



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

El uso de las oraciones impersonales como voz pasiva: una propuesta de unidad didáctica para la materia de Comprensión de Lectura en Inglés, del Cuarto Semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades.

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciado en Enseñanza de Inglés**

PRESENTA

José Luis Valdez Rojas

ASESORA: Mtra. María de los Ángeles Barba Camacho

Septiembre de 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A Dios por haberme dado la oportunidad de realizarme profesionalmente en la actividad docente y culminar parte de mi formación con este importante proyecto.

A mis padres que a pesar de ya no estar conmigo seguramente me observan desde el cielo satisfechos por este logro.

A todos mis profesores de la carrera en particular al Dr. Félix Mendoza, a la Mtra. Kathryn Kovacik, a la Mtra. María del Carmen Hernández y a la Mtra. Lupita García Jurado, muchísimas gracias por sus comentarios y su apoyo.

A mi asesora, Mtra. María de los Ángeles Barba, Angie, por tu paciencia, tu tiempo, tu conducción y tu confianza en mi para la realización de este trabajo.

A mi familia por su apoyo y comprensión.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades, **CCH**, del cual egrese como alumno y que ahora me da la gran oportunidad de regresar a él como uno más de su plantilla docente.

Y por su puesto a la Universidad Nacional Autónoma de México, **UNAM**, a la que simplemente le debo mi vida profesional y futura.

Índice	Página
Introducción	1
Capítulo I: ANTECEDENTES	4
1.1. Situación de la institución	4
1.2. Papel de la asignatura de inglés en el Plan de Estudios Actualizado	8
1.3. Descripción de la población	10
1.4. Planteamiento del problema	11
1.5. Justificación para la elección del tema	12
1.6. Objetivos	13
Capítulo II: MARCO TEORICO	14
2.1. Características generales de la lectura	14
2.1.1. Los modelos de lectura	15
2.1.2. Tipos de lectura	19
2.1.3. Tipos de texto	22
2.1.4. Estrategias de lectura	24
2.2. Teorías psicológicas del aprendizaje	28
2.2.1. Enfoque conductista	28
2.2.2. Enfoque cognitivo	29
2.3. Aprendizaje de una lengua extranjera por alumnos hispanohablantes	35
2.3.1. Actitudes de aprendizaje de una lengua extranjera en los hablantes del español	36
2.3.2. Características generales del aprendizaje de una lengua extranjera	40
2.4. La interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera	43
2.4.1. La traducción	43
2.4.1.1. Antecedentes históricos	43
2.4.1.2. Aspectos generales	45

2.4.2. La traducción en el aprendizaje del idioma inglés	47
2.4.2.1. Principales métodos	48
2.4.2.2. Dificultades a enfrentar con falsos cognados	51
2.4.2.3. Ventajas y desventajas de la traducción estructural	54
2.4.3. La interpretación en el aprendizaje del idioma inglés	56
2.5. Las oraciones pasivas	58
2.5.1. Las oraciones pasivo complejas en inglés	58
2.5.1.1. Voz pasiva	58
2.5.1.2. Uso común	59
2.5.2. Las oraciones pasivo reflejas (complejas) en español	60
2.5.2.1. Voz pasiva	61
2.5.2.2. Uso común	63
2.6. Principales aspectos gramaticales en español que puedan influir en la dificultad para comprender las oraciones impersonales en inglés	64
2.6.1. Usos del pronombre personal “se”	64
2.6.1.1. Uso no reflexivo	64
2.6.1.2. Uso reflexivo	65
2.6.1.3. Uso recíproco	65
2.6.2. Relación entre la pasiva “se” y las impersonales	66
Capítulo III: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA	68
3.1. Bases teóricas de la unidad didáctica	68
3.2. Unidad didáctica para el uso de las oraciones impersonales como voz pasiva	73
3.3. Manual para el profesor	101
3.4. Clave de respuestas	112
CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	123
ANEXOS	127

INTRODUCCIÓN

La importancia que la comprensión de lectura tiene en las Instituciones de Enseñanza Media y Superior nos brinda la oportunidad de dar a los alumnos herramientas útiles que les ayuden a leer de manera correcta y más aún que logren la comprensión de la lectura cuando están trabajando con una lengua extranjera, en particular el inglés, que les ayudará tanto en su vida estudiantil como en su vida futura.

La globalización ha obligado a todas las naciones a aprender lenguas extranjeras ya que son base importante para que ésta se lleve a cabo. Por tal motivo este trabajo está dirigido a apoyar en la comprensión de las oraciones impersonales, como la voz pasiva que aparecen en diversos textos en inglés. La aparición de este factor lingüístico en el texto puede ser frecuente por lo que el alumno debe contar con una explicación adecuada. Sin embargo, ésta rara vez se llega a dar por parte del profesor lo que produce una errónea interpretación de estas oraciones. Tal situación puede interferir en el proceso de comprensión por parte del estudiante.

La realización de este proyecto de debió al hecho de que se ha investigado poco acerca del tema de las oraciones impersonales como voz pasiva y a la propia experiencia de encontrar este tipo de oraciones en los diferentes textos que he trabajado con los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Se ha de comentar que al principio el tema no sonaba del todo atractivo, ya que equivocadamente se pensó que la aparición de este tipo de oraciones en los diversos textos en inglés no era frecuente. Sin embargo, con el paso del tiempo y mientras más textos se abordaban, la presencia de

este aspecto gramatical fue más evidente, representando para los estudiantes un alto grado de dificultad en cuanto a comprensión. La inquietud por un análisis más profundo de este tema lingüístico, surgió debido a que los alumnos intentan aplicar una traducción literal de éstas.

Todo ello indudablemente incentivó una actitud de interés propio por llevar a cabo esta tesis y aportar a través de este trabajo un granito de arena para apoyar a nuestro estudiantado en el aprendizaje del idioma inglés.

El objetivo general que se persigue en esta tesis es el de diseñar una unidad didáctica dirigida a estudiantes de Comprensión de Lectura en inglés del CCH para mejorar su aprendizaje y comprensión de las oraciones impersonales, como voz pasiva. Ello con el fin de entender mejor cualquier texto en inglés con el que se enfrenten y puedan cumplir con tareas tanto de carácter académico como personal.

Esta investigación se compondrá de tres capítulos presentados de la siguiente manera:

El primer capítulo explicará la situación de la institución, desde su creación como sistema educativo de nivel medio superior en 1971, hasta su situación actual. Se proseguirá con el papel de la asignatura de inglés en el plan de estudios actualizado del Colegio, los cambios que ha habido en la materia y su situación en los últimos años como asignatura obligatoria. La siguiente sección gira en torno a la descripción de la población en la cual se darán algunas características de los alumnos, número de estudiantes por

grupo así como su nivel socioeconómico. Se expondrá en qué consisten las oraciones impersonales, como voz pasiva en textos en inglés, y la dificultad que presentan para ser entendidas por los alumnos del Colegio. Por último se describirán los objetivos a alcanzar en esta tesis.

En el segundo capítulo se abordará el sustento teórico explicando las características generales de la lectura, los modelos de lectura, los tipos de lectura, los tipos de texto, las estrategias de lectura, las teorías psicológicas del aprendizaje, el aprendizaje de una lengua extranjera y las actitudes de aprendizaje de los hispanos hacia una lengua extranjera. Finalmente, se cerrará este apartado con una visión muy general del aprendizaje de la lengua inglesa incluyendo la traducción e interpretación y concluyendo con una explicación de lo que son las oraciones impersonales como voz pasiva.

El tercer y último capítulo de esta tesis se destinará a la propuesta de la unidad didáctica. Se hablará brevemente de las bases teóricas que servirán como sustento a la propuesta. Posteriormente se describirá el desarrollo de la misma. Se presentará un texto y una serie de ejercicios. Esta sección también incluye una tarjeta de estudio como apoyo para el alumno. Se concluirá con el manual del profesor y una clave de respuestas para dicha serie de ejercicios.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

1.1. Situación de la institución

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene dos bachilleratos, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); ambos sistemas cuentan con programas de estudios diferentes: el primero responde a una programación anual (tres años) y el segundo se divide en semestres (seis semestres).

El Colegio de Ciencias y Humanidades se creó en 1971 por la creciente demanda de educación, para la población egresada de las secundarias del Distrito Federal y zonas aledañas, lo que motivó la necesidad de crear más instituciones de nivel medio superior. Dicha institución fue fundada por el entonces Rector de la UNAM, Pablo González Casanova; y desde sus inicios ha procurado que sus estudiantes se desenvuelvan sobre tres vertientes: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Cuando se presentó el proyecto para la creación del CCH se expusieron varios motivos; uno de ellos tenía como objetivo esencial por parte de la Universidad el de lograr una mayor vinculación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación en el futuro inmediato. Tal exigencia derivaba del presente desarrollo del conocimiento científico y humanista, que requería simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presentaba límites o fronteras artificiales, entre

las áreas del saber en ese entonces. De esa manera se pudo concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participaron especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad.

Además de la propuesta para el establecimiento del CCH, el proyecto se refería en específico a la creación de nuevas Unidades Académicas en el ciclo del bachillerato, en otras palabras, a la construcción del nivel de enseñanza media superior del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Se debe enfatizar que el proyecto también contemplaba la posibilidad de que el Ciclo de Bachillerato constituyera no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino también, un ciclo de aprendizaje en el que se combinaran el estudio en las aulas y en el laboratorio, con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. Dicho de otra manera, se perseguía que el alumno adquiriera el entrenamiento indispensable para realizar actividades de carácter tanto técnico como profesional, que no exigiera la licenciatura; de esta manera, la formación en este nivel sería una síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico.

Las razones expuestas justificaban plenamente la creación de nuevas unidades académicas que se proponían a nivel del Ciclo del Bachillerato. Con todo lo anterior se atendía particularmente al carácter interdisciplinario de la enseñanza en estas unidades, en que se conjugarían las matemáticas y el español, y el método científico-experimental con el histórico-social. Fueron cuatro facultades universitarias, Ciencias, Filosofía,

Química y Ciencias Políticas y Sociales, las cuales tomaron la iniciativa de organizar en sus aspectos más generales la estructura académica de estas nuevas unidades, basándose para ello en estudios y sugerencias de muchos universitarios.

Para la selección de los profesores que impartirían las diferentes materias en el Colegio, se decidió que provinieran de las cuatro facultades, de la Escuela Nacional Preparatoria y estudiantes de licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1977; al siguiente año se abrieron los planteles Oriente y Sur. A lo largo de su historia, el Colegio se ha transformado y avanzado para elevar la calidad de la enseñanza que imparte. El éxito de su madurez se ve reflejado en las etapas por las que ha pasado, entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, así como la instalación de la Dirección General, en 1998 (CCH UNAM, s/f, 2005).

En la actualidad, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles, y un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende a una población estudiantil de 55 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus planteles, y han pasado por sus aulas más de un millón de estudiantes de diversos niveles sociales y económicos. Su Plan de Estudios sirve de modelo educativo

a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM. Con ello el Colegio obtiene un lugar preferencial en todo aquel alumno que desea ingresar al nivel medio superior.

Para su funcionamiento interno cuenta con autoridades propias: su organigrama lo preside un Director General y nueve Secretarías que apoyan su actividad académica y administrativa. Sus instalaciones son cinco y están distribuidas como sigue: cuatro en el Distrito Federal y una en Naucalpan, Estado de México. Cada uno de estos planteles tiene un Director y Secretarías de apoyo académico y administrativo. Los planteles cuentan con dos turnos (matutino y vespertino), con una matrícula de aproximadamente 55,000 alumnos en los cinco planteles.

El CCH es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único. Es una institución de enseñanza media superior y ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza media básica, que en México corresponde a la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad; además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la “Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades”.

Las asignaturas que se imparten en el Colegio están divididas en cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-social y Talleres de lenguaje y comunicación. La materia de Comprensión de Lectura en Inglés se ubica en esta última área.

El Plan de Estudios Actualizado (PEA) conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al CCH en 1971. Dicho plan, según el Dr. Pablo González Casanova, se propondría dar una formación secundaria del nivel superior al estudiante, que le permitiese comprender dos lenguajes fundamentales: las matemáticas y el español, y dos métodos básicos para el estudio de la naturaleza y del hombre: el método experimental y el método histórico. De estos dos lenguajes y de estos dos métodos surgen técnicas y profesiones que tiene una gran variedad en el siglo XX (Documenta, 1979, p. 77).

Para el desarrollo de esta tesis la parte que nos interesa conocer está relacionada con los Talleres de Lenguaje y Comunicación, donde los alumnos descubrirán el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera (inglés o francés) y los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad.

1.2. Papel de la asignatura de inglés en el Plan de Estudios Actualizado

La materia de Comprensión de Lectura en Inglés se ubica en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación desde el año de 1996, año en que se aprueba el Plan de Estudios Actualizado. A partir de entonces, la asignatura de inglés cuenta con créditos en el promedio general de los alumnos al convertirse en materia obligatoria que debe cursarse durante dos años, con un total de cuatro niveles, uno por semestre.

La asignatura de inglés se imparte dos veces por semana con una duración de dos horas por clase. La modalidad del curso es la comprensión de lectura. Dicho curso está enfocado básicamente hacia el aprendizaje de la lectura. El objetivo general de la materia es que, al finalizar los cuatro semestres de instrucción, el alumno: "... tenga la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un texto en inglés autentico, leyendo a una velocidad normal, con uso mínimo del diccionario así como pocos errores de comprensión..." (Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III y IV. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 2002).

Los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés están insertos en la enseñanza con propósitos específicos de esa lengua extranjera, lo cual tiene implicaciones pedagógicas como la concepción de la lectura, los modelos interactivos sobre el proceso de lectura, la teoría de los esquemas, la selección y organización de los contenidos, así como el enfoque didáctico de la materia. Los tres primeros puntos se encuentran ampliamente descritos y fundamentados en el Suplemento de los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés desde el nivel I hasta el IV.

El tipo de textos que se sugiere utilizar debe ser de dos o más páginas de extensión, de tema familiar o académico no especializado y estar redactado con un porcentaje alto de palabras de raíz sajona. Los materiales de lectura que se utilizan en los cursos son seleccionados por el mismo personal docente del Colegio. Cada curso está dividido en cuatro unidades. Se recomienda que los temas contenidos en cada unidad tengan relación entre sí para facilitar el reciclaje de los contenidos. El programa de inglés además de

establecer las características de los materiales de lectura, sugiere los procedimientos de la enseñanza de los contenidos y su evaluación.

El papel de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés se fue fortaleciendo en el Colegio a través del tiempo ya que al inicio no contaba con créditos académicos; sin embargo, tenía que ser cursada y aprobada por el alumno para poder éste egresar a facultad.

La enseñanza de un idioma extranjero siempre estuvo contemplado dentro del plan de estudios, ya que como lo dijo el mismo Dr. Pablo González Casanova, fundador del CCH, “El plan se propone, dentro de todo lo que incluye, además a enseñar a todo estudiante a traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o francés, pues en el mundo contemporáneo es imposible adquirir una cultura universitaria sin conocer por lo menos un idioma extranjero (Documenta, 1979, p. 77).

1.3. Descripción de la población

Los alumnos son adolescentes con edades que van desde los catorce hasta los dieciocho años principalmente. En algunos casos, básicamente en el turno vespertino, aparecen algunos alumnos por arriba de los dieciocho años. En la actualidad el porcentaje de población femenina ha sobrepasado a la masculina ubicándose el primero en un porcentaje del 54%, aproximadamente, sobre un 46% del segundo.

Los grupos por salón fluctúan entre 40 y 48 alumnos de manera general, aunque existen grupos que llegan a componerse hasta de 55 estudiantes. El número de estudiantes,

lamentablemente, va disminuyendo de semestre a semestre, principalmente de segundo a tercero y de cuarto a quinto. Se distingue perfectamente la diferencia entre el número de alumnos de primero y quinto semestres.

La mayor parte del alumnado del CCH proviene de un nivel socioeconómico de medio a bajo, por tal motivo, algunos de ellos no tienen suficiente acceso a medios en donde se maneje el idioma inglés. Su conocimiento y nivel de esta lengua es bajo, ya que la mayoría estudió en escuelas de educación básica públicas en donde, primeramente se imparten pocas horas de clase del idioma, y en segundo lugar la metodología utilizada no es del todo apropiada. Como consecuencia los muchachos ingresan al colegio con pocas nociones del idioma tanto en comprensión de lectura como en el resto de las habilidades.

1.4. Planteamiento del problema

La problemática que existe al trabajar las oraciones impersonales como voz pasiva en textos en inglés en el salón de clase y la dificultad que presentan para ser comprendidas por los alumnos de esta institución y en general por los hispanohablantes, ha despertado de manera importante el desarrollo de este trabajo.

Uno de los temas gramaticales más importantes en la enseñanza del idioma inglés es precisamente el de la voz pasiva. En los textos en inglés, el uso de dicha estructura es en ocasiones más frecuente si se compara con el español. Esta estructura gramatical se enseña principalmente en los niveles avanzados en los cursos de cuatro habilidades. En el CCH, el tema de la voz pasiva se ve en los semestres II y IV, y se toca de forma general en las diferentes lecturas evitando profundizar en su enseñanza.

Se ha tenido la oportunidad de enfrentar a las mencionadas oraciones en los diferentes textos que se han manejado con los alumnos de comprensión de lectura del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se considera que la metodología de traducción gramatical es una de las más acostumbradas por los alumnos desde el inicio del aprendizaje del idioma inglés.

1.5. Justificación para la elección del tema

Existe un profundo interés para nosotros por el tema de las oraciones impersonales como voz pasiva que se localizan en textos de diversa índole y los cuales son manejados en la materia de comprensión de lectura del CCH. Se ha detectado un problema en su comprensión por parte de los alumnos que cursan dicha asignatura, especialmente cuando se hace una traducción literal.

La motivación hacia la elección de este tema surge al notar la comprensión errónea de las oraciones impersonales como voz pasiva, tanto de los alumnos del CCH como de la Preparatoria Abierta de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando el alumno traducía literalmente y se enfrentaba con una dificultad para encontrar una concordancia en español que lo llevara a una comprensión del texto. Por lo anterior se decidió llevar a cabo este proyecto cuyos objetivos se presentan a continuación.

1.6. Objetivos

Objetivo general: Diseñar una unidad didáctica dirigida a estudiantes de Comprensión de Lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades para mejorar su aprendizaje en el uso de oraciones impersonales como voz pasiva.

Objetivos específicos:

- 1) Revisar teorías psicológicas del aprendizaje como son la conductista y la cognitivista.
- 2) Revisar teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.
- 3) Analizar en qué casos la influencia de la lengua materna repercute en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- 4) Elaborar una unidad didáctica para la identificación de las formas pasivas en inglés.

En el presente capítulo se citaron algunos aspectos generales acerca del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la importancia de la materia de comprensión de lectura en inglés, así como las dificultades que enfrentan los alumnos para comprender oraciones en voz pasiva.

En el siguiente capítulo se revisarán las teorías que sustentan a la presente tesis. Se hablará sobre las características generales de la lectura como son: los modelos, los tipos de lectura, los tipos de texto así como las estrategias de lectura. Se revisarán las teorías psicológicas del aprendizaje conductista y cognitivista. Se hablará del aprendizaje de una lengua extranjera en hispanohablantes adolescentes, la traducción gramatical y la interpretación de textos. Se describirán las oraciones en voz pasiva tanto en inglés como en español y finalmente se hablará de la interferencia del español en la comprensión de dichas oraciones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Características generales de la lectura

El llevar a cabo una lectura no siempre es del agrado de toda la gente, y más cuando se tiene que hacer por obligación como frecuentemente sucede en las aulas de nuestras escuelas en México, y ello incluye a la Universidad. Resulta difícil para muchos llegar a dominar de forma efectiva todo lo que encierra una lectura y que mediante esto el lector logre una cercanía por el texto que está desarrollando. Todo lo anterior nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Para qué se lee?, ¿Qué es la lectura? y ¿Qué es la comprensión de lectura?

En el caso de la primera pregunta se puede decir que se lee para comprender los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para cumplir con necesidades que el entorno social exige. Respecto a la segunda pregunta, la lectura es, según Nutall (1983, p. 192), como una enfermedad infecciosa, se adquiere no se enseña (y no podemos adquirirla de alguien que no la tiene...). Para la tercera pregunta, de acuerdo a Grellet (1981, p. 3), la comprensión de lectura es el entender un texto escrito mediante la extracción de información requerida lo más eficientemente posible.

Por todo lo anterior se considera necesario ampliar más sobre los componentes de la comprensión de lectura iniciando con la presentación de los modelos de lectura.

2.1.1. Los modelos de lectura

El tema de los modelos de lectura en realidad no es tan nuevo, ya que se han venido haciendo investigaciones desde hace más de cien años. De hecho, en 1879, Emile Javal publicó su primer escrito sobre los movimientos del ojo al leer. (en Carrell, 1988, p. 22). Posteriormente, James McKeen Cattell, en 1886, hizo lo suyo al publicar su trabajo el cual denominó *“Las letras contra las palabras”* (en Carrell, 1988, p. 22). Sin embargo, los modelos que describen el proceso completo desde el instante en que el ojo se encuentra con la página hasta que el lector experimenta el “click de la comprensión”, tienen poco más de treinta años. Esto no quiere decir que los expertos no se hayan interesado en todos los aspectos del proceso de lectura o que no existieran las piezas precisas de las cuales se pudiera deducir a un modelo de lectura fácilmente (Carrell, 1988, p. 22).

Es quizás más exacto especular que hasta mediados de los 50s y 60s, no había una fuerte tradición por intentar conceptualizar el conocimiento y la teoría acerca del proceso de lectura en la forma de modelos explícitos de la misma. Hay una gran variedad de factores a considerar para la observación de la actividad desarrollada en la presentación de los modelos de lectura de 1965 a la fecha. Seguramente los cambios que ocurrieron en la investigación de la lengua y el estudio psicológico de los procesos mentales jugaron un papel importante al elevar la investigación de la lectura a un estado más respetable (Carrell, 1988, p. 22).

Por otro lado, para que un modelo sea bueno debe poder: a) resumir el pasado, b) ayudarnos a entender el presente y c) predecir el futuro. Los modelos más conocidos son

el ascendente (bottom – up), el descendente (top – down) y el interactivo. Al modelo ascendente también se le conoce como procesamiento de datos, y al descendente como análisis por síntesis.

Los primeros modelos ascendentes de lectura (bottom – up) tenían una tendencia a representar la información fluyente en una serie de pequeñas etapas, transformando cada una de estas a la entrada de datos y después pasar la información adquirida a una etapa más alta y decodificar dicha información.

El modelo ascendente consiste básicamente en la decodificación de unidades lingüísticas, desde las más pequeñas hasta las más grandes con el objeto de construir significado, y con base en la información encontrada en el texto se modifican conocimientos previos y se confirman o rechazan predicciones. En este modelo, Dechant (1991, p. 101), dice que el énfasis se centra en el procesamiento del texto y el reconocimiento de formas gramaticales y léxicas. Para Gough, dicho modelo es una descripción detallada de cómo el lector procesa el texto desde el primer instante en que se encuentra con las palabras impresas hasta el momento en que éstas conllevan a un significado (en Barnett, 1989, p. 14).

Por su lado, según LaBerge y Samuels (en Barnett, 1989, p. 16), el lector al leer puede prestar atención únicamente a una sola cosa a la vez, pero es capaz de procesar muchas cosas, aunque sólo una de ellas requiera su atención. Mientras tanto, Carver (1977-78, pp. 8-64) menciona que el lector, al desarrollar la lectura, revisa sucesivamente las palabras con las que se enfrenta, para determinar si se está formulando un

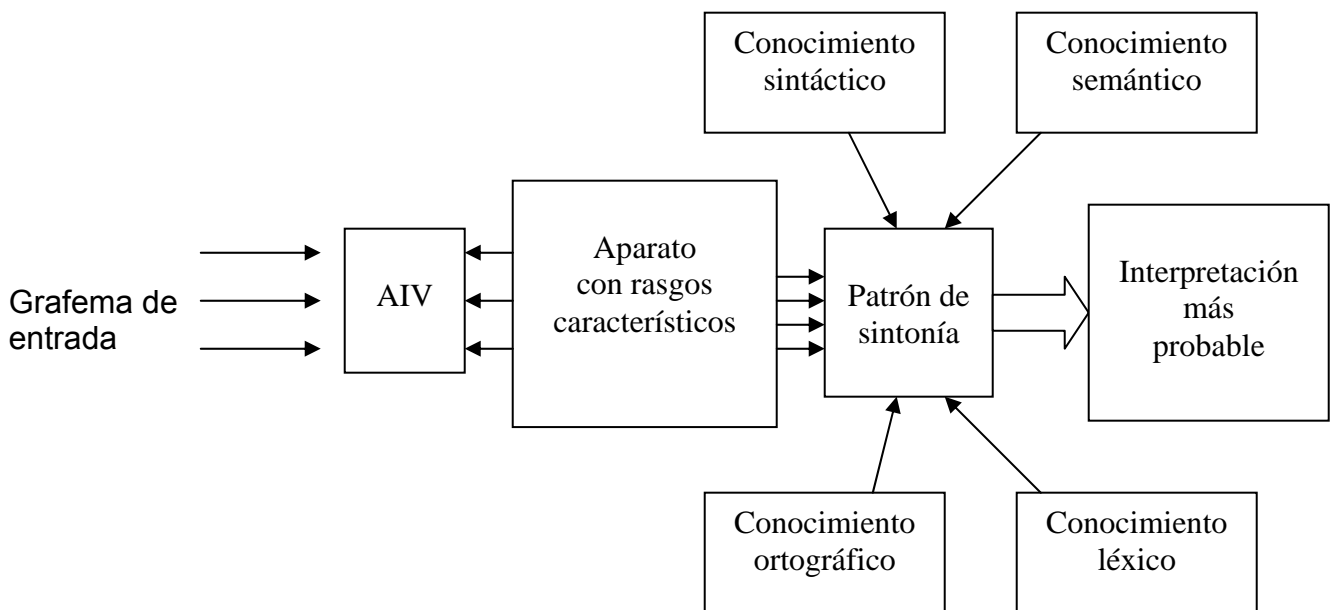
pensamiento completo dentro de él, repitiendo cada palabra periódicamente para sí mismo.

En cuanto al modelo descendente (top – down), este conceptúa al proceso de lectura como uno solo, en el cual las etapas que se encuentran al final de la secuencia del proceso de información, en la parte más alta, interactúan con las etapas iniciales dentro de la misma secuencia. Este modelo describe el proceso de lectura a partir de lo que sucede en el estrato mental. Consiste básicamente en hacer predicciones acerca del texto con base en conocimientos previos y, posteriormente, en buscar información dentro de éste con el objeto de confirmarlas o rechazarlas.

Entre los modelos descendentes (top - down) más conocidos están el de Goodman y el de Smith. Para Goodman (1968, p. 15), la lectura es un proceso psicolingüístico en el cual hay una interacción entre el lector y la lengua escrita, y mediante el cual el lector intenta reconstruir un mensaje del escritor. Por su lado Smith, cita cuatro distintivas e importantes características de la lectura: (1) La lectura se desarrolla con un propósito: la gente lee por razones u objetivos específicos; (2) La lectura es selectiva: lógicamente, el lector presta atención a lo que considera necesario para lograr sus propósitos; (3) La lectura se basa en la comprensión: el lector posee cierto conocimiento el cual aproxima al texto y lo agrega a éste; (4) La lectura se lleva a cabo de manera anticipada: la interacción de este conocimiento previo, la expectación hacia la comprensión y el propósito de la lectura, conlleva a los lectores a anticiparse al contenido del texto. Para estos dos teóricos, el lector tiene un papel primordial en lo que lee (en Barnett , 1989, p. 20).

Por lo que toca a los modelos interactivos, entre los más conocidos se encuentran el de Rumelhart y el de Stanovich.

De acuerdo con Rumelhart, los modelos lineales, en los que fluye la información en una sola dirección no permiten que dicha información contenida en una etapa más elevada influya en el proceso de una etapa más baja y contienen serias deficiencias (en Barnett, 1989, p. 23). Para Rumelhart, los aspectos sintácticos, semánticos, léxicos y ortográficos pueden tener una influencia en la forma de percibir la información. Rumelhart (1977, p. 588), grafica su modelo de lectura de la siguiente manera: *Figura 1*



**(AIV) Almacenamiento de Información Visual, del original en inglés (VIS) Visual Information Store. A Stage Representation of an Interactive Model of Reading from D.E. Rumelhart, "Toward an Interactive Model of Reading," originally in S. Dornic (Ed.), (1977). Attention and Performance VI, (p. 588). Reprinted by permission from D.E. Rumelhart, Mental Health Research Institute.*

El modelo de Stanovich, por otro lado, integra conceptos de diversas fuentes; él menciona que los modelos interactivos de lectura parecen proveerse de un concepto

más preciso del desarrollo de la lectura, comparado estrictamente con lo que hacen el modelo ascendente (bottom – up) y el descendente (top – down). Cuando se compensa el manejo de la lengua en los lectores expertos y el manejo del lector novato en cuanto al conocimiento del tema, este proceso se denomina *compensatorio*; los modelos interactivos proporcionan mejores resultados de la información ya existente en el uso de estructuras ortográficas y contexto oracional tanto a lectores expertos como novatos; es decir, buenos o malos lectores.

Según Stanovich (1980, p. 63), para un mal lector, quien puede ser impreciso y lento para reconocer palabras, pero tiene conocimiento sobre el tema del texto, el modelo descendente (top - down) puede compensar la situación. Por el contrario, si el lector es un experto en reconocer palabras, pero no sabe mucho acerca del tema del texto, puede ser más sencillo reconocer palabras del mismo texto apoyándose en el modelo ascendente (bottom – up).

En resumen, en el proceso ascendente sobresalen los aspectos léxico y gramatical, y el reconocimiento de claves textuales; en cuando al descendente, se enfatiza el uso de estrategias cognitivas para la interpretación apropiada del texto, así como el conocimiento del tema.

2.1.2. Tipos de lectura.

Son diversos los tipos de lectura que se pueden encontrar, pero son cuatro los más utilizados en la actualidad. Para el propósito de esta investigación los enunciaremos de la siguiente manera:

*Lectura de Familiarización

*Lectura de Estudio

*Lectura de Búsqueda

*Lectura de Ojeada

Se debe tomar en cuenta también que el tipo de lectura a utilizar va a depender más que nada del objetivo que se persigue. Otro punto también a considerar, es lo relativo a la elección de las estrategias a utilizar. Dichos tipos de lecturas llegan a ser nombradas de formas muy variadas. Aunque se pueden encontrar algunas otras como son la lectura selectiva y la lectura detallada; en este sentido se va a profundizar simplemente en las primeras cuatro descritas previamente ya que son en las que más se pueden emplear para la identificación de las oraciones impersonales como voz pasiva.

La lectura de familiarización permite una completa comprensión global. Mediante ésta se llega a la comprensión del tema general del texto. Su principal objetivo es percatarse del contenido de un texto para conocer la circunscripción del tema, la profundidad con que es tratado así como su extensión. Dicho tipo de lectura se apoya principalmente en elementos tipográficos e iconográficos, título, subtítulo o subtítulos, pies de página, imágenes, tipos de letra, colores utilizados en la publicación o impresión que permitan ubicar el tema del texto, (García Jurado, 2004, p. 13).

En la lectura de familiarización se debe trabajar con elementos léxicos, como son las palabras clave que limitan el tema como es el caso de los sustantivos así como con los cognados. Apoyándose en éstos, se relacionan los conceptos que se encuentran en forma

de enunciados. En este sentido el reconocimiento del mínimo comunicativo juega un papel importante. Mediante este tipo de lectura se pueden relacionar también los conceptos entre párrafos a través del uso de conectores (García Jurado, 2004, p. 14).

En lo que respecta a la lectura de estudio, ésta promueve una lectura reflexiva, metódica orientada a la localización de información relevante. En este tipo de lectura se reconocen las palabras clave en la oración. Se localiza también la oración tópico y se sintetiza la información de los detalles de apoyo. En ella se identifican, también, las ideas principales. Mediante ella se puede, inclusive, redactar una síntesis para utilizarla en la consecución del objetivo que generó la lectura (García Jurado, 2004, p. 16).

La lectura de búsqueda favorece la localización de información, de manera expedita mediante una serie de estrategias. Se apoya el lector en ella utilizando el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis. Cuando se localiza la información requerida, o parte de ella, se utiliza este tipo de lectura para extraerla (García Jurado, 2004, p. 18).

La lectura de ojeada, por su parte, permite leer de manera ágil para conocer la información relevante. Se lee en forma de zigzag barriéndose el texto con los ojos. Con ella se advierte solamente aquella información importante (García Jurado, 2004, p. 20).

Para poner en práctica la lectura de ojeada el lector tiene que hacer uso de su conocimiento previo del tema así como de un buen manejo del código escrito. Tiene también que dominar algunas estrategias de lectura y detectar cuando aplicarlas. Debe

ser capaz de generar una hipótesis la cual puede ser confirmada o rechazada por el mismo lector conforme se avanza en la lectura. Este tipo de lectura llega a ser la más compleja y es difícil de desarrollar por un lector principiante o novato (García Jurado, 2004, p. 20).

2.1.3. Tipos de Texto

Los textos son muy variados y siempre se combinan dentro de un escrito en el que prevalece un formato dominante. Los tipos de texto también pueden ser ubicados como estructuras textuales. Al llevarse a cabo la lectura, la persona va conformando su interpretación del mismo texto, apoyándose siempre en su estado cognoscitivo tratando de descubrir la superestructura del mismo texto que interpreta. Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos (Van Dijk, 1983, p. 53). A continuación se presentarán algunas de las estructuras textuales más empleadas.

Los textos con una estructura narrativa se basan en la dimensión espacio y tiempo. Son la representación puramente lingüística de la alteración de determinadas personas, situaciones y circunstancias en el curso del tiempo (Martínez, 1983, pp. 51-52).

En los textos de estructura argumentativa se realiza una esquematización de la realidad que pretende mostrar para lograr convencer al lector o al menos que se identifique con la lectura. En éste se pretende realizar una representación de la realidad lo más confiable posible con el propósito de hacer que el lector sea parte integrante de la visión del autor respecto a la forma de percibir este último su realidad.

En los textos de discurso periodístico la información se proyecta sin un orden determinado. Los prototipos del discurso se subdividen en cinco:

Informativo: Se basa en una serie de argumentos demostrativos en los que el valor de verdad tiene mucho peso apoyándose principalmente en la lógica formal para establecer sus reglas de derivación.

Expresivo: En éste el autor tiene una gran participación y la proyecta mediante su forma de sentir o de pensar.

Irónico: En varias ocasiones en este tipo de texto pasa inadvertido el tono irónico especialmente si se trata de una lengua extranjera. En él se entiende precisamente lo contrario de lo que el autor quiere decir. Para descubrir el tono irónico, se requiere de una lectura vertical: se empieza a leer en un sentido y conforme van apareciendo indicios de ironía, se tiene que cambiar el sentido de lo leído para estructurar un significado a la inversa (Ortega, 1999, p. 30).

Humorístico: En éste el chiste ocupa un lugar primordial. Se utilizan prácticamente todos los recursos de la poesía. Sin embargo, la diferencia entre poesía y chiste está en la índole de lo transmitido; mientras en la poesía se manifiesta el contenido anímico acaecido con toda legitimidad, en el chiste el contenido anímico no debería existir; aunque exista en el sujeto (Bousoño, 1976, pp. 14-15).

Científico: Este tipo de texto se considera como un ramal de los textos argumentativos, aunque se presenta una variante especial de dichas superestructuras argumentativas. La estructura básica del discurso científico no solo consiste en una conclusión y su justificación, sino también en un planteo del problema y una solución (Van Dijk, 1978, p. 64).

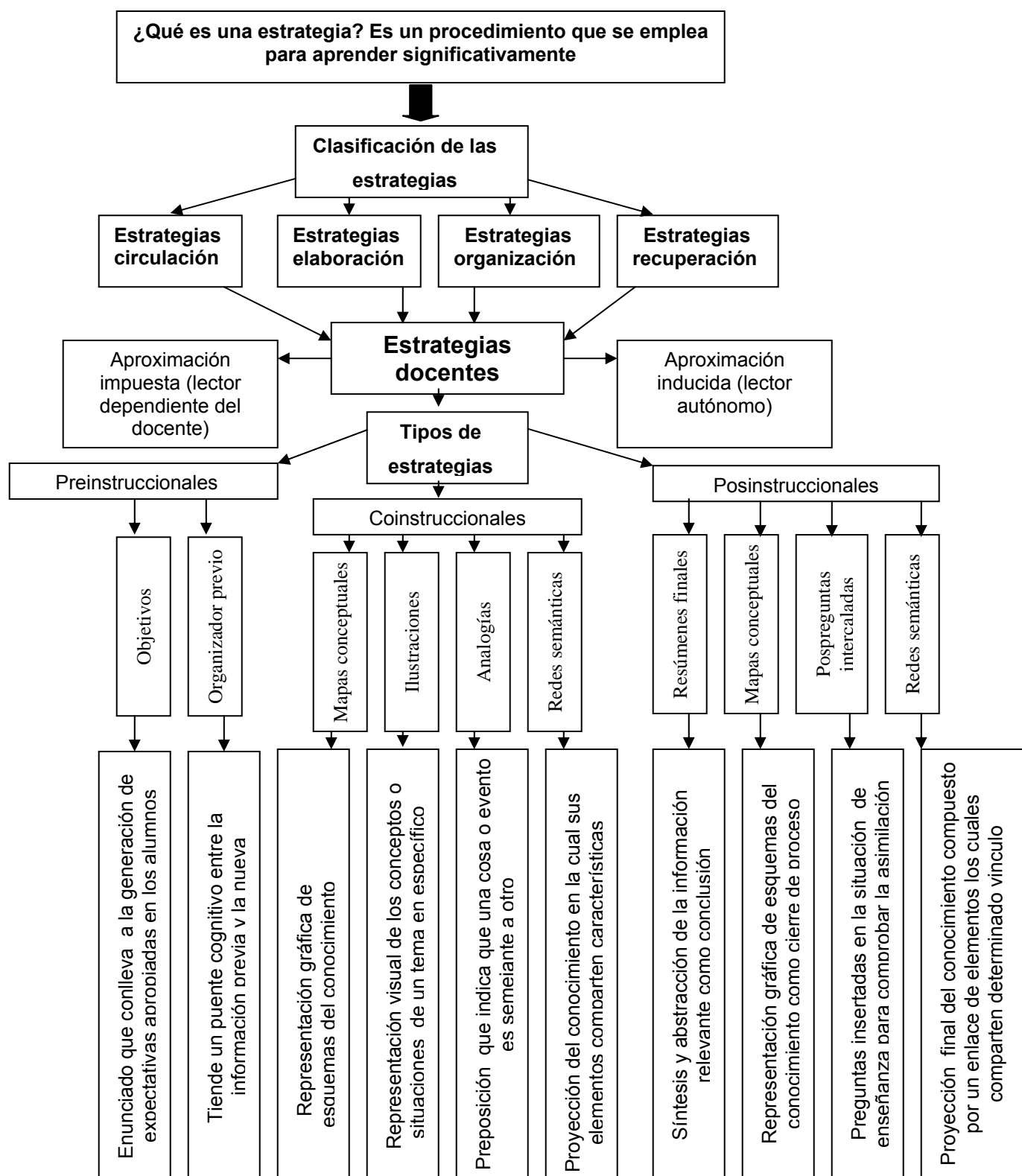
2.1.4. Estrategias de lectura

La palabra *estrategia* proviene del griego antiguo y significaba don de mando o el arte de la guerra; se empleaba para referirse al manejo óptimo de tropas, barcos, naves, en una campaña bien planeada (Oxford, 1990, p. 7).

En otra definición se expresa como una conducta intencional, consciente y controlada para llevar a cabo un plan o acción hacia un logro u objetivo, o la implementación de una serie de procedimientos (tácticas) para llevar a cabo una acción (García Jurado, 2004, p. 31).

En cuanto a estrategias de comprensión de lectura se tiene lo siguiente. Según Wallace, la estrategia implica formas de procesamiento del texto, el cual variará a partir de su propia naturaleza, el objetivo del lector y del contexto en el que se lleve a cabo la situación (Wallace, 1992, p. 57). Por otro lado, Van Dijk y Kintsch, definen estrategia como acciones deliberadas que los lectores seleccionan y controlan para obtener metas y objetivos, (en Castillo, 2002, p. 38).

El mapa conceptual que a continuación se presenta es elaborado a partir de los conceptos de Díaz Barriga y Hernández (1998, pp. 69 -111); muestra de forma sintetizada desde la definición de estrategia hasta sus derivaciones. *Figura 2.*



Respecto a estrategias de lectura se van a encontrar estrategias de bajo y de alto nivel. Las estrategias de bajo nivel, García Jurado (2004, p. 32), las describe como un proceso en el que se decodifica la lengua mediante el reconocimiento de rasgos estructurales del texto desarrollado y a través de acciones como reconocer, subrayar o repetir información. Tiene como propósito lo siguiente:

- ❑ relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito
- ❑ reconocer patrones de acentuación
- ❑ identificar elementos morfológicos
- ❑ identificar elementos de cohesión
- ❑ identificar elementos de coherencia
- ❑ identificar la oración tópico y los detalles de apoyo

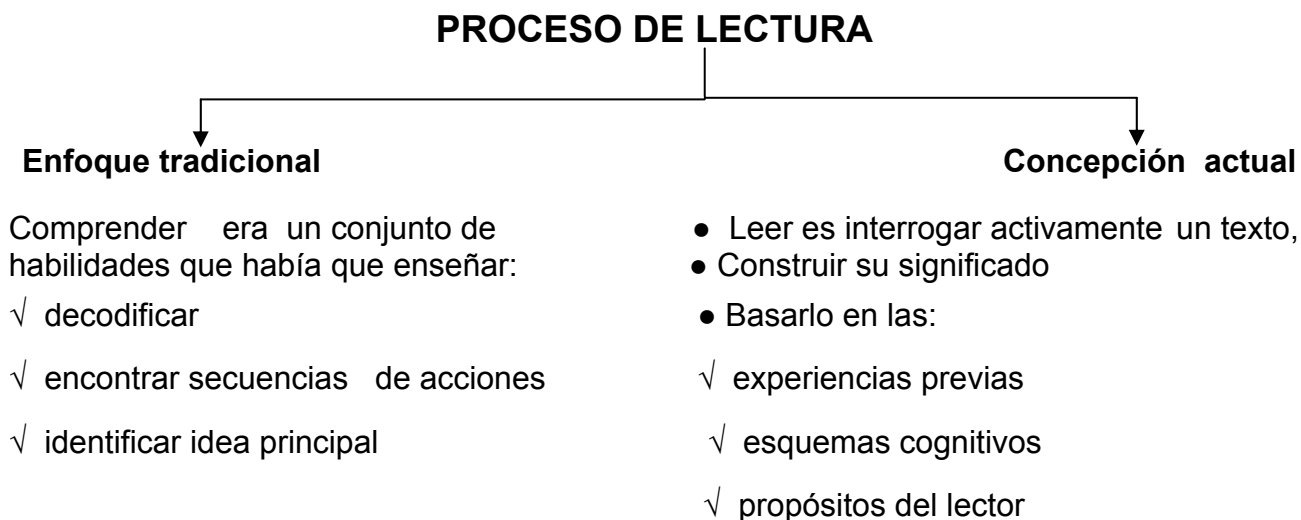
En cuanto a las estrategias de lectura de alto nivel, García Jurado (2004, p. 36), señala que se relacionan con habilidades de procesamiento de alto nivel y su papel consiste en:

- ❑ inferir el significado de las palabras y contenido
- ❑ distinguir las ideas principales
- ❑ efectuar generalizaciones e hipótesis
- ❑ identificar argumento y seguir la secuencia
- ❑ comparar y contrastar la información
- ❑ identificar relaciones de causalidad

- discriminar información factual de la opinión
- diferenciar la información relevante
- sintetizar información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros, mapas conceptuales)
- interpretar información no verbal (diagramas, tablas, gráficas, cuadros)

Según Díaz Barriga un buen lector debe contar con: ... “el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura “... (Díaz Barriga, 1998, p. 142).

En una de las páginas web de la Universidad de Chile, se describe una forma de utilizar dichas estrategias según el siguiente esquema del proceso de lectura (Rojas, 2004).



2.2. Teorías psicológicas del aprendizaje

En este apartado se tratarán las teorías del aprendizaje que se tomarán como fundamento para la elaboración de la unidad didáctica a presentar en el capítulo tres del presente trabajo.

2.2.1. Enfoque conductista

Esta teoría es una aproximación a la psicología la cual tiene sus orígenes dentro del positivismo y en la enseñanza de lenguas, ha tenido una gran influencia alrededor del mundo. El teórico más conocido dentro de la teoría conductista fue Pavlov (en Williams y Burden, 1997, p. 8), debido a sus experimentos de estímulo-respuesta. Las teorías conductistas se centraban exclusivamente en la naturaleza del estímulo adquirido y en la forma como éste pudiera alterarse para provocar diferentes tipos de respuesta. Algunos otros psicólogos rusos como Luria, Vygotsky y Leontiev reconocieron la importancia de este proceso pero únicamente desde el punto de vista de la lengua (en Williams y Burden, 1997, p. 9).

Mientras tanto, en los Estados Unidos, los conductistas norteamericanos se estaban enfocando mucho más en la naturaleza y en la forma de las respuestas en la cadena estímulo-respuesta y las condiciones que tuvieron lugar en estas mismas relaciones.

En los Estados Unidos, el psicólogo considerado el padre del conductismo fue B.F. Skinner, quien planteó un sistema de principios para medir el comportamiento humano en

términos estrictamente observables al cual prefirió no denominar una teoría. Skinner inició este proceso con la idea de que el aprendizaje estaba más influenciado por el medio ambiente que por factores genéticos; introdujo el concepto de operantes; por ejemplo el rango de conductas que el organismo puede desarrollar. También le prestó mucha atención al papel del reforzamiento (en Williams y Burden, 1997, p. 9).

Mediante esta teoría el aprendizaje se puede explicar en términos de condicionamiento operante, en el cual el aprendiz responde a un cierto estímulo dependiendo de la forma particular en que éste se conduzca. Lo que suceda subsecuentemente tendrán un probable efecto en la conducta recurrente. Si el comportamiento obtenido se refuerza ya sea, a través de recompensas o castigos, la probabilidad de que la conducta del aprendiz se mantenga en una ocasión posterior aumentará o disminuirá. Para Skinner, cualquier rango de conductas pudieran gradualmente, y aun con mucha rapidez, incrementarse al aplicar un reforzamiento en la conducta del aprendiz, y mediante dicho reforzamiento, algunas otras cosas pudieran explicarse, entre ellas la lengua misma (en Williams y Burden, 1997, p. 9).

2.2.2. Enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo se orienta principalmente a la forma en que la mente humana piensa, observa, categoriza y aprende en general. Los psicólogos cognitivos se interesan en los procesos mentales los cuales interfieren en el aprendizaje. En este enfoque, el alumno se ve como alguien que participa activamente en el proceso de aprendizaje, disponiendo para ello de varias estrategias mentales, con el objeto de activar el sistema de

la lengua que se pretende aprender. En este sentido se requiere que el alumno use su mente para observar, pensar y de esta forma reflexionar del como trabaja la lengua en el ser humano. Existen factores determinantes dentro del procesamiento de información en esta teoría como son la memoria y la inteligencia.

En el caso del procesamiento de información, se dice que la mente humana primeramente introduce la información, después la procesa y finalmente actúa sobre ella. La atención es un elemento esencial en el procesamiento de información ya que provee de valiosas percepciones dentro del funcionamiento de la mente humana. Es sabido por todos los profesores experimentados que algunos alumnos tienen dificultades para poner atención en algunas clases obteniéndose seguramente resultados negativos al final de ésta. Por lo tanto surgen las siguientes preguntas: ¿por qué la gente es tan diferente en este aspecto? y ¿qué pueden hacer los profesores con ello? Klatzy, sugiere que la atención debe ser vista como un proceso de filtración en el que se logre obtener un considerable rango de estimulación adquirida y en la que se deban seleccionar solo aquellos estímulos importantes para un procesamiento más rápido y efectivo (en Williams y Burden, 1997, p. 15). Tal problemática se ha visto reflejada más ente los niños.

En las últimas décadas han aparecido diferentes métodos con el propósito de superar esta problemática. Psicólogos como Flavell y Wittrock, han demostrado que la habilidad de los niños para prestar atención, para seleccionar lo que es importante para ellos y para adaptar su atención a las demandas de la situación, mejora con la edad (en Williams y Burden, 1997, p. 16).

Otra área en la que los psicólogos han enfocado su atención ha sido a la memoria. En ella, los seres humanos tienen que confiar para poder desarrollar las diferentes tareas de su vida diaria. Sería imposible tratar de recordar algo sin la memoria por lo que es indispensable durante el proceso de desarrollo.

Han habido diversos modelos respecto a la memoria y quizás el más conocido es el expuesto por Atkinson y Shiffrin. En éste el proceso de memoria se describe como un registro sensorial donde se graban estímulos por un breve periodo antes de pasar a la memoria de corto plazo. La memoria a corto plazo comprende un lapso de no más de treinta segundos. Cuando la memoria a corto plazo ya no es suficiente para el material guardado, debido a su capacidad tan limitada, se procede a dividir dicho material en pequeños trozos y depositarlo en la denominada memoria a largo plazo. Según Atkinson y Shiffrin este proceso se realiza mediante el ensayo el cual puede tomar la forma de una simple repetición donde se involucra por asociación el significado de lo que se intenta recordar (en Williams y Burden, 1997, p. 16).

Una estrategia de gran soporte para los profesores que intentan ayudar a sus alumnos a memorizar información es la que Ausubel denomina organizadores avanzados, del inglés *advanced organizers*. Por este medio, él da referencia a un tipo de introducción tópica hacia una lección la cual oriente al aprendiz a la parte central del tema y relacione el nuevo aprendizaje con el conocimiento que éste ya posee. Tales introducciones necesitan estar en una posición general en los niveles más altos de abstracción comparados con el material que se desea aprender (Ausubel, 1968, p. 16).

Ausubel no sólo enfatiza la importancia del proceso cognitivo, sino también señala al concepto de significado como parte central del mismo proceso; aunque la principal función de los organizadores avanzados es actuar como un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita conocer.

La asociación de palabras es otro método usual el cual hace que el aprendiz retenga en su mente el vocabulario recibido. Para Gruneberg, la retención de las palabras se puede lograr mediante la asociación. Por ejemplo, la palabra en francés “nappe” puede ser recordada por un hablante del inglés quién imagina tener una imagen de una servilleta, en inglés “nap” sobre un mantel “tablecloth” (en Williams y Burden, 1997, p. 17).

Finalmente, un elemento no menos importante para los especialistas es el de la inteligencia. Es un tema en ocasiones tan complicado aún desde su propia definición ya que muchas veces no es claramente entendido por todos. Muchos profesores frecuentemente caen en confusiones cuando se les pide su definición.

Se piensa que mucha gente puede referirse a la inteligencia como algo innato o como una habilidad general la cual capacita a algunos a aprender más rápido y mejor que a otros. Se percibe generalmente que los individuos los cuales nacen siendo más inteligentes son más propensos a tener éxito tanto en la escuela, en el trabajo, como en cualquier otra tarea de aprendizaje o simplemente en su forma de vivir comparados con aquellos quienes nacen menos inteligentes.

Por el contrario, Gardner (1983, p. 25), argumenta que en lugar de ver la inteligencia como una facultad unitaria, se debiera considerar la posibilidad de diferentes tipos de inteligencia. Sugiere que al menos siete tipos están claramente identificados, siendo uno de ellos la inteligencia lingüística.

Otro teórico no menos importante del enfoque cognitivo es Jean Piaget. Éste ha estado muy involucrado en el constructivismo en el cual ha sido la figura principal por sus grandes investigaciones alrededor de esta área.

Piaget ha sido uno de los psicólogos más sobresalientes quien experimentó principalmente con niños obteniendo importantes resultados. Los trabajos de Piaget se han enfocado básicamente en la naturaleza constructiva del proceso de aprendizaje en el cual lo más interesante sería que los individuos están activamente envueltos en construir su propio significado desde su nacimiento. En otras palabras, los alumnos están motivados para tener su propio concepto o juicio del mundo y éste puede estar apoyado por las mismas experiencias que los alumnos han tenido a lo largo de su vida. Por este motivo al estudiante se le considera como la parte central del aprendizaje.

Piaget estaba interesado principalmente en la forma mediante la cual la gente llega a conocer las cosas cuyo desarrollo viene desde la infancia hasta la edad adulta. Su teoría está basada más en el proceso de aprendizaje que en lo que se aprende. Sugiere que llegamos a conocer las cosas como un resultado directo de nuestras experiencias personales pero que hacemos conciencia de éstas en diferentes etapas de nuestra vida (en Williams y Burden, 1997, p. 21).

Otros dos importantes enfoques cuyos orígenes vienen también de la psicología cognitiva son en el enfoque humanístico y la interacción social. La primera menciona que cada experiencia de aprendizaje debe ser vista dentro del contexto de ayuda a los alumnos para desarrollar un sentido de identidad personal y que se relacione con objetivos reales a futuro. En el caso de las metodologías de enseñanza del idioma inglés, el enfoque humanístico ha tenido gran influencia sobre ellas.

En el caso de la interacción social, Vygotsky y Feuerstein difieren tanto del punto de vista de Piaget como de los conductistas. Para Piaget, los niños aprenden independientemente a través de la exploración de su ambiente desde su nacimiento. En cuanto a los conductistas, los adultos son los responsables de la formación del aprendizaje de los niños a través del uso de castigos y recompensas. Por su lado, los interaccionistas sociales dicen que los niños nacen ya dentro de un mundo social y por lo tanto, el aprendizaje ocurre por medio de la interacción con otra gente (en Williams y Burden, 1997, p. 39).

Vygotsky en su investigación menciona su concepto, *la zona de desarrollo próximo*, el cual ha sido probablemente uno de sus conceptos mejor elaborados y desarrollados. Es un término que de acuerdo a Rogoff y Wertsch, se refiere a la capa del conocimiento la cual está un poco más allá de lo que el alumno es capaz de captar (en Williams y Burden, 1997, p. 40). Existen algunas etapas en las cuales el estudiante tiene que moverse en el proceso de enseñanza. La primera es la regulación de objeto, en ella, el aprendiente es controlado por las realidades de su ambiente. En la segunda, la otra regulación, un experto funge como mediador al proveer de estrategias. En la tercera, la

autorregulación, la actividad es controlada por el mismo estudiante. Como Vygotsky menciona, “Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: primero, en el social y luego en el nivel individual; primero entre la gente (*interpsicológico*) y después dentro del niño (*intrapsicológico*)” (en Eckman, 1995, p. 22).

El próximo apartado se orienta hacia el aprendizaje de una lengua extranjera en los hispanohablantes. Se mencionarán los comportamientos más comunes que presentan los hablantes del español al enfrentarse a una lengua diferente a la suya, así como algunas características generales de aprendizaje ante una lengua extranjera por parte del alumno joven adolescente.

2.3. Aprendizaje de una lengua extranjera para alumnos hispanohablantes

La inclinación hacia el diseño de esta sección se debe a dos razones: la primera es lo valioso que puede ser en determinado momento para los profesores de lenguas extranjeras, especialmente del idioma inglés en México, el conocer más a fondo el sentir de los alumnos ante una lengua diferente a la suya, así como la forma en que ven a una lengua extranjera y el efecto que en determinado momento puede existir en su aprendizaje, particularmente en los estudiantes adolescentes. En este sentido la interferencia del español puede ser relevante. La otra razón es que con este conocimiento se puede contar con una base más sólida para el presente trabajo, así como un mejor sustento para la elaboración de la unidad didáctica a presentar en el capítulo tres.

2.3.1. Actitudes de aprendizaje de una lengua extranjera de los hablantes del español

El presente punto se desarrolló teniendo como apoyo datos que se reunieron con base en una encuesta aplicada a algunos profesores de la materia de comprensión de lectura en inglés, específicamente con maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan y que, con base en su experiencia docente, pudieran brindar información alrededor del aprendizaje que muestran los hispanohablantes en torno a un idioma extranjero.

Se pensó en esta forma de desarrollar el apartado por el hecho de que los resultados obtenidos pudieran contar con más credibilidad y sustento para la elaboración de esta investigación, ya que fueron dados por docentes quienes trabajan, en primer lugar con hablantes del español y en segundo lugar, con alumnos a los cuales va dirigida la unidad didáctica del próximo capítulo.

El formato de la encuesta se componía de 4 preguntas abiertas. Dicho cuestionario se aplicó a 15 profesores obteniéndose las siguientes respuestas:

Para la primera pregunta la cual dice: *Desde tu punto de vista como profesor de idiomas, ¿cuál es la primera reacción que notas por parte de un alumno hispanohablante ante una lengua extranjera?*

En este reactivo cuatro profesores se inclinaron básicamente hacia dos vertientes las cuales dependían mucho de los antecedentes de la persona o alumno en cuanto a

conocimiento del idioma extranjero se refiere, y en especial de la lengua inglesa. Por un lado había una actitud positiva manifestándose en un interés, atracción o motivación por el idioma. Por otro lado, y desafortunadamente, también se detectaron reacciones negativas proyectándose un rechazo, bloqueo, desprecio y hasta pánico respecto a la lengua extranjera.

Para otros dos profesores hubo inclinación hacia el desinterés e inclusive la repugnancia en que, según ellos, los hispanohablantes a veces sienten por el idioma extranjero.

Cinco docentes más coinciden en que existe una desvalorización por parte del alumno en cuanto a conocimiento del idioma ajeno al español. Lo que provoca en dichos estudiantes temor en ser criticado, desconfianza y finalmente un bloqueo interno hacia su propio aprendizaje.

Opuestamente cuatro maestros comparten la opinión de que hay estudiantes hispanohablantes que encuentran cierta dificultad para aprender la lengua extranjera, en especial el inglés, pero a pesar de ello, según los profesores, aceptan la importancia que tal idioma posee hoy en día, tolerando determinada angustia y lo que ésta les acarrea pero concientes que su dominio será de utilidad en el futuro.

El siguiente reactivo de la encuesta decía lo siguiente: *De acuerdo con tu experiencia como docente, ¿consideras que un hispanohablante llega a padecer de cierta incertidumbre ante una lengua diferente a la suya al inicio de su aprendizaje? Explica.*

En esta segunda pregunta la mayoría de los profesores concordaron en que definitivamente el hispanohablante se enfrenta al inicio de su aprendizaje ante una situación de incertidumbre. Puntualizan que ello se da por ejemplo ante la diferencia en reglas gramaticales existentes entre su lengua y la lengua extranjera. Otro ejemplo es el que rodea a la cultura que envuelve a dicha lengua extranjera, ya que su desconocimiento también puede producir en el alumno cierto efecto inclusive de temor.

La tercera pregunta del cuestionario decía: *¿Cuál es tu punto de vista respecto a los hispanohablantes, en particular de los mexicanos, en cuanto a la motivación que pueda o no existir en éstos en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?*

La mayoría de respuestas a la pregunta expuesta se dirigen más o menos en la misma dirección en cuanto a la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Tal motivación, para los profesores, va a depender de diversos factores haciendo hincapié muchos de ellos en la motivación intrínseca y extrínseca y dándole más crédito a esta última. Según los docentes, la motivación extrínseca tiene mucho peso en el estudiante mexicano ya que sus ganas por aprender una lengua extranjera se basa en gran parte en casos como cumplir con un requisito escolar, obtener un buen o mejor empleo, acceder a información de vanguardia, por citar algunos. En otras palabras, en la mayoría de las situaciones, los alumnos son impulsados por fuerzas externas que los empujan a aprender la lengua y pocas veces por motivación propia.

La cuarta y última pregunta consistía en: *Desde una percepción muy general, ¿cuáles son para ti las actitudes de aprendizaje más comunes que exhiben los hablantes del español hacia una lengua extranjera?*

En este punto, para algunos profesores, nuevamente la motivación resurge, como en la pregunta anterior, ya que de ella depende en mucho la actitud de gusto que el alumno hispanohablante pueda adoptar en cuanto a la lengua extranjera. Para otros docentes, por otro lado, aun coexiste un comportamiento de rechazo hacia dicha lengua, ya que el aprendizaje por obligación de cualquier índole en los hispanohablantes y en particular de los jóvenes, generalmente no surte buenos resultados. Es decir, la actitud de la persona no siempre es favorable respecto al aprendizaje de la lengua.

Otro punto interesante que mencionan los maestros gira alrededor de la traducción gramatical o literal el cual es un método de traducción sobre el que se apoyan mucho los alumnos para llegar al dominio de la lengua, específicamente del idioma inglés. Y no se puede culpar de ello al alumno ya que en diversos casos es la línea de aprendizaje que se trae, principalmente desde la enseñanza media básica y en específico los estudiantes adolescentes.

En resumen y basándose en los resultados obtenidos con la anterior encuesta se obtiene que las actitudes de los hispanohablantes en torno a una lengua extranjera van a ser muy diversas y van a depender, por ejemplo:

- Del significado que la lengua extranjera, particularmente el inglés, tenga para el alumno.
- El antecedente o antecedentes de aprendizaje alrededor de dicha lengua.
- Una vez más la motivación con la que cuente el alumno hispanohablante al momento de enfrentarse al idioma “inglés”.

- El objetivo que el alumno persiga al iniciar o continuar el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés para ser puntuales.

2.3.2. Características generales del aprendizaje de una lengua extranjera

No es fácil establecer cuales serían las características que se manifiestan en el aprendizaje de un idioma extranjero en un joven ya que tal aprendizaje siempre va a depender de diversos factores. Para ello se tienen que establecer relaciones, por un lado, entre los principios generales y las necesidades de un adolescente que aprende un idioma diferente al suyo y, por otro lado, entre los principios y las limitaciones administrativas impuestas por los sistemas de enseñanza media repercutiendo posteriormente en la enseñanza media superior (Routledge y Kegan, 1978, pp. 174 -186).

En términos generales, el idioma extranjero suele enseñarse en tres tipos de situaciones en la enseñanza media básica y media superior. En la enseñanza media básica el profesor se enfrenta a un grupo de alumnos que lo están aprendiendo simplemente porque lo exige el sistema educativo; y en la enseñanza media superior, por su parte, el idioma esta contemplado en su plan de estudios. En ambos casos las clases se imparten con una frecuencia que va, por lo regular, de dos a cinco horas a la semana; y con muy poca, motivación real por parte del alumnado.

En el segundo caso, puede ser que los estudiantes que están aprendiendo un idioma extranjero tengan una motivación bastante fuerte, quizá porque se consideren “especialistas” en la materia, o porque prevén que lo van a necesitar para sus estudios

futuros como los de licenciatura, o porque el idioma desempeña un papel claro en la comunidad fuera del centro de enseñanza. Por lo general, con grupos de este tipo el profesor suele tener bastantes clases, por ejemplo, de tres a ocho horas a la semana.

Finalmente, en el tercer caso, el idioma es el medio a través del cual se desarrolla una parte considerable de la enseñanza en la escuela. De tal forma que el profesor puede realizar un trabajo más avanzado que en las otras dos situaciones. En cuanto a la organización y funcionamiento de la clase, los mismos principios tienen que aplicarse en las tres situaciones, pero los objetivos apropiados para cada curso varían según el tipo de enseñanza de que se trate.

En un centro de enseñanza media básica y media superior, los grupos suelen ser numerosos (25 alumnos, como mínimo), y por ello reflejan generalmente una amplia gama de capacidades. Se dice que los alumnos a este nivel también suelen tener poca motivación para trabajar con esmero en el aprendizaje de un idioma extranjero, por lo que no cabría la duda de que existan situaciones en el mundo en que las razones para aprenderlo no son del todo evidentes. Por esta razón, los alumnos pueden sentirse menos motivados para el estudio de un idioma extranjero si se compara, por ejemplo, con la física o la geografía.

Otro punto que es valioso mencionar es lo heterogéneo que muchas veces llegan a ser los grupos en cuanto a conocimiento del idioma extranjero. Frecuentemente, y hablando ya en el caso del idioma inglés, los profesores de enseñanza media superior o bachillerato, se encuentran con una gran divergencia respecto al dominio de esta lengua en sus alumnos,

principalmente en el primer semestre o año, es decir, de los estudiantes recién egresados de la enseñanza media básica o secundaria.

Estos tres factores son independientes, pero es importante mencionar que todos ellos juegan un papel relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera y que repercuten en el avance del alumno. Sin embargo y a pesar de los obstáculos que se puedan presentar, el profesor que utiliza materiales idóneos y bien organizados suele tener pocas dificultades para fomentar el interés de sus alumnos.

En contraparte se debe mencionar también que el alumno adolescente puede asimilar, a pesar de contar con poca experiencia en diferentes sentidos, los constantes cambios y avances sociales, científicos, tecnológicos y culturales y en donde las relaciones entre los países se estrechan cada vez más; lo que hace necesario que los individuos como él desarrolle la habilidad para comunicarse, en una o varias lenguas extranjeras, además de la materna. Por todo lo anterior tanto en la enseñanza básica como medio superior se continúa profundizando en el manejo del español, por lo que se considera necesario ampliar los horizontes lingüísticos de los alumnos, familiarizándolos con una lengua extranjera, específicamente con el idioma inglés (Camacho, 2005).

En el siguiente punto se darán algunos detalles de los factores que puedan influir en el aprendizaje de una lengua extranjera como es el mismo idioma español, su relación con la traducción, la traducción en el aprendizaje del idioma inglés y la diferencia de esta última y la interpretación.

2.4. La interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera

2.4.1. La traducción

El motivo por el que se incluye la traducción en el presente trabajo es que el alumno nativo hablante del español, frecuentemente la utiliza como apoyo principal a su idioma materno para acceder a una lengua extranjera, en este caso a la lengua inglesa. Por consiguiente el alumno comúnmente recurre al método de traducción como primer medio, y en donde tal traducción se intenta desarrollar de forma literal de una lengua a otra consiguiendo desafortunadamente no siempre buenos resultados. En este sentido se cree necesario comentar lo que es la traducción y sus tipos, entre otras cosas.

2.4.1.1. Antecedentes históricos

Desde la antigüedad clásica, la traducción es un objeto complicado y rico en contradicciones de la reflexión humana. Se desconoce cuándo, precisamente, comenzó la preocupación por los múltiples problemas del traducir. Sus inicios probablemente se relacionen con la cognición de que el manejo de varias lenguas es una característica esencial y propia de la humanidad, imposible de eliminar, los cuales se dieron ya sea por convenios lingüísticos internacionales o por reglamentación forzosa.

El interés milenario en los problemas metodológicos de la traducción se debe a que sobre ellos se expresaron predominantemente personas que también fueron traductores. Llevaron las discusiones sobre los principios y postulados de la traducción, ante todo bajo

el aspecto de la presentación y justificación de su propia posición metodológica.

En la antigüedad romana, el interés metodológico de la traducción se determinaba por causas de la política cultural imperialista, condicionadas a su vez por la relación entre Roma y Grecia. Después de las primeras traducciones de obras de la literatura griega al latín, las pautas de la metodología de la traducción romana muy pronto se convirtieron a lo contrario. En lugar de la dependencia servil, atentaba a la pura reproducción del texto original griego, entonces apareció la traducción libre, la cual, basándose en un fuerte sentido de superioridad, consideraba el original ajeno como una especie de “cantera literaria” según Thierferdel (en Wolfram, 1988, p. 33). Dicho original era modificado sin la menor restricción tanto en su contenido como en su estilo perdiendo todo el respeto por su forma original.

De toda la diversidad lingüística humana resultaron problemas de comunicación y entendimiento que más tarde prenderían la chispa que encendió la discusión sobre la teoría y la metodología de la traducción. En ella se vuelve a plantear nuevamente, la pregunta por las precondiciones, posibilidades y limitaciones bajo los aspectos filosóficos, estéticos, psicológicos y etnográficos. En tiempos más recientes se retoma un interés por la traducción pero en este sentido tomando como base los conocimientos de la semiótica, la lingüística y la ciencia de la comunicación.

Sorprendentemente, el aspecto del grado de traducibilidad de un texto no llegó a tematizarse plenamente hasta tiempos relativamente recientes, o sea en la época romántica. La traducibilidad, integral o parcial, o intraducibilidad de un texto no se

consideraba de actualidad como objeto de una discusión teórica independiente, hasta bien entrado el siglo XIX. Todo lo anterior se debió a la simple razón de que el interés se centraba en un área completamente distinta a saber: la pregunta por la manera de proceder del traductor, y qué planteo metódico debe practicar para alcanzar una meta traductorial que corresponda a sus ideas cualitativas (Wolfram, 1988, p. 33).

2.4.1.2. Aspectos generales

Cuando se decide llevar a cabo una traducción generalmente se inicia el trabajo mediante una lectura del texto original la cual se realiza por dos razones básicas: para entender de lo que se habla y segundo para analizarlo desde el punto de vista del traductor. Se tiene que determinar su intención y la forma como fue escrito, todo ello con el propósito de poder seleccionar adecuadamente un método de traducción e identificar problemas particulares (Newmark, 1988, p. 11).

Para comprender un texto se requiere de una lectura tanto general como cerrada. El primer caso se da cuando se leen enciclopedias, libros de texto o lecturas especializadas en donde el objetivo es entender el tema central y los conceptos que rodean a éste. La lectura cerrada, por su parte, se emplea ante cualquier texto que implique un desafío para el traductor ya que puede estar compuesto de palabras tanto dentro como fuera de contexto. Como principio todas aquellas palabras que no tengan un buen sentido dentro del contexto tienen que ser buscadas para asegurarse que no se estén usando en forma figurada, técnica o coloquial (Newmark, 1988, p. 11).

Otro factor también importante en la traducción es lo referente a la intención con que fue escrito el texto. No se puede separar dicha intención con su comprensión. Ambos elementos caminan juntos en una traducción. En cuanto al título de dicho texto éste puede ubicarse algunas veces en una posición remota tanto del contenido como de la intención. Un ejemplo de ello es cuando dos textos pueden describir una guerra, un disturbio o un debate manifestando los mismos hechos pero en donde el tipo de lenguaje y las estructuras gramaticales evidencian diferentes puntos de vista.

La voz pasiva y los verbos impersonales, en cuanto a aspectos gramaticales se refieren, frecuentemente ocupan un espacio considerable en el texto para quitar un poco de responsabilidad al autor sobre determinado tema y en cuyo caso pudiera evidenciar diferentes puntos de vista (Newmark, 1988, p. 12). Indudablemente todo ello surte un efecto al realizar una traducción principalmente si se trata de un texto en inglés que se procura trasladar al español. Por tal motivo se incluyó en uno de estos apartados a la traducción y se buscó un acoplamiento de ésta con las oraciones impersonales como voz pasiva.

A continuación se hablará brevemente de la traducción en el aprendizaje de la lengua inglesa, sus métodos y los falsos cognados, los cuales frecuentemente pasan inadvertidos por el estudiante hispanohablante al enfrentarse a un texto en inglés. Por último se mencionaran algunas ventajas y desventajas de la traducción estructural.

2.4.2. La traducción en el aprendizaje del idioma inglés

Antes de abordar los métodos de traducción y para lograr un mayor interés hacia el tema se darán algunos antecedentes históricos y la evolución del idioma inglés.

En su primera época, entre los siglos VI y XI, la lengua germánica que se conocería con el nombre de inglés se vio sometida a un rápido cambio debido a la invasión y el asentamiento de pueblos escandinavos, que hablaban diversas lenguas germánicas. (Siglos VIII – IV), y más tarde de los conquistadores Franco Normandos (1066), cuya lengua, junto con el latín eclesiástico, desplazaría al inglés como lengua literaria y cortesana durante unos trescientos años (López y Minett, 1997, p. 62).

Los primeros registros escritos de lo que se considera inglés antiguo datan de la época de Beda el Venerable (Siglo VIII). Cada nueva aportación lingüística dejó huellas indelebles, tanto léxicas como sintácticas, en la lengua vernácula, y el resultado ha sido un amplio repertorio de vocales y consonantes (45 sonidos básicos). La gran riqueza sinonímica de la lengua inglesa y su anarquía ortográfica proceden de diversas fuentes: los dialectos germánicos occidentales (*steorfa*, que significa morir, de donde el moderno *starve*, el noruego (*deya*, el reconocible antepasado de *to die*), el francés (que legó al inglés palabras como *mortgage*) y el latín (que dio lugar a *defunct*), (López y Minett, 1997, p. 62).

A diferencia de la sintaxis y la ortografía castellanas que están reguladas por la Real Academia Española, creada a imitación de la Academia Francesa, el inglés no cuenta con

un órgano regulado similar; se ha desarrollado y continua evolucionando al margen de cualquier autoridad prescriptiva verdaderamente inapelable a partir del uso común y sujeto sólo a las limitaciones del gusto culto y el consenso.

2.4.2.1. Principales métodos

El problema central del arte de traducir ha sido siempre apeándose a un proceso literal o de libre acción. Dicho argumento se ha mantenido desde al menos un siglo antes de Cristo. Hasta el comienzo del siglo XIX, muchos escritores estaban en cierta forma a favor de la libre acción al traducir. Para ellos importaba más lo que les decía su interior no las letras; el sentido no las palabras; el mensaje no la forma; el asunto no la manera de transmitirlo. Este fue un revolucionario eslogan frecuentemente utilizado por escritores que deseaban que la verdad fuera leída y entendida por la población.

Todo lo anterior motivó a que surgieran diversos métodos y más aun orientados hacia la lengua inglesa como idioma internacional. Es básicamente a partir del siglo XIX en donde a partir de un argumento teórico se enlazan; el propósito de la traducción, la naturaleza del arte de traducir y el tipo de texto. Lo anterior lleva a que exista una identificación implícita entre el escritor, el traductor y el lector a pesar de que muchos de los problemas con la traducción aun se manifiestan, pero en este caso en un contexto diferente.

Newmark (1988, p. 45), plasma los diversos métodos de traducción en el siguiente diagrama en forma de **V**:

Énfasis en la lengua de origenTraducción de palabra por palabraTraducción literalTraducción fielTraducción semántica**Énfasis en la lengua meta**AdaptaciónTraducción de libre acciónTraducción idiomáticaTraducción comunicativa**Traducción de palabra por palabra**

En este método la traducción se realiza de manera interlineal en donde la lengua meta se ubica un poco debajo de la lengua de origen. El orden de las palabras se mantiene y estas son traducidas en forma aislada a través de sus significados más comunes, generalmente fuera de contexto (Newmark, 1988, p. 45).

Traducción literal

En este método las construcciones gramaticales de la lengua materna juegan un papel relevante ya que continuamente se busca convertirlas a su más cercano equivalente en la lengua meta, además de traducir aisladamente las palabras que componen el texto; es decir, fuera de contexto. Este tipo de traducción es el que comúnmente utilizan los hispanohablantes especialmente con textos en inglés enfrentándose muchas veces a problemas de comprensión particularmente con las oraciones impersonales como voz pasiva (Newmark, 1988, p. 45).

Traducción fiel

El objetivo de este método es intentar reproducir lo más exacto posible el significado contextual del original dentro de los lineamientos gramaticales de la lengua meta. Este es otro método muy usado por los hablantes del español (Newmark, 1988, p. 46).

Traducción semántica

La traducción semántica es muy parecida a la fiel; la única diferencia es que en la primera el traductor es más flexible en cuanto a lograr una copia cien por ciento fidedigna del texto, permitiendo a dicho traductor contar con cierta empatía intuitiva hacia el texto original. En el segundo, la traducción fiel, ésta se lleva a cabo por decreto y está libre de compromiso hacia el original (Newmark, 1988, p. 46).

Adaptación

Esta metodología es la que ofrece al traductor mayor libertad. Se utiliza principalmente en obras teatrales, y poesía; los temas, personajes y argumentos se conservan. Los elementos culturales de la lengua de origen se adaptan a aquellos de la lengua meta y el texto es reescrito (Newmark, 1988, p. 46).

Traducción de libre acción

Con este método el traductor reproduce el tema o asunto del texto sin tomar en cuenta la forma como se proyecta, o el contenido del mencionado texto sin la forma original. Usualmente se realiza con una especie de parafraseo mucho más extenso al texto original (Newmark, 1988, p. 47).

Traducción idiomática

Por esta vía el traductor reproduce el mensaje del texto original aunque tiende a distorsionar los matices del significado al preferir utilizar formas coloquiales y expresiones idiomáticas en sitios donde en el texto original no se hacen presentes. Para algunos expertos en el tema como son Seleskovitch y Gilbert (en Newmark, 1988, p. 47), esta metodología es vista como una forma viva de traducción natural.

Traducción comunicativa

El método de traducción comunicativa intenta representar el significado contextual de manera exacta al texto original, de tal forma que tanto el contenido como la lengua sean aceptables y comprensibles a la hora de llevar a cabo la lectura (Newmark, 1988, p. 47).

2.4.2.2. Dificultades a enfrentar con falsos cognados

Independientemente del método que se utilice al llevarse a cabo una traducción, un factor que siempre se debe tomar en cuenta es la aparición de falsos cognados en un texto. En el caso de textos escritos en inglés su presencia puede ser muy frecuente y con ello producir una problemática para el alumno al estar desarrollando tales textos. Esta dificultad se manifiesta principalmente cuando el alumno está aplicando métodos como por ejemplo traducción de palabra por palabra y el de traducción literal.

Los falsos cognados son palabras cuya escritura es similar a otra de un idioma diferente, pero cuyo significado es completamente distinto. Ejemplos de ellos son los siguientes:

Español	Falso cognado en inglés	Equivalente real en inglés
Actualmente	Actually	Nowadays
Fabrica	Fabric	Company/factory
Éxito	Exit	Success
Atender	Attend	To be present

Con la creciente influencia del inglés sobre el español no es difícil que estos calcos o cognados pudieran provocar determinada confusión en los hispanohablantes. No obstante, es conveniente tener en cuenta los diversos significados que un término pudiera tener. Para conseguir manejar estas palabras se recomienda mucho, primeramente, evitar usar métodos de traducción como los arriba mencionados y estar pendiente bajo qué contexto se localizan tales palabras. Es decir, prestar atención a los términos que rodean a las palabras que son muy parecidas, en este caso al español, y sin embargo no encajan en el contexto provocando para el lector algunas lagunas en cuanto a comprensión. Existen listas de estos falsos cognados, en el caso ya particular del idioma inglés, con su o sus correspondencias en español para ser consultadas por el alumno y facilitar y ayudar a éste a tener un buen dominio con estas palabras. Con ello se ayuda a obtener mejores resultados de comprensión y entendimiento al enfrentarse a un texto en lengua inglesa. A continuación se presenta una de lista de falsos cognados ya en contexto con enunciados en español.

1. Actual (actualmente, actualidad) = corriente, de hoy en día

Antes había muchos casos de tuberculosis, pero *actualmente* apenas existe.

(Actually = En realidad)

2. Asistir = hallarse o estar presente

Decidí no *asistir* a clase ayer.

(Assist = Atender)

3. Colorado = de color rojo

Después de pasar toda la tarde Jaime volvió a casa *colorado*.

(Colored = de colores)

4. Confidencia = información secreta

No le digas *confidencias* a Pedro. En él no se puede confiar.

(Confidence = confianza; To trust = confiar en alguien o algo)

5. Conservativo = mantener en estado de permanencia

Hoy día muchas comidas contienen *conservativo*.

(Conservative = conservador. ¿Es usted políticamente liberal o conservador?)

6. Desgracia = caso funesto, suerte adversa

Perder el brazo en el accidente fue una *desgracia* difícil de aceptar.

(Disgrace = vergüenza, deshonra)

7. Efectivo = verdadero, real

La garantía será *efectiva* a partir del quince del presente mes.

La diferencia *efectiva* es mínima.

(Effective = eficaz)

8. Digusto (disgustado) = enfado, tedio

Sentí un *disgusto* profundo cuando Lorena me dijo que no me iba a pagar lo que me debe hasta la próxima semana.

(Disgust , disgusted = asco, dar asco)

9. Dishonesto = inmoral, impúdico, obsceno

Aunque el joven declaró su amor a su amada, en realidad sus deseos eran *dishonestos*.

(Dishonest = fraudulento, no honrado)

10. Embarazada = encinta, preñada

Mi hermana está *embarazada* y va a dar a luz en noviembre.

Esta situación difícil está preñada de problemas.

(Embarrassed = avergonzado, desconcertado; embarrassing = vergonzante, embarazoso)

(Cognados Falsos, s/f, 2005).

2.4.2.3. Ventajas y desventajas de la traducción estructural

Al hablar de traducción estructural inmediatamente se piensa en la traducción literal ya que en ésta las construcciones gramaticales ocupan un lugar primordial. La gramática, tema que ha suscitado grandes controversias entre teóricos y prácticos en la enseñanza de lenguas sigue dando mucho de que hablar entre los docentes (Mendoza, 2001, p. 7). Para algunos el que se tenga un dominio de las construcciones gramaticales que componen una lengua, puede dar más garantías al alumno para desarrollarse mejor en la lengua misma, y el idioma inglés no es la excepción. Por otro lado cabe mencionar que no todos los involucrados en la enseñanza de lenguas comparten la misma opinión. Algunos

piensan que al abordar un texto los elementos discursivos tienden a ser más importantes que los lingüísticos. Dicho de otra manera, interesa más el mensaje no la forma como se expresa éste.

En lo tocante a la comprensión de lectura y ya específicamente en textos en lengua inglesa, e independientemente de la posición que se tenga en torno a la gramática, la traducción estructural inevitablemente puede dejar de ser utilizada por el lector al enfrentarse al texto. La gramática llega a ser la parte medular o esqueleto del texto, pero ésta a su vez necesita de un parte léxica la cual en este sentido sería la parte externa de tal gramática; con esta ubicación permite que exista una conexión de la una con la otra.

La gramática brinda tanto hechos generales como principales del texto. Con ella se abordan manifestaciones, preguntas, requerimientos, propósitos, razones, condiciones, tiempos, lugares, dudas, sentimientos y certezas (Newmark, 1988, p. 125). Con todo lo expresado se caería en una injusticia al no pensar que es de gran ventaja cuando se cuenta con antecedentes gramaticales, los cuales pueden ayudar a facilitar la comprensión de un texto al estar aplicando en éste una traducción estructural.

Otro punto a favor de la traducción estructural es que a través de ella el alumno o lector puede disponer de más margen de movilidad en su recorrido por el texto. Lo anterior permite al alumno identificar la función de determinada palabra mediante su relación con el resto de las palabras que componen el texto. En otras palabras, el conducirse en el texto con conocimiento de su estructura gramatical, puede facilitar una mejor comprensión del mismo ayudado también por la contextualización.

Un factor que puede ser una desventaja, en cuanto a traducción estructural se refiere, es aquel en el que se pone más énfasis en elementos lingüísticos dejando a un lado los aspectos discursivos. Es decir, se presta más atención a la estructura textual que al mensaje que éste transmite o intenta transmitir al lector.

2.4.3. La interpretación en el aprendizaje del idioma inglés

En este apartado se intentará ser muy breve ya que su inclusión se debió únicamente para poder marcar la diferencia entre traducción e interpretación; diferenciación aun no percibida por todos incluyendo los docentes en enseñanza de lenguas, especialmente en lengua inglesa.

Es muy importante distinguir lo que hace que la interpretación siga por un camino distinto comparado con la traducción, no sólo por aquello que las diferencia en la práctica, sino sobre todo por el fundamento que las calza. La diferencia más importante de la que se desgaja cualquier investigación seria sobre una u otra vertiente de la comunicación, sin duda estriba en que la traducción trabaja sobre enunciados escritos, esto es, sobre lo dicho y por lo tanto su quehacer se mueve en el ámbito de la utilización de la lengua fijada en un texto estático; mientras que la interpretación lo hace con magnitudes orales, es decir, tiene que vérselas con la lengua en proceso de enunciación, durante su puesta en funcionamiento, en un hecho de habla, lo que le confiere al quehacer un carácter eminentemente dinámico. Pero hay más. El intérprete no sólo asiste al acto de habla, sino que lo asume y encadena un proceso generador sobre otro proceso generador anterior y ajeno al suyo. Y todos sabemos cuán huérfana de profundización y cuán

plagada de ambigüedades está la investigación sobre el fenómeno del habla desde Saussure hasta nuestros días (Arencibia, 2001).

El intérprete no sólo asiste al acto de habla, sino que lo asume y encadena un proceso generador sobre otro proceso generador anterior y ajeno al suyo. En este sentido los aspectos socioculturales desempeñan un papel relevante ya que de ello muchas veces va a despegar la forma como se pueda entender un mensaje.

Por otro lado y tocando un poco a factores históricos se puede decir que la inclinación por la interpretación comienza a hacerse sentir en el período que media entre dos guerras mundiales, a partir de la década de los cuarenta del siglo que se acaba de dejar atrás. Es desde la consagración de los Estados Unidos como potencia mundial cuando el idioma inglés toma mayor fuerza y en donde la interpretación en las lenguas empieza a llamar más la atención de los expertos (Arencibia, 2001).

Los seres pensantes son comunicadores y traducen e interpretan constantemente de mil y una maneras la realidad que los circunda. Por tal motivo es factible contemplar que en un texto escrito también pueda aplicarse una interpretación por parte del lector y esto pueda darse más que nada por intentar cumplir con el objetivo que es el comprender el mensaje que dicho texto trata de transmitirle. Por tal motivo fue que se pensó en no dejar fuera un apartado que hablara aunque sea brevemente de la interpretación en este trabajo.

2.5. Las oraciones pasivas

En el presente punto se hablará ya formalmente del tipo de oraciones sobre las cuales se va a desarrollar la unidad didáctica. Se darán detalles de estas tanto en su tipo en inglés como en español, la voz pasiva y su uso común en ambas lenguas.

2.5.1. Las oraciones pasivo complejas en inglés

Como introducción hacia la voz pasiva en inglés valdría la pena hablar brevemente de un antecedente histórico que tiene un rasgo interesante. Por ejemplo, se menciona que al final del periodo inglés intermedio, la oración pasiva perfecta y las continuas marcas del verbo estaban muy bien establecidas, sin embargo, éstas se usaban mucho menos de lo que se usan hoy en día. Las formas en las que pueden ser combinadas estaban también muy limitadas. No fue hasta el siglo XVIII que se logró utilizar todas las posibles combinaciones de cada una de ellas (Barber, 1993, p. 163).

A continuación se explicará en que consiste la voz pasiva en lengua inglesa.

2.5.1.1. Voz pasiva

Esta estructura no es comúnmente encontrada con tal nomenclatura o como una oración con características distintivas que declaren evidentemente su singularidad o carácter de entre otras construcciones afines. Sin embargo, en la mayoría de las gramáticas, libros o enciclopedias, se considera una importante variante de las oraciones

pasivas sin agente (agentless passives) las que equivalen a las pasivas impersonales del español y cuyo uso es muy frecuente.

De acuerdo con Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983, p. 225), el maestro de inglés debe estar conciente de la frecuencia con que aparecen estas construcciones en inglés así como del hecho de que la mayoría de éstas pueden encontrarse tanto en la lengua hablada como en la escrita. Para dichos autores, alrededor del 85% no tienen un agente explícito.

2.5.1.2. Uso común

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta y que es muy común es que esta forma lingüística del inglés (complex passives) se puede expresar en tres oraciones superficiales:

Ejemplos: *Dick is rumored to have been fired.*
 That Dick has been fired is rumored.
 It is rumored that Dick has been fired.

Otro elemento a considerar al estudiar estas construcciones es el relacionado al léxico. En él debe poner especial énfasis ya que hay ciertos verbos y situaciones con los que se puede utilizar tanto la voz pasiva como la activa (Celce-Murcia y Larsen-Freeman 1983, p. 225).

En síntesis, estas formas lingüísticas del idioma inglés (complex passives) son utilizadas cuando el autor desea hacer una declaración sin revelar al sujeto como el origen de la información dada, es decir; no se menciona quien expresa determinada cosa porque no es importante o relevante.

Ejemplo: *It is assumed/believed that he will announce his candidacy soon.*

Estas construcciones impersonales se usan normalmente después de verbos que indican un proceso mental como *agree, allege, assume, believe, consider, declare, expect, feel, judge, know, report, rumor, say, suppose, think, understand* o verbos de commando como *forbid, order, give*. Todos ellos son muy frecuentes para expresar que el agente es cualquier persona en general y en una manera formal donde se desea evitar el uso de “you” o “one” en sentido impersonal.

Ejemplo: *One is supposed to wear formal clothes at a cocktail party.*

You are expected to reserve the tickets by calling the box office.

2.5.2. Las oraciones pasivo reflejas (complejas) en español

Este aspecto gramatical se forma con los pronombres personales (**me, te, se, nos, os, se**) y se usa cuando el verbo a que acompañan está en la misma persona que ellos representan, lo cual sirve para expresar una acción reflexiva (se darán un poco más detalles en cuanto a las reflexivas con el pronombre **se** posteriormente). El sujeto es entonces, a la vez complemento directo (**me afeitado todas las mañanas**) o indirecto (**te**

ponías un traje nuevo); es conjuntamente agente y paciente. Si el verbo está en tercera persona del singular o el plural, el reflexivo latino **se** cumple en español la función refleja (*el niño se lava, los niños se lavan; los niños se lavan las manos*), y las formas átonas del pronombre quedan en su función exclusiva de representar los complementos directo o indirecto sin valor reflexivo (*lo, la, le, se* personal; *los, las, les, se* personal). **Se** es, pues, la única forma reflexiva de tercera persona para ambos números, y expresa complemento directo o indirecto (Gili Gaya, 1973, pp. 126-129).

A continuación se dará una panorámica más amplia de lo que consiste la voz pasiva.

2.5.2.1. Voz pasiva

Esta construcción no existe como tal en el idioma español pero existen una serie de expresiones en cuanto a sus equivalencias.

De acuerdo con Gili (1973, pp. 126-129), la oración pasivo refleja, (forma en la que se da una de estas equivalencias) es comúnmente utilizada en la lengua española actual tanto hablada cómo escrita y es más frecuente a medida que avanza el desarrollo del idioma.

Otra de sus formas equivalente (la más parecida literalmente a la del inglés) es la de la voz pasiva orgánica, formada por el verbo SER como auxiliar más el participio pasivo del verbo, aunque es raramente utilizada.

Ejemplo: *Juan es considerado un mal estudiante.*

Juan es considerado (como) un mal estudiante.

John is considered a bad student.

John is considered (as) a bad student.

“La oración pasiva refleja impersonal” es, sin embargo la forma frecuente más precisa que equivale a la oración pasivo-compleja del inglés con el mismo significado. (carácter impersonal).

Ejemplo: **Se** *considera que Juan es un mal estudiante.*

It is considered that John is a bad student.

Así pues, es notable que mientras en el español se expresa esta forma lingüística mediante la oración pasivo-refleja impersonal principalmente en el inglés se presenta comúnmente en dos maneras de igual significado.

John is said to be a good student.

It is said that John is a good student.

Es importante mencionar que dicha forma lingüística en español no siempre se considera una oración distintiva entre otras similares en donde se utiliza un factor común: el pronombre “SE”. Respecto a este hecho Esquer (1971, p. 227), hizo una distinción entre los valores y funciones de dicho pronombre.

2.5.2.2. Uso común

De acuerdo con dicha distinción este pronombre, según Esquer (1971, pp. 277-278), puede funcionar como:

1. Pronombre personal de 3ª persona____ *Ya **se** lo dije.*
2. Pronombre reflexivo_____ *Juan **se** lava.*
3. Signo de reciprocidad_____ *Juan y Antonio **se** escriben.*
4. **Signo de impersonalidad**_____ ***Se dice que ya llegó.***
5. **Signo de pasiva refleja**_____ ***Se construyó la casa en ocho días.***
6. Valor intrínseco_____ *Juan **se** avergonzó profundamente.*
7. Valor incoativo _____ *Pedro **se** durmió enseguida.*
8. Valor causativo_____ *El rey **se** construyó un palacio.*
9. Valor de interés_____ *El niño **se** estudió las lecciones.*

Según esta clasificación, la forma lingüística equivalente a la oración pasivo-compleja del Inglés corresponda a la oración # 4 y no es más que una modalidad de carácter impersonal de la # 5, la oración pasivo-refleja, (la cual es la forma equivalente a la oración pasiva en inglés en cuanto a frecuencia de uso).

La característica distintiva de estas oraciones es la intención impersonal u omisión del agente productor de la acción ya sea por desconocimiento desinterés o por omisión intencional.

2.6. Principales aspectos gramaticales en español que puedan influir en la dificultad para comprender las oraciones impersonales en inglés

En los próximos apartados se expondrán algunos de los aspectos gramaticales en español que se han detectado, por la experiencia propia en la enseñanza del idioma inglés, puedan tener cierta repercusión en la comprensión de las oraciones impersonales como voz pasiva por parte de los alumnos al leer textos en inglés. Con ello se pretende dejar mejor asentado a que se refieren dichas cuestiones gramaticales y lograr reinvertir que la difícil influencia se vuelva fácil convirtiéndose en un apoyo para el alumno. Con ello el estudiante puede contar con una herramienta más a su favor al enfrentarse a un texto en inglés, poderlo comprender sin ningún problema y reproducirlo, al menos y si la situación lo amerita, a través de la elaboración de una paráfrasis en su lengua materna, en este caso en español.

2.6.1. Usos del pronombre personal “se”

En estos tres apartados se dará una descripción de la manera como se utiliza el pronombre personal **SE** así como algunas ejemplificaciones.

2.6.1.1. Uso no reflexivo

Se utiliza el pronombre personal **SE** como sustituto de **LE, LES** cuando le sigue inmediatamente un pronombre **LO, LA, LOS, LAS** en función de complemento directo:

- **Se lo di. / Le di el libro.**
- *Cuando me los encontré, **se lo dije.** / Cuando me los encontré, **les dije que lo sabía.***

2.6.1.2. Uso reflexivo

Se utiliza en función de complemento directo o indirecto cuando su referente coincide con el sujeto.

- *La niña **se peina** (reflexivo, complemento directo)*
- *A la niña **la peina** su madre (no reflexivo)*
- *El señor **se afeita** la barba (reflexivo, complemento indirecto)*
- *Al señor **le afeita** la barba el peluquero (no reflexivo)*

2.6.1.3. Uso recíproco

Se utiliza de la misma manera que el anterior, pero cuando el sujeto es múltiple o plural y se entiende que cada individuo del sujeto realiza la acción del verbo hacia el otro o los otros.

- *Juan y Pedro **se escriben** cartas.*
- ***Se lastimaron** mucho durante su relación por eso decidieron separarse.*
- *Ellos ya no **se tienen** respeto.*

(elcastellano.org., s/f, 2005).

2.6.2. Relación entre la pasiva “se” y las impersonales

Cuando el agente hablative es desconocido o no interesa a los interlocutores, se tienen las oraciones llamadas, según la terminología de la gramática latina, segundas de pasiva, tanto si se emplea la perífrasis (recurso estilístico que consiste en expresar una idea con más palabras de las necesarias) con **ser**, como la pasiva refleja. Unos ejemplos de ello son los siguientes: *Han sido descubiertas sus trampas*; **Se han descubierto sus trampas**. Claro está que la pasiva refleja no puede emplearse más que con la tercera persona.

Ahora bien: en las oraciones pasivas con **se**, este pronombre es un mero signo de pasiva. Al callarse el ablativo agente, la oración es a la vez pasiva e impersonal, de ahí surge una relación muy estrecha entre estas. En la oración **se cometieron muchos atropellos** se expresa que los atropellos (sujeto pasivo) fueron cometidos, y no se dice acerca del autor; es decir, de la persona quien cometió los atropellos. Este, por lo tanto, queda oculto en una tercera persona de significación indeterminada.

El **se** es conjuntamente signo de pasiva y de impersonalidad, pero no hay duda de que la oración es pasiva, puesto que el sujeto (*atropellos*) está concertado con el verbo (*cometieron*). Si el sujeto lo está en singular, el verbo lo estará también: **Se cometió un atropello**. Parece que no debieran confundirse con las impersonales activas, puesto que la concordancia con el verbo asegura el carácter pasivo del sujeto (Gili, 1973, pp. 126-129).

De hecho, sin embargo, tanto en España como en América se leen y oyen a menudo frases como éstas: *se ha pedido refuerzos; se le supone otras intenciones; se compone paraguas; se vende astillas*, en competencia con: *se han pedido refuerzos; se le suponen otras intenciones; se componen paraguas; se venden astillas*.

Lo antes mencionado refleja la gran vinculación que se da entre la palabra **se** y **la impersonalidad** al encontrarse en la misma oración, en donde para ambos conceptos gramaticales su uso se vuelve trascendental en la lengua hispana.

En toda esta sección se describió la parte teórica que sustentará a la unidad didáctica a abordar en el siguiente capítulo. Dicha sección se conformó de importantes elementos que intervienen en el proceso de lectura, teorías del aprendizaje así como todo lo que envuelve a una lengua extranjera. En el posterior capítulo se describirá la unidad didáctica la cual se abrirá con una bienvenida al alumno, su desarrollo y se cerrará con una tarjeta de estudio.

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA

En el actual capítulo se presentarán los fundamentos teóricos que se seleccionaron como apoyo para la elaboración y diseño de la presente unidad didáctica sobre la cual trabajará el alumno en su dirección rumbo al aprendizaje de las oraciones impersonales como voz pasiva. En dicha sección y ya dentro de la unidad didáctica se hará un análisis contrastivo entre oraciones pasivo reflejas en español y las pasivo complejas en inglés además de una explicación gramatical para que el estudiante las ubique mejor y la comprensión y uso de las mismas sea mayor. Se darán ejemplos de este tipo de oraciones extraídas de diversos textos en inglés a nivel párrafo, con el fin de que su identificación y comprensión sea más significativa para el alumno. Finalmente se trabajará con textos que contengan diversos casos de oraciones impersonales como voz pasiva así como una serie de ejercicios antes, durante y después de la lectura.

3.1. Bases teóricas de la unidad didáctica

El objetivo del actual trabajo es diseñar una unidad didáctica dirigida a estudiantes de comprensión de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades para mejorar su aprendizaje en el uso de oraciones impersonales como voz pasiva. El problema que se detectó con tales oraciones, el cual se describe en el capítulo uno punto 1.4 de esta investigación, incitó a profundizar más en tal aspecto gramatical y como consecuencia a formularse dicho objetivo. Esta problemática se presenta frecuentemente en los alumnos cuando están desarrollando una lectura de un texto en inglés e involuntariamente

recurren a ciertos tipos de traducción, cuyos métodos se describen en el capítulo dos punto 2.4.2.1.

Para llegar al objetivo arriba señalado se tomará como sustento para ésta, al modelo interactivo de lectura mencionado en el capítulo dos punto 2.1.1 en donde Rumelhart (1977) y Stanovich (1980) tienen una gran participación.

Para la elaboración de la unidad didáctica se contará básicamente con la lectura de familiarización y la lectura de búsqueda descritas en el punto 2.1.2 del capítulo dos. La primera dirige su atención a elementos como los tipográficos siendo estos los títulos, los pies de pagina y las imágenes, por citar algunos. Este tipo de lectura también comprende factores léxicos como las palabras clave, por ejemplo, los sustantivos, y sin dejar fuera a los cognados. En el caso de la segunda se enfoca a la búsqueda de información relevante y en donde se intenta aprovechar a ésta para localizar algunos ejemplos del aspecto lingüístico tratado en esta tesis.

Los tipos de texto a utilizar en la unidad serán tanto informativos como narrativos. Estos están descritos más a detalle junto con otros no menos importantes en el punto 2.1.3. Se decide recurrir a los informativos porque están basados en un conjunto de argumentos demostrativos en los que el sentido de verdad tiene mucho peso y se sustenta básicamente en la lógica formal para establecer sus reglas de derivación. En cuanto a los textos narrativos se consideraron porque se basan en la dimensión espacio y tiempo y cuentan con representaciones puramente lingüísticas de la alteración de determinadas personas, situaciones y circunstancias.

La inclinación por los textos informativos y narrativos como base para trabajar en la unidad didáctica, se debe a que se ha podido detectar, por propia experiencia, que llegan a incrementar más el interés del alumno adolescente, al menos de los estudiantes del CCH, por la lectura. Además de lo anterior, dichos tipos de texto pueden contar con más casos sobre el aspecto lingüístico, oraciones impersonales como voz pasiva, a trabajar en la misma unidad.

Por lo que respecta a las estrategias de lectura se van a considerar tanto a las de alto como de bajo nivel para el desarrollo de la presente unidad didáctica.

Las de alto nivel porque tienen como objetivo que el lector al confrontarse con el texto infiera el significado de las palabras y el contenido del mismo texto. Además distinga las ideas principales, lleve a cabo una hipótesis, sintetice información y sea capaz de interpretar dicha información pero de manera no verbal ya sea mediante diagramas, cuadros o gráficas.

Las de bajo nivel por su lado atacan aspectos gramaticales como pueden ser las oraciones impersonales como voz pasiva. Estas estrategias tienen como papel ayudar al lector a realizar una decodificación de la lengua mediante el reconocimiento de rasgos estructurales del texto desarrollado y a través de acciones como reconocer, subrayar o repetir información. Sobresale una característica muy especial y es en este caso, la relación muy estrecha con los aspectos sintácticos de la lengua, es decir, con todas las estructuras gramaticales que se puedan localizar en un texto.

Para la elaboración de la unidad didáctica se ha tomado como punto de apoyo teórico al enfoque cognitivo porque esta basado en los procesos mentales que interfieren en el aprendizaje de los individuos. Para esta teoría, el alumno se ubica como alguien que tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje. En el caso de la lengua, el estudiante puede disponer de diversas estrategias de cierto nivel cognoscitivo con el propósito de poner en movimiento el sistema lingüístico del idioma que se pretende dominar.

Para poder lograr tal propósito se requiere que el alumno lleve a cabo un análisis reflexivo del como funciona la lengua en el ser humano a través de la observación y el pensamiento. Para ello se debe disponer de importantes elementos como son la memoria y la inteligencia. Se dieron detalles al respecto en el punto 2.2.2 del segundo capítulo de la presente investigación.

La unidad didáctica que a continuación se presentara tiene como objetivo que el alumno del cuarto semestre del CCH identifique y comprenda las oraciones impersonales como voz pasiva en textos auténticos en inglés, todo ello con el fin de mejorar su aprendizaje en la comprensión de lectura y poder, mediante la información obtenida de un texto en lengua inglesa, satisfacer necesidades tanto académicas como de interés personal.

En la unidad didáctica se van a emplear dos textos los cuales contienen información que puede ser interesante y agradable para la edad y el tipo de alumnos a los que va dirigida dicha unidad. El lector puede estar consciente que la información es reciente y verdadera ya que el autor expone su punto de vista de manera simple y utilizando estructuras oracionales que no dificultan la comprensión. Dichos textos contienen un número suficiente

de oraciones impersonales como voz pasiva para que el estudiante se enfrente a ellas, primeramente a través de su identificación en la lectura, y en segundo lugar mediante su comprensión. Con todo lo anterior el lector podrá contar con una herramienta más para poder dominar y manejar de forma más adecuada cualquier texto en inglés del que pretenda obtener información para sus diversos fines.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA COMPRESIÓN Y APRENDIZAJE DE LAS ORACIONES IMPERSONALES COMO VOZ PASIVA



3.2. Unidad didáctica para el uso de las oraciones impersonales como voz pasiva

Índice	Página
Bienvenida	75
Objetivo general	77
Objetivos específicos	77
Lectura de familiarización	77
Elementos iconográficos	78
Elementos tipográficos	79
Elementos léxicos	80
Lectura de búsqueda	82
Elementos lingüísticos	83
Ejemplos de oraciones impersonales como voz pasiva	84
Realización de un análisis contrastivo entre oraciones impersonales en español y en inglés	86
Explicación gramatical de oraciones impersonales	89
Ejercicios de práctica con oraciones impersonales como voz pasiva	91
Tarjeta de estudio	98

Bienvenida



Conéctate y
¡bienvenido a la luz
del conocimiento y del
aprendizaje!

En tu paso por este material podrás poner en práctica algunas estrategias de lectura las cuales te permitirán entender textos en lengua inglesa. La presente unidad te servirá como conducto para guiarte y aprender la aplicación de tales estrategias. Además se te presentarán diversos ejemplos de oraciones impersonales como voz pasiva, extraídos directamente del texto con el que estés trabajando así como su explicación gramatical, apoyada por una serie de ejercicios de trabajo que se te irán presentando a lo largo de la propia unidad, todo ello con el fin de que logres comprender sin ningún problema cualquier texto en inglés con el que te enfrentes.

Este trabajo estará dividido interiormente de la siguiente manera:

Se te dará una breve explicación de lo que es la lectura de familiarización, tipo de lectura que pondrás en práctica al momento de enfrentarte a los textos que posteriormente se te presentarán. Con ella tendrás una visión más clara y podrás apoyarte en ella para desarrollar la actividad de lectura.

Se te proporcionaran las definiciones pertinentes con sus respectivas ejemplificaciones de los elementos importantes que debes considerar antes de abordar un texto; y observarás

que éstos juegan un papel primordial en cuanto a la ayuda que como lector necesitas para iniciarte en el maravilloso mundo de la lectura.

La siguiente sección se compondrá de una pequeña explicación de los elementos lingüísticos, parte esencial de la unidad, ya que de ellos se desprende el aspecto gramatical que se pretende puedas identificar y dominar cada vez que te los encuentres dentro de los diversos textos en los que aparezca. Todo ello para que logres contar con una herramienta más a tu favor al leer cualquier texto en lengua inglesa.

En el área arriba mencionada se profundizará más, ya que se te darán diversos ejemplos de oraciones impersonales como voz pasiva sacadas del mismo texto, con el que deberás trabajar. En este caso los ejemplos serán para que los observes. Se te facilitara un cuadro con ejemplos tanto en inglés, como en español de este tipo de oraciones, con un pequeño análisis contrastivo. Consecuentemente, abordarás la explicación gramatical de dicho aspecto lingüístico, por lo que se te pide prestes especial atención a esta parte, ya que es de suma importancia. Para finalizar con la sección de elementos lingüísticos, se te presentará un segundo texto en el que aplicarás tus conocimientos y habilidades adquiridos a la resolución de una serie de ejercicios de trabajo.

Finalmente se te proporcionara una tarjeta de estudio la cual podrás tomar como retroalimentación. Ésta estará compuesta por unas cuantas preguntas con sus respectivas respuestas sobre las oraciones impersonales como voz pasiva. Con ella tú mismo podrás darte cuenta de tu avance.

Objetivo general

Al término de esta unidad debes ser capaz de llevar a cabo de manera autónoma la lectura de un texto auténtico en inglés apoyándote en elementos iconográficos, tipográficos, léxicos y lingüísticos, en particular de las oraciones impersonales como voz pasiva, como un medio gramatical más para lograr comprender adecuadamente la información contenida.

Objetivos específicos

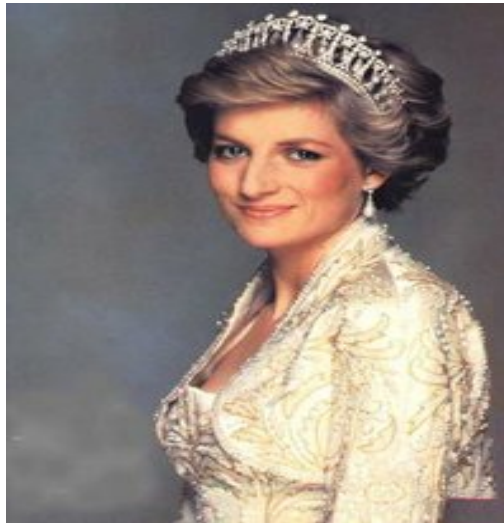
- * Identificar las oraciones impersonales como voz pasiva en un texto para tomarlas como apoyo lingüístico en tu paso por la lectura.
- * Aprender el uso de las oraciones impersonales como voz pasiva para poder encontrar una correspondencia en español y ello te ayude a entender mejor la idea central del texto.
- * Expresar mediante una paráfrasis la idea general del texto tomando como uno de los soportes gramaticales las oraciones impersonales como voz pasiva.

Lectura de familiarización

Este tipo de lectura te va a permitir comprender el contenido de un texto de forma práctica y sencilla, con el objeto de localizar el tema general de dicha lectura. En ella los elementos tipográficos como son el título, los subtítulos, los pies de página, los diversos tipos de imágenes (dibujos, diagramas, mapas, etc.), así como los diferentes tipos y tamaños de letra, van a jugar un papel relevante como apoyos con los que puedes contar para ubicar el tema de lo leído.

Elementos iconográficos

Dichos elementos son aquellas imágenes que se representan mediante dibujos, fotografías, graficas, mapas, etc., y de los que puedes disponer para llevar a cabo una predicción acerca del tema general del texto. Es indispensable que les des un vistazo a dichos elementos antes de iniciar la lectura.



Después de haber observado la fotografía seguramente se produjo en tí una predicción acerca del contenido del texto. Dicha predicción puede probablemente encontrarse en una posición distante de la que en realidad va a tratar la lectura, pero lo importante aquí es que se produzca en ti una idea, aunque sea muy vaga, de lo que te vas a encontrar en el texto y que te permita adelantarte al contenido del mismo. Con ello puedes estar convencido de que, al momento de abordar el texto, vas a contar con una herramienta más a tu favor para llegar a comprender su contenido sin ningún problema.

Elementos tipográficos

Como se mencionó anteriormente, estos elementos van a estar dirigidos al estilo, tamaño y tipo de letra. En ellos también se incluye a los signos de puntuación y la ortografía. Un ejemplo muy claro de estos son los títulos y subtítulos. Estos comúnmente van a acompañar a la ilustración, dibujo o fotografía para que en combinación ayuden a producir una imagen cada vez más certera alrededor de tu predicción respecto del texto. No debes pasar por alto que, desafortunadamente, no todos los textos van a disponer de una ilustración o fotografía. Por tal motivo los elementos tipográficos van a ser tu plataforma para enfrentar tales lecturas.



No olvides prestar atención al tipo de letra, tamaño, color, etc., ya que las palabras con estas características van a jugar un papel relevante en el contenido del texto.

SECRETS OF THE FACE



Is it really possible to judge someone's character from their face? The Chinese seem to think so. For over 2,000 years they have been practicing Siang Mien, which is the art of judging character and predicting fortune from an analysis of the face. It is thought that it was developed in the ancient imperial court of China and consisted of jealously guarded secrets that were passed from masters to a few chosen apprentices. The secrets of face analysis were hidden away in special books which only a few could look at.

Como te diste cuenta, el contar con cada vez más elementos en tu paso por la lectura, en este caso con una fotografía, un título y un breve párrafo como introducción hacia el texto, te ayuda a ir reforzando o modificando la predicción que tú previamente llevaste a cabo respecto al contenido del texto. Indudablemente tales elementos te van dando más seguridad en cuanto a comprensión se refiere. También es importante mencionar que mediante la aparición de estos factores se te indica la forma como está estructurado el texto y éste es otro punto que deberás considerar al comienzo de tu lectura.

Elementos léxicos

Estos elementos se refieren básicamente al vocabulario o las palabras en general que van a componer el texto al que te estas enfrentando. Quizás una de las más frecuentes preocupaciones que tengas al leer un texto en inglés es el no conocer lo que significan muchas de las palabras de esta lengua; sin embargo; es aquí en donde debes poner en

marcha tus estrategias de lectura, deducir algunos términos a través de otros que ya sabes. Recurrir también a los cognados, palabras muy parecidas al español, para conseguir saber lo que quieren decir, o al menos, intuir su posible o posibles equivalencias en español. Debes también tener muy presente que existen un conjunto de palabras llamadas falsos cognados. Estas se denominan así debido a que son muy parecidas al español pero su significado dista en ocasiones bastante de lo que realmente es. Es muy importante que siempre tomes en cuenta la contextualización, es decir, que la equivalencia que le des a determinada palabra consiga engranar con el resto del texto y como consecuencia adquirir determinado sentido.

Observa las siguientes palabras en *itálicas* del título y del párrafo de introducción.

SECRETS OF THE FACE

Is it really *possible* to judge someone's *character* from their face? The *Chinese* seem to think so. For over 2,000 years they have been *practicing* Siang Mien, which is the *art* of judging character and *predicting fortune* from an *analysis* of the face. It is thought that it was developed in the ancient *imperial* court of *China* and consisted of *jealously guarded secrets* that were passed from masters to a few chosen *apprentices*. The secrets of face analysis were hidden away in *special* books which only a few could look at.

Como te diste cuenta la mayoría de estos términos son muy parecidos al español, por tal motivo, dispones de ellos para poder llegar a otros cuyo parecido al español sea menor y lograr, cuando menos, tener una idea de estos últimos. En ese sentido el grado de dificultad, en cuanto a comprensión del texto se refiere, poco a poco va disminuyendo.

Lectura de búsqueda

Este tipo de lectura es la que puedes emplear para ubicar información requerida de manera expedita mediante una serie de estrategias. La lectura de búsqueda promueve el uso del conocimiento previo del que dispones para realizar una predicción del tema. Te permite localizar la información que necesitas, o al menos parte de ella, con el fin de extraerla y cumplir con cierta tarea. A través de esta lectura vas a poder ubicar también aspectos gramaticales como son las oraciones impersonales como voz pasiva.



El llevar a cabo todo lo anterior sin lugar a dudas te va a ayudar bastante a desarrollar tu lectura con éxito. Ahora vayamos a la parte que más nos interesa tratar en esta unidad.

Elementos lingüísticos

Esta es otra parte de la lengua, en este caso del idioma inglés, en la que se produce cierta incertidumbre hacia las estructuras gramaticales, en especial para alumnos hablantes del español, como tú. Incertidumbre en muchas ocasiones motivada por la aplicación de estrategias como la de traducción literal. Tipo de traducción en la que se intenta pasar aisladamente del inglés al español cada palabra con la que se encuentra el ojo al estar leyendo un texto, y lamentablemente no siempre con buenos resultados. Sin embargo, esta situación es entendible puesto que dicho tipo de traducción es al que comúnmente recurren los hispanohablantes, al menos en México, especialmente cuando abordan textos en inglés. Esta problemática conlleva a una carencia de comprensión en las diversas estructuras gramaticales que componen el texto. Una de ellas son, por ejemplo, las oraciones impersonales como voz pasiva. Estructura gramatical que provoca mucha incertidumbre sobre todo si se intenta manejar bajo la línea de la traducción anteriormente mencionada.

Por todo lo expuesto es que se decide profundizar en este aspecto gramatical, las oraciones impersonales como voz pasiva, en esta unidad didáctica.



Animo, afortunadamente hay formas para salir de esta situación y disponer de más bases para comprender cualquier texto en inglés con el que te enfrentes. Lo que verás de aquí en adelante en cuanto a las oraciones impersonales como voz pasiva indudablemente no cubre todo lo que respecta a gramática, pero el comprenderlas y aprender su uso te ayudará mucho independientemente de la lectura en inglés que estés desarrollando.

Ejemplos de oraciones impersonales como voz pasiva

Primero es necesario que observes y analices los siguientes casos de oraciones impersonales como voz pasiva que están en el cuadro. Dichos ejemplos fueron extraídos del texto, cuyo párrafo de introducción tú ya conoces, y que posteriormente se te presentará de manera completa.

- 1) *This shape also belongs to people who are said to have had difficult childhoods.*
- 2) *They are also believed to be charming as well of being capable of great jealousy.*

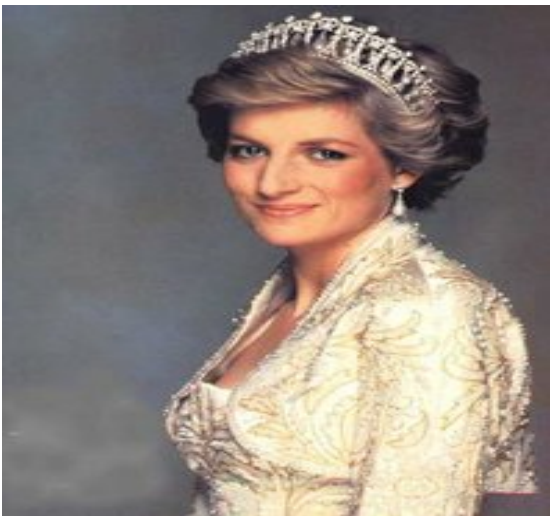
Probablemente tuviste diversas ideas hacia estas oraciones. En alguna o algunas pudiste tener más problemas para entenderlas. Quizás realizaste una traducción literal de ellas o únicamente llevaste a cabo una simple interpretación. Se pueden mencionar una cantidad de cosas al respecto; sin embargo, la intención al presentarte un conjunto de oraciones aisladas, es que tú mismo reflexiones y consigas darte cuenta de que puede resultar más complicado entender frases fuera de contexto que cuando están en él, independientemente de las estrategias que utilices.

Afortunadamente un texto está compuesto por oraciones enlazadas unas con otras. Difícilmente te vas a encontrar con oraciones o frases aisladas. De manera que debes iniciar el análisis de cualquier estructura gramatical, y en particular de las oraciones impersonales como voz pasiva, siempre bajo un marco contextual, es decir, prestando

atención al resto de las oraciones que las acompañan y cuya unión dan cohesión y coherencia a lo leído en el texto.

Ahora se te va a presentar el texto completo y queremos que realices una lectura de familiarización, y después la de búsqueda, procurando centrarte, por ahora, únicamente en los enunciados marcados en itálicas.

SECRETS OF THE FACE



Is it really possible to judge someone's character from their face? The Chinese seem to think so. For over 2,000 years they have been practicing Siang Mien, which is the art of judging character and predicting fortune from an analysis of the face. *It is thought that it was developed in the ancient imperial court of China and consisted of jealously guarded secrets that were passed from masters to a few chosen apprentices.* The secrets of face analysis were hidden away in special books which only a few could look at.

These secrets cannot have been that well guarded and must have got out because practically all Chinese practice some form of face analysis. Mothers tell their daughters that men with flat noses and small ear lobes will make shy and rather dull husbands.

So how does this analysis work? Well, to start with, people's faces can be classified according to one of ten basic shapes, each of which has its own special name. A triangular face, for example, is called a *fire - face*. One which is square is known as a *wall - face*. While one which is diamond shaped is a *jade - face*. There are *seven bucket - faces!*

Once the basic shape has been decided, then parts of the face such as the eyes, nose, chin and mouth can be analyzed in their turn. People who have not got conventional or beautiful faces should not worry, as ugly people tend to be lucky.

Anyway, let us see how *Siang Mien* works by using Princess Diana as a practical example. To begin with, we can say that she has got a *jade - face* which means that she must be strong – willed. *This shape also belongs to people who are said to have had difficult childhoods.* As you may know, the princess's parents were divorced when she was a child and this time must have been a period of great unhappiness.

Turning to more specific features, we can see that one eye is a little larger than the other. It is a known fact that people with eyes of different sizes are often brought up by step - parents. *They are also believed to be charming as well of being capable of great jealousy.* We can see from this photograph that the top of her ears goes above the line of her eyebrows. People who have high ears such as hers are likely to become famous before the age of 30, while those who combine this with eyes of different sizes will be lucky.

Después de haber observado cuidadosamente estas oraciones, vamos a llevar a cabo un análisis contrastivo entre oraciones de este tipo en español e inglés, utilizando los mismos ejemplos del texto. Posteriormente pasaremos a su explicación para que vayas comprendiendo la lectura con más claridad.

Realización de un análisis contrastivo entre oraciones impersonales en español y en inglés

Cabe señalar que en este análisis se te mencionarán brevemente tanto las similitudes existentes en general entre las dos lenguas, español e inglés, en relación con la forma lingüística estudiada, como sus diferencias.

Una característica afín es que esta forma lingüística, en ambos idiomas, tiene más de

una construcción superficial para expresar el mismo hecho, aunque algunas son más frecuentes que otras.

Ejemplos en español	Ejemplos en inglés
<p style="text-align: center;">1</p> <p>a) Se piensa que fue desarrollado en la antigua corte imperial de China y consistía en secretos celosamente guardados que pasaban de maestros a unos cuantos aprendices.</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p>a) It is thought that it was developed in the ancient imperial court of China and consisted of jealously guarded secrets that were passed from masters to a few chosen apprentices.</p>
<p>b) Se piensa que se desarrolló en la antigua corte imperial de China y consistía en secretos celosamente guardados que pasaban de maestros a unos cuantos aprendices.</p>	<p>b) It is thought to be developed in the ancient imperial court of China and consisted of jealously guarded secrets that were passed from masters to a few chosen apprentices.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>a) Esta forma también pertenece a personas de quienes se dice han tenido infancias difíciles.</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>a) This shape also belongs to people who are said to have had difficult childhoods.</p>
<p>b) Esta forma también pertenece a personas que se dice han tenido infancias difíciles.</p>	<p>b) This shape also belongs to people that are said to have had difficult childhoods.</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>a) Se cree que también tienden a ser encantadores así como ser capaces de producir un gran envidia.</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>a) They are also believed to be charming as well of being capable of great jealousy.</p>
<p>b) También se cree que ellos tienden a ser encantadores, así como ser capaces de producir un gran envidia.</p>	<p>b) It is also believed that they tend to be charming as well of being capable of great jealousy.</p>

Recuerda que en el caso de estas tres oraciones, los incisos **a)** son como se encuentran originalmente en el texto que tú ya leíste, y los incisos **b)** son otras opciones de cómo se puede expresar la misma idea, tanto en español como en inglés.

Por otro lado en español las oraciones **1 b)**, **2 b)** y **3 a)** curiosamente son las más frecuentes. En cuanto a las oraciones en inglés inciso **a)** estas son muy utilizadas aunque en algunos casos se manejan indistintamente con las del inciso **b)**.

Por lo que respecta a las diferencias principales entre las estructuras del español y el inglés, hay dos vertientes en las cuales debes centrar tu atención:

- 1) Que la estructura principal del inglés para expresar esta forma lingüística aunque tiene un equivalente literal en español en algunos casos, se identifica rara vez.
- 2) Que los verbos con los que más comúnmente funcionan estas oraciones no corresponden muchas veces en significado o no pueden ser usados indistintamente por los dos idiomas en la misma manera.

Ahora pasemos a un análisis y a una explicación más profundos de cómo puedes identificar las oraciones impersonales como voz pasiva, como es su estructura gramatical y lo más importante como llegar a manejarlas y comprenderlas dentro de un contexto en inglés.

Explicación gramatical de oraciones impersonales



Observa el siguiente cuadro

1) ***It is thought*** that it was developed in the ancient imperial court of China and consisted of jealously guarded secrets that were passed from masters to a few chosen apprentices.

2) This shape also belongs to people ***who are said*** to have had difficult childhoods.

3) ***They are*** also ***believed*** to be charming as well of being capable of great jealousy.

Las oraciones impersonales como voz pasiva en inglés las vas a identificar porque se componen de la siguiente estructura:

Objeto + be (conjugado) + pasado participio del verbo

It is thought

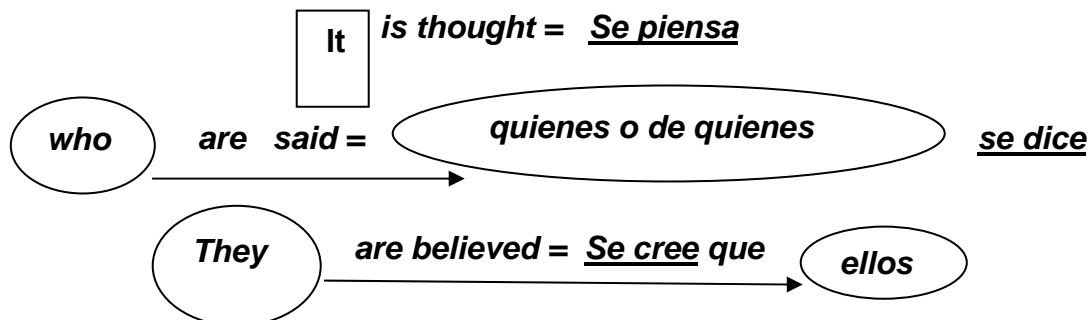
who are said

They are believed

La equivalencia más común que se le va a dar en español a esta estructura es con la palabra “se” y se forma de la siguiente manera:

Se + verbo

De tal manera que el manejo que se le daría a estos enunciados en español sería el siguiente:



Debes considerar que en este tipo de oraciones la traducción de palabra por palabra no funciona por lo que se tienen que abordar desde otro ángulo. Hay casos en los que algunas palabras en inglés simplemente van a estar libres de significado en español como en el primer ejemplo la palabra “It”.



Atención
con la traducción
literal

Ejercicios de práctica con oraciones impersonales como voz pasiva



Ahora pon en práctica tus estrategias de lectura y manos a la obra

Prelectura

I. Responde de forma individual a las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué significado tienen para ti los sentimientos?

2.- ¿Existe alguna relación entre un sentimiento y una emoción? **Sí** **No**

¿Qué tanta?

3.- ¿De qué manera crees que influyan las emociones en la vida de las personas?

4.- ¿Cuál de ellas consideras que sea más significativa para la gente?

5.- ¿Conoces algún símbolo que represente determinado sentimiento o emoción?

Sí No

¿Cuál?

6.- ¿Qué sentimientos o emociones consideras que pueda causar mayor conflicto en los jóvenes?

7.- ¿Qué representa para ti un niño con una flecha?

Durante la lectura

II.- Completa lo siguiente:



1.- Observa la ilustración y responde a la siguiente pregunta. ¿Qué te dice la imagen?

“Cupid”, The God of Love!

2.- ¿Qué te sugiere el título del texto?

3.- ¿Qué factores consideraste para ubicar el título?

4.- ¿Qué relación encuentras entre la imagen y el título?

Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts. He is known as a mischievous, winged child armed with bow and arrows. It is believed that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love. Cupid has always played a role in the celebrations of love and lovers. In ancient Greece he was known as Eros, the young son of Aphrodite, the goddess of love and beauty. To the Romans he was Cupid, and his mother was Venus.

There is a very interesting story about Cupid and his mortal Bride Psyche in Roman mythology. According to this story Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal. But instead, Cupid fell deeply in love with her. He took her as his wife, but as a mortal she was forbidden to look at him.

Psyche was happy until her sisters persuaded her to look at Cupid. As soon as Psyche looked at Cupid, Cupid punished her by leaving her. Their lovely castle and gardens vanished too. Psyche found herself alone in an open field with no signs of other beings or Cupid. As she wandered trying to find her love, she came upon the temple of Venus. Wishing to destroy her, the goddess of love gave Psyche a series of tasks, each harder and more dangerous than the last.

For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld. She was told to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box.

During her trip she was given tips on avoiding the dangers of the realm of the dead. She was also warned not to open the box. But Temptation overcame Psyche and she opened the box. But instead of finding beauty, she found deadly slumber.

Cupid found her lifeless on the ground. He gathered the deadly sleep from her body and put it back in the box. Cupid forgave her, as did Venus. The gods, moved by Psyche's love for Cupid made her a goddess. Today, Cupid and his arrows have become the most popular of love signs, and love is most frequently depicted by two hearts pierced by an arrow, Cupid's arrow.

www.theholyspot.com

5.- ¿Cuál es la fuente del texto? _____

6.- ¿Cuántos párrafos componen el texto? _____

7.- De acuerdo con todo lo que has desarrollado hasta este momento y que de alguna manera te ha permitido realizar una predicción del texto, ¿cuál sería el tema general de éste?

III.- Localiza en el texto las siguientes oraciones. Escribe dentro del paréntesis el número del párrafo en el que se encuentran estas.

- | | Párrafo |
|---|----------------|
| 1.- Se le prohibió mirarlo. | () |
| 2.- Se le conoce como un niño travieso. | () |
| 3.- Psyche se encontraba sola sin ningún otro ser a su alrededor. | () |
| 4.- Sus flechas se han convertido en los más populares signos del amor. | () |
| 5.- Se le aconsejó del como poder evitar los riesgos. | () |

IV.- A través de una lectura de búsqueda, y apoyándote en la explicación que se te dio acerca de las oraciones impersonales como voz pasiva, localiza cinco oraciones de este tipo en el texto y escríbelas sobre la línea.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

V.- Busca la mejor correspondencia en español a las siguientes oraciones extraídas del texto.

a) Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts .

b) It is believed that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love.

c) Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal.

d) For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld.

e) She was told to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box.

Postlectura

VI.- Con base en la información obtenida de la lectura, di si las siguientes oraciones se corresponden o no con el contenido del texto:

	<i>Se corresponde</i>	<i>No se corresponde</i>
1.- Cupido ha estado siempre presente en las festividades relacionadas con el amor.		
2.- Entre los griegos se le conocía como cupido, el joven sobrino de Afrodita.		
3.- Según la mitología romana, Venus nunca sintió celos por la belleza de Psyche.		
4.- Cupido se enamoró profundamente de Psyche.		
5.- Psyche por más que quiso nunca logró ver a Cupido.		
6.- Repentinamente Psyche se encontró sola en un campo abierto.		

7.- Psyche nunca permitió que la curiosidad la sobrepasara.		
8.- Los dioses finalmente convirtieron a Psyche en una diosa.		

VII.- Describe con tus propias palabras la historia de Cúpido.



“Cupid”, The God of Love!

Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts . **He is known** as a mischievous, winged child armed with bow and arrows. **It is believed** that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love. Cupid has always played a role in the celebrations of love and lovers. In ancient Greece **he was known** as Eros, the young son of Aphrodite, the goddess of love and beauty. To the Romans he was Cupid, and his mother was Venus.

There is a very interesting story about Cupid and his mortal Bride Psyche in Roman mythology. According to this story **Venus was said** to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal. But instead, Cupid fell deeply in love with her. He took her as his wife, but as a mortal **she was forbidden** to look at him.

Psyche was happy until her sisters persuaded her to look at Cupid. As soon as Psyche looked at Cupid, Cupid punished her by leaving her. Their lovely castle and gardens vanished too. Psyche found herself alone in an open field with no signs of other beings or Cupid. As she wandered trying to find her love, she came upon the temple of Venus. Wishing to destroy her, the goddess of love gave Psyche a series of tasks, each harder and more dangerous than the last.

For her last task **Psyche was given** a little box and told to take it to the underworld. **She was told** to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box. During her trip **she was given** tips on avoiding the dangers of the realm of the dead. **She was also warned** not to open the box. But Temptation overcame Psyche and she opened the box. But instead of finding beauty, she found deadly slumber.

Cupid found her lifeless on the ground. He gathered the deadly sleep from her body and put it back in the box. Cupid forgave her, as did Venus. The gods, moved by Psyche's love for Cupid made her a goddess. Today, Cupid and his arrows have become the most popular of love signs, and love is most frequently depicted by two hearts pierced by an arrow, Cupid's arrow.

www.theholydayspot.com

Tarjeta de estudio



Demos una repasada a lo visto hasta ahora mediante estas preguntas para reforzar nuestro aprendizaje alrededor de las oraciones impersonales como voz pasiva

¿Qué son las oraciones impersonales como voz pasiva?

Son enunciados en los que no hay sujeto y no se especifica quién o quienes realizan determinada acción ya que no se considera necesario. Verbos muy frecuentemente empleados en este tipo de oraciones en inglés son: pensar, creer, decir, prohibir.

¿Cómo se forman?

Un “objeto” más el verbo “be” en sus diversas formas en inglés (*am, is, are, was, were*) más “pasado participio del verbo”. Representémoslo de la siguiente manera:

Cupid forbid Venus → *Cupido le prohibió a Venus*
 ←
Venus was forbidden by Cupido → *Venus fue prohibida por Cupido*

En este ejemplo para el autor no importa Cupido sino Venus por lo que la oración queda así:

Venus was forbidden → Se le prohibio a Venus
--

En este sentido como observas, la impersonalidad sobresale ya que no se dice quién prohíbe sino a quién se le prohíbe dando un mayor sentido a la equivalencia en español además de evitar realizar una traducción literal o al calco, acción que en este caso no brinda resultados favorables de comprensión.

Cerremos esta sección con un último ejemplo para que tu comprensión al respecto sea mayor.

The goddess of love gave Psyche a series of tasks → *La diosa del amor le dio a Psyche una serie de tareas*
 ←
Psyche was given a series of tasks by the goddess of love → *A Psyche le fueron dadas una serie de tareas por la diosa del amor.*

Psyche was given a series of tasks → Se le dieron a Psyche una serie de tareas
--

Como te pudiste dar cuenta en español se usa la palabra “**se**” más el verbo en lugar de la voz pasiva, por ejemplo: *It is said*, se lee como, *se dice* y no como *fue dicho*.

MANUAL PARA EL PROFESOR



3.3. Manual para el profesor

Índice	Página
Introducción	103
Actividades de prelectura	103
Actividades de lectura	105
Actividades de postlectura	111

Introducción

El presente manual te servirá a ti, profesor, como una guía de apoyo para desarrollar tus clases de comprensión de lectura en inglés adecuadamente. Todo ello con el fin de lograr encaminar a tus estudiantes hacia la identificación y comprensión de las oraciones impersonales como voz pasiva en los diversos textos en que este elemento lingüístico aparezca. Conseguir una buena comprensión sobre este tipo de enunciados debe servir como una herramienta más para que tus alumnos logren entender la lectura satisfactoriamente. Deseamos en verdad que a través de este manual consigas llegar a los objetivos que te plantees con tus alumnos, pero lo más importante es la aportación que brindará al conocimiento general de nuestros estudiantes.

Actividades de prelectura

1.- Como primer paso intenta reactivar los conocimientos previos de los alumnos acerca del tema de la lectura mediante las siguientes sugerencias:

- * Plantea a los alumnos diversas preguntas de forma oral que contengan un pequeño indicio alrededor del tema del texto y anota sus respuestas en el pizarrón.***
- * O bien distribuye entre cada uno de tus alumnos para trabajo individual el siguiente cuestionario.***

I. Responde de forma individual a las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué significado tienen para ti los sentimientos?

2.- ¿Existe alguna relación entre un sentimiento y una emoción? **Sí** **No**

¿Qué tanta?

3.- ¿De qué manera crees que influyan las emociones en la vida de las personas?

4.- ¿Cuál de ellas consideras que sea más significativa para la gente?

5.- ¿Conoces algún símbolo que represente determinado sentimiento o emoción?

Sí **No**

¿Cuál?

6.- ¿Qué sentimientos o emociones consideras que pueda causar mayor conflicto en los jóvenes?

7.- ¿Qué representa para ti un niño con una flecha?

Nota: No se establece un tiempo determinado para cada actividad ya que para ello habría que considerar el número de alumnos y el tiempo estimado por sesión.

** Selecciona al azar a un grupo de alumnos para que lean sus respuestas a dicho cuestionario así como a incentivar a que realicen uno que otro comentario personal y con ello se llame a un mayor interés hacia el tema que en breve leerán.*

Actividades de lectura

2.- Presenta a los alumnos el texto (el cual incluye una ilustración) y que describan de manera breve a partir de tal imagen la idea o ideas que les resulten.

Nota: Cabe aclarar que hasta aquí los alumnos no tienen que desarrollar aun ningún tipo de lectura pero por tener el texto completo en sus manos (imagen y lectura) es que la sección 2 se incluye ya en la zona de actividades de lectura.

II.- Completa lo siguiente:



1.- Observa la ilustración y responde a la siguiente pregunta. ¿Qué te dice la imagen?

3.- A continuación solicita a los estudiantes que mediante la lectura de familiarización distingan el formato del texto, diferencien los tipos de letra,

localicen la fuente y con lo anterior identifiquen el título. Basándose en lo anterior pide que te escriban el equivalente en español de lo que entiendan de dicho título y lo que este les sugiere así como responder a otras preguntas.

Nota: Nuevamente se menciona que aunque aun no se está haciendo una lectura de búsqueda si se está realizando la de familiarización, por tal motivo es que se incluye ya el punto número 3 en la sección de “actividades de lectura”.



“Cupid”, The God of Love!

2.- ¿Qué te sugiere el título del texto?

3.- ¿Qué factores consideraste para ubicar el título?

4.- ¿Qué relación encuentras entre la imagen y el título?



“Cupid”, The God of Love!

Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts. He is known as a mischievous, winged child armed with bow and arrows. It is believed that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love. Cupid has always played a role in the celebrations of love and lovers. In ancient Greece he was known as Eros, the young son of Aphrodite, the goddess of love and beauty. To the Romans he was Cupid, and his mother was Venus.

There is a very interesting story about Cupid and his mortal Bride Psyche in Roman mythology. According to this story Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal. But instead, Cupid fell deeply in love with her. He took her as his wife, but as a mortal she was forbidden to look at him.

Psyche was happy until her sisters persuaded her to look at Cupid. As soon as Psyche looked at Cupid, Cupid punished her by leaving her. Their lovely castle and gardens vanished too. Psyche found herself alone in an open field with no signs of other beings or Cupid. As she wandered trying to find her love, she came upon the temple of Venus. Wishing to destroy her, the goddess of love gave Psyche a series of tasks, each harder and more dangerous than the last.

For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld. She was told to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box. During her trip she was given tips on avoiding the dangers of the realm of the dead. She was also warned not to open the box. But Temptation overcame Psyche and she opened the box. But instead of finding beauty, she found deadly slumber.

Cupid found her lifeless on the ground. He gathered the deadly sleep from her body and put it back in the box. Cupid forgave her, as did Venus. The gods, moved by Psyche's love for Cupid made her a goddess. Today, Cupid and his arrows have become the most popular of love signs, and love is most frequently depicted by two hearts pierced by an arrow, Cupid's arrow.

4.- Cuestiona a tus alumnos sobre los elementos que consideraron para llegar al título del texto y pide que respondan a las siguientes preguntas.

5.- ¿Cuál es la fuente del texto?

6.- ¿Cuántos párrafos componen el texto? _____

5.- Ya con la conjunción de sus conocimientos previos del tema, de los elementos iconográficos (en este caso la imagen del ángel) y los elementos tipográficos (el título), pide a tus estudiantes que lleven a cabo una predicción del texto y respondan a la siguiente pregunta.

7.- De acuerdo a todo lo que has desarrollado hasta este momento y que de alguna manera te ha permitido realizar una predicción del texto, ¿cuál sería el tema general de éste?

6.- Centrados ya propiamente en actividades de lectura, solicita a tus alumnos que desarrollen una lectura completa del texto primero de manera rápida y después en forma lenta. La primera con el objetivo de que se familiaricen mejor con el texto y la segunda para localizar y extraer determinada información que se requiere.

III.- Localiza en el texto las siguientes oraciones. Escribe dentro del paréntesis el número del párrafo en el que se encuentran estas.

- | | Párrafo |
|---|----------------|
| 1.- Se le prohibió mirarlo. | () |
| 2.- Se le conoce como un niño travieso. | () |
| 3.- Psyche se encontraba sola sin ningún otro ser a su alrededor. | () |
| 4.- Sus flechas se han convertido en los más populares signos del amor. | () |
| 5.- Se le aconsejó del como poder evitar los riesgos. | () |

IV.- A través de una lectura de búsqueda, y apoyándote en la explicación que se te dio acerca de las oraciones impersonales como voz pasiva, localiza cinco oraciones de este tipo en el texto y escríbelas sobre la línea.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

V.- Busca la mejor correspondencia en español a las siguientes oraciones extraídas del texto.

a) Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts .

b) It is believed that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love.

c) Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal.

d) For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld.

e) She was told to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box.

7.- A continuación lleva a tus muchachos a que ejecuten en parejas y mediante una lectura de búsqueda, el llenado del cuadro de falso verdadero que aparece en la parte inferior. Se sugiere el trabajo en parejas en esta sección debido a que se

pueden preguntar mutuamente, responderse y verificar en el mismo instante que tan buena fue su comprensión del texto.

Actividades de postlectura

VI.- Con base en la información obtenida de la lectura, di si las siguientes oraciones se corresponden o no con el contenido del texto:

	Se corresponde	No se corresponde
1.- Cupido ha estado siempre presente en las festividades relacionadas con el amor.		
2.- Entre los griegos se le conocía como cupido, el joven sobrino de Afrodita.		
3.- Según la mitología romana, Venus nunca sintió celos por la belleza de Psyche.		
4.- Cupido se enamoró profundamente de Psyche.		
5.- Psyche por más que quiso nunca logró ver a Cupido.		
6.- Repentinamente Psyche se encontró sola en un campo abierto.		
7.- Psyche nunca permitió que la curiosidad la sobrepasara.		
8.- Los dioses finalmente convirtieron a Psyche en una diosa.		

8.- Como parte final y cierre pide a tus alumnos que realicen una paráfrasis sobre la historia de Cupido. Esta parte nuevamente es a través de un trabajo individual por parte del alumno.

VII.- Describe con tus propias palabras la historia de Cupido.

3.4 Clave de respuestas

Prelectura

I. Responde de forma individual a las siguientes preguntas.

1.- ¿Qué significado tienen para ti los sentimientos?

Respuesta abierta dependiendo del alumno.

2.- ¿Existe alguna relación entre un sentimiento y una emoción? **Sí No**

¿Qué tanta?

Respuesta abierta dependiendo del alumno.

3.-¿De qué manera crees que influyan las emociones en la vida de las personas?

Respuesta abierta dependiendo del alumno.

4.- ¿Cuál de ellas consideras que sea más significativa para la gente?

Respuesta abierta dependiendo del alumno.

5.- ¿Conoces algún símbolo que represente determinado sentimiento o emoción?

Sí No

¿Cuál?

Respuesta abierta dependiendo del alumno.

6.- ¿Qué sentimientos o emociones consideras que puedan causar mayor conflicto en los jóvenes?

El amor, la alegría, la ternura, etc.

7.- ¿Qué representa para ti un niño con una flecha?

El amor, el cariño, los sentimientos, etc.

Durante la lectura

II.- Completa lo siguiente:



1.- Observa la ilustración y responde a la siguiente pregunta. ¿Qué te dice la imagen?

Me invita a pensar en el amor y en los sentimientos. El flechazo que puede producirse entre dos personas respecto a su sentir.

“Cupid”, The God of Love!

2.- ¿Qué te sugiere título del texto?

La historia de cupido y del amor. El engarce de sentimientos entre dos personas.

3.- ¿Qué factores consideraste para ubicar el título?

El tamaño y tipo de letra así como su color.

4.- ¿Qué relación encuentras entre la imagen y el título?

El corazón que tiene como fondo el angel, su flecha y el estrecho vinculo entre estos dos componentes y la palabra Love (amor).

Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts. He is known as a mischievous, winged child armed with bow and arrows. It is believed that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love. Cupid has always played a role in the celebrations of love and lovers. In ancient Greece he was known as Eros, the young son of Aphrodite, the goddess of love and beauty. To the Romans he was Cupid, and his mother was Venus.

There is a very interesting story about Cupid and his mortal Bride Psyche in Roman mythology. According to this story Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal. But instead, Cupid fell deeply in love with her. He took her as his wife, but as a mortal she was forbidden to look at him.

Psyche was happy until her sisters persuaded her to look at Cupid. As soon as Psyche looked at Cupid, Cupid punished her by leaving her. Their lovely castle and gardens vanished too. Psyche found herself alone in an open field with no signs of other beings or Cupid. As she wandered trying to find her love, she came upon the temple of Venus. Wishing to destroy her, the goddess of love gave Psyche a series of tasks, each harder and more dangerous than the last.

For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld. She was told to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box. During her trip she was given tips on avoiding the dangers of the realm of the dead. She was also warned not to open the box. But Temptation overcame Psyche and she opened the box. But instead of finding beauty, she found deadly slumber.

Cupid found her lifeless on the ground. He gathered the deadly sleep from her body and put it back in the box. Cupid forgave her, as did Venus. The gods, moved by Psyche's love for Cupid made her a goddess. Today, Cupid and his arrows have become the most popular of love signs, and love is most frequently depicted by two hearts pierced by an arrow, Cupid's arrow.

www.theholyspot.com

5.- ¿Cuál es la fuente del texto?

www.theholyspot.com

6.- ¿Cuántos párrafos componen el texto? 5

7.- De acuerdo con todo lo que has desarrollado hasta este momento y que de alguna manera te ha permitido realizar una predicción del texto, ¿cuál sería el tema general de éste?

La historia, origen y descripción de cupido como representante del amor.

III.- Localiza en el texto las siguientes oraciones. Escribe dentro del paréntesis el número del párrafo en el que se encuentran estas.

	Párrafo
1.- Se le prohibió mirarlo.	(2)
2.- Se le conoce como un niño travieso.	(1)
3.- Psyche se encontraba sola sin ningún otro ser a su alrededor.	(3)
4.- Sus flechas se han convertido en los más populares signos del amor.	(5)
5.- Se le aconsejó del como poder evitar los riesgos.	(4)

IV.- A través de una lectura de búsqueda, y apoyándote en la explicación que se te dio acerca de las oraciones impersonales como voz pasiva, localiza cinco oraciones de este tipo en el texto y escríbelas sobre la línea.

- 1) *Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts .*
- 2) *In ancient Greece he was known as Eros, the young son of Aphrodite, the goddess of love and beauty.*
- 3) *According to this story Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal.*
- 4) *For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld.*
- 5) *She was also warned not to open the box.*

V.- Busca la mejor correspondencia en español a las siguientes oraciones extraídas del texto.

a) Cupid is thought to be the most famous of Valentine symbols and everybody knows that boy armed with bow, arrows, and piercing hearts .

Se piensa que Cupido es el más famoso de los símbolos del día de San Valentín y todo mundo sabe quien es el niño equipado con un arco, flechas y corazones perforados.

b) It is believed that the arrows signify desires and emotions of love, and Cupid aims those arrows at Gods and Humans, causing them to fall deeply in love.

Se cree que las flechas significan el deseo y las emociones del amor, y Cupido dirige esas flechas hacia los dioses y los seres humanos provocando que estos se enamoren profundamente.

c) Venus was said to be jealous of the beauty of Psyche, and ordered Cupid to punish the mortal.

Se decía que Venus estaba celosa de la belleza de Psyche y ordeno a Cupido que la castigara con la pena de muerte.

d) For her last task Psyche was given a little box and told to take it to the underworld.

Para su última tarea se le dio a Psyche una pequeña caja y se le dijo que la llevara al infierno.

e) She was told to get some of the beauty of Proserpine, the wife of Pluto, and put it in the box.

Se le dijo que obtuviera algo de la belleza de Proserpine, la esposa de Pluto, y la pusiera dentro de la caja.

Postlectura

VI.- Con base en la información obtenida de la lectura, di si las siguientes oraciones se corresponden o no con el contenido del texto:

	<i>Se corresponde</i>	<i>No se corresponde</i>
1.- Cupido ha estado siempre presente en las festividades relacionadas con el amor.		x
2.- Entre los griegos se le conocía como cupido, el joven sobrino de Afrodita.	x	
3.- Según la mitología romana, Venus nunca sintió celos por la belleza de Psyche.	x	
4.- Cupido se enamoró profundamente de Psyche.		x
5.- Psyche por más que quiso nunca logró ver a Cupido.	x	
6.- Repentinamente Psyche se encontró sola en un campo abierto.		x
7.- Psyche nunca permitió que la curiosidad la sobrepasara.	x	
8.- Los dioses finalmente convirtieron a Psyche en una diosa.		x

VII.- Describe con tus propias palabras la historia de Cupido.***Ejercicio abierto dependiendo del alumno***

Cupido es uno de los símbolos más representativos del amor. Aquel pequeño niño armado con un arco y una flecha en donde ésta denota los deseos y las emociones alrededor del amor. Su historia se remonta a la Grecia antigua en la cual Cupido se le conocía como Eros y para los romanos persistía el mismo nombre de Cupido.

Según la mitología romana, Cupido tiene que cumplir con una orden dada por su propia madre, Venus, la cual consistía en castigar a Psyche con la pena de muerte. Este castigo fue motivado por los celos que Venus sentía por Psyche debido a su notable belleza. Contrario a todo Cupido se enamora de Psyche y la hace su esposa. Pero para ello se le prohíbe que nunca lo mire, prohibición que Psyche rompe motivada por sus mismas hermanas. Cupido la abandona y Psyche tiene que recurrir a Venus incitada impulsada por el amor que siente por Cupido. Para ello tiene que cumplir con encargos cada vez más peligrosos que indudablemente la llevarían a la muerte. En uno de dichos encargos lamentablemente Psyche muere debido a la tentación.

Al darse este fatal desenlace, Cupido y Venus la perdonan. Los dioses la convierten en diosa debido al enorme amor que sentía por Cupido.

CONCLUSIONES

Durante el desempeño como docente en la enseñanza de comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se detectó que cierto tipo de oración no se lograba entender del todo por los alumnos. En varias ocasiones al leer un texto los alumnos no entendían el mensaje y ante ello surgió la necesidad de diseñar una unidad didáctica para la comprensión y aprendizaje de las oraciones impersonales como voz pasiva; factor gramatical que al ser comprendido por el alumno se convierte en una herramienta más de apoyo en su recorrido por el texto y cuyo objetivo es entenderlo.

La presente investigación consta de tres partes. En la primera sección se busco proporcionar toda la información necesaria en torno a la institución, el papel de la asignatura, el tipo de alumnos, el problema que se detectó y que aterrizó en la elección del tema de las oraciones impersonales como voz pasiva. Todo lo anterior llevó a plantear como objetivo general el diseñar una unidad didáctica para mejorar el aprendizaje de tales oraciones en textos en inglés en los alumnos del CCH.

Para el segundo capítulo del trabajo, y ya como parte del proceso de elaboración de la unidad didáctica, se revisaron algunos modelos de lectura, de los cuales se involucró más para el diseño de dicha unidad, al modelo interactivo de Rumelhart y Stanovich. Mediante este modelo el alumno tiene la oportunidad de compensar cualquier deficiencia en la comprensión gramatical apoyándose en su conocimiento previo. La unidad se elaboró de manera muy sencilla con el fin de que el alumno logre identificar y comprender plenamente las oraciones impersonales como voz pasiva en textos en inglés.

El elemento lingüístico que se enseñó en la unidad didáctica se fundamentó en el cognitivismo debido a que se enfoca en los procesos mentales que describen el aprendizaje de los alumnos. Para esta teoría el alumno participa activamente en su proceso de aprendizaje lo que le permite contar con una variedad de estrategias, por ejemplo, identificar aquellos factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua ajena a la suya. Todo ello con el objetivo de poner en práctica el sistema lingüístico del idioma que se pretende dominar.

En esta investigación se analizó también la influencia de la lengua materna del estudiante sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, para lo cual se contó con la participación de algunos profesores del mismo CCH cuyos comentarios al respecto, aportaron importantes elementos a considerar para un mejor diseño de la unidad didáctica.

Dentro del mismo capítulo dos se realizó una revisión de las oraciones pasivas tanto en inglés como en español a través de una sencilla descripción. Cabe señalar que en las oraciones en español se mostraron ciertos aspectos gramaticales que a veces complican la comprensión del mismo tipo de oraciones en inglés sobre todo si interviene la traducción, más aun la traducción literal, estrategia que si se maneja inadecuadamente disminuye el nivel de comprensión tanto en este elemento lingüístico como en el resto del texto. Para ello se llevo a cabo diversas comparaciones con estas oraciones en ambos idiomas.

Lo anterior dio pie a la confección de la unidad didáctica ubicada en el capítulo tres de este trabajo. Con el diseño de la unidad se busca llevar de la mano al alumno a través de las tres etapas de la lectura, es decir, la prelectura, la lectura y la postlectura trabajando para esto con un primer texto. Para ello se le dio una panorámica de lo que consisten los tipos de lectura, los elementos a considerar antes y durante ésta así como a lo que se refieren cada uno de ellos, concluyendo con los elementos de más interés en esta tesis, los de carácter lingüístico referidos a las oraciones impersonales como voz pasiva.

La unidad concluye con una serie de ejercicios a resolver por parte del alumno con el fin de que ponga en práctica lo aprendido. Dichos ejercicios contienen dos secciones del tema gramatical tratado en esta tesis. Para ello se le presenta un segundo texto en el que tiene que desarrollar las tres etapas de la lectura. Se le facilita al alumno también una tarjeta de estudio pero únicamente como soporte para las oraciones impersonales.

Cabe resaltar que para el diseño de la unidad se pusieron en práctica tanto estrategias de bajo como de alto nivel. Las primeras se emplearon de manera muy ligera. En las segundas se puntualizó un poco más por el tipo de ejercicios a resolver por el alumno durante las diferentes etapas de la lectura.

Aun cuando la unidad va dirigida a una determinada población, se ha de mencionar que por su diseño puede ser utilizada por estudiantes cuyo aprendizaje se desarrolle en otros centros de estudio o por quienes que tengan la necesidad de leer textos por motivos laborales o por simple gusto.

Se buscó para la unidad didáctica a dos textos cuyos temas lograrán motivar a los alumnos a leerlos; que sus elementos iconográficos y tipográficos pudieran atraer la atención del lector y cuyo contenido poco a poco aumentara el interés, desembocando con ello en el incremento del nivel de comprensión de la lectura desarrollada.

No se pretende que con esta propuesta se puedan resolver todos los problemas alrededor de la comprensión de lectura, ya que su diseño queda abierto a modificaciones, pero se puede considerar que su utilización en mayor o en menor grado puede contribuir como herramienta de ayuda para el alumno. Además, puede servir como punto de partida para investigaciones posteriores que tengan que ver con los problemas que la lengua inglesa presenta para llevar a cabo la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Arencibia, L. (2001). ¿Por dónde anda la investigación en interpretación? Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol9_2_02/aci10201.htm [Consulta: octubre 2005].

Ausubel, D. (1968). Educational Psychology. - A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Barber, Charles. (1993). The English Language: A Historical Introduction. N.Y. : Cambridge.

Bousoño, Carlos. (1976). Teoría de la expresión poética. Premio Fastenrath, Bibl. Románica Hispánica, España: Ed. Gredos, 6ª ed., Vol. 2.

Camacho P. V. (2005). Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Lengua Extranjera (inglés y francés). Disponible en: <http://sectec.ilce.edu.mx/sectec40/lextranjera.html> [Consulta: septiembre, 2005].

Carrel, P. and et al (1988). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge : Cambridge University Press.

Carver, R. (1977-78). Toward a theory of reading comprehension and rauding. Reading Research Quarterly, 13, (pp. 8-64).

Castillo, Ma. Beatriz. (2002). Unidad Didáctica Enfocada a la Enseñanza de Estrategias de Bajo Nivel para el Primer Semestre del Curso de Inglés del Centro Escolar Americano. Trabajo de Titulación de Seminario Extracurricular. México: ENEP Acatlán.

CCH.UNAM,(s/f). (2005). Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php> [Consulta: mayo 2005].

Celce - Murcia, Marianne and Larsen - Freeman, Diane. (1983). The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's course. Rowley: Newbury House Publishers.

Cognados falsos (s/f). Disponible en:

www.d.umn.edu/~rseybolt/ejercicios/cognados.html [Consulta: septiembre 2005].

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mcgraw-Hill Interamericana Editores.

Dechant, Emerald. (1991). Understanding and Teaching Reading: An interactive Model. New Jersey: Lawrance Eribaum Associates, Publishers. p.101.

Documenta. Publicación editada por el Centro de Información y Documentación Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades. David Pantoja Morán, Coordinador del Colegio. 1979.

Eckman, Fred and et al. (1995). Second Language Acquisition Theory and Pedagogy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

el castellano.org. LA PAGINA DEL IDIOMA ESPAÑOL. (2005). Disponible en:

<http://www.el-castellano.com/pronombr.html> [Consulta: diciembre 2005].

Esquer Torres, Ramón. (1971). Didáctica de la lengua española. Madrid: Ediciones Alcala.

García Jurado, R. Gpe. (2004). Curso: Taller para Preparar Curso (TPC). Lectura: Las estrategias de comprensión como factores determinantes del tipo de lectura a realizar. Taller de intercambio de experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind. New York: Basic Books.

- Gili Gaya, Samuel. (1973). *Curso Superior de Sintaxis Española*. España: Bibliografos.
- Goodman, K.S. (Ed.). (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. U.K: Cambridge University Press.
- López, Juan G. y Minett, Jacqueline. (1997). *Manual de traducción*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mendoza, Felix. (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM.
- Martínez B., Félix. (1983). *La estructura de la obra literaria*, Barcelona: Ed. Ariel, 3^{ra} ed.
- Newmark, Peter. (1988). *A textbook of translation*. UK: Prentice Hall International English Language Teaching.
- Nutall, C. (1983). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Ortega Rizo, Yolanda. (1999). *Metodología para Comprensión de Lectura en Español y en Lengua Extranjera*. México: Editorial Porrúa.
- Oxford, Rebeca L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III, IV. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. 2002.

Rojas, Daniela. (2004). Programa de Apoyo a la Docencia. Programa para la Apropiación Curricular. Lenguaje y Comunicación. Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: http://www.rmm.cl/index_sub.php? [Consulta: julio 2005].

Routledge and Kegan, Paul. (1978). Learning English in the Secondary School. London: Geoffrey Broughton.

Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In Attention and Performance VI, S. Dornic (Ed.). Hillsdale, N.J. :Erlbaum.

Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades. En Gaceta UNAM, tercera época , V. II, número extraordinario. Ciudad Universitaria, México D.F. 1 de febrero de 1971.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly 16: 32-71.

Van Dijk, Teun A. (1983). Estructuras y Funciones del discurso. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, Teun A. (1978). La ciencia del texto. México: Piadós.

Wallace, C. (1992). Reading. Oxford: Oxford University Press.

Williams, Marion y Burden, Robert L. (1997). Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. United Kingdom: Cambridge University Press.

Wolfram, Wilss. (1988). La Ciencia y la Traducción. Problemas y métodos. México: UNAM.

ANEXOS

Índice de anexos	Página
Figura 1 Modelo de Lectura	18
Figura 2 Mapa Conceptual de Estrategias	25
Questionario utilizado con algunos profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades “CCH” para la obtención de cierta información y sobre la cual se desarrollo uno de los apartados de esta tesis.	131
Instrumento empleado con algunos profesores del mismo colegio para la obtención de su punto de vista hacia las oraciones impersonales como voz pasiva.	132
Material usado tanto en alumnos como en profesores para realizar una acción comparativa sobre la comprensión de las oraciones impersonales como voz pasiva.	133

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Encuesta para recabar información para el desarrollo de la tesis: Las oraciones impersonales como voz pasiva: una propuesta de unidad didáctica para la materia de Comprensión de Lectura en Inglés, del Cuarto Semestre del Colegio Ciencias y Humanidades.

Sexo: _____

Edad: _____

Años como docente en lengua extranjera: _____

- 1) Desde tu punto de vista como profesor de idiomas, ¿cuál es la primera reacción que notas por parte de un alumno hispanohablante ante una lengua extranjera?

- 2) De acuerdo con tu experiencia como docente, ¿consideras que un hispanohablante llega a padecer de cierta incertidumbre ante una lengua diferente a la suya al inicio de su aprendizaje? Explica.

- 3) ¿Cuál es tu punto de vista respecto a los hispanohablantes, en particular de los mexicanos, en cuanto a la motivación que pueda o no existir en estos en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

- 4) Desde una percepción muy general, ¿cuáles son para ti las actitudes de aprendizaje más comunes que exhiben los hablantes del español hacia una lengua extranjera?

Muchas gracias por tu colaboración

JLVR

Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

- Lee cuidadosamente las siguientes oraciones en inglés y escribe sobre la línea su correspondencia en español.

1) The Mona Lisa is claimed to be the world's most famous painting.

_____.

2) It is believed to have been a portrait of a noblewoman.

_____.

3) Her smile is said to hide a secret.

_____.

4) It is believed to be Leonardo's masterpiece.

_____.

5) He is known to have been a wonderful engineer too.

_____.

- Responde las siguientes preguntas.

1) ¿Efectuaste traducción literal?

_____.

2) ¿Existió alguna dificultad al responderlas?

_____.

3) ¿Qué tanta dificultad?

_____.

4) ¿A qué atribuyes esta dificultad?

_____.

Comentarios: _____.

A Dumping Ground for the Marginalized

Chiapas has long been known as “a rich land, a poor people”. The state accounts for only 3 per cent of Mexico’s population, but has 5 per cent of its oil production and 12 per cent of its natural gas production. ***Chiapas is believed to grow 13 percent of Mexico’s corn, the country’s state food crop and 46 percent of its coffee—a major export crop.*** It also produces half of the country’s hydroelectric power, yet only one of the Chiapanecan households is hooked up to the electrical grid. ***It is said that in some parts of the state the electric power is totally unknown.*** Fewer than half of the state’s people regularly eat meat, even though Chiapas is leading beef producer. ***These people are rumored to have a high average rate of infant mortality due to starvation.***

- 1) Chiapas is believed to grow 13 percent of Mexico’s corn,
- 2) It is said that in some parts of the state the electric power is totally unknown.
- 3) These people are rumored to have a high average rate of infant mortality due to starvation.

Equivalencias en español comúnmente dadas por los alumnos

- 1) Chiapas es creída para cosechar 13 por ciento del maíz mexicano,
- 2) Eso es dicho que en algunas partes del estado la energía eléctrica es totalmente desconocida.

3) Estas personas son rumoradas por tener un muy alto índice de mortalidad infantil a consecuencia de la carencia de alimentos.

Equivalencias en español dadas por algunos profesores de inglés

1) Se cree que Chiapas cosecha el 13 por ciento del maíz mexicano,

2) Se dice que en algunas partes del estado la energía eléctrica es totalmente desconocida.

3) Se rumora que estas personas padecen de un índice muy alto de mortalidad infantil motivado por la inanición.

El tema de las oraciones impersonales como voz pasiva, ha sido analizado muy poco, según algunos de los profesores con los cuales se ha platicado recientemente. Tres de estos profesores son del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Su enseñanza se ha desarrollado por medio de métodos deductivos; de acuerdo a ellos, los alumnos al llegar a este tipo de oraciones dejan de traducir, debido a que se ha producido ya un cambio en su forma de ver la lengua, en este caso el inglés, y entienden la idea de la oración a través del mismo contexto.