

2
24

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



**FUNDAMENTOS TEORICOS Y EVALUACION INTERNA
DE LA NUEVA VERSION DEL PRIMER NIVEL DE
COMPRESION DE LECTURA EN INGLES,
(E.N.E.P. ARAGON - U.N.A.M.)**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN LETRAS INGLESAS
P R E S E N T A:
F O R T U N A T O A L M A R A Z



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 está 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.

TABLA DE CONTENIDO

I N T R O D U C C I O N	1
CAPITULO I FUNDAMENTACION TEORICA	9
1. FUNDAMENTOS LINGUISTICOS	9
1.1. ENFOQUE COMUNICATIVO	9
1.2. EL CONTEXTO EN EL DISCURSO	10
1.3. EL DISCURSO EN EL PROCESO DE LECTURA ..	12
1.4. COHESION Y COHERENCIA DEL DISCURSO ...	14
1.5. CARACTER INTERACTIVO DEL DISCURSO ...	19
1.6. LA FUNCION DE LA GRAMATICA.....	20
1.7. INGLES PARA OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	21
2.FUNDAMENTOS PSICOLINGUISTICOS	22
2.1. ENFOQUE PSICOLINGUISTICO	22
2.2. LA MOTIVACION DEL ALUMNO	30
2.3. FACTORES MOTIVACIONALES	33
3.4. EL PAPEL DEL MAESTRO	35
CAPITULO II EVALUACION INTERNA DE LA NUEVA VERSION DEL PRIMER NIVEL DE COMPRENSION DE LECTURA	41
CAPITULO III CONCLUSIONES	82
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXO: PRIMER NIVEL DE COMPRENSION DE LECTURA.	

I N T R O D U C C I O N

Una de las funciones sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México es la de organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales. Con la descentralización de los estudios profesionales de Ciudad Universitaria y a fin de llevar a cabo una redistribución de los servicios de educación superior de la UNAM en el Area Metropolitana de la Ciudad de México, se crearon las escuelas nacionales de estudios profesionales (ENEP). Cada una de ellas tiene una orientación académica específica pero complementaria con las -- otras que integran el mismo núcleo. Así, la ENEP Aragón se integró con las carreras de las áreas de la ingeniería, la arquitectura y las ciencias sociales y económicas.

A través de su Departamento de Planeación Académica, se ha logrado definir el perfil de los alumnos de primer ingreso a la Escuela para establecer conclusiones respecto a las diversas variables que intervienen en el proceso de formación del estudiante y para la reformulación de los planes y programas de estudio de las carreras que aquí se imparten.

De acuerdo con las características de la población estudiantil que acude a la ENEP Aragón, el Centro de Lenguas Extranjeras tiene encomendada la creación de sus propios materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura de textos en inglés y satisfacer, de esta forma, las necesidades específicas de los alumnos del área de ciencias sociales. Este material ha pasado por diferentes etapas de mejoramiento hasta llegar a la versión actual que se presenta como tema de tesis.

Esta tesis consta de tres capítulos: el primero trata de los fundamentos teóricos (lingüísticos y psicolingüísticos) que

explican el diseño de los materiales del Primer Nivel (de un total de tres) de Comprensión de Lectura de Textos en Inglés; el segundo capítulo se refiere a la descripción, ejemplificación y evaluación interna del material de acuerdo con dichos fundamentos y, finalmente, en el tercer capítulo se presentan las conclusiones. (Ver cuadro 1, página 8).

A continuación se describe brevemente el propósito de cada uno de los capítulos.

Primer Capítulo:

La descripción formal del lenguaje ha dejado de ser el interés principal de los lingüistas quienes han dirigido sus esfuerzos por hacer resaltar las funciones comunicativas que dichas formas desempeñan en la vida de los hablantes nativos del idioma. El enfoque comunicativo del lenguaje no toma como unidad de análisis a la oración como si se tratara de una unidad aislada y con significado propio sino a las relaciones de cohesión y coherencia que le dan unidad al discurso y hacen posible el acto comunicativo.

Esto ha originado una nueva concepción acerca de la naturaleza del lenguaje que se ha visto reflejada en la elaboración de materiales para la enseñanza del inglés en sus cuatro habilidades lo mismo que en la creación de materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura de textos.

En este capítulo se consideran las aportaciones más representativas de los lingüistas que han contribuido a dar una nueva orientación al desarrollo de materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura desde un punto de vista comunicativo. Además, -- dentro de este enfoque, se destacan aquellos aspectos del lenguaje, sobre todo a nivel de discurso, que intervienen en el proceso de lectura.

Para llegar a la comprensión de un texto, de acuerdo con el enfoque psicolingüístico, es más importante la información que aporta el lector, durante el proceso de lectura, que la información representada por los signos lingüísticos. Este hecho sitúa al alumno (o lector) como el factor más importante y lo convierte en el centro de la actividad de aprendizaje. De esta forma dicho aprendizaje se transforma en una actividad significativa para el alumno, puesto que se realiza a partir de su conocimiento previo del tema del texto, del área a la que pertenece, de su experiencia del mundo, etc. Por otra parte, la imagen tradicional del maestro omnisciente pasa a ser la de un promotor de actividades de aprendizaje que se integra al grupo, como un miembro más, a nivel de aprendiz.

Por estas razones, el propósito de este enfoque es explicar los factores psicolingüísticos que aporta el lector durante la lectura de un texto y la forma como éstos influyen en la toma de decisiones para el diseño de materiales de comprensión de lectura.

Segundo Capítulo:

El propósito de este capítulo es demostrar cómo los fundamentos teóricos tienen validez práctica en el diseño de materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura. Para este fin, en la descripción del material que constituye el Primer Nivel de Comprensión de Lectura, además de una evaluación interna del mismo, se sigue la misma secuencia en la que aparecen las secciones del primer capítulo y se citan ejemplos, tanto de los ejercicios como de los textos que aparecen en el libro original, para clarificar el punto teórico en cuestión. Para facilitar la comprensión de esta parte descriptiva, cada una de las secciones se inicia con una breve alusión a su tema principal, seguida de una explicación del material que se toma como ejemplo.

Tercer Capítulo:

El propósito de este capítulo es ofrecer un análisis de los materiales del Primer Nivel de Comprensión de Lectura a fin de hacer futuros cambios y, por consiguiente, motivar el mejoramiento de esta versión.

Se agrega a esta tesis un ejemplar de la versión actual del Primer Nivel de Comprensión de Lectura con el fin de facilitar una referencia directa al material.

La política educativa de la ENEP Aragón se ha caracterizado desde el inicio de sus actividades docentes por un constante incentivo y apoyo para llevar a cabo tareas de investigación de acuerdo con los lineamientos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Al favorecer el trabajo de investigación y la divulgación de la cultura se cumple con los principios que establece la Ley Orgánica que la rige.

Como una extensión de los beneficios de este apoyo, el Centro de Lenguas Extranjeras cuenta con la autorización, por parte de la Dirección de la Escuela, de un banco de horas de investigación. Estas horas se dedican a la creación de materiales de enseñanza (libros, ayudas visuales, exámenes, etc.) para los cursos de idioma en sus dos modalidades: la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas y la comprensión de lectura de textos.

La asignación de horas de investigación se otorga a los mismos maestros que imparten las clases de idioma. De esta manera se logra un conocimiento directo de las necesidades de los alumnos y, al mismo tiempo, se establece una mejor correlación en cuanto a las soluciones que se aportan a la problemática de la enseñanza-aprendizaje.

Ha sido gracias a esta política educativa que el Centro de Lenguas Extranjeras ha logrado diseñar materiales de enseñanza para la comprensión de lectura basados en la realidad que está viviendo tendientes a satisfacer las necesidades específicas de sus alumnos.

A partir de 1974 se inició un proceso de descentralización en la Universidad Nacional Autónoma de México tendiente a reducir la

concentración de servicios en las instalaciones de Ciudad Universitaria con el fin de lograr la debida atención educativa de la creciente población estudiantil.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, comenzó sus actividades docentes en 1976 y se le encomendó la atención de todo el alumnado residente en la zona Noroeste de la Ciudad de México interesado en las carreras de Arquitectura, Diseño Industrial, Derecho, Economía, Ingeniería, Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Computación, Periodismo, Pedagogía, Relaciones Internacionales, Sociología y Planificación para el Desarrollo Agropecuario.

De acuerdo con el Plan de Estudios de la ENEP Aragón (UNAM - 1983: página 99) las carreras que requieren de la acreditación -- del idioma inglés antes de la terminación de la carrera son:

- a) Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva
- b) Licenciado en Relaciones Internacionales
- c) Licenciado en Sociología
- d) Licenciado en Pedagogía

El esfuerzo de la enseñanza del idioma inglés a nivel superior, dentro del ámbito de la UNAM, se ha concentrado en el desarrollo de las habilidades y estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos en inglés. Este cambio de énfasis ha surgido como un intento para responder a la necesidad manifiesta tanto por los alumnos como por los investigadores y educadores para leer textos y material bibliográfico escrito en inglés relacionado con su área de estudio. Esto se debe a que gran parte de la bibliografía del plan de estudios de las carreras del área de Ciencias Sociales está basada en libros publicados en este idioma. Durante el tiempo que dura su preparación académica, el alumno tiene que realizar investigaciones a nivel profesional para lo cual tiene que consultar material escrito en inglés (libros, folletos, revistas especializadas, manuales, etc.) que difícilmente se tradu-

cen al español. Además, el elevado costo de las traducciones al español representa un gasto que el alumno difícilmente puede solventar.

Otro de los factores que ha contribuido a este cambio de enfoque ha sido la divulgación de las carreras de carácter técnico (en comparación con las humanísticas) y el propósito para aprender un idioma extranjero ha adquirido una orientación más práctica. Por tal motivo, desarrollar en el alumno la habilidad de lectura que le permita tener acceso a la continua y creciente cantidad de información técnica y científica se ha convertido en el objetivo principal.

El Centro de Lenguas Extranjeras de la ENEP Aragón tiene encomendada la labor de complementar el desarrollo académico de los estudiantes del área de Ciencias Sociales de esta escuela. Está dedicado a la enseñanza de los idiomas inglés, francés e italiano en las especialidades de Posesión de la Lengua, es decir, la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas y a la Comprensión de Lectura de textos. La duración de esta segunda modalidad es de tres semestres para inglés y dos semestres para los dos idiomas restantes.

La mayoría de los alumnos que ingresan a la ENEP Aragón proviene principalmente de las escuelas CCH Vallejo y Oriente. Curricularmente son alumnos que ingresan a un nivel superior de licenciatura con un promedio de calificaciones de 7.7 (de acuerdo con los datos proporcionados por el Depto. de Estadística de esta Escuela): puntaje que podría interpretarse como bajo si se considera el nivel de exigencia académica de las escuelas preparatorias.

A nivel de bachillerato, el plan de estudios incluye, como un requisito, la acreditación de un idioma extranjero. Aunque el alumno tiene la opción de escoger el idioma que desea estudiar -- (inglés, francés o italiano), una gran mayoría elige el inglés. De esta forma, cuando el alumno ingresa a la licenciatura, lo ha

estudiado poco menos de cuatro años (incluyendo la secundaria). Sin embargo, este número de años no refleja una habilidad en el manejo del idioma ni mucho menos su nivel de dominio es suficiente para enfrentarse a las exigencias de un nivel universitario, por ejemplo: leer un texto o llevar a cabo un pequeño diálogo en el idioma extranjero.

Antes de ingresar al Curso de Comprensión de Lectura, el alumno tiene que presentar un examen de diagnóstico con el fin de determinar su conocimiento del idioma extranjero y colocarlo en el nivel que le corresponde: primero, segundo o tercero.

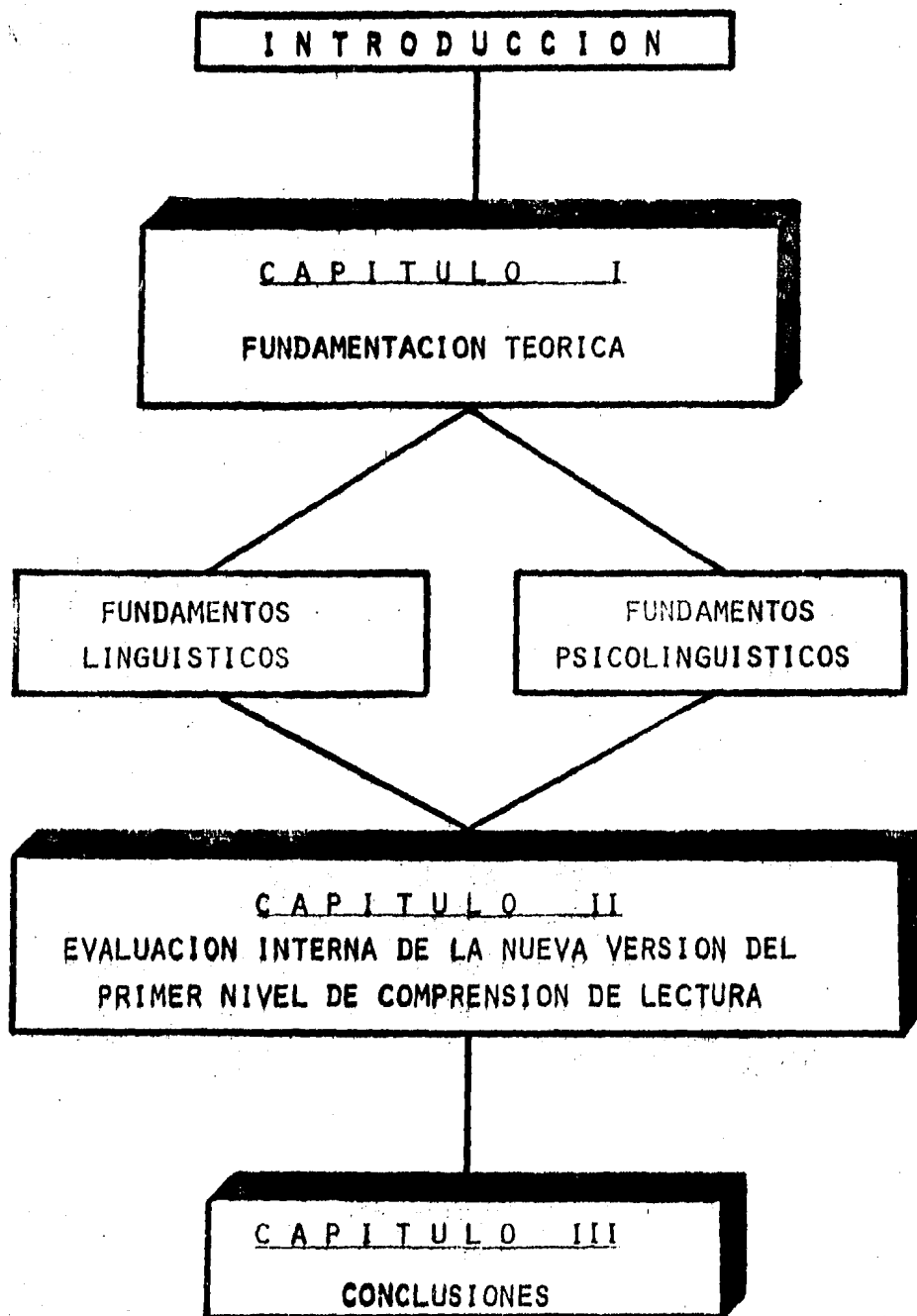
Los resultados de este examen de diagnóstico han reflejado que una gran mayoría de los alumnos solamente alcanza el nivel de principiantes o "falsos principiantes", es decir, son alumnos cuya competencia lingüística se reduce a la habilidad para reconocer algunas estructuras básicas y un número reducido de vocabulario. De lo anterior se deduce que el alumno de primer ingreso al nivel de licenciatura trae un conocimiento elemental del idioma extranjero.

El diseño del material para el Curso de Comprensión de Lectura está basado en las características y necesidades académicas -- anteriormente descritas del alumno del área de Ciencias Sociales de la ENEP Aragón.

EL PROPOSITO DE ESTA TESIS ES PRESENTAR LOS FUNDAMENTOS TEORICOS (LINGUISTICOS Y PSICOLINGUISTICOS) QUE EXPLICAN LA TOMA DE DECISIONES PARA LA SELECCION Y ORGANIZACION DEL MATERIAL QUE CONSTITUYE EL PRIMER NIVEL DE COMPRESION DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLES.

El resumen de esta parte, se presenta en el cuadro # 1.

CUADRO # 1



C A P I T U L O I

FUNDAMENTACION TEORICA

1. FUNDAMENTOS LINGUISTICOS

Es importante para el diseñador de materiales enfocados a la enseñanza de la comprensión de lectura en un idioma extranjero -- tener una idea explícita de cuál es la función que tiene el lenguaje y cómo ésta se lleva a cabo en un acto comunicativo entre el emisor de mensajes (en forma oral o escrita) y su receptor. Esto es importante porque determina en gran medida las decisiones que se tomen en relación al diseño del programa, a la selección e inclusión de textos (por ejemplo: "textos auténticos" vs. "textos simplificados"), a la especificación de objetivos, al logro de las conductas terminales del alumno al final del programa (i.e., qué habilidades de lectura debe desarrollar para convertirse en un lector eficiente), a la enseñanza misma (i.e., metodología) y, por último, al papel que se le atribuye al alumno en el salón de clase (i.e., el alumno visto como un simple receptor de información o como un sujeto activo).

1.1. ENFOQUE COMUNICATIVO

Por mucho tiempo se le dió más importancia al estudio formal del lenguaje, es decir, a la descripción de sus características gramaticales y lexicales, como un resultado de la influencia que ejerció la teoría lingüística del momento.

La concepción tradicionalista de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero enfatizó la memorización de una serie de reglas acerca de la formación de oraciones gramaticales. Se esperaba que el alumno fuera capaz de entender todas y cada una de las oraciones que componen un texto y, al mismo tiempo, pudiera analizarlas en sus componentes de sujeto, verbo y complemento (Eddy -- Roulet, 1972). De esta forma se pretendía convertir al alumno en

un analista del idioma y de sus propiedades formales sin tomar en cuenta las funciones comunicativas que se realizan a través del lenguaje. Por lo tanto, en la elaboración de materiales de enseñanza, debemos considerar al lenguaje no solamente en su aspecto formal, sino tomar en cuenta las funciones comunicativas que dichas formas desempeñan, ya que, como afirma Christopher N Candlin -- (1976: 24):

Many language teaching materials rest on the potential misinterpretation of the nature of language contained in double perspective.

Firstly, in that FORM rather than FUNCTION RELATED WITH FORM is made the sole content of the curriculum, and secondly, that there is only one system to be found in form, and not in function.

Uno de los aspectos más sobresalientes de las descripciones lingüísticas que se han hecho en los últimos años es que el lenguaje no solamente consiste en formas (i.e., oraciones, palabras), sino que el hablante utiliza estas mismas formas para lograr ciertos fines, es decir, utiliza el lenguaje con un objetivo en mente, con una intención. Estos objetivos o intenciones son múltiples dependiendo de las necesidades comunicativas del sujeto: e.g., informar, describir, advertir, convencer, etc. En este sentido el lenguaje sirve para comunicar las intenciones del emisor del mensaje ya sea a través de la forma oral o escrita.

1.2. EL CONTEXTO EN EL DISCURSO

A pesar de la influencia que han tenido las diversas descripciones (e.g., estructuralistas, transformacionalistas) acerca de la naturaleza del lenguaje, una descripción debe tomar en cuenta el contexto en el cual los hablantes del idioma emplean determinado tipo de lenguaje. Dicho análisis no solamente debe centrarse en describirlo de una manera aislada sino en base al contexto en el que se usa, ya que es precisamente a través de él como el empleo del lenguaje adquiere sus diferentes matices de significado.

De acuerdo con Roger Scott (1981: 74):

Indeed, from a communicative point of view, an item only takes on meaning as a result of the total context in which it is used and an item without context in this sense cannot properly be said to have meaning at all. It must therefore be made clear to the students, as a general observation about how language works, that what you say takes on its meaning as a result of the context, where context is taken to mean a constellation of factors such as who the speakers are, their relationship to one another, what they are trying to do, what has just been said, where they are, and so on, in addition to the ideational content of what they are saying.

Es precisamente aquí donde la crítica que se le hace al enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas adquiere su mayor fundamento: el hecho de darle al alumno una serie de reglas acerca de la construcción del lenguaje con la esperanza de que, una vez aprendidas, fuera capaz de aplicarlas correctamente en todas las situaciones posibles. Esta serie de reglas prescriptivas no tomaba en cuenta al contexto, sino que eran elaboradas de acuerdo -- con una idea preconcebida de lo que debería ser, mas no de la forma como era usado en la vida práctica.

Como una forma de reacción ante este estado de cosas ha sido la incorporación del contexto en la enseñanza-aprendizaje de un idioma.

George A. Miller (1973: 9-10) afirma al respecto lo siguiente:

Suppose I tell you, completely out of context, that JOHN DRINKS WINE. How would you understand this sentence? Suppose you know who JOHN is, you know what WINE is, and you understand what it means to DRINK wine.

Suppose you know all these words, and you understand the grammatical structure of the sentence perfectly well. You still would not be certain what I meant. You would not know why I said such a thing to you. You would not understand my intentions. When I say JOHN DRINKS WINE I might be doing any of several things. I might be warning you, I might be informing you. I might be making a prediction. I might be making a promise, or an accusation, or a

joke. I might be telling you a lie, or asking permission, or expressing criticism. I might be doing any one of a number of different things, and unless you know which I intend to do, you would not understand the meaning of my speech act.

De acuerdo con el enfoque comunicativo del lenguaje, una misma función puede expresarse por medio de diferentes formas y a través de una misma forma, se pueden expresar diversas funciones dependiendo, para ello, del contexto en el que se use. Por lo tanto, surge una vez más la necesidad de tomar en cuenta el contexto en virtud del cual, el lenguaje adquiere sus múltiples matices de significado.

De esta forma, el análisis del lenguaje se hace de acuerdo con los siguientes puntos: en primer lugar, se toma en cuenta el contexto en el que se usa y, en segundo lugar, la función comunicativa que expresa, por ejemplo: describir, argumentar, convencer, etc.

1.3. EL DISCURSO EN EL PROCESO DE LECTURA

Dentro del campo de la lingüística teórica y aplicada, ha surgido un gran interés por analizar al lenguaje a nivel de discurso.

A partir del momento en que la lingüística teórica y aplicada tomó como punto de partida para el análisis del lenguaje a la oración, el diseño de materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura de textos se ha orientado más hacia un análisis del discurso. Es decir, se trata de un estudio de las relaciones que se establecen entre las oraciones de un texto por medio de los mecanismos de cohesión y coherencia indicados por la presencia de los elementos referenciales y los conectores. De esta forma, la oración gramatical aislada, como una unidad de análisis, ha dejado de ser objetivo de la descripción del lenguaje, ya que a éste se le considera, no como una serie de oraciones independientes unas de otras, sino como oraciones que están estrechamente relacionadas y cuyo significado radica precisamente en esta interrelación. Este

hecho ha conducido al estudio del lenguaje en unidades mayores a la oración, es decir, a nivel de párrafos. De aquí que el propósito del análisis del lenguaje es hacer resaltar su carácter comunicativo partiendo de unidades mayores a la oración.

El argumento que se toma en cuenta para apoyar este punto de vista es el hecho de que el lenguaje o sus manifestaciones no se producen únicamente en oraciones aisladas, sino que, se presentan interrelacionadas, dando como resultado una unidad de pensamiento completa y coherente.

Por otra parte, el alumno puede entender todas las palabras y oraciones que integran un texto y, sin embargo, ser incapaz de lograr una comprensión del mensaje del texto. A este respecto, Joe D. Palmer (1973: 89) afirma que:

The problem that second-language learners usually encounter is that they do not totally understand a discourse even though they may understand all the words and sentences in the discourse.

El término 'discurso' se ha usado indistintamente para referirse al estudio de diversos aspectos del lenguaje. Conviene aclarar, por lo tanto, el sentido o sentidos que tiene en relación con el propósito del presente trabajo.

Se ha dicho anteriormente que el lenguaje adquiere sus diferentes matices de significado en virtud del contexto, a través del cual la intención del emisor se hace manifiesta. De esta forma se define al discurso como

a connected and self-contained body of language that has some identifiable or integrative purpose (Ibid., 75)

o, siguiendo el pensamiento de H. G. Widdowson (1979:50), también se entiende por discurso

the use of sentences in combination

De acuerdo con la definición de Palmer, el discurso es cualquier manifestación del lenguaje que sirve a un propósito comunicativo del autor. Esta manifestación puede ser oral o escrita. En este sentido, el discurso puede ser una conversación, un artículo en una revista, un folleto, un libro, etc., en donde existe una unidad de pensamiento completa que se caracteriza por tener un principio y un fin.

Dentro de este conjunto de oraciones, unas se suceden a otras formando un todo cohesivo. Se hace evidente la ventaja del análisis del discurso en los cursos de comprensión de lectura, ya que le ayuda al alumno a detectar la manera como un autor organiza sus ideas para lograr un determinado objetivo comunicativo.

También, conviene subrayar que el análisis del lenguaje a nivel de discurso, no puede someterse a reglas, como lo sería tratándose de vocabulario o de sintaxis, puesto que la forma como cada autor organiza sus ideas está sujeta a las exigencias de su propio estilo.

1.4. COHESION Y COHERENCIA DEL DISCURSO

Entender una expresión discursiva implica entender los mecanismos por medio de los cuales, una oración se relaciona con otra u otras.

The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exists within the text, and that define it as a text.

The potential for cohesion lies in the systematic resources of reference, ellipsis and so on that are built into the language itself. Cohesion is expressed partly through grammar and partly through the vocabulary. (Halliday y Hasan, 1976)

Dentro de los elementos más empleados (sobre todo por su alta frecuencia de recurrencia en el discurso escrito) se hallan los elementos referenciales: pronombres y adjetivos que se refieren o

substituyen a un sujeto que ha sido mencionado anteriormente en el discurso (relación anafórica). El estudio más completo y detallado de estos elementos cohesivos ha sido realizado por Halliday y Hasan en su libro Cohesion In English (1976).

La descripción de estos elementos cohesivos la dividen en dos grandes categorías: elementos lexicales y gramaticales. Estos últimos, a su vez, se subdividen en 'elementos referenciales', 'de sustitución', 'elípticos' y 'conjuntivos'.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de sustitución y de referencia (Primer Nivel de Comprensión de Lectura: E.N.E.P. Aragón, UNAM, 1983).

1. Elinor Smith began flying in her father's plane when she was seven. (Ibid., 62)
2. In 1930, Elinor Smith set a world record altitude of 27 400 feet. "This was before pressurization", says Smith. (Ibid., 62)
3. Humans were now able to name the animals they hunted and could hold them in mind long enough to paint them on cave walls (Ibid., 66)

Chilean women were without any particular craft skills. But when their husbands became victims of government repression they were forced to develop new ways to support themselves and their children (Ibid., 94).

Existe otro tipo de mecanismos cohesivos que ha recibido una gran atención por parte de los diseñadores de programas de comprensión de lectura. Se trata, en este caso, de los elementos conjuntivos (también llamados indicadores retóricos o conectores) cuya función consiste en unir dos o más oraciones sin que para ello tenga que existir, necesariamente, una concordancia sintác-

tica entre ellas. De acuerdo con Halliday y Hassan estos elementos son

... rather different in nature from the other cohesive relations... (not being cohesive) in themselves but indirectly, by virtue of their specific meanings; they are not primarily devices for reaching out into the preceding (or following) text, but they express certain meanings which presupposes the presence of other components in the discourse (ibid., 226).

Por lo tanto, estos elementos conjuntivos indican una relación semántica diferente dentro del discurso y esta relación está especificada por

the way in which what is to follow is systematically connected to what has gone before... So that concern is with the functions they have of relating to each other linguistic elements that occur in succession but are not related by other structural means (ibid., 227)

De acuerdo con Halliday y Hasan estos tipos de relaciones conjuntivas se agrupan en cuatro categorías (ibid., 242-3):

1. Para agregar información:
e.g., furthermore, in addition, besides, etc.
2. Para establecer contrastes:
e.g., however, yet, but, though, etc.
3. Para expresar relaciones de causa-efecto:
e.g., therefore, so, then, because, etc.
4. Para expresar relaciones de temporalidad:
e.g. first, then, next, now, finally, etc.

Por ejemplo:

Yet, if there is only one female for every male, conflicts are almost inevitable. Moreover, males do not compete for all females but for the much smaller number who are the right age to bear offspring. Thus the extra bodily weaponry of a

human male, for example, has evolved for fighting not just saber-toothed tigers but each other.
(Primer nivel de Comprensión de Lectura, 50)

También, dentro de la oración, se encuentran mecanismos de cohesión indicados a través del uso de elementos lexicales. Dentro de esta categoría lexical se incluyen, por ejemplo:

- a) sinónimos
- b) antónimos
- c) hipónimos

Hasta este momento se han mencionado aquellos elementos que se emplean para descubrir la naturaleza cohesiva del discurso. -- Para que el lector pueda identificar esta cohesión siempre cuenta con la presencia de los elementos que le indican el tipo de relación que se establece entre las partes que lo forman y, en este caso, lo único que tienen que hacer es identificarlos. Es por ello que la característica fundamental de dichos elementos sea su presencia explícita dentro del discurso.

Sin embargo, existe otro tipo de relación discursiva que no está indicada explícitamente por la presencia de ningún elemento, ya sea gramatical o lexical, sino que el lector tiene que depender del contexto en el que se produce para decidir qué relación hay entre las partes del discurso.

Para entender la diferencia entre la cohesión y la coherencia conviene citar nuevamente a Widdowson quien ha sido uno de -- los lingüistas que más ha insistido sobre esta característica del discurso.

In the case of cohesion, we can infer the illocutionary acts from the propositional connections which are overtly indicated; in the case of coherence we infer the covert propositional connections from an interpretation of the illocutionary acts (H.G.Widdowson, 1978).

Para hacer más evidente la diferencia entre ambas, véase el siguiente ejemplo, también proporcionado por Widdowson (ibid. 29).

A: *That's the telephone.*

B: *I'm in the bath.*

C: *O.K.*

Para un hablante del idioma inglés, el diálogo anterior tiene coherencia, es decir, hay una relación lógica entre la primera intervención y las que le siguen. Sin embargo, esta relación de coherencia no está indicada explícitamente por ningún elemento sino que su relación está dada en base al contexto en el que se produce; de ahí que se entiende la lógica intervención de B y la segunda respuesta de A:

A: *That's the telephone (can you answer it, please?)*

B: *(No, I can't answer it because) I'm in the bath.*

C: *O.K. (I'll answer it for you).*

Es decir, una vez que se ha establecido un contexto determinado, las partes que forman el discurso adquieren una relación lógica que se origina a partir de la condición establecida en un principio (*That's the telephone*).

En el siguiente ejemplo que proponen Crippen y Widdowson -- (1975:207), se establece una condición inicial y, sin embargo, no se cumple el principio de coherencia, es decir, no se produce una secuencia directa y lógica de la primera condición:

A: *Could you direct me to the railway station?*

B: *Jesus loves me.*

A: *I beg your pardon?*

B: *The Church of England.*

Esto quiere decir que dada una condición determinada, en ese momento se establece una predicción de lo que puede seguir a par-

tir de ella. Si la predicción no se cumple, el carácter coherente del discurso desaparece. En este ejemplo, la predicción no se cumplió: no era el tipo de respuesta que se esperaba y, por consiguiente, no hay ninguna coherencia entre las partes del discurso.

1.5. CARACTER INTERACTIVO DEL DISCURSO

Se han mencionado dos características del discurso escrito: cohesión y coherencia. Existe, además, una tercera que considero igualmente importante tomar en cuenta para tener una apreciación más completa de su naturaleza y, sobre todo, por su relación con la comprensión de lectura de textos: se trata de su carácter interactivo.

Para que un acto comunicativo sea completo, se requiere de la presencia de un emisor y de un receptor. El primero envía sus mensajes (en forma oral o escrita) con una intención, con el propósito de lograr un objetivo específico, es decir, persuadir, advertir, convencer, etc. y la tarea del receptor consiste en descubrir dicha intención. Sin embargo, en muchos casos, la intención del emisor no produce en el receptor los efectos deseados. La respuesta del receptor puede ir desde el hecho de no entender el mensaje o entenderlo mal o, por el contrario, ser entendido y, a la vez, ignorarlo, etc.

De acuerdo con Joe D. Palmer (1981: 78):

... meanings are derived from discourse by a process of practical reasoning; they are created not discovered. Reading or continuous listening is interaction through a text. It depends upon a general yet selective discourse that addressees derive from text by pretending (perhaps unconsciously) that they are engaged in a reciprocal dialogue between themselves and the text.

En esta interacción o diálogo, el uso del lenguaje es como un juego en el cual las reglas se hacen evidentes conforme avanza dicho juego y la responsabilidad del lector es descubrirlas. Y es -

aquí donde radica la mayor dificultad del lector.

1.6. LA FUNCION DE LA GRAMATICA

La idea tradicional de la gramática, en el aprendizaje de un idioma extranjero, ha estado asociada con una serie de reglas prescriptivas que tienden a establecer límites precisos entre lo que se considera gramaticalmente correcto de lo que no lo es. En el momento en que se aísla y encajona al lenguaje en ciertos moldes de corrección, en ese instante se pierde contacto con la manera - como sus hablantes nativos lo emplean para realizar sus múltiples necesidades comunicativas. Los criterios de "correcto" o "incorrecto" aplicados al lenguaje difícilmente reflejan su cualidad esencial que es servir como un medio de comunicación entre un emisor y su receptor.

Como prueba de lo inadecuado de la aplicación de estos criterios, compárese la historia evolutiva de los lenguajes y se verá que la forma incorrecta de una época llega a convertirse, con el paso del tiempo, en lo opuesto. El ejemplo más claro lo tenemos en el desarrollo de las diferentes lenguas romances que, en su momento de separación del Latín, se consideraron como "vulgares". En la actualidad, tal juicio ha perdido toda validez y únicamente se le utiliza para explicar un momento en su evolución histórica. Si concluimos que la razón esencial del lenguaje es la comunicación, entonces su aprendizaje se hará teniendo en cuenta su carácter comunicativo.

De acuerdo con el enfoque comunicativo, en el diseño de materiales para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura de textos, la función de la gramática se concibe como un medio para lograr un objetivo. No se la excluye o ignora y solamente se recurre a ella en aquellos casos en los que interfiere con la función comunicativa del discurso. Por otra parte, la transparencia sintáctica entre el inglés y el español (sobre todo en lo que se refiere al inglés académico) le ayuda a no depender totalmente -

de la gramática para establecer una relación comunicativa con el texto.

1.7. INGLÉS PARA OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a nivel superior ha dejado de ser parte de una educación general y ha adquirido un enfoque más pragmático y comunicativo en las áreas más inmediatas a los intereses del alumno. Este cambio se debe a que, como afirman Mackay y Mountford (1979:107)

undergraduate and postgraduate students are faced with the fact that over 50 percent of the world's scientific literature is in English, though not necessarily produced in English-speaking countries!

A nivel mundial el fenómeno es parecido y el esfuerzo de los lingüistas se refleja en el número cada vez más creciente de textos que van dirigidos a satisfacer las necesidades específicas de alumnos con diversos intereses académicos y ocupacionales. Así, han surgido nuevos términos tales como: Inglés para Objetivos Específicos (ESP), Inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST), -- Inglés para Objetivos Ocupacionales (EOP), etc., los cuales reflejan una clara preocupación por ofrecer al alumno el tipo de herramienta lingüística que satisfaga sus necesidades comunicativas en el idioma meta. A manera de ilustración se citan los siguientes ejemplos: English in Focus, editado por Allen y Widdowson (Oxford University Press, 1977), English for Careers, editado por Eugene J. Hall (Regents Publishing Company, 1976), Reading English for Academic Study por Michael H. Long et. al. (Newbury House Publishers Inc., 1980), etc.

Dentro de la modalidad de Inglés para Objetivos Específicos (ESP) se incluye la enseñanza de la comprensión de lectura cuya finalidad es desarrollar en el alumno las estrategias de lectura que lo habiliten para extraer la información de un texto según sus intereses como lector.

En este tipo de cursos se le da más importancia al desarrollo de las habilidades de lectura, al proceso de aprendizaje, al proceso de lectura, al carácter comunicativo del lenguaje, al conocimiento previo que tiene el alumno respecto al tema del texto, a la experiencia que tiene del uso de su idioma materno para comunicarse, a su conocimiento del mundo (su propia experiencia), que a la enseñanza-aprendizaje formal del idioma.

Para lograr este objetivo, las actividades de aprendizaje, dentro del salón de clase, se centran (como el factor más importante) en la participación del alumno. El papel del maestro pasa a ser el de un coordinador de actividades y no el de una autoridad en conocimientos, ya que, su responsabilidad principal es la enseñanza de estrategias de lectura y no de conocimientos teóricos en las áreas de los alumnos.

2. FUNDAMENTOS PSICOLINGÜÍSTICOS

2.1. ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

En el diseño de cualquier programa que se enfoque a la enseñanza de la comprensión de lectura, ya sea en el idioma materno (L1) del alumno o en un idioma extranjero (L2), debe tener, por lógica, como un punto de partida alguna hipótesis acerca de lo que implica el proceso de aprendizaje. La mayoría de las descripciones que hay al respecto son bastante parciales, sin embargo, las que cuentan con un alto grado de aceptación son aquellas llamadas psicolingüísticas.

Las observaciones de Kenneth Goodman lo llevaron a la siguiente conclusión acerca de lo que implica el proceso de lectura. Para él dicho proceso consiste en

... a selective process which involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or redefined as reading progresses. (Goodman, 1967).

Goodman se refiere al proceso de lectura como "un juego psicolingüístico de adivinanzas" que se lleva a cabo entre el pensamiento del lector y el lenguaje del texto

Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading... (Ibid., 114)

De lo anterior se deduce que el lector eficiente no hace uso de todos los elementos lingüísticos contenidos en un texto a su disposición, sino que selecciona únicamente aquello que le son más útiles para llevar a cabo una predicción (guessing) correcta del contenido del texto.

La idea de que el lector selecciona solamente ciertos elementos lingüísticos de un texto para hacer sus predicciones se opone a la propuesta por otros modelos del proceso de lectura en los cuales se afirma que la "comprensión" del contenido de un texto únicamente se logra cuando el lector procesa todas y cada una de las palabras de un texto.

Frank Smith (1978: 39) es uno de los lingüistas que más se ha opuesto a este punto de vista:

... reading is not a matter of identifying individual letters, or even individual words.

De acuerdo con los resultados de experimentos realizados en relación con la memoria de corta duración (short-term memory),

Frank Smith sostiene que una lectura que se hace palabra por palabra resulta extremadamente difícil sino imposible, ya que, el lector olvida el significado de una palabra tan pronto como ha encontrado el significado de la siguiente sin que logre establecer una relación significativa entre todas las palabras de una oración y del texto en su totalidad.

The fluent readers in all aspects of reading are those who pay attention only to that information in the print that is most relevant to their purposes. (Ibid., 105).

Si aceptamos el punto de vista propuesto por Goodman en el sentido de que el lector hace una previa selección de aquellos -- elementos más significativos de un texto para hacer sus predicciones. Esto implica que una de las funciones primordiales del maestro consiste en ayudar al alumno a descubrir cuáles son los elementos más útiles que le sirven para hacer sus predicciones, en lugar de pedirle que haga una lectura palabra por palabra para -- llegar a la comprensión del texto.

Para tener una idea más clara de cómo se realiza esta selección durante el proceso de lectura, es importante hacer notar que el lector no hace una selección al azar, sino que la lleva a cabo en base a sus expectativas. Es decir, esta selección la efectúa de acuerdo con el conocimiento que tiene del mundo, de la realidad (i.e., su propia experiencia), al conocimiento que tiene respecto al tema del texto y a la experiencia que tiene del uso de su lengua materna como un medio de comunicación en su vida cotidiana.

Conforme el lector avanza en su lectura y adquiere más información, confirma o modifica sus predicciones (expectativas) y procede a construir otras siempre basándose en la información que va adquiriendo. Cuando el lector no ha hecho una selección correcta de los elementos lingüísticos que le ayudan a hacer una predicción

acertada, entonces modifica sus predicciones y verifica su selección para descubrir dónde estuvo su falla.

As he progresses into the material, he confirms or revises these expectations and builds still more on the basis of what has been read so far. This confirming of expectancy is done through the extraction of minimal samples from the page.

Orthographic, syntactic, and semantic clues in the material are used in the reconstruction of the text. (James Coady, 1979: 6).

De lo anterior se puede deducir que la diferencia entre el "buen lector" y el "mal lector" radica en que el primero, descubre rápidamente dónde estuvo su falla y la corrige inmediatamente; mientras que en el caso del segundo, el proceso de descubrimiento y corrección de la falla le lleva más tiempo y, ésta misma, puede conducirle a subsecuentes falsas predicciones.

En la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros con ayuda del método audio-lingual, se creía que la dificultad principal -- que tenía el lector para hacer predicciones correctas, se debía a su reducido dominio del idioma. Esto último, provocaba en el alumno una constante frustración, o bien, lo conducía a adquirir malos hábitos de lectura. De acuerdo con este método, el objetivo primordial de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero consistía en enseñar al alumno tanto como fuera humanamente posible acerca del idioma meta, con miras a evitar la producción de errores por parte del aprendiz (Eddy Roulet, 1975).

En estudios más recientes sobre el aprendizaje de un idioma se ha demostrado que esta concepción no es factible ni útil desde un punto de vista pedagógico o teórico.

De acuerdo con el punto de vista psicolingüístico, el aprendizaje de un idioma es esencialmente una actividad cognitiva que se basa en el manejo adecuado de estrategias de aprendizaje. De ahí que, cuando hablamos de la enseñanza de un idioma extranjero

a adultos, cuyo objetivo para aprender el idioma es poder leer - textos que se relacionen con sus áreas de estudio, debemos tomar en cuenta, como el elemento más importante que facilita dicho aprendizaje, el conocimiento que tiene del mundo y del tema del texto para compensar el poco conocimiento que tiene del idioma meta y, además emplearlos para hacer predicciones correctas - respecto al contenido de un texto (Frank Smith, 1978).

En su trabajo sobre la naturaleza del discurso técnico y científico del idioma inglés, Selinker afirma que

... assumed shared knowledge affects surface syntax so drastically that language and subject matter cannot be discussed separately when the focus is on discourse
(Larry Selinker, 1976)

Es decir, que tanto el uso como la estructura del lenguaje están influenciados por este "conocimiento del mundo" y su ausencia tiende a obstaculizar la comunicación, independientemente de la competencia lingüística del lector.

La idea del "conocimiento del mundo" está íntimamente relacionada con las habilidades conceptuales del lector. Por un lado, se da por asentado que los estudiantes universitarios poseen las habilidades cognitivas necesarias para extraer información - (ya sea en el idioma materno o en el idioma extranjero) de los textos que se les presentan. Por otra parte, es igualmente aceptado que esas mismas habilidades difieren de un individuo a otro y, de hecho, no todos los alumnos universitarios están igualmente preparados para convertirse en buenos lectores. Esto se debe a que los maestros encargados de impartir los cursos de comprensión de lectura con mucha frecuencia se hallan en la posición de tener que enseñar textos que ellos mismos encuentran difíciles - de entender, aún cuando tengan la ventaja de conocer el idioma. - Esto sucede, sobre todo, en los casos en que el maestro no tiene ninguna intervención en la selección de los textos para el curso.

De aquí que surja la necesidad de incluir en un curso de comprensión de lectura actividades que favorezcan al desarrollo de las habilidades conceptuales del alumno. Esto último es factible en aquellas situaciones (instituciones educativas) en las cuales la enseñanza del idioma inglés se imparte como un apoyo académico (e.g., las E.N.E.P.), para ayudar al alumno en su preparación profesional: al mismo tiempo que se promueve la motivación del alumno y su participación en las actividades de aprendizaje en el salón de clase.

La implicación de esta sugerencia tiene el propósito de evitar que los malos hábitos de lectura que el alumno tiene en su idioma materno le impidan realizar una lectura eficaz en el idioma meta (TL), con la consabida frustración que ello conlleva.

Otro factor pertinente en esta breve discusión del proceso de lectura, siguiendo el modelo psicolingüístico, es el que se refiere a lo que pudiera llamarse "estrategias de procesamiento". Estas estrategias se consideran como un subcomponente inherente al proceso de lectura, puesto que siempre se hallan presentes durante la realización de la lectura de un texto. Cada vez que el lector se halla involucrado en la interacción comunicativa con un texto, hace uso de ellas en mayor o menor grado dependiendo de su habilidad para emplearlas.

A continuación se presenta un diagrama de dichas estrategias (James Coady, 1979: 8)

Correspondencia de grafemas-morfemas

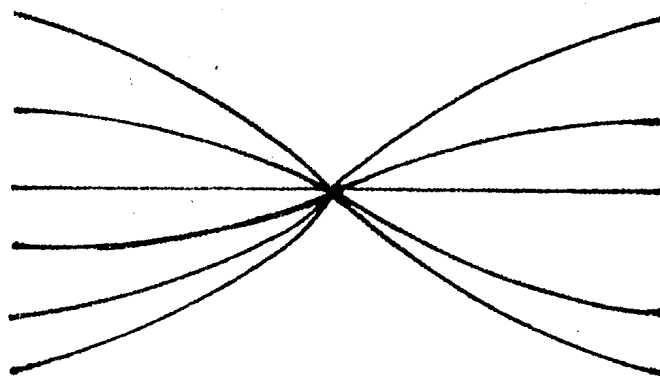
Correspondencia de grafemas-morfemas

Información sintáctica

Significado lexical

Significado contextual

Estrategias cognitivas



Típicamente hablando, la persona que está aprendiendo a leer emplea estrategias que van de lo concreto a lo abstracto. Dentro de ellas, el lector tiende a emplear con más frecuencia la sintaxis y la semántica. Esto último es por razones obvias: son las que le indican de una manera más abierta el significado del discurso. Las líneas de la derecha del diagrama indican la forma -- como estas estrategias varían conforme el lector va adquiriendo -- una mayor habilidad en su lectura.

Quiero hacer notar que el uso de ciertas estrategias puede -- disminuir considerablemente, mientras más eficiente se vuelva el lector; sin embargo, las combinaciones que haga variarán de acuerdo con la eficiencia estratégica de cada individuo y el grado de dificultad del material de lectura de que se trate.

El lector eficiente adaptará sus estrategias de acuerdo con la situación aunque, es obvio que no se puede predecir con certeza cuáles estrategias utilizará en un momento dado.

Puesto que el lector de un idioma meta hace un empleo limitado de estas estrategias de procesamiento (sobre todo porque su -- uso requiere un considerable conocimiento del idioma), cabe la -- pregunta ¿qué otras estrategias son inherentes al proceso de lectura considerado en sí mismo? Ya que como lo ha indicado Coady (Ibid., 9):

... reading can be thought of as parasitic on language but not identical to it.

El enfoque psicolingüístico del proceso de lectura toma punto de partida el idioma materno del lector (Frank Smith, 1971). -- De esto resulta que el aprender a leer en un idioma extranjero se convierte en una tarea más fácil cuando se logra establecer una transferencia al idioma meta de la habilidad de lectura que se posee -- en el idioma materno, ya que, de acuerdo con S.P. Corder

... 'learning a second language', after we have acquired verbal behavior (in its mother-tongue manifestation) is a matter of adaptation or extension of existing skills and knowledge rather than the relearning of a completely new set of skills from scratch. We can conclude from this not that the process of acquiring language and learning a second language must be different, but rather that there are some fundamental properties which all languages have in common (linguistic universals) and that it is only their outward and perhaps relatively superficial characteristics that differ; and that when these fundamental properties have once been learned (through their mother-tongue manifestations) the learning of a second manifestation of language (the second language) is a relatively much smaller task. (S. Pit Corder, 1972:115)

También, tenemos el ejemplo de Lambert y Tucker (1972) quienes encontraron en sus investigaciones que los niños al aprender a leer en francés hacen una transferencia positiva de sus habilidades de lectura cuando se trata de aprender a leer en inglés. - Por lo cual se deduce que entre mayor es la similitud entre ambos idiomas (materno y meta), mayor será la transferencia que se dé de un idioma a otro.

Además, existe otra consideración que se debe tomar en cuenta: se trata de aquellos alumnos que poseen un amplio conocimiento del idioma meta, quienes sin embargo, son considerados como malos lectores. En este caso se trata de factores que son ajenos al idioma en sí. De acuerdo con Oller (1972) y MacNamara (1970), se trata de lectores que emplean demasiado tiempo en el proceso de reconstrucción del texto y no hacen un muestreo adecuado de los elementos lingüísticos para formular hipótesis o predicciones acertadas además, tardan bastante tiempo en encontrar su falla. Se puede atribuir su escasa comprensión y lenta lectura, a un uso deficiente de sus estrategias de procesamiento.

Se puede citar, como un ejemplo de lo anterior, el caso que se presenta con mucha frecuencia en los cursos de comprensión de lectura, de alumnos que fallan en sus esfuerzos por "comprender un texto" aun cuando ellos mismos están conscientes de poder en-

tender el significado lexical de todas las palabras que forman una oración y de todas las oraciones que forman un párrafo.

De aquí que se sugiera incluir en un curso de comprensión de lectura, tres aspectos que van de acuerdo con el enfoque psico lingüístico: desarrollar en el alumno su sensibilidad lingüística (i.e., cómo funciona el lenguaje a nivel de discurso) darle oportunidad de que aplique su conocimiento del mundo y guiarlo en la aplicación adecuada de sus estrategias de procesamiento.

Estos tres factores son igualmente importantes, por lo que habrán de recibir el mismo peso a lo largo del desarrollo de los ejercicios de los textos que componen el curso.

Ronald Wardhaugh ha resumido con bastante claridad la característica inherente del proceso de lectura y la describe de la siguiente manera:

Reading is not a passive process, in which a reader takes something out of the text without any effort or merely recognizes what is in the text. Nor does it appear to be a process in which he first recognizes what is on the page and then interpretes it, a process in which a stage of decoding precedes a stage of involvement with meaning. There is little reason to suppose that there are two such discrete, non-overlapping stages. Reading is instead an active process, in which the reader must take an active contribution by drawing upon and using concurrently various abilities that he has acquired.
(Ronald Wardhaugh, 1969: 133).

2.2. LA MOTIVACION DEL ALUMNO

En las instituciones de educación media superior y superior ha surgido la necesidad de canalizar los esfuerzos para proporcionar una enseñanza que satisfaga una necesidad práctica en la vida académica y profesional del educando. En el fondo de esta preocupación se halla en problema de la motivación del alumno.

Mientras el alumno no vea una aplicación práctica del aprendizaje de un idioma extranjero, su deseo por aprenderlo estará minimizado, ya que, en la mayoría de los casos, se le exige que lo curse obligatoriamente sin que se le especifique para qué tiene que estudiarlo.

En el momento en que el alumno tiene acceso a la educación superior adquiere una serie de responsabilidades que tiene que cumplir, por ejemplo: interesarse en los problemas sociales, económicos, políticos de la sociedad, ser un estudiante responsable, desempeñarse como un buen profesionista, etc. pero al mismo tiempo recibe una serie de necesidades que tiene que satisfacer para hacer un buen papel de acuerdo con su nueva situación.

Como ya se mencionó anteriormente, en el Plan de Estudios de las carreras de Periodismo, Sociología, Pedagogía y Relaciones Internacionales de la E.N.E.P. Aragón, se incluye la acreditación obligatoria del idioma inglés en su modalidad de Comprensión de Lectura. Esta situación provoca en el alumno una actitud de rechazo hacia el idioma ya que no lo estudia por iniciativa propia. Además, los factores socio-culturales juegan un papel determinante especialmente cuando el alumno proviene de un medio ambiente en el cual el estudio de un idioma extranjero no se considera como algo "práctico" o simboliza el idioma del "Imperialismo", etc.

O como afirma S. Pit Corder:

... the learner may come from a social background which regards language learning as a waste of time and of no practical value;

On the other hand, he may come from a social group which accepts language learning as "culturally" desirable, and the possession of a foreign language as a mark of the "educated person", without specifying more exactly what the knowledge is for. Or he may come from some community which values the knowledge of a second language highly, and regards it as a social, professional and economic asset. (S. Pit Corder, 1973:202)

Las consecuencias de esta actitud en el salón de clase son bastante conocidas para los que nos dedicamos a la enseñanza de un idioma extranjero: un constante ausentismo, un bajo aprovechamiento (aunque esto último, también se deba a factores de carácter nutricional, intelectual, etc.), falta de cooperación en las actividades de aprendizaje, antipatía por todo lo que se relaciona con la clase de idioma (incluyendo al maestro), etc.

Es necesario hacer esta relación de las actitudes del alumno respecto al idioma y tener presente los problemas a los que hay que enfrentarse, sino para solucionarlos, al menos para minimizarlos. Por lo tanto es importante tomar en cuenta la motivación del alumno y cómo ésta afecta al diseño y elaboración de materiales para los cursos de comprensión de lectura.

En términos generales se dice que la motivación es la ejecución de ciertas actividades que realiza el individuo con el propósito de lograr la satisfacción de una determinada necesidad:

Motivation is not directly observable; it is a hypothetical construct postulated by psychologists to explain certain behavior.

The strength of the individual's motivation must be inferred from his activities, i.e., from the extent to which he exerts himself in order to satisfy an alleged deprivation or to attain a given goal.

Whenever learning is efficient, when it is characterized by persistence and seems to result in satisfaction upon the attainment of the goal, we assume the presence of motivation. (George J. Mouly, 1973:51)

Se clasifica en dos grandes categorías: motivación integrativa (intrínseca, formativa) e instrumental (extrínseca, utilitaria).

By instrumental motivation they mean learning a language because of some more or less clearly perceived utility it might have for the learner, while integrational motivation means learning a language because the learner wishes to identify himself with or become integrated into the society whose language it is. The latter sort of motivation may occur at all levels of learning, where it exists at all, while instrumental

motivation is commonest among adults. (S. Pit Corder, 1973:203)

La motivación intrínseca se caracteriza por la realización de actividades que ejecuta el individuo sin esperar recibir una recompensa ulterior sino que las lleva a cabo por la simple satisfacción que le proporciona el hecho de realizarlas (el juego de los niños es un ejemplo típico de este tipo de motivación).

Por el contrario, en la motivación extrínseca las actividades que realiza el individuo están condicionadas por la obtención de una recompensa, de un beneficio o utilidad sin la cual jamás las ejecutaría.

El primer tipo de motivación se halla presente cuando el alumno siente admiración y quiere identificarse con la gente y su cultura cuya lengua trata de aprender. Esto implica que tiene una actitud favorable hacia el idioma extranjero y un deseo de adoptar conductas y comportarse como los miembros del idioma meta. El segundo tipo de motivación se encuentra presente en aquellos alumnos que quieren aprender un idioma por razones prácticas que van desde el cumplimiento de un requisito curricular hasta la lectura de información relacionada con su área de interés profesional.

Aquí es donde encontramos la razón principal que explica el auge que ha tenido el diseño de materiales de enseñanza en el campo de Inglés para Objetivos Específicos (ESP): satisfacer las necesidades utilitarias que tiene el alumno respecto al idioma. Aunque estos materiales no favorezcan la motivación integrativa del alumno, por lo menos sí cumplen con su función de darle al alumno el tipo de enseñanza que necesita.

2.3. FACTORES MOTIVACIONALES

De acuerdo con los principios del enfoque psicolingüístico, durante el proceso de lectura, el alumno proporciona la mayor par

te de información a través de su conocimiento de la realidad y del tema del texto. De esta forma

... the current curriculum can be made relevant if students can be shown how it fits with what they already know and how they can use what they learn. Students, like their parents, are increasingly pragmatic and want to know how what they learn will work, how it will be helpful to them, how it fits with what they already know. Students' interest is aroused when you treat the curriculum in a way that lets them discover that much of their previous knowledge and experience is related to each topic. (Harold L. Herber, 1978:175)

De esta forma se logra establecer un vínculo significativo entre el conocimiento del alumno y la nueva experiencia de aprendizaje.

Por otra parte, el idioma materno del alumno (en este caso el español) también representa un factor motivacional que el alumno tiene a su favor. Por ejemplo, entre el inglés y el español, y en particular en lo que se refiere a la literatura técnica y científica, existen similitudes sintácticas y lexicales que hacen factible una transferencia positiva del proceso de lectura entre ambos idiomas y le facilitan la lectura en inglés.

Las aportaciones del alumno son el componente básico que se toma en cuenta para el desarrollo de la actividad de aprendizaje puesto que tiene un marco de referencia mucho más amplio y mejor documentado que el mismo maestro quien, por este motivo, se convierte en un coordinador de actividades y deja de ser la única autoridad transmisora de conocimientos.

Dada la complejidad de la motivación es muy difícil, si no imposible, tratar de ser prescriptivo a este respecto, por lo que no se puede dar técnicas motivacionales. Lo que sí es importante es que el maestro esté consciente de la presencia de la motivación del alumno y la dirija a la consecución exitosa del objetivo del

estudiante. Elizabeth Ingram afirma que:

The point about motivation is that it keeps people at it. It is a massive learning job to acquire the skills which are necessary in order to function adequately in a communicative situation using a second language. It does not matter what it is that makes learners persevere, it is the perseverance which is essential. (1975:280).

De acuerdo con lo anterior, la tarea de aprender a leer en un idioma extranjero está ligada con las características cognoscitivas y motivacionales del alumno.

2.4. EL PAPEL DEL MAESTRO

Previamente se ha afirmado que la concepción que se tenga -- del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, afecta no solamente al diseño de materiales sino, también, a la concepción que se tenga del papel del maestro y del alumno en este proceso.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se ha descrito al proceso de lectura como una actividad básicamente cognoscitiva e interactiva entre el lector y el discurso escrito.

El siguiente paso que me parece lógico considerar es la función del maestro de acuerdo con los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos que se han discutido en esta tesis.

Para la psicología cognoscitiva, el aprendizaje consiste -- esencialmente en la adquisición de conceptos, de reglas y estrategías para la resolución de problemas. Robert M. Gagné lo explica de la siguiente manera:

... intellectual skills constitute some of the most valuable capabilities that individuals learn. They are brought to bear on the solving of problems. Yet as learners proceed to learn and store intellectual

skills and other capabilities, they are also developing ways to improve their self-regulation of the internal processes associated with learning. In other words, they are learning how to learn, how to remember, how to carry out the reflective and analytic thought that leads to more learning (1977:123).

En lo que respecta al diseño de programas de idiomas para objetivos específicos

What appears to be required is an approach that focuses attention on the learning of the language as a communicative instrument from the learner's point of view. This approach emphasizes the 'problem-solving' role of the learner as a participant in the interpretation and composition of discourse. (Mackay y Mountford, 1978: 9)

Esto implica crear las condiciones de aprendizaje apropiadas para que el alumno tome parte activa en el proceso de lectura. -- Además, debemos considerar sus aportaciones psicolingüísticas en su interacción con el discurso escrito:

1. posee una serie de estrategias de aprendizaje previamente establecidas en su estructura cognoscitiva que emplea en la solución de problemas,
2. pone en práctica su experiencia lingüística que ha adquirido a través del uso de su idioma materno para realizar y satisfacer todas sus necesidades comunicativas,
3. dispone de un marco de referencia (el conocimiento de su área de estudio) bastante amplio y documentado que le -- permite ubicar el tema de un texto. Este marco de referencia supera, en muchas ocasiones, al que tiene el maestro respecto al tema en cuestión.
4. cuenta con una experiencia en la lectura de textos en su idioma materno relacionados con su área de estudio que -- transfiere al idioma extranjero.

5. con una gama de ideas, actitudes, creencias y valores -- con lo que evalúa la información que recibe y
6. con una motivación que lo hace perseverar en su tarea - de aprendizaje para lograr un objetivo específico.

Todos estos factores contribuyen a modificar la imagen tradicional del maestro y lo ubican en el lugar que le corresponde: un conocedor y no un especialista en las disciplinas de los alumnos.

La concepción del maestro como un "experto en el idioma" requiere de una breve explicación. Se ha dicho que el objetivo primordial de un curso de comprensión de lectura es habilitar al alumno en el manejo adecuado de las estrategias de lectura que le permitan enfrentarse por sí mismo a la lectura de un texto de una manera eficaz. Para lograr este propósito, la responsabilidad del maestro será la de crear situaciones de aprendizaje que conduzcan al alumno a lograr su independencia como lector. El alumno deberá considerar al maestro (y él a sí mismo) como el último recurso al que hay que recurrir para aclarar problemas de lenguaje que -- obstaculicen la comprensión de un texto. Esto se hará cuando el alumno haya agotado sus recursos para lograrlo. Esta actividad de consulta le da oportunidad al maestro de actuar como un supervisor de las actividades de los alumnos y detectar problemas individuales en la aplicación de las estrategias de lectura.

La idea del maestro como un promotor de actividades de aprendizaje tiene dos ventajas fundamentales: en primer lugar, enfatiza la individualidad del alumno al tomar en cuenta sus aportaciones y, en segundo lugar, lo hace responsable de su propio aprendizaje.

Aunque los materiales de enseñanza puedan propiciar el desarrollo cognoscitivo del alumno, sin embargo, sigue siendo responsabilidad del maestro, mantener este desarrollo cada vez que sea posible. Esta actitud es crucial cuando se trata de la retroali-

mentación. Con mucha frecuencia se le hace creer al alumno que solamente existe una única respuesta correcta a la que hay que llegar en una tarea de aprendizaje. Sin embargo, debido a la naturaleza misma de la comunicación, incluyendo la interpretación del discurso escrito, debe aceptarse como válida más de una respuesta, ya que, en una situación comunicativa cada lector tiene su propia intención para leer un texto y extraer la información que necesita. Esto quiere decir que el maestro deberá darle al alumno una retroalimentación positiva no por haber dado la respuesta "correcta" sino por haber aplicado adecuadamente sus estrategias de lectura y defender sus puntos de vista. Por otra parte, conviene recordar que el énfasis de un curso de comprensión de lectura está en la obtención, por parte del alumno, del significado comunicativo de un texto más que del uso correcto de la forma. Aunque se recomienda dar retroalimentación en el momento en que se produce un error, se debe tener presente el objetivo del curso para determinar, antes de corregir, si realmente se trata de un error o si solamente es el resultado de un factor ajeno al proceso de aprendizaje.

Es muy común atribuir los errores del alumno a una enseñanza y aprendizaje defectuosos, sin embargo, hay errores que surgen como una consecuencia directa del proceso de aprendizaje y en este caso no se puede tener un control sobre ellos.

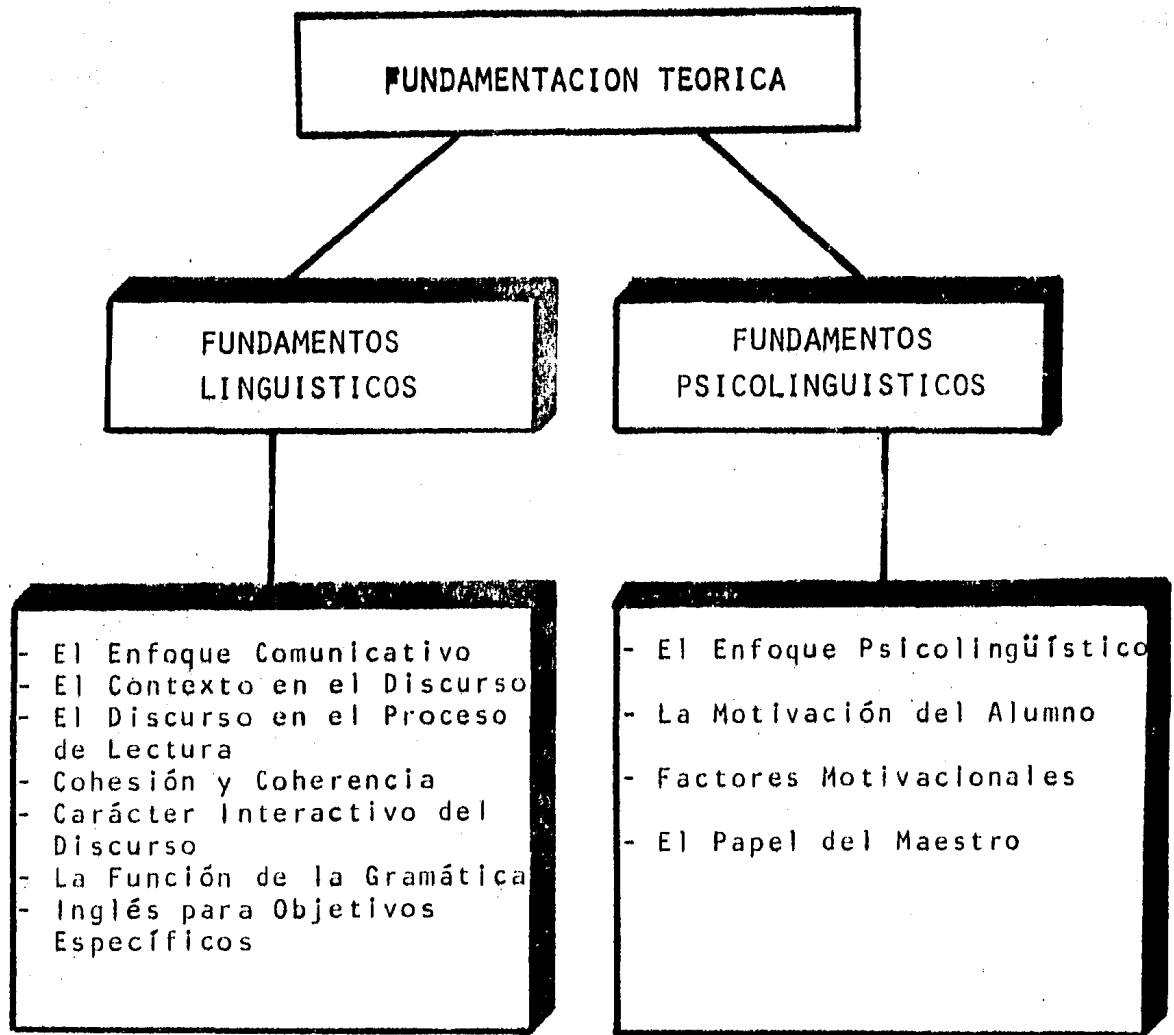
S. Pit Corder lo explica de la siguiente manera:

Errors may arise, on the one hand, as a result of the nature of the samples, their classification and presentation or, on the other, from the actual activity of processing the data. Teaching is concerned with the data and its mode of presentation; we can control and manipulate it in various ways. With neither the learner nor the teacher can do is entirely manipulate or control the learning process (1973:283)

La retroalimentación es responsabilidad tanto del alumno -- como del maestro, sin olvidar que la concepción del maestro como un supervisor de actividades de aprendizaje consiste primordialmente en reforzar el proceso cognoscitivo del alumno y no la obtención de una respuesta correcta.

El resumen de este Capítulo se presenta en el Cuadro # 2.

CUADRO # 2



C A P I T U L O I I

EVALUACION INTERNA DE LA NUEVA VERSION DEL PRIMER NIVEL DE COMPRENSION DE LECTURA

OBJETIVO GENERAL. El objetivo general de este Primer Nivel de Comprensión de Lectura es desarrollar en el alumno estrategias de lectura que le ayuden a obtener información específica de textos escritos en Inglés que se relacionan con las carreras de Psicología, Pedagogía, Sociología y Relaciones Internacionales que se imparten en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales -- (E.N.E.P.) Aragón, U.N.A.M.

OBJETIVOS ESPECIFICOS. Este Primer Nivel va dirigido a alumnos principiantes en el aprendizaje del idioma Inglés para propósitos específicos (ESP) y tiene como objetivos específicos dar -- práctica al alumno en sus habilidades de predicción y comprobación de hipótesis acerca del tema de un texto por medio de su conocimiento del mundo y del área a la que pertenece el texto; ayudarle a desarrollar estrategias de lectura para la obtención de -- información específica por medio de la identificación de los elementos tipográficos contenidos en un texto; darle práctica en el manejo de los elementos cohesivos (de substitución y referencia) para familiarizarlo con el carácter cohesivo del discurso escrito ejercitarlo en el uso de estrategias de vocabulario para la asignación de significado por medio del contexto a palabras desconocidas; ejercitarlo en la identificación de la función comunicativa del discurso a través del uso de diversos tiempos gramaticales y darle práctica en la organización de información de un texto en -- forma de tablas.

ESTRATEGIAS DE LECTURA. El término "estrategia" se emplea -- con mucha frecuencia para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero (e.g. la serie de "Strategies" de Brian Abbs, Longman 1979). En la mayoría de los casos se le uti-

liza para explicar las diferentes alternativas a las que recurre un individuo cuando se halla ante una tarea de aprendizaje (cf. - Selinker, 1975) o cuando se trata de buscar la solución a un problema. Para Peter Strevens

Individuals have different preferences for the kind of learning activity which they can engage in at their optimum rate. Some like rote-learning, some dislike it; some enjoy problem solving; some prefer discovery procedures: some learn best if they are extending the coverage of the rules they can already operate; most prefer interest and variety in the learning task. (Peter Strevens, 1977: 45)

De acuerdo con lo anterior, "estrategia" se refiere a los diferentes tipos de actividades que le facilitan el aprendizaje a un individuo. Larry Selinker (1975) y Barry P. Taylor (1975) al hablar de las estrategias que emplean los alumnos adultos en el aprendizaje de un segundo idioma, consideran (entre otras) las siguientes:

... overgeneralization and transfer learning strategies appear to be two distinctly different linguistic manifestations of one psychological process. This process is one involving reliance on prior learning to facilitate new learning. (Barry P. Taylor, 1975: 395).

En este caso, el alumno recurre al uso del conocimiento que tiene de su idioma materno para aprender el segundo idioma. Este conocimiento lo puede aplicar en forma de transferencia ("transfer -- strategy") o para hacer generalizaciones acerca de las características del idioma meta, conforme avanza en su aprendizaje ("over-- generalization strategy"). De lo anterior se desprende que las - estrategias de aprendizaje son diferentes procesos cognoscitivos que efectúa, consciente e inconscientemente, un individuo para -- llevar a cabo su aprendizaje. Debido a este factor, Joan Rubin - (1979:20) afirma que:

The task of observing these strategies is a compli-- cated one because they necessarily involve cognitive process which neither the learner nor the teacher may be able to specify.

Este conjunto de estrategias varía de un individuo a otro de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo: entre mayor sea su experiencia del mundo, su conocimiento de la realidad, mayor es el número de alternativas de aprendizaje que tenga a su disposición. A este respecto, S. Pit Corder (1978:86) afirma:

What is implicit in what I have said is that these strategies represent options, not of course, normally conscious options, but a set of alternatives nonetheless.

Para clarificar la idea acerca de este tipo de estrategias, a continuación se citan algunos ejemplos proporcionados por Joan Rubin (Ibid., 21-24):

- ___ *The language learner is a willing and accurate guesser.*
- ___ *He uses his general knowledge of society.*
- ___ *He makes inferences as to the purpose, intent, of a message.*
- ___ *He is willing to try out his guesses.*
- ___ *He is looking for the relation of elements based on what he knows from his native language.*
- ___ *He attends to meaning.*
- ___ *etc.*

Hasta aquí, el concepto de "estrategia" se ha utilizado para referirse a las diferentes alternativas de aprendizaje que posee un individuo como un proceso cognoscitivo. Sin embargo, este mismo término se emplea en un sentido más concreto cuando se hace referencia a los medios o instrumentos que emplea un individuo para realizar una actividad determinada. Joan Rubin define "estrategia" como:

techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge. (Ibid., 18)

A continuación se citan algunos ejemplos proporcionados por la misma autora:

- ___ *He uses clues from the lexical items he recognizes.*
- ___ *He can overlook unknown words.*
- ___ *He can read even though focusing only on content words.*

- He is trying to distinguish relevant from irrelevant clues.
- He attends to the context of the speech act.
- He may try to isolate those features which give him maximum intelligibility.
- He will use a cognate to try to express his meaning.
- etc. (ibid., 21-24)

Por su parte Clark y Silberstein (1979) mencionan tres diferentes posibilidades a las que el lector puede recurrir para atribuir significado a vocabulario desconocido y se refieren a ellas como "estrategias de ataque" (attack strategies):

Three types of vocabulary attack strategies emphasized are: obtaining meaning from context, from morphological analysis, and from monolingual dictionaries. Guessing vocabulary from context is perhaps the most important of vocabulary attack strategies. Students must be made aware of the number of language clues available to them when they are stopped by an unfamiliar word.
(Mark A. Clark y Sandra Silberstein, 1979:57)

He considerado necesario establecer la diferenciación entre estos dos significados del concepto "estrategia", sobre todo porque nos ayuda a entender con mayor precisión el objetivo de este Primer Nivel de Comprensión de Lectura que es proporcionar al -- alumno diversas estrategias de lectura (estrategias de ataque) -- que le faciliten la obtención de información de textos escritos -- en el idioma extranjero de acuerdo con sus propósitos como lector.

Para que el alumno pueda poner en práctica sus alternativas de aprendizaje necesita recurrir al uso de un medio, de un instrumento (estrategias de ataque). Tratándose del discurso escrito, el alumno cuenta con una serie de elementos que le proporciona el texto a través de los cuales puede llegar a la comprensión de su contenido. Por ejemplo, mediante el uso de los elementos tipográficos, puede obtener información específica o hacer predicciones o bien, a través del empleo de los cognados llegar a la idea general de su contenido, etc.

A continuación se presenta una relación de las estrategias - de ataque que se practican en este Primer Nivel:

- ___ Uso de los elementos tipográficos de un texto para
 - a) formular hipótesis
 - b) obtener información específica
 - c) relacionar un texto con su fotografía
 - d) confirmar las predicciones del alumno

- ___ Uso del contexto para
 - a) la categorización de palabras
 - b) atribuir significado a palabras desconocidas
 - c) comparar el tema de dos textos diferentes

- ___ Uso de afijos para atribuir significado a vocabulario desconocido.

- ___ Uso del diccionario para atribuir significado a vocabulario desconocido.

- ___ Uso de los elementos referenciales para
 - a) familiarizar al alumno con la naturaleza cohesiva - del discurso.

- ___ Uso de crucigramas para la identificación de vocabulario.

- ___ Uso del formato de un texto para deducir su función comunicativa.

- ___ Uso de verbos para deducir la función comunicativa de un texto.

- ___ Uso de cognados para determinar la idea principal de un texto.

Antes de iniciar esta sección, es imprescindible hacer una - aclaración en cuanto a la división de las estrategias de lectura

que se presentan en esta descripción. La división que aquí se -- ofrece es meramente arbitraria y solamente obedece al propósito -- deloger una mejor comprensión de las partes más importantes que componen un todo. Esta separación únicamente es posible a nivel teórico puesto que en un acto comunicativo confluyen simultánea-- mente varias estrategias, aunque el lector no lo haga de una manera totalmente consciente.

Tómese, por ejemplo, la identificación de cognados. En el - momento de reconocer un cognado se hallan presentes: la competencia lingüística del alumno, su habilidad para establecer relaciones morfológicas, fonéticas y semánticas de una palabra en el - - idioma extranjero con su idioma materno; su habilidad para hacer deducciones, su conocimiento del mundo, del tema del texto, etc. Por lo tanto, la división que se presenta en esta descripción só-- lo obedece a un método de exposición.

La descripción de las estrategias de lectura que se ofrece a continuación va de acuerdo con los fundamentos (lingüísticos y -- psicolingüísticos) que se han expuesto a lo largo de este trabajo. Para facilitar su lectura, se sigue la misma secuencia que se le dió a los fundamentos teóricos. Con el propósito de evitar que - esta descripción resulte demasiado complicada solamente se incluye un ejemplo representativo de cada estrategia tomando en cuenta que dicha descripción es igualmente válida para el resto de los casos en los cuales se trata de la misma estrategia. Por lo tanto el -- propósito de esta sección es demostrar de qué forma la validez de los principios teóricos es aplicable a las estrategias de lectura de este Primer Nivel.

ENFOQUE COMUNICATIVO (1.1). Para tener una idea clara de cómo se lleva a cabo la comunicación a través de la lectura es necesario tener presente los tres componentes básicos e indispensables de un acto comunicativo. De acuerdo con Widdowson (1984: 213-214)

We may begin with a consideration of the paradigm case: A and B talking to each other. The one taking the speaker role has some information to impart for some purpose. In general this purpose is to change the state of affairs that obtains in the mind of the addressee at the moment of speaking. Speaker A has a reason to suppose that he knows something that B does not know and which he believes it is desirable for B to know. So he alters this state of affairs by passing this knowledge on and the situation then shifts into a new state, itself then subject to further change, and so on.

Es decir, hay una primera fuente emisora de mensajes que en el caso de la lectura está representada por el autor del texto. El segundo componente es el receptor de dichos mensajes que viene a -- ser el lector del texto y el tercer elemento es el mensaje mismo. Dentro de estos elementos básicos hay otros que son igualmente importantes. El autor de un texto emite sus mensajes con un propósito determinado, con la intención de provocar un cambio de conducta en el receptor. Cuando el receptor decodifica el mensaje y adopta la conducta que el emisor intenta, en ese momento se produce la comunicación entre ambos: ha habido una comunicación a través del discurso escrito.

Los propósitos de un autor pueden ser múltiples, por ejemplo: convencer al lector de sus puntos de vista, describirle algún acontecimiento, anunciar algún producto, advertir de los peligros que representa el uso de alguna sustancia nociva para la salud, exaltar las cualidades de un objeto de consumo, etc.

Dentro de los objetivos específicos de este Primer Nivel está el de proporcionar al alumno estrategias de lectura que le ayuden a captar la intención del autor y lograr así establecer una comunicación. Las estrategias que se practican para lograr este propósito son:

— Uso del formato de un texto para determinar su función comunicativa.

(páginas: 54, 58, 103)

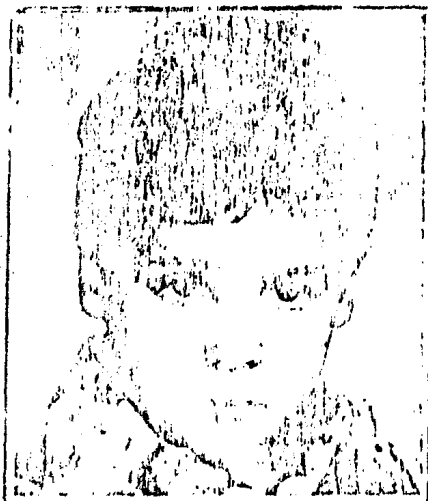
___ Uso de verbos para deducir la función comunicativa de un texto.

(páginas: 56, 59, 61, 75, 105)

Ejemplo: (Página 58)

Lectura Global

E. De acuerdo con el texto, conteste las siguientes preguntas:



Have You Seen Willie Cook?

On August 28, 1976, one of our first grade boys, Willie Cook, disappeared from his father's pickup at a local gas station. Willie (William Alfred Cook, Jr.) is six years old and 42" tall. He weighs 45 pounds. His right eye is blue; his left is half blue, half brown.

Willie has short brown hair and an olive complexion. He is part Indian.

A \$4,000 reward is offered for information leading to Willie's recovery. If you've seen Willie anywhere, please call collect, day or night, either David Titus at (916) 493-2299 or the *Sacramento Bee* Secret Witness at (916) 442-6221.

Ray Brown, *president, Association of Klamath Teachers, CTA/NEA.*

TODAY'S EDUCATION

1. ¿Quién está en la fotografía?
2. ¿Qué edad tiene?
3. ¿Qué información proporcionan los números?
4. ¿Cuál es el propósito de este texto?
5. ¿Qué función se utiliza en este texto?
6. ¿Quién envió este aviso?
7. ¿Qué respuesta se espera de los lectores?
8. ¿Cómo se motiva su respuesta?

G: En base al texto anterior, proporcione la siguiente información:

1. ¿Qué tiempo indican los verbos?
2. ¿Qué función desempeñan los verbos en los dos primeros párrafos?

En este caso el formato del texto proporciona suficiente información que le sirve al alumno para determinar cuál es el propósito del autor y la función del texto. Además el texto se inicia con una pregunta dirigida a los lectores de quienes se espera una respuesta. Para contestarla, el lector necesita de cierta información que obtiene a través de la descripción que se da del niño. El acto comunicativo se logra cuando el lector (alumno) contesta correctamente las preguntas 4 y 5.

EL CONTEXTO EN EL DISCURSO (1,2.). En esta sección se explicó que es a través del contexto como el discurso adquiere sus diferentes matices de significado. En el momento en que el emisor codifica sus mensajes tiene que circunscribirse, dentro de la gama infinita de posibilidades que le ofrece la realidad, a un contexto específico y dirigir sus mensajes a un cierto tipo de lector con quien comparte los mismos intereses o bien tiene necesidad de la información que le proporciona.

En este Primer Nivel se trata de conscientizar al alumno de la importancia que tiene el contexto no sólo para determinar el significado a palabras que son o bien, desconocidas para el alumno o, son importantes para la comprensión del contenido del texto. Se ha utilizado el concepto "conscientizar" porque los alumnos, sobre todo cuando se trata de alumnos principiantes, tienen muy arraigado el hábito de querer saber el significado de una palabra sólo si cuentan con la ayuda del maestro o del diccionario y no recurren al contexto para solucionar sus problemas de vocabulario. La estrategia que se practica en relación con este punto es:

— El uso del contexto para atribuir significado a vocabulario desconocido.

(Páginas: 21, 23, 24, 51, 95, 103, 117, 122)

Para este propósito se han incluido dos textos en español (págs. 21 y 22) en los cuales se han suprimido varias palabras y se las ha substituido por otras que han sido inventadas. Se han inventado teniendo presente que cuando el alumno se halla en una situación real de lectura al encontrarse con una palabra que desconoce, es como si dicha palabra no tuviera un significado propio. Ejemplo: (página 21).

D. Lea el siguiente párrafo:

PRIMERA PARTE

GRECIA

DEL SIGLO VII A. DE C. AL SIGLO III DE NUESTRA ERA

1. UN LABERINTO, UN ESCUDO Y UNA LEY

Situado en el centro de Creta, el dabi de Cnosos, cuya construcción legendaria se atribuye a Minos, es tan complejo en su estructura que los arqueólogos modernos se pierden todavía por sus subterráneos, sus vericuetos, sus corredores, sus habitaciones muchas veces sin comunicación aparente. Cuando los griegos llegaron a Creta, el dabi de Minos los llenó de admiración y, para explicarse el misterio, inventaron la leyenda que ha pasado a la historia por su belleza y su verdad. ¿Qué dice la leyenda? El futuro rey Minos disputa el trono a sus hermanos. Pide un signo del xil que le indique su derecho al reino. No tarda en llegar el signo de los dioses bajo la forma de un toro blanco. Parsifaé, enamorada del toro sagrado, da a luz a un ser mitad toro, mitad hombre, que los griegos llamaron el bilquit. Minos hace construir su dabi, o según los griegos su volin, para encerrar al monstruo recién nacido. Como el origen del bilquit es divino habrá que sacrificarle todos los años siete iratlos y siete iratlas de Atenas. Tesco, ateniense, decide ir a su ciudad del tributo sangriento. Penetra en el volin y, gracias al hilo de Ariadna, princesa cretense enamorada de Tesco, puede volver a salir del volin después de haber matado al bilquit.

¿Qué significado le daría a las siguientes palabras?

- | | | | |
|------------|-------|------------|-------|
| 1. dubi | _____ | 5. violin | _____ |
| 2. eq | _____ | 6. iratlos | _____ |
| 3. xil | _____ | 7. iratlas | _____ |
| 4. bilquit | _____ | 8. koe | _____ |

Para llegar a deducir el significado de "el dubi de Cnosos" el alumno tiene que recurrir, en primer lugar, al contexto y en segundo lugar a la identificación de ciertas claves (palabras que pertenecen a un mismo campo semántico) como son: "construcción", "estructura", "corredores", "habitaciones" y "subterráneos" y "vericuetos". De esta forma el alumno puede llegar a determinar el significado de un término que desconoce a partir de lo que es conocido para él. Por otra parte, el uso del contexto como una estrategia de lectura también la emplea el alumno en su idioma materno.

EL DISCURSO EN EL PROCESO DE LECTURA (1.3). En esta sección se afirmó que el concepto de discurso se refiere al uso y combinación de oraciones con un propósito comunicativo. Esto quiere decir, que cuando se usa el lenguaje en una situación determinada se hace por medio de oraciones que en conjunto forman una unidad completa de pensamiento: de no cumplirse este requisito daría como resultado una serie incongruente de oraciones sin ninguna unión entre sí y un caos total en las relaciones humanas.

Todos los textos que se incluyen en este libro, tienen la característica de ser ejemplos auténticos de la manera como los hablantes nativos del idioma emplean el lenguaje para lograr sus propósitos comunicativos formando una unidad completa de pensamiento. Por esta razón no se incluyen lecturas tomadas de libros de texto por carecer de esta unidad, ya que lo dicho en el extracto, solamente se explica en relación a lo que dijo el autor con anterioridad y en base a lo que viene después y, ambos extremos son desconocidos para el alumno.

Se puede hacer referencia a cualquiera de los textos que aparecen en este libro para ejemplificar lo anteriormente dicho.

COHESION Y COHERENCIA DEL DISCURSO (1.4.). Al presentar un texto una unidad completa de pensamiento mediante oraciones relacionadas entre sí, estamos frente a una característica más del discurso: su cohesión y coherencia.

La diferencia fundamental entre ambas características es la siguiente: la cohesión se refiere exclusivamente al uso de la forma del lenguaje para relacionar una oración con otra. Esta relación está indicada por los elementos referenciales (anafóricos, catafóricos, etc.) y le sirven a un autor para evitar que el lenguaje se vuelva muy repetitivo. Una vez que se ha mencionado un nombre (sujeto) se le puede sustituir por su respectivo pronombre o referirse a él mediante un pronombre posesivo, complementario, etc. Esta relación formal (i.e. referente a la forma) entre oraciones le da una unidad interna al discurso.

Por otra parte, como ya se mencionó anteriormente, la función esencial del contexto, es darle significado al discurso. Este significado no está indicado por un elemento formal, como en el caso de la cohesión, sino por la relación lógica que guardan las oraciones entre sí, es decir, si lo que se dice en segundo lugar es una consecuencia lógica de lo dicho en primer lugar. Esta relación da coherencia al discurso. Para que un acto comunicativo pueda llevarse a cabo, es necesario que el discurso sea no solamente cohesivo sino, también, coherente.

La estrategia de lectura que se practica en relación con este punto es

— El uso de los elementos referenciales para familiarizar al alumno con el carácter cohesivo del discurso.
(páginas: 39, 43, 45, 58, 63, 67, 85, 107, 121)

Ejemplo: (página 63),

UNIDAD VII

El propósito de esta unidad es que el alumno reconozca la descripción de eventos ya ocurridos, por ejemplo, biografías, experimentos y hechos históricos, expresados a través del tiempo pasado.

ELINOR SMITH: Aerial Acrobat

A daredevil pilot of the 1920s, Elinor Smith helped to convince a skeptical 31
 nation that its future was in the air. Her efforts have
 6 made her the most recent woman to be inducted into the Aviation Pioneers Hall of Fame in San Antonio,
 10 Texas. With this honor she joins the ranks of the most famous aviators of our
 14 times - Charles Lindbergh, Amelia Earhart, James Doolittle, Jacqueline Cochran, and the Wright Brothers.

3] Smith began flying in her father's plane when she was seven, and at 17 set the world's solo endurance flight record for women, which still stands in the United States at 26 hours, 23 minutes. Later that year, in the summer of 1929, she set a world speed record by flying more than 190 miles

an hour. In 1930, she set a world record altitude of 27,400 feet. "This was before pressurization," says Smith. "All we had was an oxygen tank." (A year later her oxygen failed on another high altitude flight and she passed out, regaining consciousness as her plane reached 6,000 feet in its dive toward the ground.)

"There was an international competition in the early years of flight," says Smith, "to see which country could accumulate the most flying records. But the more serious purpose of our work was to establish the feasibility of commercial air travel in order to attract investors."

Smith's most glorious moment came at age 17. Responding to the challenge of another

banstormer, who had tried and failed, she flew under all four bridges on New York's East River, another feat that, according to Smith, has not been duplicated. Before she took off, she explains in her book, *Aviator* (Harcourt Brace Jovanovich), she looked up to see "Charles Lindbergh grinning warmly and saying something about keeping my nose down on the turns."

Smith continued to test fly for manufacturers until her third child was born in 1941. As a consultant for the U.S. Office of Aviation her current projects include the Cradle of Aviation Museum at Mitchell Field on Long Island and the conversion to an aviation museum of the aircraft carrier U.S.S. *Intrepid*, now anchored in New York. *Phyllis Bossert*



June 1930 - Ms. 23

B. Complete las siguientes aseveraciones:

1. En la línea 4, "its future" se refiere a _____
2. En la línea 6, "her" sustituye a _____
3. En la línea 10, "this honor" se refiere a _____
4. En la línea 19, "she" sustituye a _____
5. En la línea 31, "This" sustituye a _____
6. En la línea 40, "its dive" se refiere a _____

CARACTER INTERACTIVO DEL DISCURSO (1.5.) Todo discurso que se transmite con un propósito comunicativo está restringido a un contexto claramente delimitado y dirigido a un determinado tipo de lector. La interacción con el autor por medio del discurso se produce desde el primer momento en que el lector se da a la tarea de formular predicciones guiado por los elementos que le proporciona el texto. Esta predicción está única y exclusivamente referida a la información contenida en el texto y, al mismo tiempo que sitúa al lector en un contexto específico, lo relaciona con un tema determinado.

Para que el lector sepa si sus predicciones fueron acertadas o no tiene que ir directamente a la información del texto: en ese momento se establece una interrelación aún más estrecha entre el autor y el lector.

Por otra parte, el lector puede verificar si el discurso tiene o no sentido recurriendo a los mecanismos de cohesión o al contexto para comprobar si hay una relación lógica en lo que se dice.

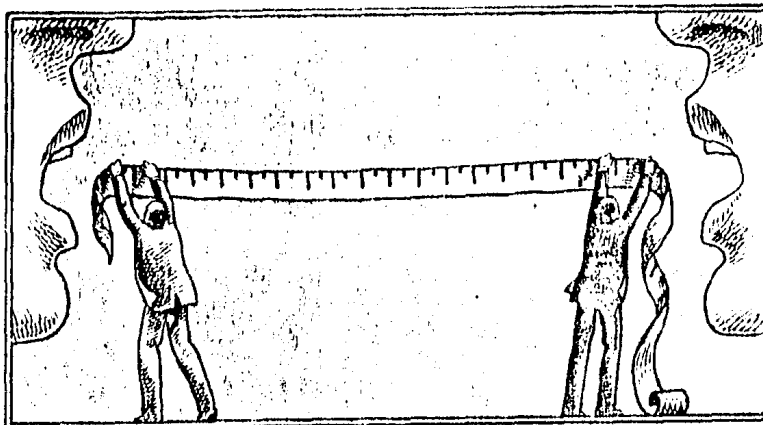
Finalmente el proceso de lectura termina cuando el alumno -- llega a determinar la función comunicativa del texto en base a la información obtenida.

En todos los textos de este libro se sigue el mismo patrón interactivo: predicción, confirmación de hipótesis en base a la información obtenida y deducción de la función comunicativa del texto. Véase el texto de la página 110 que se ha escogido para ilustrar este punto. En un primer momento, el alumno formula sus predicciones a partir de la fotografía del texto. A continuación hace una lectura para obtener información que necesita para comprobar sus hipótesis. Finalmente decide la función comunicativa del texto.

Ejemplo (Página 110)

NEWSLINE

Christopher T. Cory, Editor



BODY LANGUAGE IS BILINGUAL

When foreigners converse in English, their bodies seem to do likewise. People from cultures that favor getting close seem to back away unconsciously; those from cultures that are partial to keeping their distance seem to move in.

Researchers have known for some time that Arabs, South Americans, and Eastern Europeans favor close conversational encounters, while Asians, Northern Europeans, and North Americans prefer to keep their distance. In the most recent study, 35 Japanese and 31 Venezuelan students who were bilingual in English and 39 American students each talked to someone from his or her own country about hobbies or sports. Half of the foreign students were told to speak in their native language, the others to speak in English.

The participants sat down when they talked, and had to arrange their own chairs. Speaking their native tongues, each group ran true to form: The Venezuelans sat closest (32.2 inches apart on the average), the Americans were in between (35.4 inches), and the Japanese were farthest away (40.2 inches). But the

spacing changed dramatically for the foreign students speaking English. The Venezuelans sat an average of 7.9 inches farther away than their countrymen who were speaking Spanish—farther away, in fact, than the Americans. The Japanese students hitched their chairs an average of 1.6 inches closer than the Japanese who were speaking Japanese.

Why did the English-speaking Venezuelans pick such a large distance? Perhaps, the researchers speculate, because they were not sure of the American "distance norms. . . . They know the proper direction to move, but not how far." Why did the English-speaking Japanese make a smaller adjustment? Perhaps, the researchers say, because they did not speak English as well.

— Jack C. Horn

The research was done by Nan Sussman, a psychologist at the International Council on Education for Teaching, Suite 616, One Dupont Circle, Washington, D.C. 20036, with Howard Rosenfeld, a psychologist at the University of Kansas. A report appeared in *The Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, No. 1.

LECTURA GLOBAL

I. Conteste las siguientes preguntas en base al texto anterior:

1. ¿Cuál es el título del texto?
2. En base al título y la foto ¿qué información espera encontrar?
 - a. Las expresiones faciales y el bilinguismo.
 - b. Las diferencias entre los tonos de voz.
 - c. La cercanía necesaria para escuchar bien a otra persona.
 - d. Las normas de distancia entre diferentes grupos étnicos.
3. ¿Qué nombres aparecen en el texto?
4. ¿Qué relación tienen los nombres con el texto?
5. ¿Cuál es la fuente del texto?
6. ¿Qué números aparecen y con qué información están relacionados?
7. ¿Qué número están relacionados con la foto?
8. Después de haber contestado las preguntas de la 3 a la 7, ¿su respuesta a la pregunta 2 sigue siendo la misma o es diferente?
9. Jack C. Horn obtuvo la información para su artículo de:
 - a. entrevistas a lingüistas.
 - b. su experiencia personal.
 - c. una investigación realizada por psicólogos.
 - d. encuestas a japoneses, venezolanos y norteamericanos.

LECTURA DETALLADA

Elementos Gramaticales

J. Siga las siguientes instrucciones:

1. Subraye los verbos que se encuentran en tiempo pasado.
2. Clasifique los verbos subrayados en las siguientes categorías: Regulares o Irregulares.
3. Decida cuál es la función del texto.
 - a. Descripción de un experimento.
 - b. Narración de eventos.
 - c. Reseña de una noticia.

LA FUNCION DE LA GRAMATICA (1.6.). De acuerdo con el enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de la comprensión de lectura, la función de la gramática está considerada como una estrategia más de lectura de la que puede disponer el alumno para llegar a una mejor comprensión del contenido de un texto. Representa un medio (estrategia) y no un fin y es un recurso más que tiene el alumno para familiarizarse con la naturaleza cohesiva del discurso. En este curso se le utiliza para guiar al alumno a deducir la función comunicativa de un texto. No se le presenta al alumno en forma prescriptiva sino se le guía para que ponga en práctica sus habilidades deductivas y llegue a formular sus propias "reglas". Los ejercicios que se han diseñado para lograr este propósito van de acuerdo con la idea propuesta por Allen y Widdowson (1974: 133)

... the grammar exercises are designed to focus on points which may represent continuous "trouble spots" for many students. Whenever possible we aim to avoid the more mechanical types of substitution drill. The whole approach we adopt in this paper is based on the assumption that the students will be people whose minds are directed towards rational thought and problem-solving, and the grammar exercises are designed to take this fact into account.

La estrategia gramatical que se practica en este nivel es

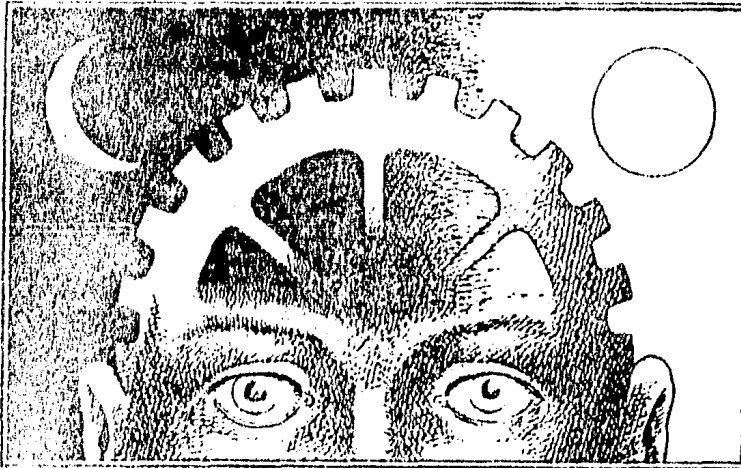
___ El uso de verbos para deducir la función comunicativa de un texto.

(Páginas: 56, 59, 61, 75, 105, 111)

Ejemplo: (Página 61) Para este texto se diseñaron ejercicios que no condujeran a una actividad meramente mecánica sino que le permitieran al alumno poner en práctica sus habilidades deductivas y llegar así, a establecer sus propias conclusiones como un producto de su esfuerzo mental.

NEWSLINE

Christopher I. Cory Editor



MOONLIGHTING BECOMES YOU

Many companies limit or forbid moonlighting or regular overtime work by their employees, hoping to promote efficiency by protecting their workers' physical and mental health. A recent study by two management professors at Concordia University in Montreal suggests that large numbers of workers ignore the regulation without any evident effect on their health or job performance.

Promised anonymity, more than 400 workers in six Canadian companies filled out questionnaires that asked, among other things, whether they worked overtime regularly or held a second paid job. The question-

naire included standard tests of mental health and well-being, and gathered details about aspects of the workers' personal and work lives.

The researchers, Muhammad Jamal and Ronald L. Crawford, uncovered no consistent differences in mental health, well-being, job stability, or job performance among the 15 percent of men and women who moonlighted, the 5 percent who worked overtime regularly, and the 80 percent who did neither. In fact, they found only two significant variations:

Moonlighters and overtimers were much more active in volunteer orga-

nizations such as unions, church groups, or social clubs than were people who worked fewer hours—a finding that confirms the adage popular in volunteer work: If you want something done, get a busy person to do it.

On the other hand, absenteeism was highest, on the average, among overtimers, and second-highest among moonlighters. But even here, the researchers say, "the highest rate of absenteeism reported (equivalent to about six days per year) is within accepted industrial norms."

Jamal and Crawford point out that even if rules against overtime or moonlighting could be justified on other grounds, such rules unfairly deny workers who are paid on an hourly or piece-rate basis the opportunities that salaried people enjoy. No one objects when managers work at home or on the road, the researchers say, and though they are not officially compensated for this work, "the payoff for these hours may be raises, promotions, or bonuses.... If the time and energy that is devoted to those activities is considered moonlighting, the prevalence of such activities may make the non-moonlighters an exception."

—Jack C. Horn

Jamal and Crawford are both associate professors of management at Concordia University, Montreal, Quebec H3G 1M8, Canada. Their paper appeared in *Human Resource Management*, Vol. 20, No. 3.

2. Subraye los verbos que aparezcan en tiempo pasado en el texto.
3. Clasifique los verbos subrayados en las siguientes categorías:

REGULARES

IRREGULARES

4. La función del tiempo pasado en este texto es dar una:
 - a. narración de eventos pasados.
 - b. descripción de un experimento.
 - c. reseña de una noticia.
5. En base a la información anterior su respuesta a la pregunta M 1 ¿sigue siendo la misma o es diferente?

INGLES PARA OBJETIVOS ESPECIFICOS (1.7.) En esta sección se especificó el tipo de necesidades que se trata de cubrir en este Primer Nivel: en primer lugar, proporcionar al alumno una serie de estrategias de lectura que le faciliten la obtención de información de textos relacionados con sus intereses académicos y, en segundo lugar, darle práctica en la aplicación de estas estrategias. Para este propósito se seleccionaron textos originales y auténticos que reflejen la forma como los hablantes nativos emplean el idioma y crear, de esta forma, una situación "real" en el salón de clase.

Los grupos de comprensión de lectura de la E.N.E.P. Aragón, están formados por alumnos pertenecientes a las cuatro carreras - del área de ciencias sociales (ver página 5). Dentro de un mismo grupo se hallan alumnos procedentes de las diferentes carreras y con un nivel académico distinto dentro de una misma especialidad, es decir, el conocimiento que tienen respecto a sus áreas no es uniforme: en un solo grupo hay tanto alumnos que están cursando los primeros semestres de sus carreras como alumnos que están por terminarlás. Sus intereses son muy variados y lo único que los homogeneiza es el nivel del idioma que están cursando. Debido a estas características tan heterogéneas se tomó en cuenta que los textos no fueran demasiado técnicos o especializados sino que, resultaran accesibles a todos los alumnos, independientemente de su especialidad o preparación académica.

En todos los textos se ha conservado su originalidad y autenticidad, es decir, se presentan tal y como fueron impresos y publicados en su versión original con todas sus características tipográficas tales como: tipo de letra del título, del subtítulo, del desarrollo del texto, cursivas, negrita, fotografías, pie de foto, de página, fecha de publicación, números, símbolos, etc. (Ver, por ejemplo, el texto de la página 55). Estos elementos le ayudan al lector a discriminar el tipo de información contenida en el texto. Cuando un texto se transcribe a máquina automáticamente se pierden todas estas características de formato y la ta--

rea del lector se vuelve más difícil y el formato poco atractivo. Por otra parte, y esta es la razón fundamental para incluir textos originales en un curso de comprensión de lectura, el alumno, al hallarse en una situación real de lectura, rara y difícilmente va a encontrarse con textos mecanografiados. En cambio sí va a tener que enfrentarse continuamente con textos que contienen toda una serie de elementos tipográficos que le sirven para hacer diferentes tipos de lectura. Por ejemplo, para obtener información específica a través de los nombres propios, número, fechas, etc. y, también, para hacer predicciones en base al título, subtítulo y fotografías. De ahí la importancia de respetar la originalidad de un texto.

La segunda característica que se tomó en cuenta fue su autenticidad. Esta se refiere a la manera y al tipo de lenguaje que utiliza el autor para expresar sus ideas. No se ha simplificado ningún texto a un lenguaje "más sencillo" ya que se distorsionaría la idea original del autor y su peculiar modo de manejar el lenguaje para lograr sus propósitos comunicativos. Además, cuando se modifica un texto para hacerlo "más sencillo", se altera por completo el estilo dando como resultado una versión diferente a la que el autor quiso darle a sus ideas. Por otra parte, traería como consecuencia enfrentar al alumno a una realidad ficticia en la que raras veces va a encontrarse con un texto simplificado en su vida académica.

Por estas razones se le presenta al alumno desde la primera unidad con un texto original y auténtico (ver páginas 4 y 5). De esta forma se procura satisfacer las necesidades académicas de los alumnos. O tomando la idea de Widdowson (1978:81) son textos en los cuales el alumno

... might be engaged and he might be led to recognize the relevance of foreign language study to his school activities. In this way, the foreign language is represented as having the same kind of communicative function as his own language.

Todos los textos que se incluyen en este Primer Nivel fueron piloteados durante un semestre con el propósito de determinar el grado de interés de los alumnos y su adecuación en términos de los objetivos pedagógicos del curso. En base a la retroalimentación de los alumnos y los comentarios proporcionados por los maestros que impartieron los cursos piloto, se hicieron las modificaciones necesarias hasta llegar al formato final de la presente versión.

ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO (2.1.) En una situación real de lectura, la decisión de leer un texto cualquiera se hace en base a un determinado propósito por parte del lector quien puede saber con toda precisión cuál es su intención para leer un texto y qué tipo de información está buscando. Su propósito bien puede ser para obtener una información específica como lo sería querer consultar el directorio telefónico para buscar un número; ver la tabla de contenido para saber si un libro contiene o no, la información que necesita; buscar el significado de una palabra en el diccionario; echar una mirada rápida al menú para saber el precio de un artículo de consumo; consultar la sección de anuncios clasificados del periódico para la renta de un departamento, la venta de un automóvil, la oferta de un empleo; hojear un libro para saber quién es el autor o cuando fue publicado, etc.

En todas estas situaciones sería irreal y absurdo que el lector leyera todo el texto (libro, periódico, menú) para obtener la información que necesita. En todas estas situaciones hay presente una intención del lector que lo mueve a investigar únicamente aquella información (definiciones, números, precios, etc.) que le interesa por el momento.

Considérese, por el contrario, la actitud del lector que quiere saber si el autor de un libro, artículo, folleto, etc. presenta un nuevo punto de vista, si está en contra o a favor de las ideas que expresa, si busca información para apoyar sus puntos de vista en un trabajo de investigación o bien si decide que el texto con-

contiene la información que le interesa pero, pospone su lectura - para una mejor ocasión en la que disponga de tiempo suficiente pa - ra hacer una lectura con mayor detenimiento, etc.

Como puede verse, por los ejemplos anteriores, el propósito - del lector determinar la manera de leer un texto, ya sea a un nivel general (i.e. "skimming") o a uno muy específico (i.e. "scanning") y las estrategias de lectura adecuadas para lograr dicho - propósito.

Al llevar a cabo una lectura con la intención de extraer un cierto tipo de información, el lector lo hace buscando significados más que descifrando palabras u oraciones aisladas: este es - un argumento más en contra de la idea generalizada de leer un tex - to palabra por palabra para comprenderlo.

La importancia de tomar en cuenta este factor, en los cursos de comprensión de lectura, es evidente, sobre todo, porque permite - al alumno adoptar diferentes estrategias de lectura acordes con - su intención o, dicho de otra manera

The quality and range of purposes which a person can generate together with an effective control of processing the resource will influence the richness of response to print. Our studies indicate that different purposes lead to different kinds of processing of the linear strings of the words, sentences and paragraphs on a page.

Although purpose determines strategy and this influences outcome, these must be seen as co-existing; the process is dynamic and interactive. The self-organized learner interacts with a text by entering into a series of cycles in which purpose, strategy and outcome become progressively more precise and clearly articulated, i.e., refined elaborated, modified, differentiated or even completely changed. (Shella Harri-Augstein y Laurie F. Thomas, 1984: 273)

Es obvio que la artificialidad del salón de clase hace imposible la realización de la lectura con un propósito por parte de los alumnos, sin embargo, es responsabilidad del maestro conscien

tizarlos de cómo dicho propósito obliga al lector a adoptar diferentes estrategias para lograrlo.

Para resumir, lo hasta aquí expuesto acerca del propósito del lector y su importancia en un curso de comprensión de lectura, citaré nuevamente a Harold H. Herber (1978:218) para quien

The combination of background information and review creates a sense of anticipation in students' an "I'm-looking-for-something" attitude. Purposes for reading are established. Develop a purpose and it can be realized. Read without anticipation and you are reduced to word-calling. Students who look for ideas as they read will find them; but if they look for nothing, they find that too!

Con el fin de lograr la conscientización del alumno de la importancia de este factor, en el proceso de lectura, se incluye en la página 1 de este Primer Nivel, un diagrama del proceso de lectura en donde se ilustra gráficamente las diferentes etapas de dicho proceso.

Ejemplo: (Página 1) Ver el diagrama de la siguiente hoja.

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que el propósito del lector determina el tipo de lectura que ha de realizar para lograrlo. En este Primer Nivel se practican dos tipos fundamentales de lectura: la lectura para la obtención de información específica o "scanning" y la lectura de "barrido de un texto" o "skimming" como se les conoce en los manuales para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Lo que distingue al primer tipo de lectura es la actitud del lector respecto a la información que busca. Sabe de antemano qué característica tiene, es decir, si se trata de un nombre propio, de una fecha, de un lugar, de un número, de un porcentaje, etc. En esta actividad de búsqueda el lector hace una inspección rápida del texto sin detenerse a examinarlo detenidamente. No necesi-

T E X T O

DECISIONES
¿me interesa este texto?
¿contiene la información
que busco?

¿qué hago?

LECTURA
GLOBAL

¿cómo?

ELEMENTOS VISUALES

IDEA GENERAL

NO ME INTERESA
NO TIENE LA INFOR-
MACION QUE BUSCO

SI ME INTERESA

¿qué hago?

LECTURA DETALLADA

¿cómo?

ELEMENTOS
GRAMATICALES
Y LEXICALES

ta leerlo línea por línea y, en la mayoría de los casos, puede ignorar la secuencia que el autor le da a su información. El propósito fundamental de este tipo de lectura es establecer una correspondencia entre la información que busca y la que le proporciona el texto. Tan pronto como el lector encuentra el porcentaje que necesita (por ejemplo), en ese momento termina su lectura.

En el segundo tipo de lectura el propósito del lector es obtener una idea o impresión general del texto o bien la manera como el autor presenta la información para lo cual se requiere que el lector esté familiarizado con estrategias de lectura tales como la identificación de la estructura de un párrafo en oraciones tema e ideas de apoyo, el uso de diferentes clases de conectores, etc. Este tipo de lectura es más complejo y requiere que el lector organice y recuerde la información y no solamente su localización, como en el primer tipo de lectura.

La consideración del proceso de lectura desde una perspectiva psicolingüística coloca al lector en el lugar que le corresponde, es decir, concibe al lector como un sujeto que participa activamente durante su interacción con el texto. Entre ambos se establece una interrelación en la cual el lector pone en práctica todas sus habilidades cognoscitivas y estrategias de aprendizaje para formular predicciones acerca del contenido de un texto. Esta habilidad para anticiparse a la información que espera leer tiene la ventaja de facilitarle la comprensión del texto en cuestión. Al poner en práctica sus habilidades predictivas, el alumno compensa en gran medida su limitado conocimiento del idioma extranjero sobre todo cuando se trata de alumnos principiantes. Por otra parte, refleja una situación real de lectura en la cual el lector, al primer contacto con un texto, ya sea en su idioma materno o en el idioma extranjero, tiene que decidir si el texto contiene o no la información que necesita.

Dentro de los objetivos de este Primer Nivel está el de conscientizar al alumno de la importancia y ventaja que representa el

hecho de poder anticiparse al tema del texto para facilitarle la comprensión del mismo. Por esta razón en todos los textos se inicia la lectura con una pregunta de predicción. Las estrategias de lectura que se incluyen en este curso para practicar las habilidades predictivas del alumno son:

- ___ Uso de los elementos tipográficos de un texto (título, -- subtítulo y fotografías) para hacer predicciones.
(Páginas: 14, 26, 31, 45, 62, 66, 71, 77, 82, 85, 87, etc.)

Véase el texto de la siguiente página en el cual se hace la pregunta:

2. En base al título ¿cuál cree que sea la idea general?
 - a) Educación de los grupos minoritarios en E.E.U.U.
 - b) Origen y situación actual de los chicanos.
 - c) Partidos políticos encabezados por México-norteamericanos.
 - d) Problemas de los inmigrantes mexicanos.

- ___ Uso de los cognados para formular predicciones
(Páginas: 17, 19, 26, 50)

Los cognados son palabras cuya pronunciación, morfología y -- significado son similares al español. Esta similitud se debe al -- hecho de tener un mismo origen: latino o griego. La presencia de este origen común se hace muy evidente en el discurso escrito en donde aparece una gran cantidad de cognados que le permiten al -- alumno (hispano-hablante) reconocer el significado de una gran -- cantidad de palabras.

En el caso de los cognados no se trata de un estudio sistemá -- tico de la formación de palabras por medio de diferentes raíces -- y afixos, sino de poner en práctica la competencia lingüística que -- tiene el alumno en su idioma materno para identificar palabras que -- por su morfología, pronunciación y significado son similares a --

Mexican-Americans or Chicanos

Mexican-Americans are the second largest minority group in the United States. Mexican-Americans have been living in the Southwest part of the United States for more than 350 years, descendants of the original Spanish conquerors. Some early villages north of Santa Fe, New Mexico were settled as early as 1598. The descendants of these original Spanish settlers became residents of the United States in 1848 when they and their land were annexed to the United States. Many Mexican-Americans are native-born and are able to trace their native ancestry back for generations, while another large migration of Mexicans to the United States occurred in the early twentieth century. Five states (close to the Mexican border) including Arizona, California, Colorado, New Mexico and Texas, hold more than 85% of the Mexican-American population. (Alvarez and Bean, 1976)

The Mexican-American population has increased dramatically in the Southwest reflecting a high birth rate and continuing immigration to the United States. (Pettigrew, 1976) Mexican-Americans have been moving increasingly into urban areas and northward and westward to California.

Despite the fact that almost 50% of Mexican-Americans are third-generation American, Mexican-Americans have not experienced a great deal of upward mobility. They tend to be concentrated in low-skilled, poorly paid jobs. While research up to 1950 showed a similar pattern of prejudice and discrimination against Mexican-Americans as against Blacks in American society, D'Antonia and Samora (1982) contend that more recent findings show that Mexican-Americans are not in a caste-like relationship with Anglo-Americans. Pinkney (1970) believes that in the community he studied, "the possibility for improving the status of Mexican-Americans is greater than for Negro Americans. p.80. The Chicano movement began in the mid-1960's. This successful movement has been primarily political and cultural, helping cultivate a growing sense of pride and dignity among Mexican-Americans.

Tomado de:

La Fontaine, Persky y
Golubchick,
Bilingual Education.

las palabras en español.

The most apparent similarity is found in the affixes themselves, since Spanish and English share a large number of equivalent forms (Spanish inherits them either directly from Latin, mostly during the Renaissance, or through French)

The relatively large number of derivational affixes which Spanish and English share (with accommodations in phonetic shape) have important transfer for a speaker of one language learning the other.

Pedagogically, the value of discussing derivational patterns lies in recognition rather than in production. (Stockwell, Bowen y Martin, 1965: 55-56)

Véase el siguiente texto tomado de la página 26 que se ha escogido para ilustrar este punto.

THE NATURE OF SOCIAL RESEARCH

All and science have their own point in method
Edward G. Bulwer-Lytton

How do sociologists go about the scientific study of human interaction? Let us begin by noting that social research is not necessarily a simple matter of asking a few questions or making a few observations. Perhaps an illustration or two might be instructive. Some years ago a brewery making two kinds of beer conducted a survey to find out people's beer preferences as a guide to its merchandisers. It asked people known to favor its general brand name: "Do you drink the light or the regular?" To its astonishment, the company discovered people reporting they preferred light over the regular by better than three to one. The truth of the matter was that for years the company, in order to meet consumer demands, had brewed nine times as much regular beer as light beer. It decided that, in asking people this question, it in effect had asked: "Do you drink the kind of beer preferred by people of refinement and discriminating taste, or do you just drink the regular stuff?" Hence, a seemingly straightforward and simple question may in fact be quite "loaded" and produce biased results.

Tomado de: James W. Vander Zanden, Sociology.

H. Conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el título?
2. ¿Que palabras reconoce en las primeras cuatro líneas?

3. Basándose en la información anterior ¿cuál cree que sea la idea general del texto?

- a) Dar definiciones de "social research"
- b) Mencionar problemas de alcoholismo.
- c) Hacer notar la complejidad de la investigación social.
- d) Describir las características de la interacción humana.

Siguiendo los principios del enfoque psicolingüístico, otro de los recursos que emplea el lector para hacer predicciones en relación al contenido de un texto es su conocimiento del mundo y del tema del texto.

El conocimiento que aporta el alumno es más importante que la información que le pueda proporcionar el texto mismo, ya que es precisamente aquí, donde radica su comprensión. Para Frank Smith -- (1978:70) es el lector quien proporciona la mayor cantidad de información.

Obviously, meaning would seem to lie at the core of any analysis of reading. Yet ... it is not in print- nor even in speech- that meaning lies. If there is to be any comprehension, it must come from the meaning that a listener or reader brings to the language being attended to.

Este conocimiento previo le facilita en gran medida al alumno la comprensión del discurso escrito y, también, como en el caso de la habilidad anterior, compensa en gran medida su limitado conocimiento lingüístico del idioma meta.

Puesto que este Primer Nivel está diseñado para alumnos principiantes, las estrategias de lectura que se practican van de lo más sencillo a lo más complejo, de lo que el alumno conoce a lo que desconoce o es poco familiar. De aquí que siempre se inicia la lectura de un texto partiendo de las habilidades que ya posee el alumno (conocimiento del mundo, lingüístico y del tema del tex-

to). En base a estos factores se consideró, dentro de los objetivos específicos, darle práctica en el uso de los elementos tipográficos (o elementos visuales como se les denomina en este curso) de un texto para la obtención de información específica de acuerdo con lo expuesto por Peter Strevens (1977:115).

... all learners begin by facing the task of pattern recognition, so that there is an inescapable phase for all learners during which they must learn to recognize and identify the written letters: distinguishing small and capital letters, learning print, mastering the system of punctuation, and becoming familiar with the direction of flow of written language. Thus, the learner learns to control the ICONIC character of language while at the same time he is learning the rudiments of its linguistic character.

Como estrategia de lectura se practica el

___ Uso de los elementos tipográficos para la obtención de -- información específica.

(Páginas: 7, 9, 11, 13, 15, 31, 37, 41, 49, 50, 52, etc.)

___ Uso de los elementos tipográficos para relacionar un texto con su respectiva fotografía.

(Páginas: 100, 101)

Ejemplo: (Página 37)

G. Observe el párrafo y conteste las siguientes preguntas.

<p>RELIGIOUS REFORMATION AND EDUCATION</p>	<p>The religious reformations of the sixteenth and seventeenth centuries were related to the northern European humanist criticism of institutional life and to the</p>	<p>Rise of the middle class</p>
<p>search for new authorities. The rise of the commercial middle classes and the concurrent rise of national states were also important factors. Primarily however, the various Protestant religious reformers--such as John Calvin, Martin Luther, Philip Melancthon, and Ulrich Zwingli sought to free themselves and their followers from papal authority and to reconstruct religious doctrine and forms. These reformers, who were conversant with classical humanism, sought to develop educational philosophies and institutions that would support their religious reformations.</p>		

1. ¿Cuál es el título?
2. ¿Qué nombres se mencionan?
3. ¿De qué son ejemplos los nombres?
4. ¿A qué época pertenecen?

Otro factor que también se tomó en cuenta en el diseño de este libro fue lo que el alumno normalmente haría con la información fuera del salón de clase. Es decir, una vez que el alumno ha obtenido la información que necesita la sintetiza en forma de resúmenes, notas, tablas o para completar diagramas. Debido a esto, también se le da práctica al alumno en el

___ Uso de tablas para resumir las ideas principales de un texto.

(Páginas: 80, 109, 112)

___ Uso de tablas para comparar el tema de dos textos diferentes.

(Página 81)

___ Uso de tablas para confirmar las deducciones del alumno.

(Páginas: 57, 65).

___ Uso de tablas para la obtención de información específica.

(Páginas: 7, 9, 15, 41, 49, 52, 64, 69, 109, 112.)

El procedimiento que se sigue para la presentación de las estrategias de lectura es el siguiente. En los primeros cinco textos que forman la primer unidad solamente se practica el uso de los elementos tipográficos para la obtención de información específica (ver páginas 3,-15). En la segunda unidad (páginas 17-27) se presentan las siguientes estrategias: el uso de cognados para deducir el tema general de un texto, el uso de afijos para el reconocimiento de sustantivos, el uso del contexto para atribuir significado a palabras inventadas y, también, se vuelven a retomar las estrategias que se presentaron en la primera unidad. De esta manera, en cada una de las unidades subsecuentes, aparte de pro--

porcionar nuevas estrategias, se vuelven a practicar las de las unidades anteriores. Este mismo procedimiento se sigue a lo largo de todo el libro de tal manera que en los textos de la última unidad (ver por ejemplo, el texto de la página 111) se practican todas las estrategias de lectura de todas las unidades anteriores. Este retomar continuo le permite al alumno practicar constantemente las estrategias aprendidas y , al mismo tiempo, las enriquece con otras nuevas.

Compárense los siguientes dos textos tomados respectivamente de las páginas 13 y 102:

E. Observe el siguiente texto y conteste las preguntas.

1. ¿Qué personas se mencionan en el texto?

2. ¿Qué país se menciona?

3. ¿A qué período de tiempo hace referencia el texto?

4. ¿Qué relación tiene la primera línea con los nombres que aparecen en el texto?

The pioneers in education who are treated in this chapter made distinctive contributions to the development of education in their own countries and throughout the world. In challenging the dogma of child depravity, for example, Comenius and Rousseau developed a method of education more closely based on the learner's natural growth and on the child's natural goodness. The work of Pestalozzi led to a movement that helped to develop instructional methods based upon the use of the immediate environment and the objects within it. Throughout the nineteenth and early twentieth centuries, the Pestalozzian educational method was the basic strategy used in teacher education institutions and in schools throughout the United States.

Tomado de : Allen Ornstein, An Introduction to the Foundations of Education.

faster

There are some parts of Britain where businesses are growing, even now. But there is one place where they grow much faster:

The place is Peterborough, where new companies have achieved job growth of fifteen per cent a year at a time when the national trend has been job loss.

And it's not just job growth that's faster in Peterborough. Almost every company that has moved here reports rapid growth in output, exports and profits, too.

This outstanding pattern of success is not surprising when you discover the facts behind the figures.

Peterborough is a unique combination of cathedral city and new town. Living and working conditions are excellent, with hundreds of new and mature homes at attractive prices. Leisure opportunities are first class.

London is only fifty minutes by High Speed Train and the city's road, sea and air connections are good.

Peterborough has everything you need to help your business grow. Faster.

Ask John Case for details.
Phone Peterborough
(0733) 68931

that's the Peterborough Effect

LECTURA GLOBAL

- B. Conteste las siguientes preguntas en base al texto anterior:
1. ¿Cuál es el título del texto?
 2. Este texto es un:
 - a. anuncio.
 - b. cartelón.
 - c. aviso.
 - d. poster.
 3. ¿En base a qué elementos seleccionó su respuesta anterior?
 4. ¿Qué indican los números
 5. ¿Quién se encarga de dar información?
 6. ¿De dónde fue tomado este texto?
 7. ¿A quién está dirigido el texto?
 8. En base a la información de las preguntas 1 a 7 ¿cuál cree que sea el contenido del texto?

LECTURA DETALLADA

Elementos Lexicales

- C. Busque en el texto las siguientes palabras y de acuerdo con el contexto seleccione el significado más apropiado.

- | | | |
|-------------|-----------------------|---------------|
| 1. grow | a) crecen | c) cultivan |
| | b) brotan | d) crían |
| 2. achieved | a) llevado a cabo | c) logrado |
| | b) realizado | d) acabado |
| 3. trend | a) rumbo | c) moda |
| | b) tendencia | |
| 4. loss | a) perplejo | c) pérdida |
| | b) no saber que hacer | d) confusión |
| 5. output | a) producción | c) efecto |
| | b) resultado | |
| 6. profits | a) ganancias | c) beneficios |
| | b) provechos | |

- 7. outstanding a) notable c) pendiente
 b) descubierto

- 8. success a) sucesión c) éxito
 b) fortuna

- 9. facts a) factores c) hechos
 b) datos

- 10. leisure a) libre c) desocupado
 b) ocio d) recreación

D. Subraye los verbos en presente y decida cuál de las siguientes funciones están desempeñando:

- a) narración b) descripción c) argumentación

E. Complete las siguientes aseveraciones:

1. Peterborough es _____

2. Las características de Peterborough son:

3. ¿Cómo clasificaría las características anteriores?

- a) Ventajas
- b) Desventajas

4. En base a la información anterior, sus respuestas a las preguntas B-7 y B-8 ¿siguen siendo las mismas o son diferentes?

LA MOTIVACION DEL ALUMNO Y LOS FACTORES MOTIVACIONALES (2.2) Y (2.3). El problema fundamental relacionado con la motivación -- del alumno radica en proporcionarle el tipo de enseñanza que lo -- lleve a terminar una actividad de aprendizaje con un sentimiento - de satisfacción y de progreso hacia la obtención de un objetivo. - Para lograrlo, no basta con imponerle una situación de aprendizaje, sino crearle situaciones que estén basadas en sus características y habilidades de aprendizaje. Se tiene que partir del alumno pues to que es él, quien en última instancia, realiza la actividad de - aprender.

Las estrategias de lectura que se practican en este curso para satisfacer las necesidades y propósitos específicos se originan a partir de las habilidades psicolingüísticas que posee en su idoma materno. En lo que respecta al medio de enseñanza de estas estrategias, se ha tenido cuidado en seleccionar textos que se refieran a los intereses académicos de los alumnos. De esta forma, el aprendizaje del idioma extranjero deja de ser algo ajeno creando una disposición favorable y hacer que los alumnos se aficionen por la materia: meta de todo maestro.

La motivación no se crea, sólo puede orientarse hacia la obtención de un objetivo determinado. Este es el factor que se ha tomado en consideración en la selección de los textos y las estrateguas de lectura de este nivel: guiar al alumno en la aplicación adecuada de sus estrategias y habilidades de lectura para llegar a convertirse en un lector eficiente al final de los tres niveles del programa de comprensión de lectura.

Se puede elegir cualquiera de los textos para ejemplificar lo anteriormente expuesto.

METODOLOGIA Y METALENGUAJE. Al diseñar las actividades que - el alumno tiene que realizar para desarrollar sus estrategias de lectura se trató de hacerlas lo suficientemente flexible para propicar una libre interacción en el salón de clase.

Antes de dar comienzo a la lectura de un texto, se genera una discusión con la participación de todos los alumnos en base al título, subtítulo y fotografías para formular predicciones en relación a su contenido. En esta discusión todos los alumnos contribuyen con sus conocimientos: de esta forma se involucran en el tema de la lectura. A continuación, los alumnos trabajan individualmente en la resolución de los ejercicios que acompañan a cada texto. Durante esta primera etapa los alumnos tienen que poner en práctica las estrategias de lectura aprendidas hasta el momento y resolver por sí mismos los problemas que surjan. Este trabajo individual le sirve para dominar poco a poco sus estrategias de lectura y convertirse en un lector eficiente capaz de valerse por sí mismo para enfrentarse a las exigencias de lectura en su vida académica.

Al finalizar esta etapa se forman parejas para que intercambien o comparen sus resultados. En caso de existir alguna discrepancia, se auxilian entre ellos, rectifican sus respuestas y aclaran sus diferencias de acuerdo con la información del texto. Es en esta etapa de convencimiento donde el alumno se halla realmente activo e involucrado no solamente con el texto en cuestión sino, también con otro compañero.

En la etapa final se suscita una discusión en plenaria entre todos los alumnos y el maestro. Durante esta confrontación de respuestas, el maestro solamente controla las intervenciones de los alumnos quienes tienen que decidir entre ellos, si están de acuerdo o no con los resultados y discuten las razones por las cuales son o no aceptables apoyando sus puntos de vista con información del texto. En el caso de los alumnos que no obtuvieron un resultado satisfactorio, el maestro trabaja individualmente con ellos. De esta forma se individualizan los problemas y se busca la solución para casos particulares y no para todo el grupo.

El uso de un metalenguaje en un curso de comprensión de lectura debe reducirse a un mínimo bajo la premisa de que en algunos

casos es necesario, tanto para el maestro como para los alumnos, usar términos para hablar acerca del lenguaje, pero, aún así, -- éste debe ser lo más económico, directo y específico posible.

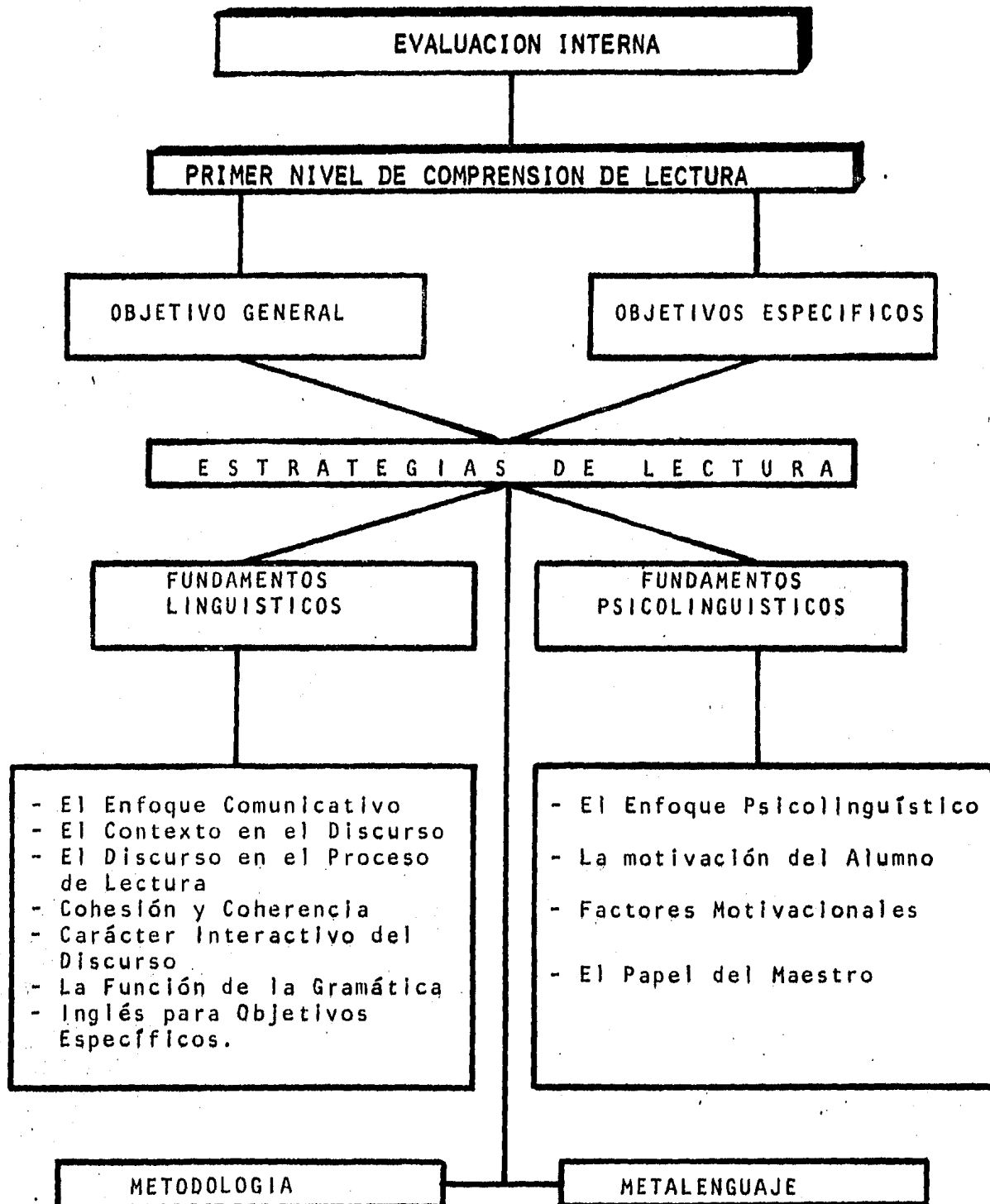
Debe tomarse en cuenta que el objetivo de un curso de comprensión de lectura no es capacitar al alumno para el manejo de terminología aplicada al lenguaje mismo, puesto que, no se trata de convertirlo en un analista del lenguaje, sino en el manejo del lenguaje mismo para establecer una interrelación comunicativa.

Por este motivo solo se incluyen en este Primer Nivel una lista mínima de alusiones metalingüística tales como: "adjetivos", "cognados", "afijos", "sujetos", "complementos", "hiponimia", -- "elementos visuales o tipográficos", "referencia contextual", -- "presente simple", "pasado simple", el auxiliar "will", "presente perfecto" y "voz pasiva" necesarios para que el alumno lleve a cabo sus propósitos comunicativos. O como afirma Candlin (1979)

... language learning is a communicative process and embodied within it is the learner's metacommunicative need, i.e., his ability to communicate about his communication. In other words, by communicating about our communication, we improve our ability to communicate.

El resumen de este Capítulo se presenta en el Cuadro # 3

CUADRO # 3



C A P I T U L O I I I

C O N C L U S I O N E S

ASPECTOS POSITIVOS. La versión actual de este Primer Nivel de Comprensión de Lectura presenta una visión más realista de lo que implica el proceso de lectura y de los factores que intervienen en dicho proceso. En él, la participación del alumno se convierte en el centro de la actividad de aprendizaje puesto que es quien lleva a cabo la lectura haciendo uso de toda la riqueza de información que aporta como lector adulto. Debido a estos factores, y como uno de los objetivos del curso, de lo que se trata es de conscientizar al alumno de las ventajas que tiene poner en práctica, durante el aprendizaje del idioma extranjero, las habilidades lingüísticas que ha desarrollado en su idioma materno al igual que el marco de referencia dentro de su especialidad que le permite aprenderlo más fácilmente.

Al tomar al alumno como el centro de esta actividad, es obvio que el aprendizaje de un idioma extranjero adquiere una dimensión más significativa para el alumno, es decir, al dirigirse al aprendizaje del idioma a los intereses del alumno, deja de ser ajeno y sin ningún significado en su vida académica.

El enfoque que se presenta en esta nueva versión está orientado hacia el proceso de lectura que sigue un lector en una situación real. Para hacer consciente al alumno de cómo se lleva a cabo este proceso, se le proporcionan una serie de estrategias de lectura que le faciliten interaccionarse con un texto para llegar a una mejor comprensión de su contenido. Mediante la aplicación de estas estrategias se rompe con la idea generalizada en los cursos de comprensión de lectura de que sólo es posible la comprensión de un texto cuando el alumno descifra el significado de todas y cada una de las palabras que lo componen. El empleo del --

diccionario se considera como una estrategia de lectura, sin embargo, es el último recurso al que el alumno puede recurrir una vez que ha agotado todas sus estrategias de lectura.

La variedad por la variedad misma no tiene ningún significado si no se hace con el propósito consciente de lograr un objetivo determinado.

Para orientar la motivación del alumno hacia el aprendizaje del idioma, se incluye una amplia variedad de ejercicios, bajo diferente formato, que le permiten desarrollar sus estrategias de lectura. Compárese, por ejemplo, el ejercicio de vocabulario de las páginas 92-93 que se presenta en forma de crucigrama. La resolución de crucigramas nada tiene que ver con la comprensión de un texto o con la tarea de aprender un idioma extranjero, sin embargo, se ha utilizado este formato para reforzar una actividad de vocabulario a manera de entretenimiento. Por otra parte, aunque la resolución de estos crucigramas no requiere de un gran esfuerzo mental por parte del alumno, en cambio, sí le proporciona una perspectiva diferente de lo que significa la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: no consiste únicamente en la memorización de "reglas" sino que puede lograrse a través de un juego de lenguaje. De esta forma, el diferente formato de los ejercicios hace que una misma estrategia se enriquezca con varias posibilidades para llevarla a cabo.

El maestro, por su parte, no tiene la necesidad de idear nuevos ejercicios para desarrollar las estrategias de lectura. Esto representa una ventaja, ya que le da la oportunidad de dedicarse a aquellos alumnos que tienen problemas en la aplicación adecuada de sus estrategias de lectura y ayudarlos a resolver sus problemas de aprendizaje. Esto último le permite individualizar la enseñanza y resolver problemas que son propios de alumnos en particular.

Al adoptar una posición apegada al proceso de lectura como -

se lleva a cabo en una situación real (fuera del salón de clase), obliga al diseñador de materiales a incluir textos que respondan a esta concepción. Por esta razón se han incluido textos en los cuales se ha respetado su autenticidad y originalidad.

Se ha dicho con anterioridad que los grupos de comprensión de lectura de la E.N.E.P. Aragón, se componen de alumnos provenientes de diversas carreras y con un nivel académico distinto. Los textos que se incluyen en este Primer Nivel logran abarcar esta gran variedad de intereses sin llegar a ser ni demasiado sencillos ni demasiado especializados.

Dentro de las limitaciones propias que impone un curso para alumnos principiantes, al final del semestre el alumno termina con un sentimiento de progreso e independencia en la aplicación de las estrategias de lectura que se incluyen en este nivel. Además, el alumno logra conscientizarse de la importancia que tiene la información que él aporta el texto para compensar, en gran medida, el limitado conocimiento que tiene, a este nivel, del idioma meta.

Por todo lo anterior, esta nueva versión ha tenido una buena aceptación por parte de los alumnos y maestros durante los cinco semestres que lleva de aplicarse como la versión obligatoria para este Primer Nivel de Comprensión de Lectura.

ASPECTOS NEGATIVOS. Dentro de los puntos que se pueden argumentar en contra de esta nueva versión, se hallan los que se refieren a la secuencia de los ejercicios que acompañan a cada uno de los textos y a la falta de consistencia en el manejo de los diferentes términos que se emplean para designar las etapas del proceso de lectura y de las estrategias que corresponden a cada uno de ellas.

Uno de los términos que proponen los autores del libro para

dividir el proceso de lectura es "Lectura Global". De acuerdo -- con la definición que aparece en la página 3:

Por medio de la Lectura Global el lector formula hipótesis (hace predicciones) sobre el tema, el tipo y área del texto, su función, su actualidad, la tendencia del autor y la organización del texto. Para formular sus hipótesis, el lector se auxilia de diferentes elementos visuales, estos elementos incluyen: título, subtítulos, fechas, nombres, lugares, mayúsculas, tipos de letra (itálicas, negritas), números, fotos, gráficas, etc.

De acuerdo con la definición, en la Lectura Global el lector hace predicciones en relación con el tema del texto. Sin embargo, como se mencionó en la sección de este proyecto relacionada con este tema, la predicción no es un tipo de lectura sino una habilidad que el lector pone en práctica al relacionarse con el texto -- por medio de su conocimiento lingüístico, mundo y del tema de la lectura. En este primer momento el lector no ha recurrido aún a la lectura del texto.

Por otra parte, no hay una clara diferenciación entre la función que desempeñan los diversos elementos visuales o tipográficos. Por ejemplo: los nombres propios, las fechas y los números proporcionan una información específica; las letras cursivas y negritas sirven para hacer resaltar o diferenciar la información; el uso de las comillas para expresar ideas en un tono irónico, etc. pero -- ninguno de estos elementos tipográficos le sirven al lector para hacer predicciones. Es a través del título, subtítulo y fotografías como el lector puede anticiparse a la información que espera leer, ya que, cada uno de ellos refleja de una manera general el tema del texto: lo cual no sucede así con el resto de los demás elementos tipográficos. A este nivel de predicción el lector no tiene que ir directamente a la información del texto sino valerse de los elementos que se han mencionado para hacer sus predicciones.

Véase el siguiente texto (página 113):

Hinckley Goes to the Hospital

How will John W. Hinckley Jr. spend the next few weeks at St. Elizabeths Hospital in Washington, D.C.? With reporting by Seth Zuckerman in Washington and Deborah Witherspoon in New York. NEWSWEEK Medicine Editor Matt Clark describes the battery of tests that Hinckley will receive and how they may shed light on his emotions and behavior:

Although aware of the reams of psychiatric testimony at Hinckley's trial, the psychologists and psychiatrists at St. Elizabeths Hospital will follow standard procedure to arrive at their own diagnosis. First, the new patient will get a complete physical exam, typically including a blood test for syphilis, which can produce serious mental symptoms. Doctors may also give him a thorough neurological workup. In view of defense testimony, he may also get another X-ray study, called a CAT scan, to look for signs of brain atrophy.

Then the experts will delve into Hinckley's psyche. He will receive the Wechsler

Adult Intelligence Test, in which he will be asked to arrange a group of blocks to conform to a pattern in a diagram and put a series of pictures in proper sequence to tell a story. "One looks for evidence of thought disturbance in intelligence tests," says one psychologist.

Another test battery will look more specifically at Hinckley's emotional problems. He may repeat the Minnesota Multiphasic Personality Inventory, a 550-item true-false questionnaire: "I am afraid of the dark," "Sometimes my soul leaves my body"—that helps delineate personality traits and can unveil tendencies toward depression, paranoia and schizophrenia. Hinckley will also be asked to tell what he sees in the series of ten inkblots that make up the famous Rorschach test. One is commonly described as a butterfly; viewing it as a hawk or as two men fighting might betray aggressive tendencies

More important than any test will be Hinckley's interviews with staff experts. And as he interacts with the twenty or so other patients on his ward, Hinckley will be watched intently by staff aides. All of this will provide the base-line diagnostic information to be presented in a report to Judge Barrington D. Parker by Aug. 2. But predicting when, if ever, the would-be Presidential assassin is no longer a danger to himself or others is a far more challenging task. Hinckley may subtly try to fool his therapists in his responses to their tests and questions. And there is a Catch-22 about the entire commitment process. Psychiatrists

are asked to predict how a patient will act in the community, but they can observe how he acts only in the totally different setting of the hospital. It's unlikely, in the view of experts at St. Elizabeths, that Hinckley will get out anytime soon. "With all the attention and focus on him," says a senior psychologist, "he will probably be dealt with very conservatively."

Patient: Catch-22



LECTURA GLOBAL

L. Conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el título de este texto?
2. ¿Cuántos tipos de letra se encuentran?
3. ¿Qué información aparece en cada tipo de letra?
4. ¿Qué lugares se mencionan?
5. ¿Qué nombres se mencionan?
6. ¿Cuál cree que sea el tema del texto?
 - a) Tipos de exámenes que se aplican en hospitales.
 - b) Síndrome que caracteriza a los asesinos.
 - c) Medios para diagnosticar la salud mental de Hinckley.
 - d) La biografía de Hinckley.

En este ejemplo, se le pide al alumno que recurra a la información del texto para hacer sus predicciones. Debería ser lo contrario: primero, formular sus hipótesis y, luego, recurrir al texto para comprobarlas o modificarlas.

Ahora bien, si nos atuvieramos al concepto de Lectura Global, necesitaríamos que un texto tuviera, por lo menos, algunos de los elementos que le ayudan a lector para hacer sus predicciones. -- Sin embargo, esta definición no es aplicable al siguiente texto -- (página 13) en el que se le pide al alumno que haga una Lectura Global de un texto que carece de los elementos tipográficos.

The pioneers in education who are treated in this chapter made distinctive contributions to the development of education in their own countries and throughout the world. In challenging the dogma of child depravity, for example, Comenius and Rousseau developed a method of education more closely based on the learner's natural growth and on the child's natural goodness. The work of Pestalozzi led to a movement that helped to develop instructional methods based upon the use of the immediate environment and the objects within it. Throughout the nineteenth and early twentieth centuries, the Pestalozzian educational method was the basic strategy used in teacher education institutions and in schools throughout the United States

Tomado de: Allen Ornstein,

An introduction to the Foundations
of Education.

A la Lectura Global, también, se le confunde con el tipo de lectura para la obtención de información específica. En la sección correspondiente a este concepto se afirmó que el lector no necesita leer el texto y, en muchos casos, no tiene que seguir el argumento del autor para obtener la información específica -- que necesita. En su mente tiene una idea precisa de los datos -- que busca: en el momento en que se establece una correlación en-

tre esta idea y la información que le ofrece el texto, en ese momento se termina su lectura. Como puede verse, entre una lectura para la obtención de información específica y una global, hay marcadas diferencias y no existe ninguna relación entre ellas: en -- ambos casos se aplican estrategias de lectura totalmente distintas.

Véase por ejemplo, el texto de la página 50 en donde, bajo el concepto de Lectura Global, se mezclan ejercicios de predicción con ejercicios para la obtención de información específica:

SEX AND SIZE

Why are the males of most animal species larger in body size and more aggressive than the females? And why isn't this always the case?

Sociobiologists believe that the male's sexual-variety strategy has led to sexual dimorphism--the differences in size and other characteristics between males and females. Most males are polygamous; they have evolved to want exclusive rights to, and to mate with, as many females as possible. According to sociobiologists, that is the most prolific strategy, the best way to pass on their own genes.

Yet, if there is only one female for every male, conflicts are almost inevitable. Moreover, males do not compete for all females but for the much smaller number who are the right age to bear offspring. Thus, the extra bodily weaponry of a human male, for example, has evolved for fighting not just saber-toothed tigers but each other.

Man's polygamous tendency is high compared with, say, that of a male elephant seal, who is fighting for control

of a harem of up to 50 females. Our species has evolved males only 20 to 30 percent bigger than the females they mate with, whereas a three-ton dominant male elephant seal is four times heavier than one of his females.

Some animals species, however, are primarily monogamous. This happens, say sociobiologists, when the Darwinian advantage of cooperation between mates in rearing offspring outweighs the advantage of seeking extra mates. According to sociobiologist Sarah Hrdy in *The Woman That Never Evolved*, "Since males [of monogamous species] are not competing among themselves for harems, and since both sexes must compete for territories and resources, there is little selection pressure for a larger male sex endowed with unique male weaponry." The two sexes of some monogamous species are often nearly indistinguishable, or monomorphic. The ultimate distinction between the sexes (sometimes not apparent) is that the females' sex cells are always larger than the male's.

Science Digest--April 1982

LECTURA GLOBAL

D. Conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el título de este texto?
2. ¿Qué nombres se mencionan?
3. ¿Qué libro se menciona?
4. ¿Qué palabras se repiten?

5. En base a la información anterior ¿cuál cree que sea el tema de este texto?
- a. Características sexuales femeninas y masculinas
 - b. Relación entre la agresividad y el tamaño de -- los animales.
 - c. Actitudes sexuales entre el hombre y la mujer.
 - d. La poligamia y la monogamia en los animales.

Aunque se toman en cuenta las habilidades de predicción del lector no se les da el lugar que les corresponde en el proceso natural de la lectura.

Bajo el concepto de Lectura Global, todos los textos se inician con la pregunta "¿Cuál es el título del texto?". Si bien -- es cierto que dentro de los objetivos específicos del curso se incluyen el de ejercitar al alumno en el manejo de los elementos tipográficos, esta pregunta se vuelve innecesaria después que el -- alumno ha trabajado con los dos o tres primeros textos. Ade-- más, en la gran mayoría de ellos solamente aparece el título. -- Esta pregunta es válida solo en aquellos casos en los cuales el -- formato del texto pudiera causar alguna confusión en el alumno en cuanto al título y subtítulo. Tal es el caso de los textos que -- aparecen en las páginas 45, 62, 70 y 82. En los demás casos no -- se justifica su inclusión.

También se incluyen preguntas que por la forma como están -- planteadas quedan incompletas. Por ejemplo, en el texto de la -- página 62 se formulan las preguntas:

¿Qué fechas se mencionan?

¿Qué números se mencionan?

Si el alumno se apega a las instrucciones del ejercicio, todo lo que tiene que hacer es encontrar estos datos y hasta allí termina su participación: no se le indica qué tiene que hacer con las fechas y los números. Si se considera que estos datos son necesaa-- rios para la comprensión del texto, entonces, se podrían formu--

lar de tal manera que el alumno se diera cuenta de su importancia. Por ejemplo:

¿Qué información proporcionan las fechas, los números?

¿De qué forma se relacionan con el tema del texto?

De esta manera, se lleva al alumno más allá del mero reconocimiento de información y se le involucra con el texto.

De los puntos anteriores se deduce que la Lectura Global, como la proponen los autores del libro, no lleva al alumno a obtener una impresión general del contenido de un texto sino a la formulación de hipótesis y a la obtención de información específica por medio de los elementos tipográficos del texto.

Otro de los términos que se emplean en esta versión es el de "Lectura Detallada". Según su definición (ver página 29)

Por medio de la Lectura Detallada, el lector extrae información específica contenida en el texto. En este proceso se hace uso de los elementos gramaticales y lexicales.

De acuerdo con esta definición se trata de una lectura de "scanning". sin embargo, ésta ya se practicó en la lectura Global.

Bajo este concepto se incluyen estrategias de lectura por medio de los elementos gramaticales y lexicales cuya finalidad es familiarizar al alumno con la naturaleza cohesiva y coherente del discurso según se demostró en la sección de este proyecto referente al tema. El objetivo de estas estrategias es que el alumno detecte la forma como se establecen relaciones de cohesión en un texto por medio de los diferentes mecanismos cohesivos gramaticales (de referencia y sustitución) y lexicales (sinónimos, antónimos, hipónimos, etc). Estos mecanismos no le proporcionan información específica al lector ya que su finalidad es otra.

Considérese el siguiente texto tomado de la página 66. En él

se le pide al alumno que identifique los elementos referenciales y los relacione con su respectivo referente. En este ejercicio, el alumno no está leyendo para obtener una información específica como se pretende dar a entender en la definición de Lectura - Detallada sino lo que realmente está haciendo es identificar las relaciones de cohesión anafórica mediante los elementos referenciales.

CRIES AND WHISPERS

Julian Jaynes's controversial theory of human language challenges the conventional opinion that human speech may have evolved 300,000 years ago or more. He dates the beginning of speech to the late Pleistocene Epoch, when wide fluctuations in climate encouraged great changes in human life.

Around 70,000 B.C., humans moved for the first time into cooler northern climates. Communication gestures that had served well in the brightly lit tropics were less useful in murky northern light, Jaynes thinks. Nor were these signals much help to people forced, by the cold, to live in dark caves. Groups that learned to rely on cries and whispers were more successful than those dependent upon visual signs.

Jaynes suspects that the first linguistic elements to evolve were simple modifiers, such as "near" and "far," "big" and "little."

Commands, such as "sharper" and "faster," evolved next. Their appearance inaugurated the era in which, Jaynes believes, the right hemisphere began producing auditory hallucinations of anonymous voices. By drawing man's easily diverted attention back to difficult tasks, these commanding voices dramatically influenced technology. Between 40,000 B.C. and 25,000 B.C., inventors achieved more basic improvements in

tools and weaponry than in the preceding 1.5 million years of history.

Nouns, which Jaynes thinks evolved between 25,000 B.C. and 15,000 B.C., also had an immediate cultural and technological impact. Humans were now able to name the animals they hunted and could hold them in mind long enough to paint them on cave walls. And names of objects such as pots and baskets may have encouraged the invention of new wares.

Personal names, speculates Jaynes, first appeared between 10,000 B.C. and 8,000 B.C., allowing people to think about a companion long after that person was dead. This persistence of personalities triggered an increase in the complexity of religious practices.

Naming also led to greater social control. The chieftain's voice could be recalled—thanks to the right hemisphere—even when tribal members were not in the leader's presence. At first, the voice may have been a literal memory of the chieftain's words. But, with time, the right brain may have learned to say things that the real chief might have, but never did, say.

Jaynes believes that the transition from hunter-gatherer bands to agricultural communities, which occurred during this period, would have been impossible without the political control stemming from the internalized voice of the leader.

-J. G.

LECTURA DETALLADA

Elementos Gramaticales

H. Complete las siguientes aseveraciones:

1. En la línea 5, "He" sustituye a _____
2. En la línea 15, "these signals" se refiere a _____
3. En la línea 19, "those" sustituye a _____

4. En las líneas 26 y 27, "their appearance" se refiere a _____
5. En las líneas 32 y 33, "these commanding voices" se refiere a _____
6. En la línea 43, "they" sustituye a _____
7. En la línea 44, "them" sustituye a _____
8. En la línea 69, "this period" se refiere a' _____

En el texto de la página 51 se le pide al alumno que atribuya significado, por medio del contexto, a vocabulario que es importante para la comprensión de su contenido. En este caso el alumno tiene que emplear estrategias de vocabulario y no estrategias para la obtención de información específica.

En la lectura de cada texto se incluye una pregunta de predicción. La comprobación de esta hipótesis debiera aparecer después que el alumno ha trabajado con el texto en la obtención de información específica y en ejercicios gramaticales y lexicales. De esta manera, el alumno tiene suficiente información para poder comparar sus predicciones iniciales con la información que le ofrece el texto. Sin embargo, hay casos como el ejercicio A de la página 77 en donde se le pide que compruebe su hipótesis sin antes haber obtenido suficiente información para decidir si fueron acertadas o no. Lo mismo sucede con el ejercicio C de la página 79.

A partir de la Unidad VI y bajo el encabezado de Lectura Detallada se presentan ejercicios para que el alumno deduzca la función comunicativa de un texto. Como se recordará en la definición de Lectura Global se afirma que uno de sus propósitos es guiar al alumno a determinar la función comunicativa de un texto. En este ejemplo se hace más evidente la falta de congruencia en la aplicación de los términos que se emplean en este libro a la que me referí al principio de esta crítica. Por otra parte, aunque se manejan las estrategias de lectura consideradas desde el punto de vista psicolingüístico la forma en que se presentan a lo largo de esta nueva versión no es consistente, es decir, no siempre se inicia la lectu-

ra de un texto con una predicción por parte del alumno sino que, - en muchos casos, se le pide información específica sin antes haberle dado la oportunidad de poner en práctica su conocimiento que -- aporta como lector adulto a la lectura de un texto. Por lo tanto se sugiere una reconsideración de la terminología que se emplea en esta versión para designar las diferentes etapas del proceso de -- lectura y una reorganización de los ejercicios de acuerdo con el - lugar que les corresponde en dicho proceso.

A manera de resumen se presenta el siguiente cuadro en donde pueden verse las dos etapas de lectura propuestas en esta versión y su equivalente en base a los fundamentos teóricos (lingüísticos y psicolingüísticos) que se han discutido en este proyecto:

LECTURA GLOBAL	A. NO ES INFORMACION GENERAL B. NO ES "SKIMMING"	SINO A. PREDICCIÓN ELEMENTOS TIPO- GRAFICOS. SINO B. "SCANNING" ELEMENTOS TIPO- GRAFICOS.
LECTURA DETALLADA	A. NO ES INFORMACION ESPECIFICA	SINO A. COHESION DEL DIS- CURSO. ELEMENTOS GRAMATI- CALES Y LEXICALES

El diseño de materiales para la enseñanza de la comprensión de lectura en un idioma extranjero debe adecuarse a la situación a la que van dirigidos para facilitar el aprendizaje del alumno y ayudar al maestro a maximar sus esfuerzos durante este proceso. Para el logro de estos objetivos debemos tomar en cuenta las características del alumno y los propósitos que tiene para aprender el idioma. A partir de estos factores se pueden tomar decisiones respecto a la selección, organización, gradación y diseño de los materiales enfocados a satisfacer las necesidades del alumno.

Todo diseño de materiales se hace siguiendo ciertos principios que lo explican. Estos principios pueden ser el resultado de la experiencia en la práctica de la enseñanza, o bien, pueden tomarse de alguna corriente de pensamiento que los sustente. Ambos aspectos, el teórico y el práctico, constituyen el conocimiento necesario para la implementación de una serie de estrategias de enseñanza y aprendizaje que vayan acordes al objetivo que se persigue. Los principios que propone un enfoque, cualquiera que sea, no son de ninguna manera principios absolutos sino posibles hipótesis acerca de un fenómeno determinado y su validez radica en la posibilidad de modificarse a la luz de nuevas investigaciones que ofrezcan una explicación más completa del fenómeno en cuestión. Por otra parte, sirven también, para tomar decisiones en el diseño de materiales y en el planteamiento de objetivos.

La explicación de proceso de lectura que se presenta en este proyecto, está considerado desde un punto de vista psicolingüístico aplicado a la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en un idioma extranjero, tomando como punto de partida las características del alumno como un aprendiz adulto capaz de aportar una gama inmensa de información durante dicho proceso y quien, -- además, tiene una motivación (básicamente instrumental) para aprenderlo y desarrollar sus habilidades de lectura con la finalidad de satisfacer necesidades específicas dentro de un ámbito profesional o académico. Con el propósito de lograr una mejor comprensión de este proceso se le ha dividido en diferentes aspectos, sin embargo, esta división no significa que sea posible separar sus diversos componentes de una manera tajante y absoluta, ya que, en el momento en que un lector se pone en contacto con un texto, todos se conjugan a un mismo tiempo.

Conviene aclarar que el enfoque que aquí se presenta no es un método de lectura sino una explicación de las estrategias que emplea un lector para obtener la información de un texto de acuerdo con sus propósitos. De aquí que el objetivo de este Primer Nivel de Comprensión de Lectura es dar práctica al alumno en el em-

pleo de ciertos elementos que puede tomar de un texto para poner en práctica sus estrategias de lectura y llegar así a la obtención de información y comprensión de su contenido estableciendo, al mismo tiempo, una relación comunicativa con el discurso escrito.

En la actualidad se cuenta con diversas descripciones lingüísticas concebidas desde diferentes puntos de vista. Debido a esta situación, es necesario tomar en cuenta, en el diseño de materiales, el aspecto pedagógico antes de declararse a favor de cualquier descripción. De acuerdo con este criterio, se puede recurrir a la descripción lingüística que mejor se ajuste a los propósitos y características del alumno para el logro de los objetivos que se pretenden.

El resumen de este Capítulo se presenta en el Cuadro # 4.

CUADRO # 4



B I B L I O G R A F I A

- ALLEN, J.P.B. y WIDDOWSON, H.G. 1979. "Teaching the Communicative Use of Language". En C. J. Brumfit y K. Johnson (Eds.), The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press, 133.
- CANDLIN, Christopher N. 1981. "Form Function and Strategy in Communicative Curriculum Design". En Christopher N. Candlin (Ed.) The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology. Longman, 24.
- CLARK, Mark A. y Silberstein, Sandra. 1979. "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class". En Ronald Mackay, Bruce Barkman y R. R. Jordan (Eds.), Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House. 57.
- COADY, James. 1979. "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader". En Ronald Mackay, Bruce Barkman y R. R. Jordan. Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice. Rowley, Mass.: Newbury House, 6.
- CORDER, S. Pit. 1973. Introducing Applied Linguistics. Penguin Education
- CORDER, S. Pit. 1978. "Language-learner Language". En Jack C. Richards (Ed.), Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches. Rowley, Mass: Newbury House.
- CRIPPER, C. y WIDDOWSON, H. C. 1975. "Sociolinguistics and Language Teaching". En J.P.B. Allen y S. Pit Corder (Eds.), The Edimburg Course in Applied Linguistics. Vol. 2 London: Oxford University Press, 207.
- GAGNE, Robert M. 1981. "The Conditions of Learning". En Harvey F. Clarizio, Robert C. Craig y William A. Mehrens (Eds.), Contemporary Issues in Educational Psychology. Allyn and Bacon, 123.
- GOODMAN, Kenneth S. 1967. "Reading: a Psycholinguistic Guessing Game". En Paul Pimsleur y T. Quinn (Eds.), The Psychology of Second Language Learning. Cambridge University Press,

- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, Ruqaiya. 1976. Cohesion In English. Longman.
- HERBER, Harold H. 1978. Teaching English in Content Areas. New Jersey: Printice-Hall.
- INGRAM, Elizabeth. 1975. "Psychology and Language Learning". En J.P.B. Allen y S. Pit Corder (Eds.). The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 2. Oxford University Press, 280.
- MACKAY, Ronald y MOUNTFORD, A. J. 1978. "The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice". En Ronald Mackay y Alan Mountford (Eds.), English for Specific Purposes. Longman.
- MACKAY, Ronald y MOUNTFORD, Alan 1979. "Reading for Information". En Ronald Mackay, Bruce Barkman y R. R. Jordan (Eds.), Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization, and Practice. Rowley, Mass.: Newbury House, 107.
- MILLER, George A. 1973. "Psychology and Communication". En George A. Miller (Ed.), Communication, Language and Meaning: Psychological Perspectives. New York: Basic Books, 9-10.
- MOULY, George J. 1973. Psychology for Effective Teaching. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 51.
- PALMER, Joe D. 1981. "Discourse Analysis". En Ronald Mackay y Joe Darwin Palmer (Eds.), Language for Specific Purposes: Program Design and Evaluation. Rowley, Mass.: Newbury House, 78.
- RUBIN, Joan. 1979. "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". En J.B. Pride (Ed.), Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
- SELINKER, L., TODD-TRIMBLE, R.M. y TRIMBLE, Louis. 1976. Presuppositional Rhetorical Information in EST Discourse. TESOL Quarterly 10, 3: 281-290.
- SCOTT, Roger. 1981. "Speaking." En Keith Johnson y Keith Morrow (Eds.), Communication in the Classroom. Longman, 74.
- STREVENS, Peter. 1977. New Orientations in the Teaching of English Oxford University Press.

STOCKWELL, Robert P., BOWEN J. Donald y MARTIN, John W. 1965. The Grammatical Structures of English and Spanish. The University of Chicago Press, 55-6.

TAYLOR, Barry P. 1975. Adult Language Learning Strategies and Their Pedagogical Implications. TESOL Quarterly 9, 4:395.

WARDHAUGH, Ronald. 1969. Reading: a Linguistic Perspective. New York: Harcourt, Brace and World.

WIDDOWSON, H. G. 1979. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 29.

_____. 1979. "Directions in the Teaching of Discourse." En C.J. Brumfit y K. Johnson (Eds.), The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press, 50.

_____. 1984. "Reading and Communication." En H. Charles Alderson y A.H. Urquhart (Eds.), Reading in a Foreign Language. Longman, 213-14.

NOTA: Para la división silábica del vocabulario en Inglés, se empleó el diccionario: The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. Editado por William Morris. McGraw-Hill International Book Company, 1973.