derivadas de la influencia inevitable que ejerce la lengua materna de los estudiantes.

De todo esto se desprende que, en el proceso de enseñanza/aprendizaje no puede soslayarse la acción de la interferencia como fenómeno. A lo que se debe aspirar es a estimular, por todos los medios posibles, la acción de la transferencia positiva, y a minimizar, en lo posible, la influencia de la transferencia negativa (interferencia) de hábitos y habilidades. En otras palabras, se trata, repetimos, convertir al

español de contrincante en auxiliar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura en inglés.

Todas estas consideraciones justifican la realización del presente trabajo de investigación, cuya finalidad general consiste en proponer toda una serie de criterios de selección de textos y una serie de estrategias generales de trabajo docente que permitan a los estudiantes transferir sus conocimientos y habilidades de lectura en su lengua materna (LM), a la lengua extranjera (LE), de manera tal de hacerlos conscientes de sus propias posibilidades intelectuales y, por ende, facilitar el propio proceso de transferencia, corrección y/o creación de las acciones y operaciones necesarias y suficientes para una lectura eficaz de textos escritos en inglés durante la etapa inicial de su aprendizaje.

Esto habrá de materializarse a partir de la lectura, análisis crítico e interpretación didáctica de la bibliografía de diferentes autores dedicados a la investigación del proceso de lectura en lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE).

Los resultados de este trabajo deben beneficiar tanto a profesores y alumnos, como a la propia institución.

En el caso de los profesores, éstos podrán disponer de una información ordenada y centrada en el tema escogido por nosotros, lo que les permitirá conocerlo más profundamente, así como, y a partir de ello, planear y ejecutar su labor docente de una manera más orientada.

Los alumnos, por su parte, se verán beneficiados en el sentido de que una enseñanza basada en un análisis y aprovechamiento de las posibilidades de la transferencia, debe ayudarles a mejorar sus habilidades generales de lectura en inglés, así como también en su propia lengua materna (LM), lo que podría considerarse una transferencia inversa.

En relación con la institución, ésta podrá disponer de un material que puede ejercer una influencia positiva en el análisis y la posible actualización de los programas de los cursos de lectura en lengua extranjera (LE).

1.4.-OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS.

A.-OBJETIVO GENERAL.

Conformar una propuesta de actividades docentes que estimulen la transferencia positiva de conocimientos y habilidades de lectura en lengua materna (LM) a la lectura en inglés, así como formen o encaucen las habilidades necesarias para una lectura eficiente en dicha lengua.

B.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1.-Establecer las bases teóricas que fundamentan la importancia de la transferencia de conocimientos y habilidades de lectura en lengua materna (LM) a la lengua extranjera (LE) para una comprensión e interpretación adecuadas del contenido de textos en lengua inglesa, sobre todo en la etapa inicial.

2.-Fundamentar teóricamente la necesidad de establecer las similitudes y diferencias sistémicas y funcionales en inglés y

español, a fin de poner de manifiesto las zonas "francas" y "de riesgo" en el proceso de lectura en inglés.

3.-Elucidar los factores que inciden en una transferencia positiva (zonas "francas"), y negativa (zonas "de riesgo"), en el proceso de lectura.

4.-Proponer criterios de selección de textos, así como una metodología general de trabajo con los mismos que permitan a los estudiantes aprovechar tanto la transferencia positiva de sus conocimientos y habilidades de lectura en su lengua materna (LM), como servirse de los apoyos necesarios dentro de la misma lengua extranjera (LE), cuando esta transferencia no sea posible.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.-LA LECTURA COMO TIPO RECEPTIVO DE ACTIVIDAD DISCURSIVA.

Como es bien sabido, los autores de textos científicos y literarios cumplen con el compromiso social de plasmar, y transmitir sus ideas y conocimientos recopilados a través del tiempo y de sus experiencias, además de reflejar la idiosincrasia y el medio que rodea y en el que se desarrolla una sociedad y una cultura.

Cuando nuestros estudiantes se enfrentan a un texto escrito, deben contar con cierto dominio de las habilidades comprendidas en la lectura como tipo de actividad discursiva para que les sea más fácil extraer la información nueva, relevante y útil para ellos de acuerdo con sus propósitos.

Cuando la lectura se lleva a cabo y es significativa, se convierte en una actividad de extrema importancia, ya que le permite al lector tener acceso a diversas facetas del conocimiento, con lo que enriquece su cultura general, además de mantenerse en contacto con el cúmulo de valores materiales y espirituales creados por el o los pueblos portadores de la lengua extranjera en la que ha sido escrito el o los textos.

Los textos como mensaje y la lectura como proceso son medios de comunicación relevantes —que no pierden actualidad— porque permiten un constante acceso a la “civilización” y el conocimiento acumulado por diferentes culturas, y por sus portadores, a veces tan lejanos como los mismos países.

Nuestros estudiantes, al emprender la lectura de los textos impresos, lo hacen con los más variados propósitos; desde el simple hecho de leer una tarjeta de felicitación hasta la investigación en textos científicos y especializados, no sin pasar

por la lectura de revistas, periódicos, y textos literarios de variados géneros.

Bajo esta perspectiva es que los profesores de lenguas deben proporcionarles a los estudiantes los conocimientos y habilidades básicos para crearles la competencia comunicativa necesaria en un tipo de actividad discursiva tan compleja como lo es la lectura en la lengua extranjera (LE).

La lectura es un proceso psicolingüístico que comienza por la codificación lingüística de los significados por parte del autor del texto, y termina con la decodificación por el lector de estos significados en imágenes secuenciadas con una determinada lógica y relevancia comunicativa. En otras palabras, es un proceso perceptivo que implica la comprensión y el procesamiento de la información contenida en un texto impreso, o sea, la penetración por el lector en el contenido del sentido del mensaje escrito.

Esta penetración en el sentido, con su subsiguiente interpretación personal, dependen tanto del conocimiento previo del lector, como del propósito de la lectura y del contexto en el cual se desarrolla esta actividad.

2.2.-COMPONENTES DEL PROCESO DE LECTURA.

Como se sabe, la lectura es un proceso compuesto por dos partes íntimamente relacionadas entre sí: la técnica de la lectura y la comprensión de lo leído. Y el éxito en esta actividad estará condicionado por el grado en que lleguen a dominarse las habilidades que conforman estos dos componentes, lo que sólo puede ser el resultado de una instrucción orientada y una constante práctica individual.

2.2.1.-TÉCNICA DE LECTURA.

Se entiende por técnica de lectura aquel aspecto que se relaciona con la sonorización externa del texto, o sea, fundamentalmente con la lectura en voz alta, aunque se sabe que esta sonorización es el primer paso hacia la formación de hábitos correctos de subvocalización que conducen, a su vez, a una lectura silenciosa eficiente en el sentido de su velocidad y la correcta identificación/separación de los "haces de sentido" contenidos en el texto.

Uno de los problemas fundamentales que aparecen a la hora de conformar habilidades firmes de lectura en voz alta es lo que se ha dado en llamar la "conversión de las señales gráficas en sistemas de articulación" (Klychnikova 1973:132). Ello se refiere no sólo al establecimiento de la debida correspondencia entre los sistemas gráfico y fónico de la lengua extranjera (LE), en nuestro caso del inglés, sino también a un determinado dominio de las reglas de estructuración entonativa de los enunciados que conforman el texto, lo que resulta de suma

importancia, ya que determinados errores en la pronunciación de los sonidos o combinaciones de sonidos influyen en menor medida en la comprensión, que una pausación o entonación incorrectas.

Resulta evidente, por tanto, que una instrucción y secuencia adecuadas en la formación de correctas habilidades de lectura en voz alta, deben conducir a que la práctica de este tipo de lectura coadyuve a la formación de sistemas de subvocalización eficientes y funcionales, o sea, a que el lector sea capaz de dar saltos oculares cada vez más largos y abarcar, por ende, bloques de información cada vez mayores.

2.2.2.-COMPRESIÓN.

Afirmar que se ha comprendido un texto significa que su contenido ha encontrado un lugar en la mente, en la experiencia

del lector, o bien ha modificado esa experiencia ya existente de forma tal que se enriquece con esa nueva información.

En diversos trabajos sobre psicología se afirma que la comprensión es el resultado de la interacción entre el conocimiento ya almacenado en los sistemas de memoria del lector y el conocimiento obtenido de la lectura de un texto. En estos términos, la comprensión puede entenderse como una síntesis de nueva y vieja información. Podría decirse que la comprensión del contenido de un texto se produce cuando la imagen que éste provoca en la cabeza del lector es adecuada a la que el autor del texto colocó en él como imagen de partida. De ello se desprende que el grado de comprensión se halla en proporción directa con el nivel de adecuación entre las imágenes del autor del texto y de su lector.

Un buen lector avanza rápidamente mientras que entiende el texto. Pero, tan pronto siente que ha perdido alguna idea importante, avanza más lentamente, y busca aclararla a partir de la lógica del material siguiente. Si aun así no está satisfecho,

regresa al punto donde comenzó la dificultad y relea la sección de nuevo con más cuidado, analiza las frases buscando el significado adecuado, y trata de visualizar la o las imágenes perdidas por medio de aproximaciones, deducciones y correcciones.

Por otra parte, el autor de un texto espera que el lector infiera el significado no sólo a partir de la elucidación de las claves que ha colocado en el mismo, sino también sobre la base del conocimiento previo que aquel puede poseer de situaciones similares con las que está familiarizado.

Este papel del conocimiento previo en la tarea de comprender el contenido de un texto constituye uno de los postulados centrales de la teoría de los esquemas (schemata), según la cual el conocimiento previo del lector determina el grado de comprensión del contenido del texto, ya que, según Rumelhart, éste se halla almacenado en la memoria en forma de esquemas.

2.3.-LA COMPRESIÓN DE LO LEÍDO COMO PROCESAMIENTO TEXTUAL (COMO RESULTADO DEL MISMO).

Resulta evidente que un cierto nivel de conocimientos previos es necesario para entender los significados codificados en el texto por su autor.

Ahora bien, la existencia de un determinado bagaje de conocimientos previos no es la premisa de la comprensión, sino una de estas premisas, ya que, además del conocimiento "preexistente", existen otros factores importantes, entre los cuales destaca el tipo de texto cuya lectura se emprende, en el sentido de en qué forma se halla expuesta la información en el mismo.

Para la comprensión del lenguaje descriptivo, por ejemplo, basta en muchos casos con entender el significado directo de las frases. En el lenguaje narrativo, por su parte, tiene mayor importancia la asimilación del contexto general.

Sin embargo, en un texto argumentativo (por ejemplo, científico) la interpretación del contexto general es sólo la primera etapa, que continuará, a partir de la confrontación de varios componentes, hacia la correlación existente entre ellos y, de ahí, al desciframiento del sentido general o de la ley general, cuya descripción o ilustración reside en los hechos citados en la información.

Por último, la comprensión de un texto literario supone el tránsito sucesivo del texto al trasfondo, del contenido externo y del sentido general al análisis profundo del sentido y de las motivaciones subyacentes.

Por consiguiente, el factor esencial que quizás determina la estructura psicológica del proceso de comprensión de la información, es no sólo el "grado en que se conoce" el material contenido en un texto, sino también, repetimos, la forma en que está expuesto.

Inteligir una información bien conocida no requiere un trabajo detallado sobre el texto, sino un proceso de "reconocimiento" del sentido, que puede basarse en la preexistencia de conocimientos sobre aquélla.

Según Luria (1991:101), resulta diferente la estructura psicológica del proceso de "intelección de un texto desconocido". "Aquí no pueden tener lugar conjeturas extracontextuales de ninguna índole, que no conducen al descifrado certero de la información. La persona que se halla ante la tarea de descifrar una información que le es desconocida (o cuyo modo de exposición resulta complejo.-I.E.) tiene la posibilidad de basarse únicamente en la estructura lógico-gramatical de la misma y debe empezar por descifrar frases sueltas, que pasan luego a la etapa siguiente de confrontación mutua, y por los intentos de desglosar el sentido... y termina por el análisis del sentido general que entraña la totalidad de la información...".

Todo lo anterior nos lleva a la conclusión que en el proceso de comprensión de la información textual intervienen varios factores, entre los cuales destacan:

1.-El contexto general de la información y su grado de correspondencia con los conocimientos previos del lector.

2.-La elección del significado contextual adecuado de las palabras o combinaciones de palabras contenidas en el mensaje escrito.

3.-El grado de conocimiento del léxico (vocabulario) empleado, en el sentido de que el lector puede confundir palabras afines por su sonido (o escritura), lo que resulta peligroso si el lector prefiere hacer una deducción inmediata sobre la palabra, antes que comprobar su significado en el diccionario. Aquí se retoma la importancia de desarrollar una técnica de lectura eficiente que forme sistemas firmes de subvocalización.

4.-El predominio del pensamiento figurativo directo, relacionado con el factor 2.

5.-Fluctuaciones del estado de vigilia (fatiga intensa, sopor, y los casos inhibitorios de la corteza cerebral).

Pareciera que estos factores son los únicos relevantes en el proceso de comprensión, así como también la idea, muy arraigada por cierto entre teóricos y profesores, de que el interpretar el significado de frases o de construcciones lógico-gramaticales garantiza per se la comprensión del contenido de un texto.

Se olvida aquí que después sigue la etapa más compleja: entender el sentido de toda la comunicación en su conjunto.

Para comprender un texto argumentativo, por ejemplo, no basta con descifrar el significado de cada una de las frases que lo integran, sino que es necesario confrontarlas y desglosar la idea fundamental y los detalles secundarios. La idea general de

un texto de este tipo se hace clara sólo como resultado de una complicada labor analítico-sintética.

En el caso en que se trata de comprender un texto cuyo contenido ya es conocido, crece la probabilidad de captar el sentido general por la vía de conjeturas. Sin embargo, para comprender una información no muy sabida, hace falta un trabajo de confrontación de muchos pormenores del texto, lo que no ocurre cuando se trata de discernir el sentido de una información conocida, ya que este proceso puede transcurrir por un camino abreviado.

En lo referente al texto literario, la tarea de comprender su contenido es aún más compleja, y consiste en pasar del suceso externo a la revelación de los hondos motivos y relaciones subyacentes a la actuación de sus personajes.

Vemos, por tanto, que el proceso de comprensión de un texto en lengua extranjera (LE), el inglés, en el caso que nos ocupa, es algo sumamente complejo, que depende tanto de factores

externos como internos, los cuales interactúan durante la lectura.

2.4.- MODELOS DEL PROCESO DE LECTURA.

El interés por el proceso de lectura y la investigación de los factores que intervienen en el mismo, comenzaron hace un poco más de 100 años en 1879 con Emile Javal.

Diferentes intentos por establecer modelos del proceso de lectura han sido emprendidos en el tiempo transcurrido hasta el presente; estos modelos han tratado de describir el proceso completo, desde que los ojos se posan en la página hasta que el lector comprende el contenido del texto.

2.4.1.-ASCENDENTES (BOTTOM-UP).

En un principio la comprensión de lectura se produce como resultado de un proceso de decodificación de la faceta lingüística del texto. Consiste en reconstruir las ideas del autor a partir de reconocer las unidades textuales más pequeñas que son las letras y las palabras impresas; y seguir avanzando a unidades más grandes como las frases u oraciones.

2.4.2.-DESCENDENTES (TOP-DOWN).

Fue en 1974 cuando Coady plantea un modelo psicolingüístico de lectura en el cual el conocimiento previo del lector de una lengua extranjera (LE) interactúa con habilidades conceptuales y estrategias de procesamiento para comprender un texto.

Fue a partir de entonces que se enfatizó en el modelo descendente de lectura (Top-Down), posteriormente retomado por Anderson (1979), Carrell (1981) (1982), Carrell y Eisterhold (1983).

2.4.3.-INTERACTIVOS.

Samuels y Kamil muestra que el modelo interactivo de lectura según el cual el procesamiento a un nivel, por ejemplo, de percepción de palabras, interactúa con el procesamiento a otro nivel, por ejemplo de interpretación semántica, resulta ser superior a los modelos lineales en cualquier dirección; se trate ya de decodificación ascendente o de predicción descendente.

Stanovich habla de un modelo interactivo-compensatorio, el cual puede compensar las deficiencias de un nivel dentro del proceso de lectura, con otro nivel.

Esto es que un lector que no es muy hábil y que tiene ambas características de ser lento en su lectura y su identificación de palabras es inexacta, pero posee conocimiento previo acerca del tema a tratar en el texto, pues compensa sus deficiencias con lo que sí cuenta, que es su conocimiento previo.

Goodman (1970) afirma que el lector debe basarse en el conocimiento de las estructuras sintácticas y semánticas al leer un texto.

La lectura comienza por el símbolo gráfico y avanza hacia el sonido para llegar después al significado del contenido del texto, a la decodificación (decoding).

Goodman usó el término recodificar (recoding) para describir el proceso de traducir grafemas en fonemas, el cual puede ser directo (de todos los grafemas al significado) o mediado (de los grafemas al fonema al significado).

Goodman (1967) (1971), Smith (1971) propusieron un modelo psicolingüístico de la lectura. Según ellos, el lector reconstruye el mensaje el cual ha sido codificado por el autor en forma gráfica.

En este modelo el lector eficiente no necesita hacer uso de toda la información textual y hace predicciones correctas; y las confirma al relacionarlas con experiencias previas y su conocimiento del lenguaje.

Frank Smith en 1971, como Goodman, describe la lectura como un proceso psicolingüístico. También distingue el significado mediado al recodificar al sonido y la identificación de significado inmediato, de la letra impresa al significado.

Smith afirma que todos los niveles del lenguaje le permiten al lector una enorme flexibilidad para ordenar la información y así llegar al significado del contenido del texto.

Rumelhart enfatiza en múltiples fuentes de información dependiendo de las circunstancias en que realiza la lectura.

Otros especialistas en lectura en lengua extranjera (LE), como Clarke (1977) (1979), Silberstein (1977), Mackay y Mountford (1979), Widdowson (1978) (1983), comenzaron a ver la lectura como un proceso activo en el cual el lector es un procesador activo de información que hace predicciones que confirma sólo con partes del texto.

La diferencia entre el modelo ascendente (Bottom-Up) y el modelo descendente (Top-Down) de lectura es que el Ascendente (Bottom-Up) empieza con el estímulo impreso y trabaja hacia arriba hasta etapas y niveles más altos; mientras que el descendente (Top-Down) empieza con hipótesis y predicciones que intenta verificar al trabajar hacia abajo hasta el estímulo impreso.

La introducción del modelo descendente (Top-Down) en la lectura en lengua extranjera (LE) ha tenido un profundo impacto.

En un principio se consideró como un sustituto del modelo ascendente de lectura (Bottom-Up) más que un complemento; sin considerar que una lectura eficiente y efectiva requiere de ambas estrategias —ascendentes (Bottom-Up) y descendentes (Top-Down)—, las cuales operan en estrecha interacción Rumelhart (1977) (1980), Sanford y Garrod (1981), van Dijk y Kintsch (1983).

En los modelos descendentes de lectura (Top-Down) el lector es un participante activo del proceso de lectura, formula hipótesis, procesa información, además de que su experiencia previa o conocimiento previo juega un importante papel dentro del proceso. El conocimiento lingüístico previo ("linguistic" schemata) del lector, su nivel de eficiencia de lectura en lengua extranjera (LE), el conocimiento previo del tema ("content" schemata), así como la estructura retórica ("formal" schemata), son factores importantes en el proceso de comprensión.

2.5.-LA TRANSFERENCIA. SU PAPEL EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Son diferentes los problemas que tienen que enfrentar los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), en particular durante la lectura.

Los profesores de lenguas (de inglés en nuestro caso) deben, por ello, adelantarse y prever algunas situaciones en las cuales los estudiantes son susceptibles de encontrar dificultades, y así organizar el proceso de enseñanza de la lectura de manera tal que sea posible prevenir y/o eliminar dichas dificultades de manera consciente. Asimismo, deben promover el uso de procesos intelectuales tales como la transferencia y la generalización, y tener en cuenta la presencia de los fenómenos de interferencia, interlenguaje, simplificación, sobregeneralización, a fin de desarrollar las estrategias que permitan al estudiante facilitar su propio proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

En otras palabras, resulta muy necesario tener claros algunos aspectos generales que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera por lo que comenzaremos hablando de qué es el aprendizaje en términos generales.

Desde un punto de vista psicológico, se denomina aprendizaje a cualquier modificación relativamente estable de la conducta, que se produce como resultado de la interacción del sujeto con personas y/u objetos en determinadas situaciones espontáneas u organizadas.

El modo de aprendizaje más elemental es la habituación, esto es, el que se produce debido a la disminución e incluso la desaparición de la reacción o respuesta "consciente" ante un determinado estímulo como consecuencia de la repetición de este último.

Desde un punto de vista cognitivo, la teoría configuracional del aprendizaje afirma que la causa del condicionamiento o aprendizaje radica en la aprehensión de conjuntos y no de

elementos aislados. Esto es, el todo mental es algo más que la suma de sus partes. Esta actividad interna se produce tanto en animales como en el hombre, y se trata de una actividad imprescindible para que exista aprendizaje de nivel superior, lo que puede demostrarse experimentalmente. Todo ello supone la aceptación de la existencia de procesos cognitivos superiores que median entre los estímulos y las respuestas.

Una teoría básica del aprendizaje, del tipo de las ya mencionadas, permite abordar el estudio de los aprendizajes complejos, esto es, el aprendizaje de destrezas motoras, del aprendizaje por discriminación y de los hábitos verbales, así como el del fenómeno de la transferencia y de la interferencia entre distintos procesos de aprendizaje. (Enciclopedia Hispánica.1990:392-393).

El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) presupone la acción de complejos procesos cognoscitivos que condicionan diferentes tipos de aprendizaje, y cada individuo utiliza diferentes estrategias y tácticas para poder llegar a dominarla.

A fin de poder comprender mejor estos procesos se hablará de los tipos de aprendizaje.

Los tipos de aprendizaje varían de acuerdo con el contexto y con aquello que se va a aprender. La compleja tarea del aprendizaje de una lengua extranjera implica, según nuestro punto de vista, cada uno de los ocho tipos de aprendizaje identificados por Gagne (citado en: Brown 1980).

1.-APRENDIZAJE POR SEÑALES.- El individuo aprende a generalizar una respuesta a una señal. Esta es la clásica respuesta condicionada de Pavlov.

El aprendizaje por señales se da generalmente en todo el proceso del lenguaje: los seres humanos tienen una respuesta general de alguna clase (emocional, verbal o no verbal) al lenguaje.

2.-APRENDIZAJE POR ESTÍMULO-RESPUESTA.-El estudiante adquiere una respuesta precisa a un estímulo discriminado (respuesta instrumental de Skinner).

El aprendizaje por estímulo-respuesta se hace evidente en la adquisición del sistema de sonidos de la lengua extranjera (LE) en la cual, a través de un proceso de condicionamiento y de ensayo-error, el estudiante se acerca cada vez más a la pronunciación de un nativo-hablante. Los elementos léxicos son adquiridos por conexiones de estímulo-respuesta; en otro sentido, están relacionados con un orden más alto de tipos de aprendizaje.

3.-APRENDIZAJE POR ENCADENAMIENTO.-Lo que se adquiere es una cadena de conexiones de dos o más estímulos-respuestas, descritos también por Skinner.

El encadenamiento es evidente en la adquisición de secuencias fonológicas y patrones sintácticos.

4.-APRENDIZAJE POR ASOCIACIÓN VERBAL.-Se refiere al aprendizaje de cadenas (secuencias) verbales.

El cuarto tipo de aprendizaje comprende la diferenciación de Gagne entre las cadenas verbales y las no verbales.

5.-APRENDIZAJE POR DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE.-El individuo aprende a hacer un número de respuestas identificadas diferentes por diferentes estímulos, los cuales se parecerán unos a otros en apariencia física, ya sea en mayor o en menor grado.

Las discriminaciones múltiples son necesarias en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) donde, por ejemplo, una palabra puede tener diferentes significados o una regla en la que la lengua materna (LM) es vuelta a hacer para que embone en un contexto de una lengua extranjera (LE).

6.-APRENDIZAJE POR CONCEPTO.-El estudiante adquiere la habilidad de dar una respuesta común a toda una clase de estímulos, aunque éstos puedan ser diferentes entre sí.

El aprendizaje por concepto incluye la noción de que la expresión y la comprensión están intrínsecamente relacionadas, y las reglas de la estructuración sintáctica y de la interacción discursiva son conceptos psicolingüísticos que tienen que ser adquiridos.

7.-APRENDIZAJE DE ORIGEN.-Funciona para organizar la conducta y experiencia. Es una cadena de dos o más conceptos.

El aprendizaje de origen es la extensión del aprendizaje por concepto a la formación de un sistema lingüístico en el cual las reglas no están aisladas en una memoria mecánica, sino unidas estrechamente e incluidas en todo el sistema.

8.-APRENDIZAJE POR SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.-Los conceptos adquiridos previamente son combinados y proyectados de manera consciente sobre una serie de eventos “ambiguos” o sin resolver.

La solución del problema es evidente en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), cuando el estudiante se enfrenta frecuentemente con una serie de eventos comunicativos que se presentan como problemas que él tiene que resolver.

Las soluciones de los problemas comprenden la interacción creativa de los ocho tipos de aprendizaje cuando el estudiante examina y considera sus conocimientos previos, para determinar correctamente el significado de una palabra, la interpretación de una oración, la regla que rige a una clase común de elementos lingüísticos o una respuesta de conversación apropiada.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede ser categorizado y seguido en términos cognoscitivos a través

de los ocho tipos de aprendizaje descritos anteriormente. (Brown.1980).

2.6.-ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Se denomina estrategia de aprendizaje a la manera en la que los estudiantes acumulan nuevas reglas de la lengua meta y cómo automatizan las ya existentes.

Las estrategias de aprendizaje pueden ser conscientes y conductuales (por ejemplo, la memorización o repetición con el propósito de recordar algún punto), o pueden ser subconscientes o psicolingüísticas (por ejemplo, la inferencia o sobregeneralización). (R. Ellis.1986:13).

Según Brown, una estrategia puede ser definida como un método particular de acercarse al problema o tarea, un modo de operación para lograr un fin particular o un diseño planeado

para controlar y manipular cierta información. Una estrategia de aprendizaje es un método de percepción y almacenamiento de elementos que después pueden ser utilizados.

El ser humano se acerca a cualquier problema con un agrupamiento existente de estructuras cognoscitivas y a través de discernimiento, pensamiento lógico y varias maneras de verificación de hipótesis, evocación a cualquier experiencia previa que haya tenido o a cualquier estructura cognoscitiva que él posea para intentar una solución.

Al hablar de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), hay varios conceptos que deben ser abordados y explicitados.

Estos conceptos son: transferencia, interferencia, generalización, sobregeneralización y simplificación, los cuales serán analizados a continuación.

2.7.-ESTADO ACTUAL DEL ESTUDIO DEL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA. CONCEPCIONES TEÓRICAS.

Según la Enciclopedia Hispánica, transferencia es el término que se aplica en la teoría del aprendizaje que establece la adquisición de un dominio de una materia por conocimiento previo de otra, la cual le transfiere aptitudes o preparación.(Enciclopedia Hispánica:1990:424).

Se le llama transferencia al proceso donde algo ya aprendido en una situación, se manifiesta en otra debido a las similitudes inferidas entre las dos situaciones. Los efectos de transferencia serán entendidos como "hipótesis sobre transferencia", ya que en la mayor parte de las situaciones los elementos en común entre dos situaciones pueden no estar explícitamente identificados.

En el aprendizaje de una lengua extranjera se producen varios tipos de transferencia, tales como: Transferencia positiva, Transferencia negativa, Transferencia de instrucción.

1.-TRANSFERENCIA POSITIVA.-Es aquella que hace al aprendizaje más fácil, y es más fácil de que ocurra cuando la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) revelan toda una serie de similitudes formales, ya sea en la estructuración sintáctica, o en el fondo léxico.

Según Ellis, transferencia es el proceso del uso de un conocimiento de la lengua materna (LM) en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). La transferencia puede ser positiva cuando es transferido el modelo de la lengua materna (LM), que es similar al modelo de la lengua extranjera (LE).(Ellis, R.1986:304).

En opinión de Terence Odlin, la transferencia positiva es cualquier efecto facilitador en la adquisición, debido a la influencia de similitudes lingüísticas cruzadas (cross-linguistic similarities). A diferencia de la transferencia negativa, la transferencia positiva resulta en una convergencia de comportamientos del nativo y no nativo-hablante de una lengua.(Terence Odlin.1989:168).

Los efectos de la transferencia positiva sólo son determinables a través de las comparaciones del éxito de grupos con diferentes lenguas maternas. Estas comparaciones muestran, la mayor parte de las veces, similitudes lingüísticas cruzadas que pueden producir la transferencia positiva en diferentes formas. Las similitudes entre el vocabulario de la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) pueden producir el tiempo necesario para desarrollar una buena lectura de comprensión. Las similitudes entre el sistema de vocales pueden hacer más fácil la identificación del sonido de las vocales. Las similitudes entre sistemas de escritura pueden brindar a los estudiantes una dirección en el comienzo de la lectura y escritura en la lengua extranjera (LE). Las similitudes en las estructuras sintácticas pueden facilitar la adquisición de la gramática; por ejemplo, el habla y la escritura de los estudiantes cuya lengua materna es sintácticamente similar a la lengua extranjera tienden a revelar muy pocas dificultades en el uso de los artículos, el orden de las palabras, etc. Las similitudes lingüísticas cruzadas en otras áreas también tienen mayor probabilidad de estimular la adquisición. (Odlin, 1989:36).

2.-TRANSFERENCIA NEGATIVA.-Ya que parte de la presencia de divergencias de normas entre la lengua extranjera y la materna, es con frecuencia relativamente fácil de identificar. Aunque la transferencia negativa tiende a ser igualada con la producción de errores, hay otros puntos en los que el uso de la lengua extranjera por un individuo puede diferenciarse del comportamiento de los nativo-hablantes.

Dentro de la transferencia negativa encontramos algunas subdivisiones, tales como:

1.-BAJA PRODUCCIÓN.-Los estudios pueden producir muy pocos ejemplos o no producir ninguno en una estructura de la lengua extranjera. Frecuentemente los ejemplos producen resultados con pocos errores, pero si la estructura es menos frecuente de lo que es en la lengua materna, la infrecuencia constituye una divergencia de las normas de la lengua extranjera.(Odlin.1989:36).

2.-SOBREPRODUCCIÓN.-Es algunas veces alguna simple consecuencia de la baja producción. Por ejemplo, un estudiante japonés en un esfuerzo por evitar cláusulas relativas, violará normas de prosa escrita en inglés, al escribir muchas oraciones simples.(Odlin.1989:37).

3.-ERRORES DE PRODUCCIÓN.-En el habla y en la escritura hay tres tipos de errores especialmente probables y aparecen en similitudes y diferencias en la lengua materna (LM) y en la lengua extranjera (LE).

A.-SUSTITUCIONES.-Implican un uso de las formas de la lengua materna en la lengua extranjera.

B.-CALCOS.-Son errores que reflejan de una manera cercana la estructura de la lengua materna.

Las sustituciones y los calcos son los tipos de errores a los que frecuentemente se refieren quienes abordan los problemas relacionados con el bilingüismo cuando discuten los errores de

transferencia, y éstos pueden sugerir que la transferencia siempre comprende una determinada correspondencia entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE).

C.-HIPERCORRECCIONES.-Las alteraciones o estructuras son vistas en las hipercorrecciones, que son el uso inapropiado de una forma debido a un excesivo atañamiento sobre el uso de otra forma. Algunas veces son sobreacciones de una influencia particular de la lengua materna (Odlin.1979:37).

4.-FALSA INTERPRETACIÓN.-Las estructuras de la lengua materna pueden influir en la interpretación de los mensajes de la lengua meta y algunas veces la influencia lleva a los estudiantes a inferir algo muy diferente a lo que los hablantes de la lengua extranjera infieren.

Varias interpretaciones pueden surgir de las malas percepciones de los sonidos de la lengua extranjera, que llegan a categorizarse en términos de fonología de la lengua materna.

La interpretación falsa puede ocurrir también en la variación de los modelos del orden de las palabras en la lengua materna y en la lengua extranjera, así como cuando varían las hipótesis culturales.(Odlin.1989:37).

De acuerdo con las definiciones ya descritas, podemos concluir que la transferencia existe o se presenta cuando hay algo en común entre la lengua materna y la lengua extranjera; pero estos elementos en común son diferentes, es decir, no son idénticos, sino semejantes. Una de las ventajas de la transferencia es que en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los conocimientos previos tanto en lengua materna como en lengua extranjera se pueden trasponer a todo un conjunto de situaciones y, mediante un adecuado tratamiento didáctico, pueden evitar la comisión de muchos errores durante el aprendizaje, facilitando, por ende, el proceso de dominio de la lengua extranjera.

3.-TRANSFERENCIA DE INSTRUCCIÓN.-Según Odlin, es la influencia de la instrucción anterior en la producción o

comprensión de una lengua extranjera (LE), o sea, de la manera en que los estudiantes han sido enseñados, o de la forma en que se han "enseñado" ellos mismos.

Algunas influencias de la enseñanza anterior resultan positivas; otras pueden suscitar errores que de otra manera no ocurrirían. Por ejemplo: la enseñanza repetitiva de preguntas y respuestas (question and answer drills) puede producir errores como el siguiente, citado por Odlin:

Profesor.-Am I your teacher?

Estudiante.-Yes, I am your teacher.(Odlin.1989:169).

La interferencia es un fenómeno estrechamente relacionado con los procesos de aprendizaje y olvido, y consiste en que cuando un estímulo se asocia a otros diferentes o a dos respuestas distintas e incompatibles, la aparición de una de las asociaciones tiende a bloquear o interferir la otra.(Odlin.1989:169).

A la interferencia también se le conoce como transferencia negativa, que es el uso de un modelo o regla de la lengua materna que conduce al uso de formas o combinaciones de formas inapropiadas en la lengua extranjera, esto es, se transfieren modelos de la lengua materna a la lengua extranjera sin conciencia de sus similitudes o diferencias. En este caso, los errores son producidos generalmente por la influencia de los hábitos en lengua materna, aunque también pueden producirse por sobregeneralización de modelos léxicos o estructurales dentro de la propia lengua extranjera.

De acuerdo con Ellis (1986) la interferencia se basa en la teoría del aprendizaje conductista. Los hábitos viejos se interponen en el aprendizaje de nuevos hábitos. Así, en el aprendizaje de una lengua extranjera, el modelo de la lengua materna del estudiante obstaculiza el aprendizaje del modelo de la lengua extranjera.

Para Odlin, la interferencia equivale a la transferencia negativa; esto es, influencias lingüísticas cruzadas que resultan

en errores, baja producción, sobreproducción, mala comprensión, y otros efectos que constituyen una divergencia entre el comportamiento lingüístico del nativo y no nativo-hablante de una lengua.

Entre los diferentes tipos de interferencia también tenemos a la interferencia comunicativa, la cual es causada por el uso de las reglas del discurso (saludos, formas de comenzar o terminar una conversación, etc.) de una lengua al hablar en otra. Por ejemplo, algunas conversaciones en inglés que comienzan con una pregunta de saludo (How are you?), en otras lenguas, como el malayo, comienzan con una pregunta alimenticia (Have you eaten yet?).

Un estudiante de inglés que hable malayo, al decir "Have you eaten yet?", tendrá una interferencia comunicativa del malayo al inglés.

GENERALIZACIÓN.-Es un proceso intelectual-cognoscitivo muy importante en el aprendizaje humano. Generalizar significa

inferir o derivar una ley, regla o conclusión, usualmente a partir de la observación de un cúmulo de casos particulares. Ahora bien, es importante señalar aquí que según Brown (1980), el principio de la generalización puede ser explicado por el concepto de Ausubel de aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es de hecho, generalización: los conceptos, ya sea en forma de leyes, regularidades, reglas, o bien de programas de expresión o comprensión del significado, se estructuran y generalizan a partir de categorías de alto orden, a fin de que pueda lograrse una retención significativa de los mismos. La mayor parte del aprendizaje humano involucra abstracción y generalización. Por ejemplo, cuando un niño ha sido expuesto a la interacción con varios tipos de animales, con el tiempo adquiere un concepto generalizado de animal.

Los tipos de razonamiento deductivo e inductivo son dos vías opuestas al proceso de generalización del conocimiento. En el caso del razonamiento inductivo, el individuo almacena un número de casos específicos e induce una ley general, regla o conclusión, la cual gobierna o abarca los casos específicos. El

razonamiento deductivo, por su parte, es un movimiento que avanza de una generalización hacia los casos específicos, o sea, los hechos específicos comprendidos son inferidos o deducidos a partir de un principio general. El aprendizaje de una lengua extranjera involucra un gran número de procesos cognoscitivos en los cuales el estudiante debe inferir a partir de toda la información proveniente de su entorno ciertas regularidades con una significación relevante para su actividad.

El aprendizaje en el salón de clase generalmente abarca una mezcla de los dos tipos de razonamiento.

SOBREGENERALIZACIÓN.-Es un proceso común en el aprendizaje de la lengua materna y la extranjera, en la que el aprendiente extiende el uso de una regla gramatical o concepto lingüístico más allá del uso generalmente aceptado, en particular conformando palabras o estructuras siguiendo un patrón regular. Por ejemplo, un niño puede usar "ball" para referirse a todos los objetos redondos, o bien "mans" en lugar de "men", que es el plural de "man".

Así como los errores morfológicos pueden resultar de falsas generalizaciones, el discurso inapropiado puede ser el resultado de generalizaciones llevadas muy lejos.

La subclase de las llamadas falsas generalizaciones probablemente sea consecuencia de la influencia de la transferencia guiada por la instrucción, específicamente de la instrucción recibida en la lengua extranjera. Algunas veces hay un sobreuso de fórmulas que probablemente son el resultado de una instrucción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que no hace claros los límites sobre su uso. (Odfin.1989:67).

Andersen encontró muchas frases nominales que no pueden ser explicadas en términos de la influencia de la lengua materna, pero sí en términos de sobregeneralización. Por ejemplo: "The United States President", o "women liberation" las cuales no presentan el mismo orden de palabras que en español. En adición a este tipo de errores, otros casos explicados en un estudio de Andersen sugieren que algunos errores pueden

resultar de la interacción de la transferencia y de la sobregeneralización sintáctica. Por ejemplo, "The flute's lessons" reflejan no sólo el orden de las palabras en inglés (i.e. flute lessons), sino también el uso español de una clara señal de una construcción genitiva. Esto es, el uso de la inflexión "s" parece servir como una contraparte semántica de la preposición española "de" en la traducción equivalente a: "lecciones de flauta".(Odlin.1989:96).

Ya sean errores comunicativos o simples "innovaciones", el uso de palabras en una lengua extranjera muchas veces muestra influencias que no pueden explicarse por la acción de la lengua materna, y algunas de ellas probablemente tienen una base universal. Por otro lado, y pese a que ninguna clasificación ha sido probada completamente de manera satisfactoria, parece existir una amplia clasificación de innovaciones semánticas. La sobreextensión de significados de palabras es como otro tipo de sobregeneralización.

Cuando los estudiantes no están familiarizados con los usos acostumbrados de una palabra, podrán recurrir a aproximaciones, lo cual se asemeja a la sobre-extensión; en este caso no es un reflejo directo ni de la lengua materna ni de la lengua extranjera, sino resultado de un proceso de orientación activa del sujeto en condiciones cambiantes de la situación. (Odiin.1989:80).

La sobregeneralización es un mecanismo que opera cuando los elementos presentes en determinada situación no portan un contraste evidente para los estudiantes, lo que los conduce a ignorar las restricciones de las reglas y a ampliarlas o extenderlas a contextos en el uso de la lengua extranjera donde no son aplicables. En este caso, la inadecuada instrucción constituye la causa de la extensión analógica o de la memorización de las reglas.

La aplicación incompleta de reglas (hipogeneralización) implican un fracaso para aprender los tipos de estructuras más complejas, porque el estudiante encuentra que él puede lograr

una comunicación efectiva al usar reglas relativamente simples.(Ellis.1991:53).

La sobregeneralización tiene que ver con el uso existente del conocimiento de la lengua extranjera y su extensión a nuevas formas de interlenguaje. Esta estrategia puede ser vista como una manifestación de la misma estrategia básica que se apoya en el conocimiento anterior para facilitar el nuevo aprendizaje.(Ellis.1991:171).

SIMPLIFICACIÓN.-Como ya expresábamos anteriormente, Brown afirma que todo el aprendizaje humano es significación en un sentido: el proceso de facilitación reduciendo eventos a un común denominador al menor número de partes o características posibles.

Para Ellis, la simplificación consiste en intentos del estudiante por controlar la línea de la hipótesis que intenta construir en cualquier etapa de su desarrollo, al limitar la

formación de hipótesis a aquellos que son relativamente fáciles de conformar, y que facilitarán la comunicación.(Ellis.1991:171).

La simplificación es evidente en el uso de ciertas estrategias. Widdowson ha sugerido que los cinco procesos de interlenguaje de Selinker son variaciones tácticas de la estrategia de simplificación.(Widdowson.1975:1).

De esta manera, por ejemplo, la transferencia comprende el uso de la lengua materna del estudiante como una base para formar hipótesis sobre la lengua extranjera, mientras que la sobregeneralización comprende el uso del conocimiento existente de la lengua extranjera al extender estas nuevas formas de interlenguaje. Ambas estrategias pueden ser vistas como manifestaciones de las mismas estrategias básicas, como una dependencia del conocimiento previo para facilitar el nuevo aprendizaje.

Algunos investigadores, como Faerch y Kasper, argumentan que las estrategias de simplificación, regularización,

sobregeneralización y redundancia son estrategias del no-aprendizaje, ya que éstas obstaculizan la formación de hipótesis correctas. (Widdowson.1975:171).

Esta argumentación no parece ser del todo válida, ya que el aprendizaje comprende también la elaboración de hipótesis intermedias que están encaminadas a llegar a una conclusión final, tal como sucede en cualquier actividad.

CAPÍTULO III

PROPUESTA

3.1.-EL APROVECHAMIENTO DE LOS ELEMENTOS QUE POTENCIAN LA TRANSFERENCIA POSITIVA.

Existen algunos elementos en los cuales el estudiante de una lengua extranjera (LE) puede apoyarse para hacer uso del mecanismo de transferencia y así comprender mejor un texto escrito.

El profesor de lenguas, por su parte, debe promover la acción de dicho mecanismo y facilitar al estudiante una aproximación más eficiente a los textos escritos.

3.1.1.-LA SIMILITUD ESTRUCTURAL. ORDEN DE PALABRAS.

Uno de los elementos que ayudan a la transferencia positiva es la similitud estructural. La similitud estructural constituye un factor que estimula la transferencia de la lengua materna (LM) del estudiante hacia la lengua extranjera (LE) y le permite comprender mejor un texto sobre la base del uso del material lingüístico que ya conoce en su propia lengua materna (LM) y que puede llevar, con determinada certeza a la lengua extranjera (LE).

3.1.2.-LA TRANSPARENCIA LÉXICA.

Otro de los elementos que pueden potenciar la transferencia es la transparencia léxica, ya que el estudiante tiene mayor probabilidad de interpretar un texto escrito cuanto mayor es la cantidad de vocabulario que conoce.

3.1.3.-EL PRONÓSTICO DE SENTIDO.

Un elemento que también potencia la acción del mecanismo de transferencia es el pronóstico de sentido. Por ello, es una tarea importante del profesor animar al estudiante a hacer pronósticos y predicciones, para que, a medida que avance en su lectura, vaya confirmándolos o modificándolos.

Es preciso que el estudiante sea capaz de pronosticar estructuras, vocabulario, desarrollo de ideas, etc. A fin de que pueda ayudarse de todo ese conocimiento integrado de su lengua materna (LM) en el proceso de comprensión de un texto en lengua extranjera (LE).

Un factor que forma parte del aspecto psicológico del estudiante durante el proceso de lectura, lo constituye el pronóstico de sentido.

El pronóstico de sentido puede definirse como la capacidad y habilidad que posee el estudiante para hacer inferencias o

predicciones, es decir, el lector intenta "adivinar" los hechos que presenta el autor del texto tomando como primer acercamiento el título u otros factores lingüísticos o extralingüísticos, así como predecir el desarrollo ulterior de los hechos por las primeras frases o enunciados de cada bloque informativo.

, Así, el estudiante —con la práctica— desarrollará la habilidad de realizar pronósticos de sentido más correctos y tendrá mayor capacidad de combinar la información nueva con la que ya conoce.

No obstante lo antes mencionado, resulta difícil para el lector, cuando se enfrenta a un texto cuyo contenido sea en su totalidad nuevo y desconocido, realizar un pronóstico adecuado del contenido, debido a que dicho texto no proporciona ninguna base o apoyo para dicho pronóstico. Y es bien sabido que el pronóstico de sentido se basa en el conocimiento previo que posee el estudiante en toda su experiencia anterior, por lo que puede resultar una ventaja en el proceso de lectura, ya que no

es necesario profundizar y detallar en explicaciones que el estudiante ya posee en su propia lengua materna (LM).

3.2.-TIPOS DE LECTURA.

Nuestros estudiantes, durante la tarea de extraer y procesar la información contenida en un texto, desarrollan, de acuerdo con sus propósitos ulteriores, diversos tipos de lectura: de ojeada, de familiarización, de búsqueda o de estudio.

3.2.1.-LECTURA DE OJEADA.

El propósito o fin de la lectura de ojeada consiste en obtener un panorama en el grado más general del tema y del contenido del texto, ya sea libro, revista, artículo, periódico, etc.

Con este tipo de lectura el estudiante tiene la oportunidad de decidir qué lee, cuánto lee, y si el texto puede servirle para cumplir sus necesidades, y así proceder a una lectura más profunda o detallada del mismo.

Con el propósito de realizar una lectura de ojeada sólo basta con leer los encabezados, títulos, subtítulos, o algunas partes o bloques del texto de manera rápida, sin detenerse en determinados puntos del contenido.

Dicha lectura requiere que el estudiante seleccione las partes que pueden serle de utilidad, además de un análisis general del texto.

3.2.2.-LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN.

Este tipo de lectura se caracteriza porque el estudiante lee el texto en su totalidad pero con rapidez y solamente haciendo

determinadas "paradas" en ciertos hechos del texto, por lo general léxicas.

El propósito de este tipo de lectura es lograr una idea general de los hechos y acontecimientos que se presentan en el texto, así como de los problemas que se tratan y sus posibles soluciones.

Otra característica de este tipo de lectura es que el estudiante no pretende memorizar o recordar lo que ha leído en el texto, sino sólo llegar a la percepción o ubicación de la información más relevante, lo cual le permite dejar de lado los detalles de dicho texto y sólo obtener la idea general.

3.2.3.-LECTURA DE BÚSQUEDA.

La realización de este tipo de lectura está condicionada por la presencia en el estudiante de algún propósito; de un objetivo

o alguna necesidad específica previa que motiva la búsqueda de alguna información particular contenida en el texto; de aquí se desprende que el estudiante conoce con anterioridad la existencia de dicha información a través de alguna otra fuente. En el momento que el lector descubre la información que busca, el propósito de esta lectura se cumple y se da por terminada la misma.

3.2.4.-LECTURA DE ESTUDIO.

La lectura de estudio presupone que el estudiante debe extraer la información relevante contenida en el texto, así como interpretar las ideas expresadas por el autor con el mayor detalle y profundidad posibles, para así poder establecer una postura y/o asumir una posición de opinión y crítica.

Para ello, el estudiante debe leer el texto en su totalidad; además este tipo de lectura se realiza de manera lenta, ya que

es necesario, amén de reconocer el vocabulario y estructuras en la lengua extranjera (LE) presentes en el texto, saber distinguir también las ideas fundamentales y secundarias, diferenciarlas de los detalles no relevantes, para extraer información fundamental, adecuada a sus propósitos.

El propósito de este tipo de lectura es el de memorizar por largos períodos de tiempo la información contenida en el texto, con el fin de hacer uso de ella en el futuro.

3.3.-CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS.

Para seleccionar los textos que pueden ser útiles en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura en lengua extranjera (LE) se deben tomar en cuenta 3 aspectos que, en relación con los objetivos del presente trabajo, deben ser considerados fundamentales: la estructura lógico-composicional del texto, su volumen o extensión, y las dificultades lingüísticas,

ya que los mismos influyen en el desarrollo del proceso de lectura y en sus resultados.

Al tomar en cuenta tales características, es posible desarrollar cualquiera de los 4 tipos de lectura mencionados con anterioridad: lectura de ojeada, de familiarización, de búsqueda, y de estudio, siempre en relación con los objetivos que dichos tipos de lectura persiguen en la etapa inicial del aprendizaje de esta actividad.

3.3.1.-LA ESTRUCTURA LÓGICO-COMPOSICIONAL.

La estructura lógico-composicional del texto comprende las ideas —o información— contenidas en dicho texto y la correlación entre la información principal y secundaria del mismo, así como los modos de hacerlo.

La combinación de estas características incide en la adopción, por el estudiante, de uno u otro tipo de lectura, además del propósito específico que persigue.

En otras palabras, la estructura lógico-composicional de un texto es determinante en el proceso de lectura, ya que puede desencadenar que el estudiante adopte uno u otro ángulo de lectura sin siquiera percatarse a veces de ello.

Así, se puede decir que cuando un texto dedica una cuarta parte de su contenido a la información secundaria puede usarse en el salón de clase con el propósito de realizar una lectura de familiarización; en tanto que los textos que incluyen un alto grado de información relevante en su contenido, sólo pueden usarse para la lectura de estudio. Por su parte, para la lectura de ojeada o de búsqueda no tiene mayor importancia la cantidad de información contenida en el texto.

3.3.2.-EL VOLUMEN.

El volumen o extensión del texto también guarda una estrecha relación con el tipo de lectura que realiza el estudiante. Por lo tanto, si un profesor de lenguas no selecciona bien un texto para cada tipo de lectura, el estudiante puede desviarse del propósito inicial de la lectura de manera repentina.

Así que depende del profesor y la buena selección de los textos docentes el éxito en cada tipo de lectura.

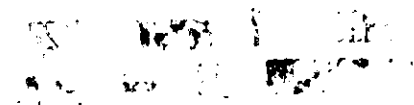
Para efectuar una lectura de familiarización con algún tema en especial es necesario un acrecentamiento gradual del volumen del texto; por su parte, para realizar una lectura de estudio, no es necesario que el texto sea muy extenso, debido a la gran carga de información contenida en él. Para la lectura de ojeada o de búsqueda se pueden usar textos de revistas o libros que no tengan alta carga informativa.

A medida que los estudiantes van adquiriendo mayor práctica y habilidad en el proceso de lectura el profesor puede aumentar gradualmente el volumen del texto.

3.3.3.-LA DIFICULTAD LINGÜÍSTICA.

En lo que concierne a la dificultad lingüística, ésta también depende del tipo de lectura que se pretende realizar.

Esto es, por ejemplo, en la lectura de ojeada o de búsqueda, el texto puede contener un cierto número de aspectos lingüísticos, ya sean gramaticales o culturales, que sean desconocidos para el estudiante; pero esto debe hacerse observando con especial atención que los propósitos y metas finales sean alcanzados, que en este caso es extraer la idea más general del texto, o sólo algunos datos específicos.



Por el contrario, la lectura de estudio, en virtud de sus propios propósitos y del grado de carga informativa que puede portar el texto, requiere que el texto refleje las menos dificultades lingüísticas posibles, ya que el estudiante, además de enfrentarse a la lengua extranjera (LE), necesita extraer la información más relevante del texto con un determinado grado de detalle.

Aunque la lectura de ojeada o de búsqueda puede considerarse un tanto más "fácil", no debe ser subestimada y en ella se debe orientar la atención del estudiante no sólo en los encabezados o en los títulos o subtítulos, sino enseñarle a leer en "diagonal", y hacer que tome conciencia de que también se necesita de determinado dominio del aspecto lingüístico para comprender el texto. De aquí que el trabajo con este tipo de lectura de ojeada o de búsqueda puede variar de acuerdo al nivel, ya sea en la etapa inicial o avanzada del proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.4.-TIPO DE LECTURA EN QUE ESTARÁ CENTRADA LA PROPUESTA.

De acuerdo con las características de nuestra población de estudiantes, y con los fines de este trabajo, se plantea la necesidad de crear en ellos las habilidades que les permitan realizar una lectura de estudio eficiente, pasando por alto los otros 3 tipos, con el fin último, en la etapa avanzada, de lograr una lectura de reflexión y crítica.

3.5.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ADOPCIÓN DE LA SOLUCIÓN PROPUESTA.

La transferencia de la lengua materna (LM) a la lengua extranjera (LE) será promovida por el profesor de lenguas sobre la base de la correcta selección de textos.

Dichos textos deberán contener aspectos lingüísticos con un determinado potencial de transferencia, que pueda ser aprovechada durante el curso, tomando como base los objetivos que se deben cumplir durante el mismo; de igual manera, deberán contener aspectos relacionados con temas de actualidad, además de otros enfocados a las propias carreras de las que provienen los estudiantes, para así ayudarlos a acrecentar su motivación y potenciar la acción del mecanismo de transferencia no sólo de forma, sino también de sentidos, los cuales deben conducirlos a un mayor éxito en el proceso de lectura y comprensión de un texto, o sea, hacerlos capaces de identificar la información relevante de la secundaria, organizar las ideas que presenta el autor y usar la transferencia para predecir o inferir el contenido del texto.

El hecho de enfrentarse a la lectura de un texto en lengua extranjera (LE) ya implica el uso del mecanismo de transferencia pues, tanto en ésta como en la lengua materna (LM), se pretende extraer la información más relevante del contenido del texto para su uso posterior.

El estudiante, para comprender mejor un texto, debe poseer y transferir sus conocimientos generales de hechos de la vida cotidiana; conocer acerca del tema que trata el texto; poseer cierto conocimiento y competencia del material lingüístico de la lengua extranjera (LE).

El profesor de lectura debe promover la transferencia de estrategias como: identificar el tema general del texto; buscar información específica dentro del mismo; inferir y deducir lo desconocido a partir de lo conocido; predecir el contenido del texto con base en: aspectos lingüísticos, como vocabulario y gramática; material extralingüístico, ya sea fotos, dibujos, colores, títulos; subtítulos; párrafos; cognados; repetición de palabras, etc.

3.6.-DESCRIPCIÓN DE TEXTOS COMO MODELO DE LECTURA DE TIPO DE ESTUDIO DURANTE LA ETAPA INICIAL DEL APRENDIZAJE.

A fin de realizar una correcta selección de textos que tengan la característica de promover la transferencia de conocimientos lingüísticos en la etapa inicial, debe considerarse, como ya se mencionó anteriormente, su estructura lógico-composicional, volumen y dificultad lingüística.

En lo referente a la estructura lógico-composicional de los textos subrayamos nuevamente su trascendencia porque si no son bien seleccionados por este parámetro, el estudiante puede cambiar de un tipo de lectura a otro sin darse cuenta de ello y modificar su propósito de la lectura. El tipo de texto, su estilo, su organización y composición, bien seleccionados, pueden facilitar al estudiante su proceso de lectura y permitirle lograr su comprensión e interpretación de la información contenida en el mismo.

Por el contrario, si el texto presenta su contenido informativo mal organizado, muy fraccionado, sin tránsitos precisos, claros y marcados entre enunciados y párrafos, el estudiante enfrentará grandes dificultades durante su lectura y la comprensión e interpretación de su contenido resultarán deficientes.

En otras palabras, el texto escogido para el tipo de lectura que proponemos en la etapa inicial debe estar bien organizado; debe exponer las ideas de manera clara, ordenada, lineal y descendente.

En lo que respecta a la dificultad lingüística, punto central en relación con las posibilidades de transferencia positiva, el profesor de lectura debe seleccionar los textos de acuerdo con el nivel de conocimientos previos del estudiante —conscientes o intuitivos— y enfocar su atención en la longitud de los enunciados, pues, a mayor longitud de éstos, mayores serán las dificultades durante la lectura en la etapa inicial; esto nos conduce, necesariamente, a una determinación de la correlación entre los tipos de enunciados: si hay más simples o más

compuestos, si son coordinados o subordinados; cómo están distribuidos los signos de puntuación, la longitud de párrafos, el uso de tales o cuales conectores, la accesibilidad o complejidad del léxico empleado, el tipo de estructuración lingüística de los enunciados, si el texto incluye analogías, comparaciones, contrastes, ejemplos, etc.

De manera que sugerimos que los textos empleados para la lectura de estudio en la etapa inicial del aprendizaje, conserven una estrecha relación en lo relativo al conocimiento léxico-gramatical del estudiante con el contenido léxico-gramatical del texto, para así lograr una buena comprensión del texto y poder facilitarle a aquél la realización de una lectura eficiente.

3.7.-PRINCIPIOS ESPECÍFICOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS.

Como ya se hizo referencia, la longitud de un texto debe hallarse en concordancia con el tipo de lectura que pretende orientar el profesor de lenguas.

En nuestro caso, para los propósitos que pretendemos alcanzar, o sea, desarrollar una lectura de estudio eficaz, debemos seleccionar textos con gran carga informativa dentro de su contenido.

La estructura de los textos seleccionados debe estar organizada en una secuencia lineal en lo referente al orden y/o a la cronología de los hechos que se exponen.

Los temas de los textos deben ser variados, pero considerando siempre que sean temas relevantes en cuanto a sus posibilidades de elevar el aspecto motivacional en los estudiantes, lo que presupone que deben enriquecer su acervo

cultural; ser significativos; estar de acuerdo con la realidad que ellos viven; tratar aspectos de carácter universal o aspectos culturales de diferentes países que comparten la misma lengua extranjera (LE), el inglés en nuestro caso, (p.e. no sólo E.U. y Reino Unido, sino también países del Caribe, etc.); presentar diferentes puntos de vista u opiniones relativos a un mismo aspecto o tema de la realidad; tratar temas de actualidad.

Para poder llevar a cabo todas estas tareas es necesario explorar dentro de todos los ámbitos temáticos; como pueden ser: sociales, culturales, históricos, políticos, económicos, artísticos y, con especial interés, los científicos que, en resumidas cuentas, son los que pueden impulsar a nuestros estudiantes a emprender la lectura en inglés para poder extraer información relativa a sus carreras, futura actividad profesional, o bien para satisfacer sus necesidades cognoscitivas generales.

El último aspecto, pero no por ello el menos importante para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la

lectura en inglés como lengua extranjera, es el formato gráfico del texto, el cual comprende factores objetivos y subjetivos.

Los factores objetivos que, en relación con el formato influyen en el éxito de la lectura, son:

1.-La calidad de la impresión.-Este factor se refiere a la legibilidad del texto. Si es ilegible, se dificulta la lectura por parte del estudiante, y la convierte en tediosa y difícil, lo cual provoca que concluya su tarea aun sin haber logrado el propósito de la lectura que emprendió.

2.-El tipo de letra.-Si el tipo de letra es muy pequeño o muy junto, obstaculiza la lectura y retrasa la consecución del propósito de lectura y la hace más lenta, al obligar al estudiante a avanzar prácticamente "descifrando" la información contenida en el texto.

3.-La separación entre líneas.-Al igual que el aspecto anterior, si no hay espacios suficientes, se requiere de un mayor esfuerzo físico, (enfocar bien los ojos), para lograr leer y

comprender un texto. Durante la etapa inicial, se recomienda un mayor espacio entre líneas, así como entre caracteres, a fin de que el estudiante no dé "saltos" oculares indeseables que le obliguen a volver atrás constantemente y a invertir más tiempo y esfuerzo, amén de distraer su atención por ende, de la extracción de información importante.

4.-La longitud de las líneas.-Durante la etapa inicial se sugiere usar textos en forma de prosa, a línea corrida en lugar de textos con más de 2 columnas. Esto se debe a que el estudiante durante la etapa inicial apenas está adquiriendo el hábito de la lectura y aprendiendo a hacer uso de los "saltos oculares", que le permiten un cierto número de haces de sentido.

A medida que el estudiante adquiere destreza en estos hábitos, el profesor puede incrementar gradualmente los textos con columnas o diferentes formatos, ya que el estudiante puede controlar un poco mejor sus "saltos oculares" o las distancias de lectura, apoyándose en inferencias estructurales o lexicales.

Los factores subjetivos que en este sentido influyen en el éxito de la lectura son:

1.-El diseño tipográfico.-Consiste en lo atractivo del texto ya sea:

A.-Diferentes tipos de letras de acuerdo con su uso; normal, negritas, cursivas, itálicas, etc.

B.-Diferentes tamaños de letras, de acuerdo con la relevancia de la información; títulos, subtítulos, notas al pié de la página, etc.

2.-Presencia de elementos iconográficos en el texto: Recuadros, diagramas, esquemas, dibujos, fotos, colores, etc.

3.8.-PROPUESTA DE MODELOS DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE ESTUDIO DE TEXTOS EN INGLÉS EN LA ETAPA INICIAL.

Con vistas a alcanzar los objetivos de la lectura de estudio en esta etapa se debe presentar una variedad de ejercicios que permitan al estudiante contar con material de apoyo, que contengan un material que puede ser correlacionado con su lengua materna y así brindarle la posibilidad de transferir sus conocimientos previos a la nueva información presentada en inglés en el texto.

Entre estos ejercicios se encuentran aquellos que desarrollan la técnica de lectura, o sea, la correcta pronunciación externa de determinados sonidos del inglés, que permiten al estudiante establecer si su combinación, en vocabulario transparente o internacional, evoca en su mente alguna imagen visual de la realidad, así como transferir su significado a su lengua materna, lo que constituye una sólida base para una transferencia inversa.

El objetivo de estos ejercicios durante la etapa inicial del aprendizaje consiste en establecer en la cabeza del estudiante nexos firmes entre grafías y sonidos y facilitar gradualmente la lectura corrida de palabras y combinaciones de palabras.

De aquí se parte a la práctica, al énfasis durante esta lectura en voz alta; en una correcta pausación y entonación, lo que, unido a los ejercicios anteriores, conduce a una buena lectura y comprensión ya que estos hábitos externos, que parten parcialmente de hábitos preexistentes, se interiorizan y hacen la lectura más veloz del contenido del texto. El profesor de lectura puede apoyar esta actividad con materiales auditivos y visuales, a fin de lograr una combinación firme de las imágenes visual, auditiva y motriz de los elementos estructurales del texto.

La velocidad en la lectura, resultante de estos ejercicios ayuda al estudiante a darse cuenta de que, mientras más practique la lectura en silencio, mayor será su avance en este proceso. De aquí se desprende que el estudiante toma conciencia de que en su lengua materna avanzará más

rápidamente en la lectura para sí, produciéndose una doble transferencia: hacia la lengua materna y hacia la extranjera. Ambas se ven beneficiadas. Lo antes referido subraya la importancia de la lectura en voz alta durante la etapa inicial, la cual, posteriormente va cediendo su lugar a la lectura silenciosa.

En cuanto a las estructuras gramaticales, sugerimos que el aprendizaje se desarrolle a través de la presentación/reconocimiento de patrones estructurales semejantes hasta llegar a la automatización de los mismos reforzando el proceso con la utilización de textos con estructuras similares, aunque el "relleno" léxico sea diferente, hasta llegar a un reconocimiento/pronóstico automático de su conformación. Se debe recordar que, mientras mayor sea el número de veces en que aparezca una estructura, mayores serán las posibilidades y más sólidas las habilidades de reconocimiento, y se conservarán mejor las imágenes en las memorias a mediano y a largo plazo.

Separar información fundamental de la secundaria dentro de las oraciones, y destacar palabras clave para diferenciar elementos con carga informativa, de los que son sólo de función.

Ejercicios que ayudan a comprender el contenido de un texto pueden ser: pedir al estudiante que divida el texto en partes; poner título a las mismas, leer los enunciados que llevan la información relevante del texto.

Ejercicios pretextuales.-Consisten en ubicar, orientar al estudiante en el texto previo a su lectura, presentando ya sea vocabulario nuevo, estructuras gramaticales, aspectos culturales, etc.

Ejercicios textuales.-Encamina la lectura hacia la extracción de la información ya propiamente dicha dentro del texto. En este punto se determina la táctica a ser usada; dependiendo del propósito de la lectura y la profundidad con que se lee el texto.

Ejercicios posttextuales.-Deben reforzar la comprensión de lo leído. Pueden usarse ejercicios de debate, discusión, argumentación, relacionar enunciados del contenido del texto, respuestas cortas (sí/no), respuestas breves a preguntas como ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde? y ¿Cuándo?; hallar en el texto respuestas a preguntas, elaborar un plan de texto, ordenar lógica o cronológicamente hechos del texto, elegir de entre una variedad de respuestas la opción correcta.

Otro ejercicio que debe promover el profesor de lectura al enfrentar a sus estudiantes a un texto en lengua extranjera (LE), es el de identificar la estructura del texto para que el estudiante pueda tener puntos de transferencia y así comprender mejor el contenido del texto a través de inferencias y predicciones.

La estructura del texto es la forma cómo el autor presenta y organiza sus ideas. Hay 2 tipos de textos:

1.-**NARRATIVOS.**-Cuenta una historia, se divide en principio, desarrollo y fin; incluye tema, que es la idea fundamental, en

torno a la cual gira toda la historia; el argumento, que es la forma como se organiza la historia; el escenario, que es el lugar y la época de la historia; los personajes que participan en ella; el problema de la misma; la acción que es lo que sucede en ésta; y la resolución del problema.

2.-EXPOSITIVOS.-Contienen información, y son los libros de texto, periódicos y revistas. Los textos expositivos no presentan un modelo fijo. La organización de la información depende del tipo de texto y su objetivo. Hay 5 modelos:

A.-Descriptivo.-Contiene información de un tema en particular.

B.-Agrupador.-Son los periódicos y semanarios, en ellos el autor enumera hechos relacionados entre sí.

C.-Causal o de causa-efecto.-Presenta hechos en secuencia de los cuales resulta una relación causal. En el texto el autor usa palabras clave como: "por ende", "de ahí que ", "porque",

"a causa de", "a raíz de", "considerando que", "la razón por la que".

D.-Aclaratorio.-El autor presenta un problema seguido de su solución.

E.-Comparativo.-El autor presenta semejanzas y usa palabras clave como: "no es comparable a", "a diferencia de", "difieren de".

Si el profesor le enseña al estudiante estas estructuras en su propia lengua materna (LM), él puede llevar a cabo la lectura del contenido informativo del texto con mayor facilidad y, transferirla a la lengua extranjera (LE).

3.9.-FORMAS DE PRESENTACIÓN Y TRABAJO CON LOS TEXTOS.

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

1.-El profesor hace preguntas relativas al texto.

1963.-AN ASSASSIN'S END.

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

***VOCABULARIO.**

1.-Scoop.-Primicia; primera publicación de una noticia.

2.-Frame/d.-Poner marco a.

3.-Smirk/y.-Sonreírse estúpidamente.//Sonrisa boba.

4.-Cunning.-Ingenioso; astuto.//Astucia.

5.-Floodgate.-Compuerta de esclusa.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

1.-¿Quién entró a dónde, 2 días después de la muerte del Presidente Kennedy?.

- 2.-¿Por qué se dirigió a ese lugar?.
- 3.-¿Qué pretendía obtener?.
- 4.-¿A quién transferían a dónde?.
- 5.-¿Quién describe a Oswald?.
- 6.-¿Cómo lo describe?.
- 7.-¿Cuáles consecuencias desencadenaron la muerte de Oswald?.



1963 An Assassin's End

Jack Ruby said he entered this Dallas municipal building two days after President John F. Kennedy's death purely out of curiosity, even if he was carrying a gun. Maybe he would get a scoop for friends at a radio station as Lee Harvey Oswald was being transferred to another jail. But the Dallas nightclub owner suddenly changed his plans—and history. Ruby later described the moment freeze-framed here: "He had a very smirky, cunning, vicious look like an animal, like a communist. I thought I might be looking at a rat." The single shot shut Oswald's mouth forever and opened a floodgate of conspiracy theories.

1969.-BIAFRA STARVES.

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

***VOCABULARIO.**

1.-Secede/d.-Retirarse; separarse.

2.-Sovereign.-Soberano.

3.-Within.-Dentro de; menos de.

4.-Squeeze/d.-Comprimir; apretar; exprimir; estrujar; oprimir.

5.-Landlocked.-Sin acceso al mar.

6.-Cut off.-Cortar; interrumpir; interceptar; excluir; abandonar; olvidar; parar repentinamente; suspender.

7 -Incoming.-Que llega; que entra.

8.-Supplies.-Provisiones; víveres.

9.-Spiral/ed.-Espiral; enrollado.

10.-Famine.-Hambruna.

11.-Flee.-(Fled).-Huir de; escapar de; evitar; fugarse; desaparecer.

12.-Sole.-Solo; único; exclusivo.

13.-Legacy.-Legado; herencia.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

1.-¿Qué ocurrió en mayo de 1967?.

2.-¿Qué ocurrió con el tamaño original de Nigeria?.

3.-¿Cuál era la característica de la nueva nación?.

4.-¿Qué ocurrió con el líder de la nueva nación?.

5.-¿Cuáles fueron las consecuencias de lo ocurrido con el líder de la nueva nación?.



1969 Biafra Starves

Nigeria's eastern region seceded in May 1967, declaring itself the sovereign state of Biafra. Within a year, Nigerian forces had squeezed the country to one tenth of its original size. The newly landlocked nation, cut off by war from incoming supplies, spiraled into famine.

In early 1970, Biafra's leader fled, the remaining rebels surrendered to Nigerian forces, and the Republic of Biafra ceased to exist. Its sole legacy: the deaths, by disease and starvation, of at least a half million people.

1972.-The Price of Pollution.

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

***VOCABULARIO.**

1.-Village.-Aldea; población.

2.-Dump/ing.-Descargar; verter; arrojar.

3.-Lace/d.-Encaje; cordón; lazo; atadura.//Atar; anudar; amarrar.

4.-Waste.-Desperdicios.

5.-Turn/ed the tide.-Cambiar el curso (de); decidir.

6.-Portrait.-Retrato.

7.-Blind.-Ciego.

8.-Speechless.-Mudo.

9.-Ultimate/ly.-Final.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

- 1.-¿Cómo empezaron a darse cuenta del problema?.
- 2.-¿Cómo se dio el problema de la contaminación en Minamata?.
- 3.-¿Cuál fue la respuesta de la compañía Chisso?.
- 4.-¿Quién está en la foto?.
- 5.-Describe sus características.
- 6.-¿Cuáles fueron las consecuencias de la contaminación provocada por la compañía Chisso?.



1972 The Price of Pollution

The rats started dancing in the 1950s—convulsively, crazily, until all were dead. But it wasn't until 1968 that the people of Minamata, a Japanese fishing village, learned why. A chemical company, Chisso, had been dumping mercury laced industrial waste into Minamata Bay. By then, people were dying too, but Chisso refused to take responsibility. What turned the tide was this portrait of 17-year-old Tomoko Uemura—born blind, speechless and deformed as a result of mercury poisoning—being bathed by her mother. Ultimately, Chisso was forced to clean up the bay. By the time the water was declared safe in 1997, however, Tomoko had been dead for 20 years.

1989.-TUMBLING DOWN.

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

***VOCABULARIO.**

1.-Tumb(e)l/ing.-Caer; desplomarse.//Caída.

2.-Stark.-Rígido; tieso; desolado; completo.

3.-Claim.-Demandar; reclamar.//Pretender; debatir; contender.//Demanda; reclamación.

4.-Crack.-Chasquido; crujido; estallido; fisura; grieta.//Golpe; atentado.//Quebrar; romper.

5.-Unleash.-Desencadenar; soltar.

6.-Flood.-Desbordamiento; inundación; abundancia; exceso.

7.-Crumble.-Desmenuzar; desmoronarse.

8.-Likewise.-Lo mismo; igualmente; del mismo modo; también; asimismo.

9.-Rubble.-Desecho.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

1.-¿Cómo describe el texto el muro de Berlín?

2.-¿Qué hizo cambiar de idea a las autoridades de Alemania del Este?

3.-¿Cómo respondieron dichas autoridades; cuál fue la consecuencia?

4.-¿Qué ocurrió cuando el muro se estaba derrumbando?

5.-¿Cuál fue la consecuencia del derrumbamiento?



1989 Tumbling Down

For 28 years, the Berlin Wall was a stark symbol of a world divided. Then, Soviet Premier Mikhail Gorbachev renounced Moscow's claim to empire. East German authorities responded by opening the gates a crack, only to unleash a human flood. As the wall began to crumble, the guards on the parapets held their fire. Soon, the system they had defended would likewise be reduced to rubble.

1990.-AIDS.

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

***VOCABULARIO.**

1.-Deathbed.-Lecho de muerte.

2.-Widespread.-Extendido; muy extenso; vasto.

3.-Rushed to.-Lanzarse; abalanzarse; precipitarse.//
Acelerar; empujar con violencia.

4.-Toll.-Derecho; impuesto; peaje; pérdida; baja; mortalidad.

5.-Loosen/ed.-Aflojar; soltar.//Aflojarse.

6.-Grip.-Agarradera; apretón; pulso; control; dominio.//
Agarrar.

7.-Soften.-Ablandar; suavizar.

8.-Toward.-Hacia.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

- 1.-¿Quién está en la fotografía?.
- 2.-¿Dónde se encuentra?.
- 3.-¿Quién lo acompaña?.
- 4.-¿Cómo y por qué llegó al lugar donde se encuentra?.
- 5.-¿Qué hicieron las personas después del traslado?.
- 6.-¿Qué explica el texto que ha ocurrido con la enfermedad de VIH en los años pasados y en la actualidad?.



1990 AIDS

Thirty-two-year-old David Kirby (above) on his deathbed with his family) was one of 25,188 Americans to die of AIDS in 1990. Irrational fear of the victims was widespread. After Kirby was rushed to a hospital near his family's home in Stafford, Ohio, emergency workers burned the ambulance's contents. Five years after Kirby's death, the annual death toll peaked at 43,115. Improved treatments have reduced the mortality rate dramatically, but as many Americans as ever — some 40,000 annually — are still contracting the HIV virus. The years may have loosened the disease's fatal grip and softened public attitudes toward those who suffer from it, but scenes like this are still all too common.

IS IT JUST FORGETFULNESS... OR ALZHEIMER'S DISEASE?

A.-EJERCICIOS PRETEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que vean la fotografía que corresponde al texto y hablen acerca de ella.

2.-El profesor pide a los estudiantes que lean el título y hablen acerca de lo que les evoca.

3.-El profesor pide a los estudiantes que relacionen el título con la fotografía y hablen de ello.

B.-EJERCICIOS TEXTUALES.

1.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto de corrido, con el tipo de lectura de ojeada y familiarización.

2.-El profesor pide a los estudiantes que reconozcan las palabras transparentes.

3.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto y subrayen las palabras desconocidas.

4.-El profesor pide a los estudiantes que revisen el vocabulario adjunto y comparen sus palabras.

***VOCABULARIO.**

1.-Forgetfulness.-Olvido.

2.-Aging.-Envejecimiento.

3.-Outlook.-Vista; perspectivas; aspecto; probabilidades.

4.-Hopeful.-Esperanzado; confiado; lleno de esperanzas.

5.-Mild.-Suave; moderado; leve; ligero.

6.-Cramps.-Calambres.

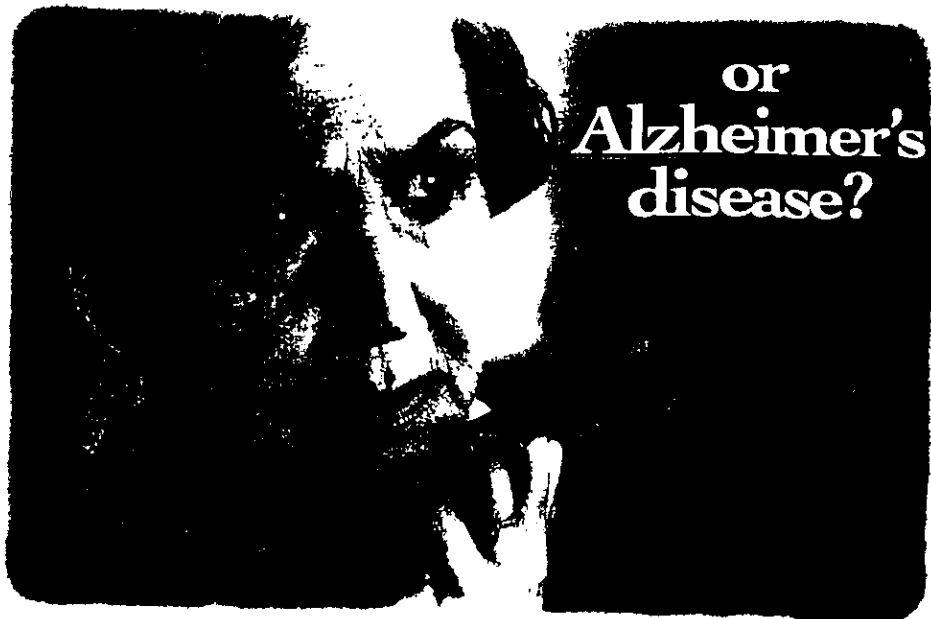
7.-Fainting.-Desmayo; desvanecimiento.

5.-El profesor pide a los estudiantes que lean el texto detenidamente.

C.-EJERCICIOS POSTEXTUALES.

- 1.-¿Qué síntomas produce el S. Alzheimer según el texto?
- 2.-¿Qué es la enfermedad de Alzheimer?
- 3.-¿Puede haber efectos colaterales con el tratamiento medicamentoso? A)En caso negativo, omitir.
B)En caso afirmativo, mencionar cuáles son.
- 4.-¿Cuáles son las expectativas con tratamiento medicamentoso en dependencia de los síntomas?
- 5.-¿Cómo se puede diagnosticar la enfermedad?

Is it just forgetfulness...



or
**Alzheimer's
disease?**

• Memory loss • Asking repeated questions • Trouble using words

When signs like these begin to affect everyday life, they may not be a part of normal aging. They may be signs of Alzheimer's disease, an incurable, progressive illness that robs patients and their families of a lifetime of memories.

Today, however, the outlook for many is becoming more hopeful. ARICEPT[®] is a clinically proven, once-a-day prescription medicine available to treat symptoms in patients with mild to moderate Alzheimer's disease. Already, over 625,000 patients in the United States have begun ARICEPT[®] therapy.

ARICEPT[®] is well tolerated, but some people do experience side effects like nausea, diarrhea, insomnia, vomiting, muscle cramps, fatigue, and loss of appetite. In clinical studies, these effects were generally mild,

temporary, and went away with continued ARICEPT[®] use. 2% of people taking ARICEPT[®] experienced fainting.

Only a doctor can evaluate symptoms such as forgetfulness and diagnose Alzheimer's disease. Speak to a doctor *today* about the benefits of ARICEPT[®] in treating Alzheimer's disease.

ARICEPT[®]
(donepezil HCl)

TODAY'S TREATMENT
FOR ALZHEIMER'S DISEASE

To learn more, call toll-free today.

1-888-999-9616 ext. 12

© 1997, Eisai Inc. All rights reserved. ARICEPT[®] is a registered trademark of Eisai Inc. in the United States and other countries.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación ponemos de manifiesto que, sobre la base de una correcta selección de textos, el profesor de lenguas cuenta con una metodología general de trabajo con los mismos para tener éxito durante sus presentaciones en clase, y permite a los estudiantes aprovechar tanto la transferencia positiva de sus conocimientos y habilidades de lectura en su lengua materna (LM), como servirse de los apoyos necesarios dentro de la misma lengua extranjera (LE), cuando esta transferencia no sea posible.

Los estudiantes aprenderán la técnica de la lectura, con el fin último de tener la capacidad de extraer la información relevante y necesaria de un texto auténtico escrito en inglés, para así desarrollar sus actividades académicas actuales, su práctica profesional futura, o bien satisfacer su necesidad de conocimiento general.

Si el profesor de lenguas hace una correcta selección de textos y toma en cuenta las características que exponemos, se puede pronosticar que tendrá la capacidad de hacer uso del mecanismo de la transferencia, y podrá realizar una exitosa lectura de estudio, que al final es el objetivo de nuestro proceso de enseñanza/aprendizaje con nuestros estudiantes.

Los resultados de este trabajo deben beneficiar tanto a profesores y alumnos, como a la propia institución.

En el caso de los profesores, éstos podrán disponer de una información ordenada y centrada en el tema ya expuesto por nosotros, que es el mecanismo de la transferencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura en lengua extranjera (LE), lo que les permitirá conocerlo más profundamente, así como, y a partir de ello, planear y ejecutar su labor docente de una manera más orientada.

Los alumnos, por su parte, se verán beneficiados en el sentido de que una enseñanza basada en un análisis y

aprovechamiento de las posibilidades de la transferencia, debe ayudarles a mejorar sus habilidades generales de lectura en inglés, así como también en su propia lengua materna (LM), lo que podría considerarse como transferencia inversa.

En relación con la institución, ésta podrá disponer de un material que puede ejercer una influencia positiva en el análisis y la posible actualización de los programas de los cursos de lectura en lengua extranjera (LE).

Podemos concluir con la afirmación de que nuestros estudiantes tomarán conciencia de la importancia de realizar una lectura de estudio eficiente, como medio para poder llegar al conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Richard C. y Pearson, P. David. 1988. "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension", en CARRELL, P. et al. 1988. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READING. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, D. 1980. PRINCIPLES OF LANGUAGE TEACHING. Oxford University Press. Great Britain.
- CARRELL, P. et al. 1988. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READING. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPMAN, J. L. 1987. READING: FROM 5-11 YEARS. England. Open University Press.
- COOPER, David J. 1986. CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA. Madrid. Visor. Trad. Jaime Collyer. 462 p.

- ELLIS, R. 1991. UNDERSTANDING SECOND LANGUAGE ACQUISITION. Oxford University Press. Great Britain.
- Enciclopedia Hispánica. 1990. Macropedia. Vol. 1. Aalto-Arabia. Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc. México.
- Enciclopedia Hispánica. 1990. Micropedia e Índice I A-I. Encyclopaedia Britannica Publishers, Inc. México.
- ESKEY, D. E. 1988. "Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers", en CARRELL, P. et al. 1988. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READING. Cambridge: Cambridge University Press. 93-99.
- ESKEY, D. E. y Grabe, W. 1988. "Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction", en CARRELL, P. et al. 1988. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READING. Cambridge: Cambridge University Press. 223-238.

FRANK, Marcella. 1972. MODERN ENGLISH A PRACTICAL GUIDE. New Jersey: Prentice Hall Regents.

GOODMAN, K. 1988. "The reading process", en CARRELL, P. et al. 1988. INTERACTIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE READING. Cambridge: Cambridge University Press. 11-21.

HALLIDAY, M. A. K. y Hassan, R. 1976. COHESION IN ENGLISH. Essex: Longman.

HALPERN, D. 1989. THOUGHT AND KNOWLEDGE. San Bernardino: Lawrence Erlbaum Associates.

KLYCHNIKOVA, Z. J. 1973. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA. Moscú. Ciencia.

LURIA, A. R. 1984. CONCIENCIA Y LENGUAJE. Madrid: Visor Libros. 287 p.

- LURIA, A. R. 1991. LENGUAJE Y PENSAMIENTO. México: Ediciones Roca, S. A. 162 p.
- MORALES García, Adalberto. 1990. REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. Universidad Autónoma Chapingo. Departamento de Publicaciones. Dirección de Difusión Cultural. México. 103 p.
- MOYLE, Donald. 1973. THE TEACHING OF READING. 3ed London: Ward Lock Educational. 240 p.
- ODLIN, Terence. 1989. LANGUAGE TRANSFER. Cambridge University Press. Great Britain.
- OXFORD, Rebecca L. 1990. LANGUAGE LEARNING STRATEGIES. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- RATHS, L. y Wasserman, S. 1967. CÓMO ENSEÑAR A PENSAR, TEORÍA Y APLICACIÓN. México: Paidós.

SHARDAKOV, M. 1968. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL ESCOLAR. México: Grijalbo.

SILBERSTEIN, Sandra. 1987. "Let's take another look at reading: Twenty five years of reading instruction", en ENGLISH TEACHING FORUM. XXV. 4 Oct. 1987. 28-35.

SMITH, F. 1978. READING. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLACE, C. 1992. READING. London: Oxford University Press. 161 p.

WEINSTEIN, C., Goetz, E. y Alexander, P. 1988. LEARNING AND STUDY STRATEGIES. San Diego: Academic Press.

WIDDOWSON, H. 1975. STUDIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. Oxford University Press. Great Britain.

ZAID, M. 1995. "Semantic mapping", en ENGLISH TEACHING FORUM. July.

A N E X O S

LIFE

COLLECTOR'S EDITION



Great Pictures



of the Century



...and the Stories Behind Them



October 1999



7 1349 10099

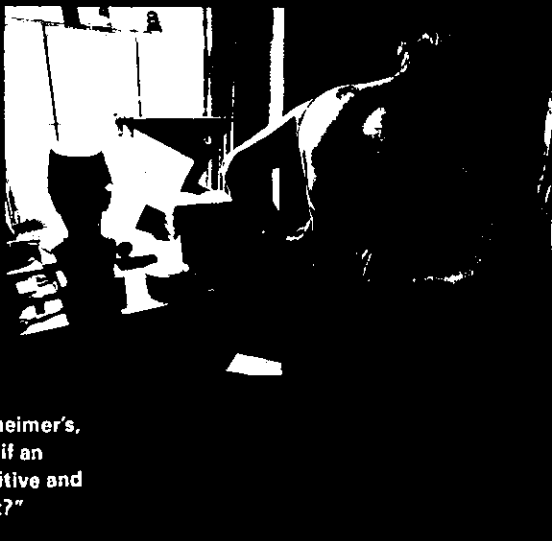
Living With Alzheimer's Disease

The first symptoms of Alzheimer's disease hit Ina Savage, 58, about a decade ago. The woman who organized her Baltimore family's life began to forget what to buy at the grocery store and what to pack for vacations. Then in 1996 the diagnosis came: early-onset Alzheimer's, a form that strikes before age 65 and accounts for about 15 percent of cases. Ina is still feisty and talkative, but she's not the person her husband



and children remember. Her daughters guide her to and through the supermarket. Dressing is a challenge. Recipes slip from her mind.

Eight genes have been linked to Alzheimer's, but there's no cure yet, and conclusive genetic tests won't be available for several years. Would Ina's daughters take such a test? "It would be irresponsible not to; I want to start a family," says Serena (with newspaper). Pauline (red hair) disagrees: "If I get Alzheimer's, I get it." Lina is cautious. "What if an insurer learned the test was positive and decided not to pay for treatment?"



The molecule that programs our biological potential, deoxyribonucleic acid, DNA, is beginning to yield its secrets. As scientists map our genetic universe (right), we look to the promise of curing diseases and solving mysteries of forensics and

SECRETS OF THE GENE

evolution. But advances bring thorny ethical questions. For example, sperm sorting technology improves parents' chances of choosing a child's sex — pink-marked sperm (background) will produce girls. Are we ready for the gene age?

By JAMES SHREEVE

Photographs by KAREN KASMAUSKI