

1
290



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

LA COMPRESION DE LECTURA EN
UNA LENGUA EXTRANJERA



T E S I S
Que para obtener el Título de
Licenciada en Enseñanza de Inglés
p r e s e n t a

Bertha Alicia Couvert Rojas

Director de Tesis Lic. Henoc Valencia Morales

1993

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

INTRODUCCION	I
1. LECTURA Y COMPRESION DE LECTURA	1
1.1 Niveles de comprensión	2
1.2 Objetivos de la lectura	4
1.3 El lector	6
1.4 La lectura en una lengua extranjera	13
1.5 Visión de túnel	15
1.6 El sonido y la comprensión de lectura en lengua extranjera	16
1.7 Identificación del significado del texto.	18
NOTAS	25
2. ESTRATEGIAS PARA ENTENDER EL VOCABULARIO	
DESCONOCIDO DEL TEXTO	28
2.1 Aspectos pedagógicos	31
2.2 Cognados	34
2.3 Conectores	38
2.4 Aspectos morfológicos y sintagmáticos	38
2.5 Significado y contexto	43
NOTAS	51

3. OBSERVACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN	
UNA LENGUA EXTRANJERA	54
3.1 Hábitos productivos de lectura	57
3.2 Preguntas para evaluar la comprensión del texto	69
3.3 Tipología de textos y funciones	71
3.4 Aprendizaje y comprensión de lectura	77
3.5 Modelos psicolingüísticos de lectura	79
NOTAS	84
4. ASPECTOS PEDAGOGICOS	86
4.1 Los objetivos en el proceso enseñanza- aprendizaje	90
4.2 Areas de aprendizaje	94
4.3 Relación profesor-contenidos-alumnos	101
4.4 La motivación en el salón de clase	105
NOTAS	113
CONCLUSIONES	116
BIBLIOGRAFIA	122

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

Durante mis casi diez años de ejercicio docente como profesora de idiomas en los niveles medio y superior, he tropezado con algunos de los numerosos problemas que enfrentan tanto los maestros como los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se enseña o se aprende una lengua, no basta con que el profesor la domine; es necesario también que esté al tanto de las diferentes metodologías con propósitos específicos para estimular en el alumno su deseo de aprender una lengua extranjera.

En cuanto al tema de este estudio -comprensión de lectura como requisito de titulación en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán- no debe pretenderse que el alumno hable, escriba o entienda una conversación en la lengua extranjera. La meta es ayudarlo a que tenga acceso a la información escrita en aquella lengua. Para ello es necesario conocer las características básicas del lenguaje que se aprende y contrastarlas con los mismos conceptos en el idioma materno, las funciones retóricas usadas en el texto y los marcadores de discurso, así como las estrategias más eficaces para la comprensión de lectura.

Como punto de partida, expongo las definiciones de algunos autores acerca de la comprensión de lectura:

Para W. F. Mackey es "dar significado a los grupos de palabras impresas en el papel; esto conjunta una cierta cantidad de expectativas acerca de la información que está en el texto, el uso de claves contextuales y la inferencia inteligente".

Según Mary Finocchiaro y Michael Bonomo "la lectura es la obtención del significado que se encuentra en el material impreso".

William Gray menciona que "para que haya comprensión de lo que se está leyendo deben conjuntarse cuatro elementos principales: el movimiento de los ojos, la discriminación visual, la asociación y la interpretación de lo que está impreso".

Dentro de los diversos enfoques de enseñanza de comprensión de lectura en una lengua extranjera (Bloomfield, Fries, Finocchiaro, Goodman, etc.) siempre hay una relación estrecha con las habilidades restantes: escritura, comprensión auditiva y discurso.

Sin embargo Cowan define que "la lectura se enseña como parte de un programa que comprende la competencia comunicativa en sus cuatro habilidades, o bien, la lectura se enseña como una habilidad específica con una mínima referencia hacia las otras tres". Esta última tendencia será uno de los puntos principales en los que basaré este trabajo.

A pesar de la importancia de este tema, no he encontrado autores que se refieran con suficiente profundidad a la comprensión de lectura como habilidad específica de la adquisición de una lengua extranjera, o que tomen en cuenta la falta de conocimientos que los alumnos tienen

de la lengua en la que van a leer. Por ello, con el fin de facilitar a los profesores la enseñanza de este aspecto de su actividad docente, intento en mi tesis exponer algunas ideas de estudiosos en la materia que han facilitado mi labor, pues gracias a ellos he encontrado la base para desarrollar mis cursos así como algunas estrategias de lectura e inferencia de palabras que he desarrollado durante el tiempo en que he conducido esta materia y que me han aportado resultados positivos, con la esperanza de que sean de utilidad para otros compañeros.

La mayoría de los textos en que me baso suponen que el alumno posee conocimientos gramaticales suficientes para comprender las funciones de las palabras y sus relaciones con otras. Desafortunadamente este supuesto es falso en la mayoría de los casos y trae como resultado la frustración de los alumnos y aun de los profesores, que necesariamente tienen que incluir en su curso temas de gramática que son base indispensable para el conocimiento de la lengua.

Todo ello provoca que se conceda mayor importancia a los aspectos gramaticales que a las estrategias de lectura, lo cual hace perder de vista los objetivos fundamentales de los cursos, que son, en la Escuela Nacional

de Estudios Profesionales Acatlán, "Capacitar al alumno para que de manera autónoma pueda leer y comprender bibliografía publicada originalmente en la lengua extranjera para completar su formación académica y mantenerse siempre actualizado en el ejercicio de su vida profesional", como objetivo general y como secundario, "Habilitar al alumno para presentar el examen de comprensión de lectura en la lengua extranjera, requisito académico-administrativo de las carreras de la E.N.E.P. Acatlán exceptuando Arquitectura, Derecho, Economía, Ingeniería y Diseño Gráfico, estos objetivos son para el primer semestre del curso. En el segundo semestre se repite el objetivo general y se agrega el de "Fomentar la lectura en la lengua extranjera como instrumento inagotable para emprender o reforzar los métodos de investigación personal", el objetivo secundario tampoco cambia. (Circulares CL-I y CL-II del Centro de Idiomas Extranjeros, Departamento de Inglés, de la E.N.E.P. Acatlán).

En este trabajo presento algunas reflexiones, que el profesor de comprensión de lectura en una lengua extranjera puede tomar en cuenta si las considera de importancia, acerca del papel del lector como sujeto activo dentro del proceso de lectura, las diferentes estrategias para saber el significado del vocabulario desconocido, la importancia

de la formulación de objetivos de aprendizaje y la motivación en clase. Proporcionar algunas ideas sobre los mecanismos fundamentales de la lectura tomándo en cuenta que la lectura como menciona R. Wardhaugh "no es la asociación simple de formas gráficas y sonidos. Es un proceso de identificaciones complementarias de rasgos, letras, palabras, ideas y estructuras argumentativas, cuyo resultado es la confirmación o corrección de inferencias prospectivas o retrospectivas que guían el movimiento de los ojos!"

1. LECTURA Y COMPRENSION DE LECTURA.

1.1 Niveles de comprensión.

Leer no es lo mismo que comprender lo que se lee; lo primero consiste en pasar la mirada sobre las líneas de una o varias páginas sin que necesariamente se capte su sentido; en cambio, lo segundo, implica asimilar lo que se encuentra impreso en el texto y la posibilidad de relacionarlo y/o aplicarlo a la propia experiencia; por eso es conveniente establecer la diferencia entre lectura neutra (insustancial y desaprovechada) y la lectura comprensiva, así como dotar al alumno (lector) de los instrumentos necesarios para profundizar siste-

máticamente en la comprensión de lo escrito.

Diferentes lecturas alcanzan diversos niveles de comprensión del texto. Se ha llegado a decir que toda lectura es siempre entendida, aunque el grado de comprensión sea distinto para cada persona, y en cada una de las lecturas aunque las haga un mismo lector. Todo texto es comprensible pero la comprensión puede ser pobre o rica, superficial o profunda, mediocre o suficiente, de acuerdo con las posibilidades instrumentales y críticas de cada persona.

Dicho de otro modo, la comprensión de lectura puede manifestarse en diferentes niveles, pues el texto informa, tiene estructura lingüística determinada y expresa ideas y conceptos del autor, pero al mismo tiempo supone la individual capacidad receptora de quien lee. Aun sin darse cuenta, todo lector puede ser influido, de una u otra manera y en diversos grados, por lo que lee. Pero el acto de la lectura debe ser consciente, y el lector debe saber que gracias a él no sólo adquiere conocimientos sino que también transforma sus ideas, sus valores, su concepto de la realidad, etcétera. El lector no es -no debe ser- pasivo, exclusivamente beneficiario de un

texto; por el contrario, es un sujeto activo que directa o indirectamente, y casi siempre en forma inconsciente, influye en él.

Del texto se pueden obtener diferentes niveles de comprensión:¹

1.1.1 Nivel informativo. Este nivel se refiere a la relación de hechos, palabras e imágenes, temas y asuntos. Contesta a la pregunta ¿qué?.

1.1.2 Nivel estilístico. Se refiere a la forma de exposición y orden de las palabras e imágenes, asuntos y temas. Contesta a la pregunta ¿cómo?.

1.1.3 Nivel ideológico. Se refiere a la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad. Contesta a las preguntas ¿porqué? y ¿para qué?.

1.2 Objetivos de la lectura.

Desde el punto de vista de los propósitos del lector y la naturaleza del texto, la conducta lectora puede clasificarse en varios tipos:

A. De estudio. El lector investiga determinados libros necesarios para sus cursos o exámenes, o bien para la preparación de un tema.

B. De crítica. El lector reseña o comenta una obra para darla a conocer, exponiendo su juicio personal sobre ella.

C. De determinación histórica. El lector intenta ubicar la obra en una época precisa con intención de comprender de modo más pleno su mensaje.

D. De placer. El aficionado lee sólo por el deleite que le depara el texto.

E. De entretenimiento. La persona lee para distraer su ocio durante momentos en que no puede hacer otra cosa (insomnio, aburrimiento, espera, etc.), según el área que le interesa.

Los cursos de comprensión de lectura que se imparten en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán están dirigidos a los alumnos cuyo objetivo es el de tipo F (información), que abarca un amplio registro de posibilidades e incluye la lectura de periódicos y libros de

historia; en algunos casos, los interesados desean informarse sobre hechos de actualidad, y en otros querrán saber lo que sucedió en un determinado momento del pasado. Aunque en ambas actitudes hay una evidente necesidad de información, las motivaciones son diferentes y el estilo de lectura también; en el primero, la necesidad es urgente y comprometida pues su motivación es el deseo de saber qué sucede en nuestro rededor; en el segundo, la forma es paciente y su motivación es el deseo de reconstruir los hechos del pasado para entenderlos mejor.

1.3 El lector.

En toda lectura se produce necesariamente una relación entre el texto y el lector; al respecto han surgido diversas teorías:

Umberto Eco afirma que el lector no asume una actitud pasiva frente al texto, sino que colabora en su construcción; en otras palabras, la obra viene a ser la unión de un texto y de una lectura. La lectura "crea" la obra en el momento en que se encuentran en relación un lector y un texto. Señala también que "las obras son una posibilidad de varias organizaciones confiadas a la iniciativa del

intérprete y se presentan por consiguiente no como obras terminadas que piden ser revividas y comprendidas en una dirección estructural dada, sino como obras 'abiertas', que son terminadas por el intérprete en el mismo momento en que las goza estéticamente".² Y aclara el uso de la palabra "intérprete": no se refiere tanto al ejecutante de una obra con actitud de reproducirla, sino a quien en el momento de interpretarla está gozándola: por ejemplo, el que mira un cuadro o lee en silencio, o escucha un fragmento de música. Concluye que para los fines de una reflexión estética "toda lectura, contemplación, gozo de una obra, representa una forma, aunque sea tácita y privada, de ejecución".³

Con base en la teoría lingüística desarrollada a partir de la semiología, el mismo autor menciona la presencia del lector en el texto desde el comienzo. Introduce el concepto del "lector modelo" (model reader), que se refiere al ideal de lector que el escritor tiene en mente cuando crea una obra. Para organizar un texto, su autor tiene que basarse en un código que asigne contenidos a las expresiones que emplea; para hacer este texto comunicable, debe procurar que el conjunto de signos en que se basa sean los mismos que comparte con el posible lector,

supuestamente capaz de interpretar las expresiones de la misma manera que él.

Más adelante asienta que cada autor elige a su lector, lo cual puede comprobarse a través de diferentes elementos del texto que anticipan a aquél; su inclinación a preferencia por tal a cual estilo, un código lingüístico específico, las tendencias del autor, etc., que establecen límites y posibilidades para los lectores en potencia.

Un lector determinado puede poseer las condiciones suficientes para interesarse y comprender un texto también determinado; pero por otra parte, una obra bien hecha "crea" también al lector, pues ayuda a formarlo, con lo que se cumple una de las funciones principales de la lectura. Por ejemplo, un texto puede exigir que un lector esté muy informado acerca del tema que expone; pero si la obra está bien realizada, ofrecerá, aun al ignorante, la información necesaria para su comprensión. Dicho en otras palabras, el texto crea la competencia de su lector modelo. La existencia de un lector en la mente del autor y en el texto, al mismo tiempo que requiere un determinado tipo de lector, le ofrece medios para entenderlo. Parece que un texto bien organizado supone un modelo de competencia, proveniente del exterior del texto, pero por otro lado se

esfuerzo en construir, con medios meramente textuales, dicha competencia.

El lector está estrictamente definido por la organización lexical y sintáctica del texto, que no es sino la producción semántico-pragmática de su propio lector modelo.

Eco relaciona texto y lector; el primero supone al otro en su propio cuerpo textual; el segundo no existe después de la obra sino en ella, para completar su creación mediante la lectura.

También Wolfgang Iser destaca la importancia del lector señalando que éste se encuentra obligado a tomar parte activa en la composición del sentido del texto. Incorpora el término de "lector implícito", que incluye tanto la preestructuración del sentido potencial del texto como la actuación de esta potencia por parte del lector a través del proceso de la lectura.

La obra escrita tiene dos polos, uno artístico y otro estético; el primero se refiere al texto creado por el autor, y el segundo a la realización cumplida por quien lee. Con esta idea se supera la concepción de la obra

como el producto del autor entregado al lector para que la goce estéticamente, de modo pasivo y sin compromiso; y define nuevamente el gozo artístico como una actividad del lector que tiene mucha relación con su actitud de descubrimiento hacia la obra, la cual lo llevará a profundizar en un conocimiento dialéctico del mundo y de sí mismo. Además indica que el texto establece sus reglas de juego y entre ellas los límites de la interpretación. Comienza un proceso absolutamente dinámico; el texto impone ciertas barreras a sus implicaciones no escritas para impedir que se hagan confusas; pero al mismo tiempo estas implicaciones (desarrolladas por el lector) ubican la situación en un trasfondo más significativo. Iser acepta la complejidad de este problema y analiza hasta qué punto es posible describir y explicar su exacto funcionamiento.

Más adelante destaca la importancia de las frases como partes componentes de la oración ya que hacen afirmaciones, reclamos y observaciones, o bien proporcionan información, o establecen perspectivas variadas en el texto; en otras palabras, un texto opera a partir de frases que se relacionan y motivan ciertos fenómenos que se ponen en evidencia con la lectura, gracias a que ésta provoca la

imaginación del lector. Formular y relacionar las frases produce una expectativa de lectura, una prospección que habrá de resultar satisfecha o frustrada al finalizar la lectura total del texto.

Este proceso de continua modificación a medida que se realiza la lectura puede explicarse diciendo que cada frase abre una posibilidad, la cual es modificada, si no cambiada, por las frases siguientes; simultáneamente se incrementa el interés y estas modificaciones tendrán un efecto retrospectivo sobre lo que ya ha sido leído, de manera que eso puede adquirir un significado diferente del que tuvo en el momento de la lectura. Así se advierte cómo el proceso va creando expectativas y cambios. Nada sucedería durante la lectura si no participara el lector activamente en ella. Debe hacerse hincapié en que el texto, en cuanto entidad, es transformado, revivido, puesto en acción, sólo mediante el trabajo del lector.

La intención fundamental de la lectura es establecer conexiones entre el texto y su sentido. De ahí que el texto sea inagotable y variado, que toda lectura deba resultar selectiva. Esta unión entre la expectativa y la retrospectiva conduce a convertir el proceso de lectura en una experiencia significativa.⁴ En palabras de

Iser, "sean cuales sean los modos y circunstancias en que el lector pueda comprender las diferentes fases del texto, será siempre el proceso de anticipación y retrosección el que conduce a la formación de la dimensión visual del texto, la que a su vez lo transforma en una experiencia para el lector".⁵ El texto actúa como una especie de espejo ante el lector, pero al mismo tiempo, la realidad que este proceso crea es diferente a la del lector.

Iser señala que el autor debe considerar el esfuerzo del lector por captar todos los diferentes aspectos del texto para lograr la cohesión que surge de su encuentro con lo escrito, y que hay similitud entre la experiencia que proporciona la lectura y la adquirida en la vida.

Toda experiencia es a la vez una ganancia y una pérdida, pues es un ajuste por el cual se adquieren conocimientos y se eliminan ideas preconcebidas. Lo que sucede en el lector es siempre, en mayor o menor medida, una transformación, ya que su experiencia absorbe ese mundo que presenta el texto. A través del acto de la lectura el lector debe enfrentarse a un texto que moviliza todo su mecanismo mental y moral y lo hace reaccionar de manera activa ante las situaciones presentadas; en el pro-

ceso de lectura, los valores ideológicos del lector se ponen en duda porque entran en relación con los del autor.

El texto se genera en la interrelación; es el fruto de una escritura que adquiere significado gracias al proceso de lectura con el que se relaciona el lector. La comprensión de lectura como un proceso de extracción exige al lector seleccionar el significado del texto impreso que tiene ante sus ojos.

Stanley Fish reclama, igual que Iser, la participación del lector, al que llama "lector informado"⁶, el cual requiere de una característica básica que es la competencia literaria, es decir, que posea suficiente experiencia como lector. Explica también que toda frase dentro del texto establece una estrategia que debe desarrollar el lector y en ese sentido no significa algo estático y preestablecido, sino que el modo de relación, la actitud adoptada por la frase, ha de entenderse como algo que sucede al lector y obviamente cuenta con su participación.

1.4 La lectura en una lengua extranjera.

Para realizar el proceso de lectura no basta la información visual (la que se encuentra impresa en el papel); son también necesarios otros factores; entender

el lenguaje, la familiaridad con el tema y ciertas habilidades de lectura. Todos estos elementos juntos forman lo que se llama información no visual.⁷

La relación recíproca entre la información visual y la no visual es necesaria para la lectura y consiste en toda la información que el lector posee antes de enfrentarse al texto gracias a la experiencia acumulada durante su vida.



8

La habilidad de lectura consiste en hacer el máximo uso de lo que ya se sabe y depender de la información visual para que el cerebro la procese y tome las decisiones pertinentes. La información no visual reduce de manera considerable la incertidumbre con respecto al texto en otro idioma.

1.5 Visión de túnel.

Smith propone el término "visión de túnel"⁹ (tunnel vision) para mencionar la sobrecarga de información visual en el cerebro y la dificultad para comprender lo que se está leyendo.

La visión de túnel se hace presente ante las siguientes circunstancias:

- a. Al tratar de leer algo que no tiene sentido para el lector. Esto depende en gran parte de lo que el lector sabe, ya sea de la lengua en la que se está leyendo o del tema que trata el texto.
- b. Al pretender captar cada palabra por separado sin importar el sentido de las oraciones; mientras más se haga esto, menos se comprenderá el texto.
- c. Cuando hay ansiedad, pues ésta elimina cualquier probabilidad de comprensión.
- d. Al faltar estrategias de lectura adecuadas.
- e. Al releer varias veces una parte del texto para poder entenderlay tratar de recordar cada detalle.

Para superar la visión de túnel son necesarias las condiciones opuestas a las mencionadas:

a. Buscar material significativo para el lector así como tener algún conocimiento previo del tema que se va a tratar en texto, ya sea por medio de otros libros, películas, conferencias, radio, etc.

b. Poner menos atención al significado de las palabras aisladas y más a la idea o mensaje que éstas conforman.

c. Crear una atmósfera relajada y de confianza.

d. Aprender y practicar habilidades de lectura.

e. Adquirir una apropiada velocidad de lectura.

1.6 El sonido y la comprensión de lectura en lengua extranjera.

El sonido de las palabras en otro idioma es irrelevante para los fines de comprensión de lectura. Más aún, resulta nocivo, pues cuando los lectores ponen

atención al sonido se distraen tratando de aprender la pronunciación correcta de las palabras en vez de esforzarse en comprender lo que están leyendo.

Es necesario mostrar a los lectores que se pueden reconocer las palabras y comprender el texto sin decodificar su sonido. Frank Smith considera este proceso un "trabajo de memoria"¹⁰, porque al agregar elementos nuevos y significativos aumenta la capacidad de retención. Además, el cerebro prefiere depender de conocimientos ya adquiridos anteriormente, como el aprendizaje de las palabras impresas o las estrategias de lectura, a tener que ejecutar tareas complejas y sin sentido como el conocer la pronunciación de las palabras, cuando la meta que debe perseguirse es la comprensión de lo que se está leyendo.

No hay razón para esforzar al posible lector de otra lengua a que conozca primero la pronunciación de las palabras. La fluidez en la lectura necesita un mínimo de correspondencia fonética con el fin de disminuir el nivel de ansiedad; pero esto debe hacerse sin profundizar en reglas de pronunciación complejas ya que en la mayoría de las lenguas no hay forma de predecir de manera satisfactoria cuándo una regla de pronunciación se debe emplear en particular.¹¹

Aunque, en un nivel principiante, una estrategia efectiva de lectura es "leer en voz alta a los estudiantes y que ellos sigan la lectura con la mirada con el fin de familiarizarlos con la pronunciación de la lengua en la que están leyendo ya que muchas lenguas no se escriben de la manera en la que se pronuncian, de esta forma se les ayuda también a no detenerse en alguna palabra sino a que sigan la lectura que el profesor está guiando"¹².

1.7 Identificación del significado del texto.

Ya que el lector no puede memorizar todas las palabras que tiene que leer, ¿qué hace entonces cuando se encuentra con palabras nuevas?

Son varias las alternativas a las que puede recurrir: hacer caso omiso de las palabras que no sabe; tratar de adivinar su significado, o finalmente buscarlas en el diccionario sin que por esto dependa de él todo el tiempo que lea. Los textos comprensibles para el lector son aquellos que pueden interpretarse aunque no se entiendan algunas de sus palabras. La identificación de cada vocablo no es necesaria para que haya comprensión global; por el contrario, detenerse para tratar de entender cada palabra no familiar que se encuentra en el texto puede provocar también visión de túnel.

Para la comprensión del texto el lector puede basarse en la predicción, que consiste en eliminar las respuestas menos probables a las preguntas que el lector elabora sobre el texto, conservando las alternativas que se acercan más a la teoría del tema; conforme se reduce el nivel de incertidumbre, el cerebro puede decidir entre una cantidad menor de alternativas y esto facilita el logro del objetivo.

Por lo tanto, la comprensión se comprueba al contestar adecuadamente las preguntas hechas en la predicción. De esta manera el aprendizaje y la comprensión no pueden estar separadas, pues ésta es esencial para aquel y el aprendizaje es la base de la comprensión.

Los lectores adquieren mayor rapidez a la captación del sentido de lo escrito si sólo ponen atención a la información impresa relevante para sus propósitos; es importante recordarlo mencionado anteriormente; que la habilidad básica reside en la información no visual que se encuentra en nuestra mente más que en la información que está en el texto.

Cuando se pretende captar el significado del texto no es necesario identificar las palabras de manera individual, pero si no se puede lograr éste directamente, se puede tratar de descifrar la palabra desconocida por el contexto.

El contexto consiste en el marco referencial general en el cual se encuentra la palabra. Así ésta puede ser entendida por los elementos que se encuentran disponibles. Raúl Avila¹³ explica las diversas clases de contexto en que con mayor frecuencia puede encontrarse una palabra:

a. Contexto semántico. Un signo adquiere su significado con referencia al significado de los otros signos. El contexto semántico permite seleccionar las acepciones precisas de las palabras. Por ejemplo, la palabra corona si se busca en el diccionario tiene varias acepciones como: moneda de plata que se usa en Suecia, Noruega y Dinamarca; parte de los dientes de los vertebrados que sobresale de la encía; cerco de ramas o flores o metal precioso, con que se ciñe la cabeza; etc., ¿cómo es que no se confunde la gente cuando alguien comunica algo usando la palabra corona? No hay confusión porque es poco probable que una persona ocupe la palabra sin mencionar

otras que ayudan a precisar su significado. De esta manera, una misma palabra nos sirve para decir muchas cosas diferentes, lo que resulta muy económico.

b. Contexto situacional. Se refiere a la situación de los hablantes en el espacio, en el tiempo y en el diálogo. Por ejemplo, ¿qué significa aquí? Aquí pueden ser muchos lugares diferentes, pero tiene en común el hecho de que en ellos me ubique yo, el hablante. Algunas palabras o expresiones que hacen referencia al lugar se comportan así. Reciben su significación por la situación en el espacio del hablante: cerca-lejos; a la izquierda-a la derecha; arriba-abajo. Algo semejante sucede con las expresiones de tiempo; por ejemplo, el que habla es yo, y la persona con quien habla, el oyente, tú. El que no es hablante ni oyente es él. Una misma persona puede ser yo, tú o él según su función en el diálogo.

c. Contexto físico. Se apoya en el mundo exterior, el mundo físico que nos rodea. El contexto físico nos ayuda a interpretar el sentido de las palabras. El hecho de que estén de que estén en una puerta o cerca de ella y que, además, se encuentren en lugares donde se espera encontrarlas, como en cines, restaurantes, hoteles, etc.,

les da un sentido muy preciso. Por otra parte, el contexto físico es selectivo y económico; por ejemplo, si vemos el letrero "no fumar" en un cine, el mensaje resulta selectivo, porque nada más se dirige al público que está allí, el único que puede tener interés en saber si se puede fumar o no en ese lugar.

d. Contexto cultural. Es todo el cúmulo de conocimientos que tiene el hablante por el simple hecho de vivir en cierta comunidad. Tiene conocimientos históricos; conocimientos adquiridos en la escuela; conocimientos que su propia experiencia le ha dado, etc. Todo esto ayuda constantemente a interpretar lo que oímos. Las ideologías diferentes también constituyen un contexto cultural que hay que tener en cuenta para la interpretación exacta de algunas palabras; por ejemplo, si alguien dice que una persona se cree Napoleón, y quien lo escucha sabe un poco de historia, éste imaginará que el hombre que se cree Napoleón es dominante, decidido y quizá, no muy cuerdo. En cambio, si interlocutor no tiene nociones de historia, no entenderá el mensaje. El conocimiento de la historia forma aquí el contexto necesario para la interpretación.

Para poder entender la palabra, es imprescindible que el alumno esté consciente de la importancia del contexto en el que se encuentra, ya sea por predicción de significado o porque se busca éste en el diccionario.

El proceso de comprensión se logra cuando se relacionan las palabras impresas con el significado que representan. Para esto deben tomarse en cuenta dos aspectos fundamentales: las relaciones semánticas y sintácticas dentro de las oraciones, y la forma en que éstas constituyen unidades funcionales dentro de los procesos psicológicos de comprensión.

Al captar el significado de las oraciones, el lector relaciona lo que muchos lingüistas llaman, basándose en la teoría de Chomsky "estructura profunda y estructura superficial de la oración".¹⁴ La primera se refiere a la información relevante para la interpretación semántica y la segunda al conjunto de elementos básicos de la oración, la relación que tienen entre ellos y la representación de la oración en la hoja impresa, es decir, la idea que se origina y la conformación de ésta en un enunciado. Para que haya una comprensión completa del

texto, el lector necesita tanto la interpretación sintáctica como la semántica.

Quando se lee en una lengua extranjera se requiere un cierto grado de "competencia", término creado por Chomsky en su estudio del sistema de reglas gramaticales y sociales que determina el uso contextual, para referirse al entendimiento tácito que se tiene de la regla; y la "actuación" (performance), que tiene que ver con el uso esencialmente social en el que se encuentra el sistema de reglas, en otras palabras se refiere al conocimiento que se tiene de la lengua y la segunda a la aplicación de ese conocimiento.

Al reunir en el alumno la competencia, desarrollada en clase, y una cierta familiaridad con el tema del texto previamente adquirida por el estudio, experiencia, lectura materna, etc., la lectura en una lengua extranjera se convierte en una tarea significativa.

N O T A S

1. JUILLAND, A. Structural relations. Paris, La Haya, 1979, p19.
2. ECO, Umberto. The role of the reader. Bloomington, The Indiana University Press, 1973, p.103.
3. Ibid., p. 118.
4. La experiencia significativa tiene la definición de el aprendizaje que es la asimilación de experiencias que pasan a ser parte de nuestra vida y nos cambian de alguna forma. Este término lo usa Jean Piaget, James Popham, Eva Baker y E. Miliachi entre otros.
5. ISER, Wolfgang. The implied reader. Baltimore. The John H. University Press, 1973, p. 90
6. FISH, Stanley. Is there a text in this class?. Cambridge, Harvard University Press, 1980. pp. 48-53,
7. SMITH, Frank. Reading. Cambridge, Cambridge University Press, 1978, p. 12.
8. Ibid., p. 15.
9. Ibid. p. 30.

10. SMITH, Frank. Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Cambridge, Cambridge University Press, 1973, p.58.

11. Otros autores, al igual que Smith, no incluyen el uso de los sonidos como parte básica para la comprensión de lectura en una lengua extranjera; por ejem., R. Wardhaugh menciona los elementos para captar el significado de lo que se lee; la competencia sintáctica y semántica, el conocimiento del tema, la predicción, etc., señala que al prestar atención a la fonética de las palabras cuando se lee se pierde el objetivo principal que es la comprensión.

12. FINOCCHIARO, Mary and BONOMO, M. The foreign language learner. New York, Regents Publishing Co., 1973, pp 120-121.

13. AVILA, Raúl. La lengua y los hablantes. México, Trillas, 1977, pp 27-39.

14. CHOMSKY, Noam and HALLE, Morris. The sound pattern of English. New York, Harper and Row, 1968, p. 35.

**2. ESTRATEGIAS PARA ENTENDER EL VOCABULARIO
DESCONOCIDO DE UN TEXTO.**

La comprensión de lectura en una lengua extranjera implica conocer las similitudes y diferencias del sistema de la lengua materna en relación con las de la lengua en la que está leyendo. Es necesario entrenar al estudiante en la identificación de los elementos del lenguaje y sus funciones en la oración; por ejemplo las características formales de la lengua extranjera, su funciones semánticas y los conceptos sintácticos universales como sujeto, verbo, complemento, etc.

Al reconocer el estudiante estas funciones, está delimitando las posibilidades de significado que se pueda

asignar a las palabras y por ende le será más fácil identificar el significado único y preciso que en ese texto les corresponde.

En ocasiones el orden de las palabras es diferente del que se acostumbra en la primera lengua. Igualmente puede ser distinta la manera en que se afectan las relaciones semánticas. Por ejemplo, el orden de las frases nominales en inglés es diferente del español pues en éste primero aparece el artículo, después el sustantivo y finalmente el o los adjetivos; en inglés es diferente, porque el adjetivo por lo general es anterior al sustantivo.

Los — países — desarrollados
art. sust. adjetivo

The — developed — countries
art. adjetivo sustantivo

El uso del diccionario cada vez que aparece una palabra desconocida ayuda más a la traducción que a la comprensión global del texto, y no debe olvidarse que ésta y no aquella es el objetivo principal del curso de comprensión de lectura.

2.1 Aspectos pedagógicos.

La experiencia que el alumno posee en el uso de habilidades mentales como clasificar, formar hipótesis, inferir, etc., está relacionada con su conocimiento del mundo y su desarrollo académico. El primero está sujeto al ambiente social en que el individuo se desenvuelve, y que ejerce gran influencia en su formación: en el segundo, el alumno que ha llegado a un nivel superior está más consciente de las nociones básicas de la lengua, además de que posee información acerca del área de su estudio o especialidad.

El material (textos y ejercicios) y las actividades deben estimular al estudiante para que sea consciente en el uso de estrategias y así, al encontrar palabras desconocidas en los textos, las pueda aplicar de manera eficaz. A este procedimiento Jean Piaget llama "proceso de adaptación de experiencias".¹ Durante la primera etapa el individuo asimila la nueva experiencia y en la segunda la aplica a las situaciones que enfrenta en su vida cotidiana, Esto, aplicado en el salón de clases, equivaldría al aprendizaje de las estrategias de lectura que después de cierta práctica se uti-

lizan fuera del salón, ya sea en el examen, para extraer información de un libro, etc.

La mayor parte de la conducta humana es impredecible, por lo que se infiere que las estrategias que un individuo utiliza para conocer el significado de una palabra pueden ser diferentes a las que otro utilice para esa misma palabra; es decir, no existe correspondencia total entre una estrategia y la captación del significado del vocabulario desconocido. El objetivo es "encaminar al estudiante a que encuentre por sí mismo cuáles son las partes de información que lo proveen con 'claves' que puedan ayudarlo a entender la semántica del léxico desconocido".²

Cuando en un texto aparecen una o más palabras desconocidas, lo más conveniente es no interrumpir la lectura sino continuarla hasta terminar, entonces regresar y aplicar el conocimiento del contexto para asignar un significado único a la(s) palabra(s), aunque sea vago, y de ese modo se podrá obtener una comprensión total de la idea. Este procedimiento ayuda a que el estudiante se dé cuenta de cómo en muchas ocasiones no es necesario conocer el significado preciso de todas y

cada una de las palabras de un texto y a que aprenda a tomar decisiones de cuándo es o no importante conocer una palabra con precisión para la total comprensión del texto.

Una estrategia adecuada para inferir el significado general del contexto puede ser proporcionar un párrafo con algunas palabras sin sentido para que a través del contexto el alumno deduzca su posible significado así como su categoría gramatical o función. Con este tipo de ejercicios se evita que recurra constantemente al uso del diccionario como herramienta única. Un procedimiento eficaz consistiría en recordar las nociones de tipo sintáctico y una vez que se ha delimitado la palabra desconocida en su contexto semántico, se puede preguntar si la palabra es un sujeto, una acción, un complemento, etc. Todo esto sirve para identificar la función de la palabra dentro de la oración y reducir más las posibilidades de elección de su significado.

Como se mencionó anteriormente, la comprensión de lectura consiste en un proceso de decodificación del mensaje escrito; y aunque esto no quiere decir que úni-

camente el reconocimiento del vocabulario guía al alumno a la comprensión de textos, si es de gran utilidad que pueda vencer los obstáculos que el léxico presenta y afirme su confianza e independencia en la lectura. Se debe alentar al alumno a depender lo menos posible de fuentes externas, tales como el maestro, los glosarios, el diccionario, etc.

2.2. Cognados.

En muchas otras lenguas existen palabras cuya forma estructural y fonética es similar a la de sus correspondientes en español. Estas palabras se denominan cognados o palabras transparentes, y son de dos tipos: verdaderos y falsos.

Los cognados verdaderos son aquellos cuyo significado es igual o parecido en ambas lenguas; por ejemplo, hotel, contrast, doctor, del inglés, cuyo significado puede inferirse de su semejanza con ciertas palabras de nuestra lengua materna.

Los cognados falsos, en cambio, tienen forma parecida pero su significado no corresponde al del español,

por ejemplo: realize, actually, etc., del inglés, que no significan "realizar", ni "actualmente", sino "darse cuenta de ..." y "de hecho o verdaderamente".

Las palabras con estructura semejante en distintas lenguas tienen casi siempre un significado también semejante, pues en ambas forman parte de una misma familia de palabras. En el caso de los cognados falsos, aun cuando es evidente su similitud sintáctica con la lengua materna, la palabra en la lengua extranjera no pertenece a la misma familia y por ello difiere de aquella en su significado.

Es necesario que el estudiante aprenda a distinguir, de acuerdo con el contexto, los cognados verdaderos de los falsos. Para ello se debe verificar contextualmente si el significado que atribuye a la palabra desconocida es el adecuado. El propósito de inducir a los alumnos a recurrir al reconocimiento de cognados en un texto es desarrollar su habilidad para identificar las similitudes léxicas entre la lengua materna y la extranjera que está tratando de comprender.

Asimismo, es una manera de hacer más accesible la comprensión global del texto, no sólo por el número de cognados que exista en él, sino también porque por medio de ellos se facilita la inferencia de significado de otras palabras que pueden causar problemas. Al encontrar cognados falsos es necesario referirse al contexto en que se encuentra para la asignación de un significado apropiado.

El profesor debe sugerir al alumno cómo relacionar la palabra extranjera con sus equivalentes en español. Para este propósito son de gran ayuda, entre otros, los siguientes procedimientos.

A veces basta agregar una vocal a la palabra en inglés para convertirla en español; moment=momento; incident = incidente; important = importante; problem= problema.

En otras ocasiones es necesario cambiar la e final del inglés por otra vocal: complete - completar, -o, -a; explore = explora, -ar.

La y del inglés puede ser i en español: my = mi;

type = tipo; myth = mito.

El conjunto ph del inglés equivale al fonema f del español; elephant = elefante; physics = física.

Las consonantes dobles del inglés equivalen a una sola de ellas en español: committee = comité; collective = colectivo; addition = adición.

El prefijo inglés dis- corresponde al prefijo des- del español: disappear = desaparecer; discover = descubrir.

La terminación -ity del inglés frecuentemente equivale a la del español -idad: identity = identidad; authority = autoridad; capacity = capacidad.

Si la palabra inglesa empieza con s más consonante, en español se agrega una e al principio: scale = escala; stable = estable; spasm = espasmo.

Etcétera.

2.3 Conectores.

Widdowson afirma que la lengua es un instrumento de comunicación que se presenta en diversos niveles de discurso y de texto.³ Para un adecuado análisis del discurso es imprescindible la habilidad de reconocer cómo se usan las oraciones en la actuación comunicativa así como la de entender la función retórica de los elementos del lenguaje. Ahora bien, para entender un texto se requiere la habilidad para reconocer y aplicar los elementos formales necesarios para combinar oraciones. Para esto existen las llamadas formas de unión o conectores, que al usarse crean funciones retóricas como conclusiones, definiciones, ejemplificaciones, contrastes, comparaciones, relaciones de causa y efecto, acopio de información, etc.

Al identificar los conectores y la función que éstos desempeñan al unir una oración con otra se facilita la comprensión de las distintas ideas que aparecen en el texto.

2.4 Aspectos morfológicos y sintagmáticos.

La gramática describe y explica el sistema de normas que intervienen en la producción, combinación y estructura de los enunciados de una lengua determinada. Una de sus partes, la morfología, que se ocupa de los diversos elementos que conforman las palabras, los cuales se conocen con el nombre de morfemas. Los morfemas son las unidades significativas más pequeñas de un sistema lingüístico y constituyen la base de todos los demás niveles de descripción, de las funciones gramaticales (sintaxis) y de los significados (semántica).

La sintaxis, que es la teoría de la construcción de la cadena lingüística, indica qué combinaciones de palabras forman enunciados inteligibles en una lengua y cuáles no lo hacen. Esto se basa en categorías de orden y costumbres de cada lengua, es decir, las posibilidades de combinación de palabras o de grupos de palabras están determinadas por las posibilidades de combinación de las categorías a las que pertenecen, en todo caso de acuerdo con el uso general de los hablantes de esa lengua.

Unos ejemplos de estas construcciones que son de gran ayuda para que el alumno sepa reconocerlas son las

siguientes: La unión de artículos con sustantivos y adjetivos, siempre que los grupos de palabras combinadas pertenezcan a la misma categoría, para formar la llamada "frase nominal" (en inglés: noun phrase). Cuando la categoría de este grupo es conocida, también se puede indicar la categoría siguiente, la frase verbal o predicado (verb phrase), que es la unión de verbos, con adverbios y complementos, tal como el uso común de esa lengua indica, es decir, es necesario saber bajo qué condiciones unas formas de palabras y algunos grupos de palabras determinados corresponden a una categoría y según que categorías pueden combinarse con otras.

La semántica, que es el estudio de la significación de las palabras, aporta una descripción en el nivel de los significados y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase de acuerdo con su función. En el diccionario de una lengua determinada se especifican los significados generales y convencionales de cada vocablo.

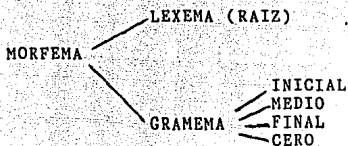
La estructura y los procesos psíquicos concretos al asignar significados específicos a los enunciados, ya sea

en la comprensión o en la expresión, están fuera del campo de la gramática. La semántica describe pues, todos los posibles conceptos de significado o estructuras conceptuales que pueden expresarse mediante las oraciones entre estos significados y la realidad denominadas relaciones "referenciales"⁴.

El propósito de familiarizar a los estudiantes con los diferentes morfemas que estructuran las palabras es mostrar cómo palabras con estructura semejante tienen generalmente un significado también semejante, puesto que forman parte de una misma familia de palabras. La gramática tradicional habla de raíces, sufijos y desinencias; Vendryes⁵ de semantemas y morfemas; Sapir⁶ de conceptos radicales, derivativos y de relación (número, caso, etc.); Hill⁷ de bases y prebases, postbases y sufijos; Juilland⁸ de raíces y no-raíces, divididas en afijos y reflexivos; Bloch-Trager⁹ de bases y afijos (derivacionales y funcionales); Cantineau¹⁰ de lexemas y morfemas; Pottier¹¹ de lexemas y formantes, divididos en modificadores (prefijos e infijos), espectivos (sufijos), categorizadores y de concordancia; Martinet¹² sugiere dos clasificaciones, los lexicales y los gramaticales, el morfema puede aparecer alternativamente como libre o

ligado (y/ -s en niño-s) En los morfemas libres se incluyen las preposiciones, conjunciones, interjecciones, etc. Su estudio (clasificación por la forma, distribución, y la función) se hace al hablar de las clases de palabras. Los morfemas ligados son los infijos que indican categorías gramaticales.

Algunos autores también clasifican los morfemas de la manera que es más comúnmente conocida:



En la terminología de B. Pottier¹³ el gramema es un morfema gramatical que puede ser dependiente, por ejemplo; en los diversos afijos como in- en in-completo, -oso en dolor-oso; o bien, independiente (artículos, preposiciones, algunos adverbios, etc.) por ejemplo: muy, para, etc.

Menciono las terminologías que utilizan diversos lingüistas con el fin de facilitar al posible lector de este trabajo la consulta de estos elementos morfosintácticos.

2.5 Significado y contexto.

Se han llevado a cabo diversos estudios para comprobar la efectividad de la inferencia de vocabulario desconocido a partir de su contexto. Seinbert¹⁴ realizó su primer estudio con profesores de francés y latín sin ningún conocimiento del español, los cuales trataron de inferir las palabras de esa lengua haciendo uso de la etimología y el contexto. Entre 60 y 90 por ciento de las palabras principales eran predecibles, pues las similitudes entre las etimologías del español y el francés constituían de 10 a 40 por ciento de las inferencias hechas por los examinados. Sin embargo, Seinbert hace notar que sin un contexto para inferir el significado de las palabras, el uso de la etimología puede ser una herramienta poco recomendable.

Para un segundo estudio aplicó un texto en el que algunas palabras habían sido borradas y los alumnos debían llenar los espacios con las inferencias que hicieran de acuerdo con el texto. En un promedio de sesenta por ciento los espacios estuvieron contestados correctamente. De esta manera se estaba aplicando la técnica de uso de vocabulario alternativo.

Seinbert también investigó las condiciones en las que es posible predecir palabras desconocidas así como tomar en cuenta los procesos mentales que se realizan.

Este trabajo dio como resultado los aspectos básicos como:

1. La asociación de palabras principales.
2. La estructura de la oración en la que se encuentra la palabra desconocida.
3. La asociación de la deducción.
4. El uso de la deducción.
5. Las claves que se pueden encontrar en la idea general del párrafo.

Además hizo investigaciones que comprobaron que es muy alta la cantidad de voces nuevas que pueden ser aprendidas de manera incidental por el contexto, sin recurrir al uso del diccionario.

Otro estudio realizado por el mismo autor muestra que un lector que posee un promedio de dos mil palabras puede adivinar entre cincuenta y sesenta por ciento de

las palabras desconocidas de un texto .

En teoría al menos, si un lector culto puede encontrar suficiente claves en un texto para inferir el significado de setenta de cada cien palabras desconocidas, con el entrenamiento adecuado un estudiante en condiciones similares puede lograr algo parecido.

Wainman¹⁵ sugiere una estrategia que consiste en cuatro pasos que pueden aplicarse en diferente orden, con la condición de que no se omita ninguno:

1. Inferir el significado de la(s) palabra(s) desconocidas(s) a partir de las que la rodean en la oración.

2. Saber a qué parte del discurso pertenece esa palabra contestando a la pregunta ¿quién hace qué? En muchos casos es suficiente establecer que esa palabra tiene una connotación positiva o negativa dentro de la oración.

3. El profesor debe hacer que los estudiantes estén atentos a descubrir las conexiones que existen

entre las partes de la oración y entre un enunciado y otro; es esencial identificar la importancia de los conectores, ya que tanto en el proceso de lectura como en la inferencia de las palabras (la relación de clasificación, contraste, causa y efecto, condición, etc), pueden usarse como base para predecir el significado de voces desconocidas.

4. Después de que el lector ha llevado a cabo los tres pasos anteriores (identificar a qué parte de la oración pertenece el contexto inmediato y el contexto general), debe ahora revisar si lo que infirió es correcto. Para ello es conveniente investigar si la palabra tiene algún prefijo, raíz o sufijo que pueda servir de clave para encontrar su significado; sustituir la inferencia por la palabra en el texto para comprobar si tiene sentido (hay que recordar que la inferencia es la inducción que se hace a partir de los elementos que se tienen de la oración); advertir si la palabra que supuso como adecuada corresponde a la misma categoría gramatical que ocupa en la oración.

La mayoría de los autores aconsejan que no se haga uso del conocimiento de los prefijos y sufijos

hasta el final de la inferencia, ya que si se utiliza primero este conocimiento, se infiere la palabra antes de realizar los pasos mencionados (la gramática inmediata a la palabra, el uso de contexto general, etc.). Como resultado la inferencia inicial determina la interpretación de los contextos generales e inmediatos en vez de que el contexto influya en la inferencia.

Seinbert dice que aunque el veinticinco o treinta por ciento del vocabulario por encima de las dos mil palabras puede ser dividido en prefijos, raíces y sufijos, sólo una pequeña porción de estas palabras puede ser inferida de manera sencilla por el análisis de palabras. No hay duda de que es conveniente para los alumnos aprender listas de prefijos y sufijos, aunque es mejor que ocupen el análisis de palabras como medio de revisión más que como estrategia para descubrir el significado de la palabra desconocida del texto.

La habilidad de predecir las palabras desconocidas a partir del contexto es sumamente valiosa. Honeyfield¹⁶ muestra que el tiempo para la enseñanza del vocabulario de una lengua extranjera es insuficiente, pero se compensa con esta habilidad que permite al estudiante apren-

der nuevas voces sin la ayuda del profesor, además de leer cualquier texto con la consecuenta y rápida ampliación de su vocabulario.

La mayoría de las palabras que se enseñan necesitan ser mostradas por primera vez dentro de los contextos para que los alumnos puedan identificar su significado. Si éstos poseen la habilidad para interpretar el significado contextual de la palabra, ella les ayudará a aumentar el número de usos. Cuando una palabra se encuentra en un texto más de una vez, el alumno puede ocupar su tiempo discutiendo y clasificando los conceptos que puede tener esa palabra según sus diferentes usos.

La habilidad para inferir el significado de una palabra sin recurrir al diccionario ahorra tiempo y permite al lector continuar leyendo sin interrupciones y aumentar su eficiencia en la lectura. Es muy importante hacer que los alumnos practiquen y decidan qué palabras deben ser buscadas en diccionario y cuáles pueden ser inferidas o ignoradas.

Para buscar el significado de una palabra en el diccionario es necesario tener alguna idea de lo que

puede significar para escoger, entre las diferentes acepciones que se presentan, la más adecuada según la función que esa palabra tiene en la frase del texto. La información del diccionario será en la mayoría de los casos una confirmación o una extensión de lo que ya se ha previsto.

Moulton¹⁷ menciona cinco tipos de claves contextuales para inferir el significado de una palabra;

1. Definición. La palabra está definida o explicada por el escritor.

2. Experiencia. El significado se aclara por la experiencia directa o indirecta del lector; la situación es familiar o se la puede imaginar.

3. Comparación y contraste. El contexto compara la palabra nueva con una palabra familiar, o por el contrario, explica lo que no significa.

4. Sinónimos. Las mismas ideas se expresan en dos o más palabras o frases diferentes, alguna de las cuales puede ser familiar para el lector.

5. De resúmen. Una idea o situación que se expresa en diferentes formas se resume en una sola palabra o expresión.

El estudiante que aprende a determinar el significado de las palabras desconocidas, ya sea por el análisis de palabras o por las claves contextuales, puede disminuir su dependencia del diccionario y al mismo tiempo ganar una comprensión del texto.

N O T A S

1. PIAGET, Jean. Génesis y estructura en psicología de la inteligencia. París, La Haya, 1987. p. 74.
2. Ibid. p. 80.
3. WIDDOWSON, H.G. Stylistics and the teaching of literature. London, Longman. 1975. pp 52-60
4. Op. cit., p.63
5. VENDRYES, J. El lenguaje. Trad. esp., México, Fondo de cultura económica, 1973. p.96.
6. SAPIR, Edward. El lenguaje. México, Fondo de cultura económica, 1980. p. 57.
7. HILL, Archibald. Introduction to linguistic structures. New York, Harper and Row, 1980. p. 85.
8. Op. cit., p. 103.
9. BLOCK, B., TRAGER, G. Outline of linguistic analysis. Baltimore, The John H. University Press, 1968. p.25.

10. CANTINEAU, J. Les oppositions significatives, Paris, La Haya, 1958. p. 11.
11. POTTIER, B. Systématique des éléments de relation. Paris, La Haya, 1977. p. 137.
12. MARTINET, André. A functional view of language. Oxford, Oxford University Press, 1982, pp. 30-37.
13. Op. cit., p. 142.
14. SEINBERT, L. A course in reading strategies. London, Longman, 1980. pp. 297-330.
15. WAINMAN, J. English language teaching. London, Longman, 1984, p. 35-42.
16. HONEYFIELD, J. Cohesion in English. London, Longman, 1984, pp. 60-62.
17. MOULTON, William. Linguistics and language teaching. New York, Harper and Row, 1979. pp. 80-100.

**3. OBSERVACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN UNA
LENGUA EXTRANJERA.**

El proceso de lectura está relacionado con la percepción, que nadie puede definir exactamente cómo opera. Sin embargo, se pueden identificar algunos de sus factores para desarrollar diversas habilidades de lectura.

Wardhaugh¹ menciona que cuando una persona lee un texto intenta descubrir su significado utilizando claves visuales, su conocimiento contextual y pragmático y su competencia sintáctica y semántica para así dar una interpretación significativa del texto.

Como se ha comentado anteriormente, la lectura no es un proceso pasivo en el cual el lector reconoce sin ningún esfuerzo lo que está en la página y lo interpreta. Por el contrario, la lectura es un proceso activo en el que el lector debe utilizar las habilidades que ha adquirido para llegar a la comprensión del texto.

El objetivo del profesor debe ser ayudar al alumno a que tenga fluidez en la lectura. Knapp² hace una evaluación de las prácticas para desarrollar habilidades de lectura en el salón de clases y sugiere procedimientos para mejorar la efectividad de la enseñanza de comprensión de lectura buscando significados en la página, luego formular hipótesis y por último se realiza la confirmación, en caso de que haya dudas acerca del texto se hace una revisión.

La habilidad del lector depende de tres factores;

1. La información con la que cuenta para formar hipótesis.
2. El alcance de la hipótesis que formule del texto.
3. El grado de confirmación que demande para estar satisfecho.

Para acelerar la lectura, en algunas ocasiones es suficiente adivinar el significado de una palabra dentro del contexto. Eskey³ menciona que la mente está programada en forma innata para desarrollar las funciones del lenguaje, una de estas es la lectura en donde el trabajo del maestro consiste en activar, no crear, el programa. La enseñanza de una habilidad tan compleja como la lectura en lengua extranjera constituye principalmente en proveer al alumno de retroalimentación, guiándolo hacia la dirección correcta, mientras él desarrolla esta habilidad innata.

3.1 Hábitos productivos de lectura.

La lectura no es una habilidad mecánica. Usada correctamente puede ser una gran vía de comunicación y aprendizaje. Leer en la lengua materna nos brinda nuevo conocimiento, información y/o placer, mientras al leer en otro idioma perdemos un poco esa visión; por ejemplo al decifrar símbolos o modificar el orden de las palabras para obtener una visión más amplia en la lengua materna. Para que un curso de comprensión de lectura pueda lograr su cometido se requiere que el estudian-

te busque algo más que palabras desconocidas en el diccionario y en vez de traducir cada palabra, debe extraer las ideas generales del texto.

Para ayudar al estudiante a desarrollar hábitos de lectura productivos se requiere una instrucción planeada y precisa; existen muchos factores que deben tomarse en cuenta como el número de alumnos de la clase, las horas con las que se cuenta para la instrucción, los conocimientos lingüísticos que los estudiantes han adquirido previamente, etc.

Presento ahora algunas ideas que considero pueden ayudar en el desarrollo del curso de comprensión de lectura.

Esta técnica persigue el logro de cuatro habilidades, en otras tantas etapas sucesivas:

1. Determinación de la idea principal.
2. Aumento de detalles a la idea principal.
3. Uso de claves contextuales para entender el significado de una palabra.
4. Búsqueda de la lectura adecuada al propósito que se tenga.

1. Determinación de la idea principal. Es ilógico esperar que al principio de un curso de comprensión de lectura el alumno pueda leer correctamente un párrafo y/o comprenderlo en detalle. Por eso conviene aplicar sólo ejercicios para buscar únicamente la idea principal. Claro que esto no es fácil, especialmente si la lectura es compleja o muy amplia. Es preferible seleccionar textos pequeños y practicar la lectura haciendo énfasis en la idea general más que en las específicas; ésta es una actividad efectiva ya que los alumnos no se preocupan en los detalles de lo que se está leyendo; este ejercicio se puede repetir hasta que se adquiera confianza en la nueva manera de leer.

2. Aumento de detalles a la idea principal. En esta etapa el estudiante iniciará su lectura buscando detalles que puedan apoyar la idea principal del texto. En un principio la longitud de los textos debe ser uniforme, pero puede ir aumentando conforme el alumno pueda ampliar su atención sin perder de vista el punto principal de la lectura.

3. Uso de claves contextuales para entender el significado de una palabra. En todas las lenguas el

punto de vista semántico y el morfosintáctico son elementos muy inestables, sin embargo el alumno cuando recurre a la traducción tiende a aplicar el significado absoluto de una palabra sin importarle el lugar que ocupa en la oración, trata de obtener el significado sin usar el contexto. Para superar esta deficiencia, se deben aplicar a los alumnos ejercicios en los cuales se desarrolle la habilidad de percibir el significado de las palabras, pero no aisladas, sino relacionadas entre sí, por ejemplo, ejercicios de canevá como los que mencioné en el capítulo anterior, que consisten en llenar espacios vacíos con la palabra que se juzgue más conveniente según el contexto.

4. Búsqueda de la lectura adecuada al propósito que se tenga. Para desarrollar los hábitos de lectura más apropiados se debe pretender que los alumnos se den cuenta de que la lectura tiene un propósito específico y conviene ajustar a ese propósito la manera de leer. Para ello es útil hacer preguntas antes de la lectura y pedir al alumno que localice la información que conteste esas preguntas.

Este ejercicio es muy efectivo para dirigir la atención del alumno al contenido del texto y al mismo tiempo impulsarlo a que localice de manera precisa la información en un tiempo establecido, lo cual le ayudará a excluir los elementos irrelevantes y a hacer una lectura intensiva en busca de la respuesta. Al final de esta estrategia se puede proponer un texto mas amplio pidiendo que se lea también en un tiempo determinado, y que se utilice exclusivamente las habilidades que antes desarrolló. Al enfrentarse a un texto mayor el alumno aprende a seguir el desarrollo del tema principal y a relacionar las ideas que se presentan en párrafos separados mientras omite detalles que no tienen importancia inmediata para el caso. Este es el tipo de lectura que para los fines escolares y de investigación de los alumnos, se debe desarrollar. Para que el alumno se acostumbre a las nuevas actividades es importante que cuando haga su primera lectura ocupe un tiempo definido que lo fuerza a basarse solamente en sus recursos lingüísticos, pues si carece de acceso fácil del diccionario o de tiempo para buscar una palabra no tendrá otra alternativa sino seguir leyendo y tratar de extraer información de la lectura.

La selección del material. Es debe escoger material que lleve un orden creciente de dificultad; los textos cortos y sencillos permiten ser flexibles y proporcionar a los estudiantes diferentes clases de textos de acuerdo con sus necesidades. No es pedagógico dar al alumno un gran número de cuartillas para trabajar durante todo el semestre. Al hacer lo primero que se mencionó se tienen dos ventajas muy importantes: por una parte cada ejercicio resulta novedoso y atractivo y por otra se evita la frustración del alumno, que desde el principio se ve abrumado por un enorme paquete de tareas que al final del curso no se realizan en su totalidad.

Al seleccionar colecciones de ensayos o historias de dificultad similar se tiende a favorecer sólo los textos que corresponderían al tipo de actividades que se deberían de realizar al final del semestre. Esto hace que las tareas de lectura que debe cumplir sean extremadamente difíciles y sólo se crea confusión en el alumno. Si se empieza de esta manera tan desfavorable la lectura pierde su propósito, pues inclina al estudiante a recurrir al viejo hábito de la traducción literal y, lo que

es peor, puede desaparecer totalmente su interés por la lectura. Por otra parte, cada texto debe tener una estructura clara además de un tema central definido y preferentemente aplicable a la vida, experiencia e intereses del estudiante.

La instrucción deficiente es el resultado de la ambivalencia que tiene el profesor para tomar el papel de instructor de lectura. Si el objetivo único y específico es ayudar al estudiante a leer con comprensión, resulta muy inadecuado mezclar otros objetivos aunque éstos también estén incluidos en la enseñanza de lenguas.

Esto acerca al estudiante a la lectura con curiosidad de indagar de qué trata el texto y a partir de ese momento el maestro adquiere la función de intermediario entre el estudiante y el autor para ayudar a que se obtenga un significado claro y lo más completo posible de la experiencia lectora. Si bien es cierto que existen tantas formas de enseñanza como maestros, hay ciertas técnicas que no deben dejar de utilizar:

a. Ir de lo general a lo específico. Aunque en algunas ocasiones es necesario dar importancia a las

palabras aisladas en una lectura detallada; el estudio exhaustivo de un pasaje particular no contribuye al entendimiento global del texto como unidad, a menos que se derive del completo conocimiento de los antecedentes. Por lo tanto es importante para el maestro tratar el texto como un todo antes de abordar particularidades; si este es más largo de lo esperado, es conveniente dividirlo en unidades significativas y aplicar a cada una ejercicios que comprueben su plena asimilación.

b. Estructurar la lectura. Significa tener un método de lectura y la serie de pasos para comprender mejor lo que se lee. Siempre es bueno suponer que el estudiante es un lector con poca experiencia que no sabe como estructurar su lectura, por eso el maestro debe ayudarlo a elaborar las preguntas generales de acuerdo con las actividades de esa lectura. Esta guía lo conducirá en poco tiempo a formular por sí mismo las preguntas que le ayudarán a obtener un sentido más claro del contenido de su lectura.

c. Formular preguntas generales. En las primeras sesiones se puede destinar todo el tiempo necesario para discutir acerca de las preguntas generales en torno a un texto, por ejemplo; ¿ qué trata de transmitir el autor

a través de su historia?

Igualmente el profesor debe diseñar las preguntas que puedan llevar a la idea general del texto, para que en el estudio de los párrafos el texto tenga más sentido. Este tipo de preguntas que mencioné anteriormente no sólo demanda que el estudiante comprenda lo que está leyendo sino que también lo exprese en sus propias palabras no con las del autor; esto no se realiza fácilmente si el estudiante ha estado entrenado en la lectura basándose principalmente en la traducción, pues el uso de la lengua materna para contestar las preguntas del texto no es lo mismo que traducir, esto puede aceptarse mientras esta sesión de preguntas y respuestas sirva para incentivar al estudiante a hacer una lectura significativa.

d. Preguntar acerca de los detalles del texto.

Cuando el profesor ha terminado de formular las preguntas introductorias para hacer claros los puntos centrales del texto, puede trabajar con los detalles que darán consistencia a la idea general. Sin embargo, debe mantener en cuenta el punto central cuando se traten estas ideas menos importantes. Si el profesor trabaja cada pá-

rrafo en detalle como primer intento para tomar la idea del texto, sólo se perderán el interés y el tiempo de los alumnos.

e. Resolver problemas mecánicos. Si en el proceso de formular preguntas se advierte que los alumnos no han logrado un entendimiento adecuado del párrafo, el maestro debe trabajar más cerca de cada uno para resolver los problemas mecánicos, pero no debe sentirse culpable de negligencia al no haber explicado el uso de una palabra o la estructura de una oración determinada. No hay nada malo en explicar algo que puede provocar problemas de comprensión pero hay que recordar que el explicar de más es en el mayor de los casos una acción distractiva más que instructiva. El profesor debe también dejar tiempo para que los estudiantes expongan sus dudas; de ese modo cubre algunos problemas que no se hicieron evidentes durante la discusión del texto y que ahora los alumnos tienen necesidad o deseo de aclarar.

f. Resolver problemas de interferencia cultural.

Una parte importante de la tarea del profesor es proveer de información que sirva como antecedente y ayude al alumno a entender las referencias culturales, tradiciones,

datos y acontecimientos mencionados o implicados en el texto. Aclarar estos temas es tan importante como explicar problemas lingüísticos, pero muchos profesores optan a veces por dejar de lado este aspecto, con lo cual propician o aumentan la incertidumbre y el desaliento de los alumnos. Un alumno no tendrá una comprensión madura de su trabajo con el texto hasta que haya alcanzado no sólo la competencia lingüística sino también la referencia cultural necesaria para el caso. En la universidad el propósito de comprensión de lectura, es que el alumno tenga contacto con textos que se relacionan con su área de estudio, esto facilita el trabajo del profesor que imparte el curso de lectura, porque el alumno cuenta con muchos antecedentes culturales que se tratan en los textos correspondientes.

La lectura dentro del salón de clase conjuga una gran variedad de técnicas que se ajustan al propósito del lector y a la complejidad del material. Otra habilidad que se puede inducir en los alumnos es la de subrayar el material para señalar las ideas principales⁴; esta revisión toma en cuenta los encabezados, negritas, cursivas, entrecorillados, así como la primera oración

de todos los párrafos; después se aplican ejercicios en que se preguntan a los alumnos las ideas principales, por ejemplo las técnicas de skimming (lectura global para obtener la idea general del texto) y scanning (lectura rápida para buscar información específica).

Entre las habilidades que el lector debe adquirir tanto en su lengua materna como en la extranjera que está estudiando las más importantes son:

1. Velocidad en reconocimiento y comprensión;
Comprende la discriminación visual y el desarrollo del movimiento de los ojos, la asociación de símbolo-significado y el reconocimiento de la estructura de la oración.

2. El vocabulario y su comprensión. Esto incluye la formación de la palabra (derivaciones y palabras compuestas), el vocabulario en contexto para adquirir el significado.

3. Estructura de la oración y su comprensión.
Las explicaciones que se den estarán encaminadas a extraer la información del texto.

4. Estructura del párrafo. Cómo se conforma, cuál es la idea central y su desarrollo; análisis y comprensión del párrafo, la búsqueda de información específica.

5. Lograr la comprensión de todo el texto. Comprende la identificación de ideas principal y específicas, contestar las preguntas del examen de comprensión del texto, elaborar cuadros sinópticos y resúmenes con la información de la lectura, etc.

3.2 Preguntas para evaluar la comprensión del texto.

La técnica de formular preguntas para evaluar la comprensión es muy útil y se aplica en todos los ejercicios de comprensión de lectura.

Las preguntas de comprensión se formulan tomando en cuenta:

a. La forma lingüística que se requiere contestar la pregunta.

b. La relación entre la información que se necesita y la que provee el texto.

Tipos de preguntas en orden de dificultad para el alumno:

TIPO 1 Información de la lectura contenida en la misma pregunta.

a. Preguntas cuya respuesta es de SI/no o VERDADERO/FALSO.

b. Opción múltiple.

TIPO 2 Preguntas que se contestan con la información directamente proporcionada del texto, como ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?.

TIPO 3 Preguntas que se contestan con la información del texto, pero no son citas directas de una oración dentro de éste, por ejemplo ¿cómo?, ¿por qué?.

TIPO 4 Preguntas que se contesten por inferencia o implicación con el texto: La información no se encuentra explícita en el texto, por ejemplo ¿cuál es la tendencia del autor con respecto al tema que trata en su obra?.

TIPO 5 Preguntas cuya respuesta requiere evaluación y juicio relacionado con el texto más la informa-

ción o experiencia del lector, por ejemplo ¿cuál es su opinión personal acerca de la manera en la que el autor trató el tema en este texto?

3.3 Tipología de textos y funciones.

En este inciso se tratan algunos tipos de textos⁵ que están a disposición de los alumnos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, así como algunos puntos gramaticales que pudieran estar ligados con la función de cada texto. Es importante recordar que aunque el curso de comprensión de lectura no tiene como propósito hacer un estudio detallado de la gramática del idioma en el que se va a leer, ésta no se puede separar del curso, pero eso es el tema de otro trabajo. Por lo que los elementos gramaticales están tratados de manera superficial.

3.3.1 Textos Instructivos.

El propósito de un texto instructivo es proponer los pasos idóneos para realizar una actividad precisa en

relación con el tema que se pretende estudiar. En el texto instructivo se pueden contener diversas funciones como:

- Dar órdenes. No se admiten opciones, sino que ha de cumplirse fielmente lo que el instructivo señala.
- Sugerir. En este caso se aceptan alternativas entre varias que el autor propone.

Son ejemplos de textos instructivos aquellos que indican cómo hacer programaciones de radio y televisión, cómo manejar aparatos eléctricos; igualmente son textos instructivos las señales en general; anuncios clasificados, etc.

El texto instructivo usa siempre el modo imperativo de los verbos para dar las indicaciones.

3.3.2 Textos descriptivos.

El texto descriptivo presenta la información de manera que el lector pueda visualizar algo, ya sea apariencia física (de una persona, objeto, país, etc.), un método o proceso, el orden en que ocurren los hechos y la relación que existe entre ellos; el funcionamiento de un sistema o aparato. Son ejemplos de ellos los textos aca-

démicos de tipo científico y técnico, las enciclopedias, diccionarios, etc.

Los textos descriptivos tienen como elemento fundamental el uso de adjetivos, las relaciones de causa y efecto, las definiciones formales, semiformales e informales y el uso de tiempos verbales simples.

En la definición formal el autor enuncia el tema, explica el concepto, señala diferencias y similitudes; en la semiformal se menciona solamente el tema y los compara con otros términos; la definición informal sólo proporciona un sinónimo del tema.

Para evitar la repetición constante de una palabra el autor la sustituye por un pronombre, referente que alude a lo que se está hablando.

3.3.3 Textos narrativos.

El texto narrativo tiene como objeto principal relatar la secuencia de los acontecimientos. Las funciones de este tipo de textos son: introducción, desarrollo y conclusión o desenlace. Por ejemplo; biografías, reportajes, textos académicos humanísticos. Además de todos los elementos lingüísticos mencionados, los alumnos deben notar

la coherencia de los elementos que integran el texto, su organización adecuada, el uso de conectores, las referencias contextuales y el empleo de palabras relacionadas con el tema. Este puede ser un buen momento para trabajar los cuadros sinópticos y los resúmenes.

3.3.4 Textos Informativos.

Generalmente los textos informativos se encuentran de modo más preciso y abundante en los medios de comunicación: periódicos que proporcionan información inmediata sobre acontecimientos, revistas que generalmente aparecen semanal, quincenal o mensualmente y proporcionan información menos inmediata, aunque más extensa, que permite un mayor desarrollo del tema.

3.3.5 Textos Especulativos.

El objetivo de un texto especulativo es presentar conjeturas personales acerca de un tema específico. Se caracteriza por el uso de la deducción, que consiste en proporcionar información partiendo de generalidades ya establecidas, y la inducción que es inferir una generalización con base en componentes presentados. Generalmente presenta una hipótesis (probabilidad o posibilidad) y una serie de hechos, con objeto de respaldar o rebatir un asunto a través de la ejemplificación citando hechos que

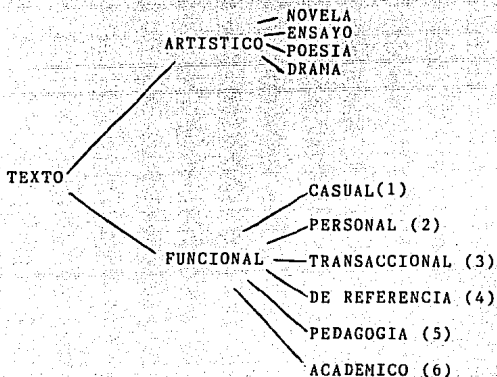
son característicos del concepto, con el fin de que éste sea más comprensible. En este tipo de textos se hace uso de la forma comparativa de los adjetivos y adverbios con el fin de dar más énfasis a los argumentos expuestos por el autor.

3.3.6 Textos Argumentativos.

El texto argumentativo tiene como objetivo principal presentar una serie de argumentos cuya finalidad es llegar a una conclusión acerca del tema que trata el autor. Dos características de este tipo de texto son la comparación y el contraste, pues el autor emplea conceptos de oposición o semejanza y la conclusión será el juicio logrado con base en los argumentos del texto. En algunas ocasiones el autor expone primero la conclusión y después presenta los argumentos que la respaldan; en otras, la conclusión aparece después de haber expuesto los argumentos.

En todos los tipos de textos la función de los signos de puntuación es muy importante, así que se tiene que considerar el uso del punto, coma, paréntesis, guión, comillas, signos de interrogación y exclamación, ya que ellos influyen para obtener la comprensión correcta de lo que se está leyendo.

Alderson clasifica los textos conforme al campo de estudio al que pertenecen, los propósitos del escrito y el estilo que tiene el texto, ya sea formal o informal de la siguiente manera: 6



Ya que en un curso de comprensión de lectura no se pretende que el alumno entienda textos con intención estética sino aquellos de información específica para su formación académica, ejemplificaré estos últimos:

1. Periódicos, revistas, libros de entretenimiento.
2. Cartas, diarios.
3. Documentos legales, cartas de negocios, memorandums.
4. Diccionarios, directorios, inventarios, catálogos.
5. Libros de textos, enciclopedias.
6. Tesis, libros especializados, reportes de investigación.

En cualquier clasificación hay inevitablemente mezclas y transposiciones hasta llegar a algún momento en el texto se convierta en algo muy personal de acuerdo con el potencial del lector y sus objetivos de lectura.

3.4 Aprendizaje y comprensión de lectura.

La comprensión de lectura es un proceso de investigación, selección y muestreo de lo que se encuentra impreso en una página para atribuirle significado. Los diferentes propósitos de lectura y la manera de procesar todas las uniones de palabras, oraciones y párrafos permite al lector interpretar con cierta variedad el texto, en el cual también interviene el conocimiento personal del lector.

3.4.1 Tipos de aprendizaje.

Existen tres tipos de aprendizaje:⁷ Uno consiste en que el profesor puede inferir que el aprendizaje se desarrolla de acuerdo con algunas expectativas predeterminadas, en otro el estudiante puede inferir qué tan lejos ha logrado llegar con sus propósitos preestablecidos y en un tercero ambos, maestro y alumno, pueden evaluar retrospectivamente el trabajo hecho. En el primer tipo la inferencia es hecha por el profesor en términos de lo que él espera que el estudiante aprenda. Casi todo aprendizaje académico se define de esta forma.

El segundo tipo de aprendizaje se infiere desde el punto de vista del estudiante: cuáles son sus propósitos de lectura y que tan correctamente los ha logrado. Es importante que el maestro valore estas necesidades también ajustando ciertos criterios del proceso enseñanza-aprendizaje.

El tercer tipo aprendizaje se evalúa una vez realizado el curso y se deduce de la inferencia realizada retrospectivamente tomando en cuenta tanto los pro-

pósitos como los resultados. La única forma en la que se lleva al cabo este tipo de aprendizaje es que el maestro y el alumno trabajen en conjunto creando un desarrollo dinámico de los objetivos y un criterio de evaluación en el que la atribución de significado sea más explícita. Las dificultades que tiene el diseño de criterios de evaluación que midan la calidad de la comprensión del texto como la falta de procedimientos que combinen este tipo de aprendizaje se revierte al del primer tipo.

Lo óptimo sería considerar los tres tipos del aprendizaje por etapas dentro del curso de comprensión de lectura pero como ya se dijo anteriormente, la duración del curso, el número de alumnos y la motivación en clase con factores que también influyen para que esto se pueda llevar a cabo.

3.5 Modelos psicolingüísticos de lectura.

James Coady⁸ menciona que para que exista la comprensión de lo que se lee debe haber la interacción de

tres factores que son; el manejo de las habilidades conceptuales, el conocimiento previo del tema y las estrategias de lectura.

Las habilidades conceptuales se refieren a la capacidad intelectual como la habilidad para analizar, sintetizar e inferir. El conocimiento previo incluye el manejo que tenga el lector de temas socioculturales y las estrategias de lectura se refieren a las habilidades para reconstruir el significado del texto tomando en cuenta la información sintáctica, los significados léxicos y contextuales, etcétera.

Para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes se deben identificar sus debilidades e implementar los métodos apropiados para reforzar las habilidades, entre los problemas más comunes se pueden citar los siguientes:

1. Leer palabra por palabra basándose casi en la totalidad de la información visual, lo cual impide una velocidad en la lectura provocando que se obstaculice la comprensión.

2. El poner demasiada atención en los detalles con el peligro de perder las ideas principales.

3. Tener un vocabulario limitado y un apoyo muy dependiente en el diccionario para captar el significado de las palabras.

4. Poseer conocimientos limitados acerca del tema del que trata el texto.

La tarea del maestro es ayudar a los alumnos a cambiar los hábitos de lectura enseñándoles las técnicas de lectura eficientes. El término de "lectura guiada" se refiere a la lectura con tiempo que se realiza en la clase bajo el control del profesor. En la lectura guiada, los estudiantes no sólo aprenden a leer de diferentes maneras, a velocidades distintas y con propósitos también diferentes, sino que el maestro puede observar cómo leen los alumnos y detectar los errores que cometen para corregirlos rápidamente.

Ahora bien, se pueden resumir algunos modelos psicolingüísticos o estrategias de lectura de las siguiente forma:

El lector:

- Se acerca al texto con las expectativas basadas en su conocimiento del tema.

- Usa sólo una parte mínima del texto para extraer el significado pues se basa en su conocimiento del tema como un sustituto de todos los elementos redundantes en el texto.

- Hace predicciones en cuanto al mensaje que él espera extraer del texto.

- Conforme va progresando con el material de lectura, confirma sus predicciones y continúa elaborando más predicciones con base en lo que ya ha leído.

- Utiliza claves sintácticas, semánticas y ortográficas del material para recrear una réplica del mensaje del texto.

- Una vez que ha realizado esa reconstrucción, revisará su exactitud con la información previa que constituye la extractada del texto y/o almacenada en su memoria.

- Si la reconstrucción está de acuerdo con su conocimiento previo, este proceso habrá de repetirse. Si hay inconsistencia, adoptará la estrategia de compensación que es la repetición de la lectura.

De acuerdo con los modelos, la lectura eficiente es posible porque el lector no lee letra por letra o palabra por palabra sino en unidades significativas, con ver una parte del texto puede predecir el significado de una parte más amplia.

N O T A S

1. WARDHAUGH, Ronald. Reading, a linguistic perspective. New York, Harcourt, 1969. P. 393.
2. KNAPP. Reading a second language. Mass., Newbury House, 1979. pp. 42-62.
3. ESKEY, David. Reading. Chicago, R. McNally, 1980. pp. 169-190.
4. No quiero decir con esto que se subrayen los libros, lo cual impediría que el volumen pudiera ser utilizado por otra persona, sino al material fotocopiado que se proporciona en clase precisamente para darle este uso.
5. BENAMOU. Pour une nouvelle pédagogie du texte. Paris, Hachette, pp 71-77.
6. ALDERSON, J. Reading in a foreign language, London, Longman, 1984. pp 29
7. SOCHER, N. El dictámen del maestro y el comportamiento del alumno. México, Uteha 1980, pp295-302.
8. COADY, James, Reading in a second language: Hypotheses, organization, and practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1979. pp. 80-100.

4. ASPECTOS PEDAGOGICOS.

En este capítulo se tratarán puntos referentes a la importancia de los objetivos para desarrollar un curso y la formulación de estos de acuerdo con lo que se pretende que el alumno lleve a cabo; también acerca de la motivación, elemento que me parece fundamental pues siempre he pensado que el éxito o el fracaso en una materia se debe en gran parte al ambiente que se crea en el aula, a la actitud del maestro hacia sus alumnos en relación con la materia que se imparte y a la motivación interna que impulsa al estudio de esta materia.

La enseñanza es una actividad creativa, que en parte se realiza sobre la marcha, mientras no haya una explicación satisfactoria de la creatividad misma la base de

de la enseñanza fructífera permanecerá un poco en el misterio. No es que falten reglas y teorías pues desde la revolución educativa iniciada por Juan Jacobo Rousseau se han creado teorías que siguen multiplicándose. "La mayor parte de la gente convendría en que son condiciones indispensables de un buen maestro poseer conocimientos de su materia, inteligencia, tacto y amabilidad".¹ La primera de estas condiciones, el conocimiento que tiene de la materia, es la que el maestro puede desarrollar más ampliamente pero, desafortunadamente, es la que más a menudo se pone en duda; ya sea porque cree que no es necesario investigar más, o los apuntes de cursos anteriores son todavía válidos aun cuando los repite una y otra vez o simplemente no le interesa la materia que está impartiendo.

Con respecto a las otras dos cualidades Barco de Surni dice "no se ha hecho un libro que enseñe a alguna persona a tener inteligencia, nunca se formulará, porque esa cualidad solamente se pone de manifiesto en situaciones específicas."² Ahora bien, el tacto, "demanda que el maestro trate con benevolencia la mala actuación de un estudiante y con severidad la del otro"³. A la larga, generalmente es mejor dejar que los estudiantes asuman plena responsabilidad por lo que hacen, pero cualquier maestro

sabe que hay innumerables casos en los que es preferible dar elasticidad a las reglas que aplicarlas rígidamente. Un buen estudiante que redacta descuidadamente un tema que se le ha encargado desarrollar, se gana una baja calificación, y su maestro no le hace ningún favor si lo deja creer que lo ha hecho bien; un alumno torpe que ha hecho todo lo que puede, probablemente necesite más estímulo que críticas. Lo importante es que ninguna acción puede ser juzgada en forma abstracta. Podría decirse que cuanto más competente es el maestro, mayor claridad reflejan sus acciones esa competencia.

Lo mejor que se puede hacer como maestro es desempeñar su labor modestamente basándose principalmente en su sentido de lo que es útil para los alumnos que aprendan.

La enseñanza es una labor cooperativa, esto puede decirse especialmente de la enseñanza universitaria en la que la constitución de un grupo varía de acuerdo con el nivel del curso, con los cambios en los planes de estudio y hasta con el tiempo y lugar fijador para el curso, cualquier maestro que ha enseñado durante algún tiempo sabe que esa sensación de cooperación y de haber

comunicado actitudes y entusiasmos, así como la información necesaria en cada sesión, varía grandemente de una clase a otra y hasta de un período a otro.

4.1 Los objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Toda acción responde a un propósito definido, esto es, "que se realiza con un fin preciso, que en ningún momento deberá perderse de vista, pues se corre el riesgo de que el resultado no sea el esperado."⁴

La educación, de la cual constituye una parte importante el aprendizaje escolar, debe también tener presentes los objetivos que persiguen en forma general, y aquellos particulares que responden de manera específica a los contenidos del proceso. Pero para lograr en forma satisfactoria los objetivos que persigue cada fase del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario plantear desde el principio qué es lo que se espera del maestro, del alumno y de los contenidos del curso.

Confeccionar objetivos de aprendizaje "intuitivamente" sin nociones claras sobre su elaboración adecuada, nos hace caer en errores como los siguientes:

- En lugar de expresar la conducta que se pretende obtener de los alumnos, se expresa lo que el maestro intenta hacer o desea conseguir; pueden ser muy buenos propósitos, pero de ninguna manera son objetivos de aprendizaje.

- Confundir un objetivo con un tema a tratar o con una parte del contenido programático.

- Confundir una actividad que se va a realizar, con el propósito con que se realiza, por ejemplo. "El alumno estudiará en equipo una serie de definiciones". En el enunciado anterior se aprecia perfectamente que el alumno realizará una actividad, pero la acción que va a realizar no expresa por sí sola el cambio de conducta que se espera que habrá de manifestar el alumno una vez ejecutada la acción. Es indudable que la realización de una actividad deja algo en la persona, pero mientras un enunciado no determine claramente la conducta que se espera observar en el alumno como resultado del aprendizaje, no se puede afirmar que es un objetivo para ese fin. Se puede afirmar que un objetivo de aprendizaje es un propósito que expresa con claridad y precisión una conducta que se observará en el alumno cuando haya concluido el proceso de aprendizaje.

4.1.1 Características de un objetivo de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, un objetivo de aprendizaje debe reunir ciertos elementos básicos para su conformación.

En primer término debe tener como sujeto de la acción al alumno, no al maestro, por ejemplo; "El alumno escribirá una lista de los cognados que encontró en el texto".

Todo objetivo debe formularse en términos de una conducta perfectamente observable o medible, por ejemplo; "El alumno escribirá tres características que menciona el autor del texto acerca de la Perestroika".

El objetivo debe definir el contenido que abarcará así como indicar el grado de precisión con que ha de ejecutarse y las condiciones bajo las cuales se llevará a cabo la ejecución, por ejemplo; "Al finalizar el tema II, el alumno, valiéndose de las estrategias de lectura aprendidas en esta unidad, explicará los puntos principales que trata el autor en el texto".

Puesto que los objetivos constituyen el primer paso

en la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, son también la base de los métodos y medios de enseñanza y los instrumentos más confiables de la evaluación. Así, a medida que se procesan más los objetivos, se facilitarán los pasos siguientes para la sistematización. Las características señaladas son esenciales para todo objetivo de aprendizaje. Para que los objetivos sean correctos no debe faltar ninguna de ellas.

Ahora bien, por su extensión y complejidad los objetivos de aprendizaje se han agrupado en tres niveles:⁵ general, particular o intermedio y específico u operativo.

El objetivo general expresa la conducta que ha adquirido las capacidades cuando todo el proceso de aprendizaje de una unidad o un curso ha concluido. Por ejemplo; "Al finalizar el curso el alumno aplicará las estrategias para comprender una lectura en lengua extranjera".

El objetivo particular o intermedio expresa aquella conducta básica, que integrada nos lleva al logro de objetivos generales. Por ejemplo; "Al finalizar el tema, el alumno analizará el uso de conectores y cognados como elementos básicos para el desarrollo de estrategias de lectura".

El objetivo específico o intermedio expresa conductas observables que se manifiestan en el alumno como evidencia de haber logrado el aprendizaje, las condiciones que muchas veces señalan para la elaboración de objetivos, se refieren precisamente a este nivel de objetivos. Por ejemplo; "El alumno, al finalizar los dos primeros textos, reconocerá los referentes que se encuentran en ellos".

Los objetivos específicos u operacionales son los que van a dar pauta para poder evaluar a los alumnos durante el curso porque son los que conllevan directamente a la acción.

4.2 Areas de aprendizaje.

El análisis de todas las conductas que pueden esperarse de las personas como resultado de un aprendizaje hace que dichas conductas se agrupen dentro de tres grandes áreas: la cognoscitiva, la afectiva y la psicomotriz.

4.2.1 El área cognoscitiva.

Esta engloba las etapas referentes a la apropiación del conocimiento por parte de la persona; en ella está incluida toda conducta que implique los procesos

de memoria o evocación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades superiores de orden intelectual.

Como el campo de conocimientos tiene tantos estudios o facetas que van desde el simple memorizar, hasta capacidades mayores como el análisis y la síntesis, ha sido necesario clasificar las diferentes etapas del conocimiento mediante una taxonomía de los objetivos, Bloom⁶ clasifica el área cognoscitiva en los siguientes niveles:

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1. De conocimiento | 4. De análisis |
| 2. De comprensión | 5. De síntesis |
| 3. De aplicación | 6. De evaluación |

En el nivel de conocimiento supone memorización, es decir, reproducción de datos, tal como se proporcionaron al alumno. En este tipo de experiencias no apuntará nada él mismo. Son verbos representativos de este nivel: definir, subrayar, enumerar, mencionar, enunciar, describir, etc.

En el nivel de comprensión se incluye el proceso de explicación, el alumno reproduce la información pero en sus propios términos. Interpreta, resume y/o predice la continuación de una secuencia lógica. Son verbos re-

representativos de este nivel: explicar, resumir, convertir, traducir, ilustrar, distinguir, transformar, predecir, etc.

El nivel de aplicación supone la presencia de situaciones nuevas, en las que el alumno utiliza los principios y métodos de la materia para resolver un problema particular, desde luego no idéntico a otros, pues entonces se permanecería en el nivel de conocimiento, son verbos representativos de este nivel: usar, probar, demostrar, preparar, producir, calcular, etc.

El nivel de análisis supone la presencia de situaciones análogas en las que el alumno identifica los elementos de la estructura de un todo y explica la relación que observa entre ellos; implica desde luego, una transferencia a problemas nuevos. Son verbos representativos de este nivel: analizar, descomponer, separar, dividir, relacionar, diferenciar, discriminar, seleccionar, etc.

El nivel de síntesis supone el trabajo con piezas, elementos aislados, para arreglarlos y combinarlos, hasta integrar un nuevo esquema, proponer un plan o redactar una historia original. En este nivel se prueba el dominio del aprendizaje con la creatividad. Son verbos re-

representativos de este nivel: coordinar, diseñar, planear, narrar, organizar, proyectar, recopilar, reconstruir, etc.

El nivel de evaluación supone la capacidad del alumno para formular juicios, de carácter cuantitativo o cualitativo, con criterios propios o con aquellos de que fue provisto. Al llegar a este nivel el trabajo del alumno es en gran parte creativo. Son verbos representativos de este nivel: justificar, sustentar, concluir, apoyar, contrastar, finalizar.

4.2.2 Area afectiva.

Esta área engloba las conductas referentes a sentimientos, valores, actitudes, que se manifiestan en la persona como resultado del aprendizaje. David R. Krathwhol⁷ ha hecho una taxonomía afectiva de los objetivos de educación, en la cual señala los siguientes niveles o categorías:

- | | |
|----------------|--------------------|
| 1. Recepción | 4. Organización |
| 2. Respuesta | 5. Caracterización |
| 3. Valoración. | |

En el área afectiva es aun más difícil de expresar

en forma precisa la conducta esperada para que ésta sea observable, sin embargo, se pueden percibir rasgos que pueden interpretarse como manifestaciones del logro alcanzado por los alumnos.

En el nivel de recepción la persona se muestra sensible a la existencia de ciertos fenómenos, estímulos, etc. No hace esfuerzos para atender a ellos.

En el nivel de respuesta la persona está en disposición de realizar voluntariamente la actividad propuesta, llegando a tener incluso sensaciones de agrado o entusiasmo por realizarlas. Dicho entusiasmo la motiva durante el proceso de aprendizaje a participar con selecciones personales y manifestaciones de iniciativa propia.

En el nivel de valoración la persona reconoce cierto valor en un hecho, fenómeno o comportamiento. Además se identifica con ese valor, prefiriéndolo a otros, lo acepta totalmente, a tal punto que hace labor de propaganda pretendiendo que otros también lo acepten en el mismo grado que él. Por ejemplo: "El alumno preferiría textos de tipo humanístico a los textos de matemáticas".

En el nivel de organización la persona sitúa el valor adquirido y lo relaciona con los que ya posee, o con los nuevos que adquirirá, lo integra a ese conjunto de valores y luego hace una jerarquización sobre qué valor será más importante para él cuando se presente una determinada situación.

En el nivel de caracterización la persona actúa en forma consciente y efectiva. Manifiesta su predisposición a actuar en cierta forma, que los demás verán en él como una característica de su personalidad. Por ejemplo: "Dados varios tipos de textos el alumno se decidirá por aquellos que se refieran a su carrera".

4.2.3 Area psicomotriz.

"Engloba todas aquellas actividades que suponen una coordinación neuromuscular para llegar a adquirir cierta destreza"⁸ El tipo de conductas relacionadas con esta área que el individuo exterioriza, manifiestan avances en el dominio del yo, principalmente físico. El área psicomotriz tiene las siguientes categorías:

1. Imitación
2. Manipulación
3. Precisión
4. Control
5. Automatización.

En el nivel de imitación la persona reduce su actuación a la mera repetición o reproducción de gestos al igual que hace con los sonidos, trazos, etc. No intervienen en lo más mínimo el dominio o la originalidad.

En el nivel de manipulación la persona se independiza a la imitación para realizar por sí sola actividades como manejar instrumentos, herramientas bibliográficas, lectura y escritura, etc. Igualmente puede seguir la secuencia de un proceso, todo ello bajo indicaciones previas.

En el nivel de precisión la persona es capaz de realizar actividades que requieren una ejecución de mayor calidad, como producir sonidos rítmicos, ejecutar movimientos sincronizados o elaborar materiales conforme a instrucciones sumamente detalladas,

En el nivel de control la persona además de conseguir una buena coordinación de sus propios movimientos o ejecuciones, manifiesta capacidad para coordinar a otros y una visión para rectificar procesos que no hayan resultado tan eficaces como esperaba. La calidad de su propia coordinación supone ya la ejecución no sólo de

una, sino de varias actividades enlazadas.

En el nivel de automatización la persona ha llegado realmente a adquirir la destreza o el absoluto dominio de las ejecuciones; manifiesta soltura a tal punto que puede realizar en forma mecánica cualquiera de las actividades intermedias de la ejecución total.

4.3 Relación profesor-contenidos-alumnos.

Ya que la presencia del alumno es imprescindible para que exista el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario conocer con la mayor claridad posible a este alumno, que es el sujeto y el objeto de todo el proceso, de acuerdo con los requerimientos indispensables para su desenvolvimiento en la materia, esto es, con respecto a los estudios que habrá de realizar, tanto lo que se refiere a información que posee y las formas de operar con ésta, como en cuanto a las habilidades específicas que ha desarrollado. El alumno se ha planteado ciertas aspiraciones y modelos sociales de conducta en forma intencionada y relativamente clara, opera sobre un contenido asimilándolo en tal forma que va cubriendo paulatinamente su propósitos, los cuales son tan generales que apenas

coinciden con los objetivos planteados en una cierta área de conocimientos. Por otro lado, la coincidencia entre el contenido de la materia y los conocimientos del alumno es sumamente pobre. Para este aspecto los propósitos y objetivos cumplen la función de enunciar, entre otras cosas, puntos de llegada para el estudiante en tanto que intentan hacer desaparecer la diferencia entre el nivel de conocimientos que presenta el alumno y el cuerpo de conocimientos establecidos dentro del programa.

"Dentro del contenido del curso se debe incluir la información y las formas de operar cognoscitivamente con ésta, como las habilidades derivadas de los perfiles profesionales establecidos curricularmente."⁸ En condiciones ideales, el contenido tendría que ser tan amplio como para cubrir las diferencias entre los conocimientos y habilidades del alumno en el momento de su ingreso y sus propósitos.

Las acciones que el profesor planifica para facilitar el aprendizaje de los estudiantes estableciendo específicamente el nivel de complejidad y tipo de comportamiento que el estudiante tiene que realizar, así como la organización del aprendizaje de acuerdo con una cla-

sificación por etapas de dificultad en los procesos de asimilación, es una labor que supone la garantía de logro.

Lo más adecuado es trabajar con propósitos y objetivos concretos, con la organización sistemática de los contenidos y la administración metodológica de las actividades de aprendizaje. El momento de la planeación constituye la puesta en marcha de una estrategia de trabajo docente y lo importante es su ejecución, las estrategias docentes constituyen el conjunto de acciones que el profesor realiza para facilitar el aprendizaje del alumno. Para ello existe un factor fundamental: la estructura conceptual de la materia, el contenido (por tema, unidad o curso). Es decir, el profesor no puede enseñar lo que quiera, sino lo que está establecido lógicamente en su contenido concreto.

De este modo debe existir coherencia entre los propósitos y objetivos, los contenidos y la metodología docente. Finalmente, la actividad del alumno, establecida como consigna en la estrategia docente, es en sí misma una estrategia cuando el alumno asume su papel activo y creativo en el proceso.

El profesor juega un papel importante apoyando e impulsando el aprendizaje del alumno en forma directa y explícita, la influencia que toma lugar en esta relación maestro-alumno está enfocado en los objetivos que se pretende que alcance el alumno. Es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo; es decir, un proceso que pretenda ser formativo es vano si los mensajes emitidos durante su desarrollo carecen de referencia concreta a la realidad y a la materia.

Se debe tomar al contenido como punto de partida para planificar el curso. Es claro que el estudiante va a la universidad fundamentalmente a adquirir y desarrollar los contenidos propios de su carrera, por esta razón la adecuación metodológica juega un papel muy importante pues provee los fundamentos y herramientas teóricas y metodológicas para operar con mayor soltura y coherencia.

Plantear la estructura del curso por conceptos facilita tanto el proceso de planificación, como de aprendizaje del alumno, pues se está exigiendo al estudiante que asimile paulatinamente porciones de conocimiento lógicamente estructuradas.

El contenido tiene que ser significativo para el estudiante de tal modo que la comunicación se facilite y el uso y desarrollo de las estructuras lógicas del estudiante sea efectivo. Así es posible exigir al estudiante que recuerde, compare, identifique, aplique, etc., pero fundamentalmente que alcance un alto nivel de logro incluyendo éste el memorizar, construir o decodificar estructuras así como integrar habilidades como en el caso de comprensión de lectura en una lengua extranjera.

De este modo, la actividad del estudiante se convierte en un proceso creativo, esto significa que se está apelando a las categorías lógicas del sujeto para hacer relaciones causales, implicatorias, etc., en términos de conflictos y soluciones satisfactorias para el pensamiento.

4.4 La motivación en el salón de clases.

"Las diferentes conductas que tanto el profesor como los alumnos manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje son generadas desde el interior del sujeto, o bien son provocadas por los estímulos que las circunstancias proporcionan"⁹

Los alumnos aprenden efectivamente sólo en la medida en que: ¹⁰

- confrontan situaciones nuevas para las cuales no tienen respuesta previa.
- consideran útil e interesante estudiar, investigar, experimentar.
- buscan y seleccionan las respuestas por sí mismos.
- perciben los logros y deficiencias de lo que pretenden.

Al profesor en relación con los alumnos, le corresponde:

- contribuir a que perciban claramente los logros y objetivos que deban alcanzar.
- seleccionar temas, situaciones, experiencias, problemas, etc.
- graduar las dificultades que deban afrontar.

- ayudar a que superen las deficiencias que tengan, así como las actividades de aprendizaje.
- comprobar y comunicar los logros y fallas con el fin de estimularlos en sus esfuerzos.

También hay que tomar en cuenta que los alumnos actúan por diversos intereses, entre ellos:

- obtener buenas calificaciones.
- acreditar el requisito de su carrera.
- obtener el título.
- gozar de la benevolencia del profesor.
- evitarse "malas caras" en su familia.
- entretenerse viendo una proyección, un cartel, o cualquier otro tipo de material didáctico llamativo, que suele usar el profesor.
- superarse.
- cubrir las deficiencias culturales de que son conscientes.
- actualizar sus conocimientos.

- mejorar -dentro de sus posibilidades- el medio que les rodea.
- desenvolverse con seguridad entre los demás.

También los profesores actúan por diversos intereses entre ellos:

- transmitir sus conocimientos.
- ayudar a los alumnos a superarse en la medida de sus posibilidades.
- despertar la admiración de los alumnos.
- compartir el prestigio de la institución.
- acrecentar su curriculum.
- despertar en otros el interés por su especialidad.
- formar un equipo de trabajo, que incremente la investigación.
- mantener la comunicación con las nuevas generaciones.
- difundir su ideología.

Se puede apreciar que en la enseñanza-aprendizaje la conducta del profesor y de los alumnos es provocada por factores externos: incentivos, estímulos, etc., y por factores internos: motivación, que viene a ser la fuerza interior que despierta, orienta y sostiene un comportamiento determinado.

El profesor para activar en sus alumnos motivos para el aprendizaje, además de reconocer que los alumnos son diferentes a él en edad, madurez, inquietudes, experiencias, problemas, etc., puede:

- interesarse en ellos -sólo así ellos se interesarán en él.
- verificar si sus intereses en aprender corresponden con los suyos de enseñar.
- analizar si lo que pretende enseñar vale la pena de ser aprendido. Si para el profesor vale la pena enseñar, es muy posible convencer al alumno de que vale la pena aprender.
- responsabilizar a los alumnos; hacer suyos los objetivos de aprendizaje y fijar, junto con ellos, los caminos para alcanzarlos; en la programación

en actividades y de la necesidad de superar las dificultades que se les presenten durante el curso.

- reforzar la motivación de los alumnos haciéndolos conocer sus avances y logros y estimulándolos a un mayor esfuerzo para superar sus deficiencias.
- orientar y guiar el aprendizaje de los alumnos con entusiasmo demostrando que está convencido de lo que hace.
- establecer y realizar juntamente con los alumnos el control y evaluación de los objetivos de aprendizaje.

Existen diversas manifestaciones de la motivación de los alumnos, algunas de ellas son cuando:

- no se interesan exclusivamente por la calificación que pueden tener, o por la asistencia.
- relacionan lo que han aprendido con diversas situaciones de su vida diaria.

- participan con entusiasmo en las actividades de grupo, sin necesidad de llamadas de atención.
- hacen comentarios, sugerencias y preguntas durante y después de clase.
- sin que nadie se los exija, consultan, investigan, aclaran, amplían lo que aprendieron.
- integran las experiencias de aprendizaje y las aplican para lograr sus proyectos.

La motivación no es un momento de la clase, debe significar un esfuerzo permanente; ya que sustenta la relación alumno(s)-maestro y da sentido y consistencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por la experiencia en los cursos impartidos de comprensión de lectura en la E.N.E.P. Acatlán, me he podido dar cuenta de que muchos alumnos toman esta materia por la obligación que les impone su carrera, como resultado no se encuentran lo motivados o dispuestos al aprendizaje como el profesor lo deseara, por eso si se les hace ver el sentido práctico del curso y los textos con los que se

trabaje sean más interesantes o atractivos para ellos (o el maestro así los haga parecer), la explotación de las actividades consecuentes serán mas efectivas. Esto aunado con los objetivos específicos para cada clase, si el alumno sabe qué es lo que se espera que haga en esa sesión se enfoca más directamente a la realización de ese objetivo.

N O T A S

1. BARCO DE SURGNI, Susane ¿Antididáctica o nueva didáctica? Buenos Aires, Axis, 1975 p. 85.
2. Ibid. p. 87.
3. Ibid. p. 88.
4. ALVES DEMATTOS, L. Didáctica General. Argentina, Kapelusz, 1975 pp. 179-186.
5. Ibid. p. 191.
6. BLOOM, Benjamin. Taxonomía de los objetivos de aprendizaje. Buenos Aires, El ateneo. 1978. pp. 93-117.
7. KROTHWHOL, David. Aprendizaje. Buenos Aires, Nueva visión, 1976. pp. 62-67.
8. STOCKER, Karl. Principios de didáctica moderna. Buenos Aires, Kapelusz. 1964. p. 122.

9. CROW, L. Motivación y diferencias individuales en la escuela. Buenos Aires, Araoz. 1976. p.41.

10. ALVES. Op. cit. pp. 195-233.

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

Aunque por cuestiones de método y redacción se cae a veces en generalizaciones, nada más lejos de mis propósitos que formular definiciones o caminos únicos para la comprensión de lectura en una lengua extranjera. Por lo que las conclusiones de esta tesis no representan sino apenas las reflexiones para situar y empezar a explorar este tema.

- Leer no es lo mismo que comprender lo que se lee; lo primero es pasar la mirada sobre las líneas del texto sin que por esto se capte su sentido sin embargo, el proceso de comprensión de lectura es una serie de expectativas e hipótesis acerca del tema que trata el texto los cuales son decodificados o descartados mientras se desarrolla la decodificación del mensaje escrito mediante el uso de diferentes estrategias por parte del lector.

- El lector es parte vital del proceso de lectura ya que interviene de modo activo, porque realiza un esfuerzo por captar todos los diferentes aspectos del texto para lograr la cohesión que surge de su encuentro con lo escrito y la experiencia adquirida en la vida.

- El lector aborda un texto con las expectativas basadas en su conocimiento previo acerca del tema.

- La habilidad de la lectura consiste en hacer el máximo uso de lo que ya se sabe y depender de la información visual para que el cerebro la procese y tome las decisiones pertinentes en la hipótesis hechas con respecto a la información escrita.

- Estoy de acuerdo con Frank Smith en cuanto a lo irrelevante que resulta el sonido de las palabras en otro idioma para los fines de comprensión de lectura, pues lo único que se hace es distraer a los alumnos tratando de que aprendan a pronunciar las palabras en vez de esforzarse de comprender lo que están leyendo. La fluidez en la lectura necesita un mínimo de correspondencia fonética con el fin de disminuir el nivel de ansiedad por ejemplo, al leer en voz alta a un grupo de primer nivel con el objeto de que no se sientan demasiado ajenos a la lengua en la que están leyendo, esto debe hacerse sin profundizar en reglas de pronunciación complejas ya que en la mayoría de las lenguas no hay forma de predecir satisfactoriamente cuándo una regla de pronunciación se debe emplear en particular.

- Con respecto a las estrategias para saber el significado del vocabulario desconocido en el texto, esto no quiere decir que únicamente el reconocimiento del vocabulario ayudará al alumno a la comprensión de textos, pero sí va a ser de gran utilidad para vencer los obstáculos que el léxico

presenta, no es una solución total al problema, pero sí ayuda a disminuir la dependencia de fuentes externas como el maestro, el diccionario, los glosarios, etc.

- La gramática no puede deslindarse de la enseñanza de comprensión de lectura, pues es la lengua misma, el profesor debe hacer que los estudiantes se den cuenta de las funciones que tienen las palabras según su posición en la oración, todo esto encaminado hacia la comprensión del texto que se esté leyendo.

- Los objetivos dentro del curso de comprensión de lectura deben ser lo más claros posibles para que no haya duda en cuanto al contenido que se debe abarcar en clase.

- Si bien es cierto que los objetivos son parte fundamental dentro de un curso, estos no pueden separarse de la(s) conducta(s) que se espera que el alumno realice como resultado de un aprendizaje por lo que es necesario clasificarlas por áreas. Dentro del curso de comprensión de lectura se reúnen las tres áreas, por eso el profesor, al tener el conocimiento de lo que cada una conjunta, puede modificar su objetivo de acuerdo al área de aprendizaje que él juzge conveniente desarrollar en algún momento del curso.

- He tratado la tipología de los textos con el fin de que el profesor pueda trabajar en clase la mayoría de ellos y que el alumno sepa qué clase de texto está leyendo.

- Ya que el propósito de comprensión de lectura, en cualquier lengua, es la de informarnos acerca de algo que nos concierne, esto es, extender nuestra experiencia del mundo en que vivimos, en salón de clase, al leer se debe ayudar al alumno a reconocer, procesar, y retribuir la información significativa que pueda usar en el contacto diario con otras materias de su carrera o con intereses fuera de ella. Por lo que es importante que los estudiantes se interesen en esta actividad, esto pasará si como lectores en potencia se dan cuenta de la utilidad del esfuerzo que van a hacer y del interés en el tema que van a leer.

- La enseñanza de la comprensión de lectura en una lengua extranjera se basa principalmente en: los intereses y necesidades de los estudiantes, el conocimiento previo que ellos tienen acerca de los temas de lectura que van a tratar en el curso, en el entendimiento de cómo está organizada la lengua en la que van a leer, el reconocimiento de las funciones que desarrollan las diferentes formas lingüísticas y en el manejo de estrategias de lectura.

- Las conclusiones antes citadas están relacionadas con los objetivos que propuse al principio de este trabajo y con los objetivos de comprensión de lectura en una lengua extranjera.

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

1. ALLEN. Selecting reading materials for foreign students. New York, Premier paperback, 1989.
2. ALDERSON, J. Reading in a foreign language. London, Longman, 1984.
3. ALVES DEMATTOS, L. Didáctica general, Argentina, Kapelusz, 1975
4. AVILA, Raúl. La lengua y los hablantes. México, Trillas, 1977.
5. BACHMAN, Lyle. Fundamental considerations in language testing. Oxford, Oxford University Press, 1991.
6. BARCO DE SURGNI, Susane. ¿Antididáctica o nueva didáctica?. Buenos Aires, Axis, 1975.
7. BENAMOU. Pour une nouvelle pédagogie de texte. Paris, Hachette, 1980.
8. BLOCK, B. and TRAGER, G. Outline of linguistic analysis. Baltimore, The John H. University Press, 1968.

9. BLOOM, Benjamin. Taxonomía de los objetivos de educación. Buenos Aires, El ateneo. 1980.
10. BLOOMFIELD, Leonard. Language. New York, Wayne University Press, 1963.
11. BOUTON, Ch. L'acquisition d'une langue étrangère. Paris, La Haya, 1978.
12. CANTINEAU, J. Les oppositions significatives. Paris, La Haya, 1958.
13. CHOMSKY, Noam and HALLE, Morris. The sound pattern of English. New York, Harper and Row, 1968.
14. COADY, James. Reading in a second language: Hypotheses, organization, and practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
15. COULTHARD, M. An introduction to discourse analyses. London, Longman, 1970.
16. CROW, L. Motivación y diferencias individuales en la escuela. Buenos Aires, Araos, 1976.

17. CRYSTAL, D. Linguistics. U.K. Penguin Books, 1975.
18. ECO, Umberto. The role of the reader. Bloomington, Indiana University Press, 1979.
19. ESKEY, David. Reading. Chicago, R. McNally, 1980.
20. GUIRAUD, Pierre. La semiología. México, Siglo XXI, 1987.
21. HEYWORTH, Frank. Intermediate language skills. U.K. Nelson Press, 1991.
22. HILL, Archibald. Introduction to linguistic structures. New York, Harper and Row, 1980.
23. HONEYFIELD, J. Cohesion in English. London, Longman, 1984.
24. ISER, Wolfgang. The act of reading. Baltimore, John H. University Press, 1978.
25. ISER, Wolfgang. The implied reader. Baltimore, John H. University Press, 1974.

26. JUILLAND, A. Structural relations. Paris, La Haya, 1979.
27. KNAPP. Reading a second language. Mass., Newbury House, 1979.
28. KROTHWHOL, D. Aprendizaje. Buenos Aires, Nueva visión, 1976.
29. LONG. Eugene. Developing reading skills, London, Longman, 1980.
30. MARTINET, André. A functional view of language. Oxford, Oxford University Press, 1982.
31. MOULTON, William. Linguistic and language teaching. New York, Harper and Row, 1979.
32. PIAGET, Jean. Génesis y estructura en psicología de la inteligencia. París, La Haya, 1987.
33. POTTIER, B. Systématique des éléments de relation. París, La Haya, 1977.

34. SAPIR, Edward. El lenguaje. México, Fondo de cultura económica, 1980.
35. SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de lingüística general. México, Planeta, 1985.
36. SEINBERT, L. A course in reading strategies. London, Longman, 1980.
37. SMITH, Frank. Reading. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
38. SMITH, Frank. Understanding Reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. Cambridge, Cambridge University Press, 1973.
39. SOCHER, N. El dictámen del maestro y el comportamiento del alumno. México, Uteha, 1980.
40. STOCKER, Karl. Principios de didáctica moderna. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
41. VENDRYES, J. El lenguaje. México, fondo de cultura económica, 1973.

42. WAINMAN, J. English language teaching. London, Longman, 1984.
43. WARDHAUGH, Ronald. Reading, a linguistic perspective. New York, Mc Graw Hill, 1969.
44. WARDHAUGH, Ronald. Topics in applied linguistics, Mass. Newbury House publishers, 1976.
45. WIDDOWSON, H. Stylistics and teaching of literature. London, Longman, 1975.