

8



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

EL USO DE LA MORFOSINTAXIS COMO UNA
ALTERNATIVA PARA LA INFERENCIA DEL
SIGNIFICADO DE PALABRAS EN EL PROCESO
DE COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS
EN INGLES.

**SEMINARIO-TALLER
EXTRACURRICULAR**
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
CARLOS DAVID DOMINGUEZ OMAÑA

ASESOR: LIC. MA. CRISTINA BORJA TAVIZON



ABRIL 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

Dedico el presente trabajo a mis padres, Carlos y Cecilia, por haberme brindado, en todo momento, las facilidades para poder estudiar y concluir una carrera, a Beatriz, mi esposa, quien con su apoyo y comprensión me motivó a no darme por vencido en los momentos difíciles y, de manera muy especial, a mis hijos, Carlos y Daniela, para que esto sirva como ejemplo de lo que mínimamente deseo que ellos hagan.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Mtra. Ma. del Carmen Hernández Lozano, a la Lic. Raquel G. García-Jurado Velarde, al Dr. Félix Mendoza Martínez y al Lic. Siegfried Böhm Weickert, todos ellos profesores que dirigieron el Seminario-Taller del cual emana el presente trabajo, por sus valiosos comentarios y sugerencias, sin las cuales éste no hubiera sido posible, así como por haber compartido su conocimiento con nosotros.

De la lista de profesores mencionada anteriormente, he omitido, con toda intención, el nombre de uno de ellos, el de la Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón, quien por haber dirigido el proceso de este trabajo, merece un agradecimiento muy especial.

A ti Cristina, te agradezco infinitamente tu tiempo, tu paciencia, tu disposición, tus valiosos consejos, y sobre todo tu amistad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I. ANTECEDENTES	
1.1. Antecedentes del Colegio Indoamericano, S.C	4
1.1.1. Origen y crecimiento de la institución	4
1.1.2. Características de la población del Colegio Indoamericano, S.C	5
1.1.3. El programa y las demandas del mundo actual	7
1.2. Uso de estrategias inadecuadas en la comprensión de lectura	9
1.2.1. La carencia de estrategias de ataque de palabras desconocidas	9
1.3. La importancia del uso de la morfosintaxis en la inferencia de vocabulario	10
1.4. Los objetivos que persigue esta investigación	12
1.4.1. Objetivo general	12
1.4.2. Objetivos específicos	13
 CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN	
2.1. Modelos de lectura	14
2.1.1. Modelos ascendentes (bottom up)	16
2.1.2. Modelos descendentes (top down)	19
2.1.3. Modelos interactivos	22
2.2. Estrategias de lectura	25
2.3. El lenguaje y su naturaleza	29
2.3.1. La gramática	31
2.3.1.1. La sintaxis	32
2.3.1.2. La morfología	35
2.4. Procesos de aprendizaje	38
2.5. La influencia del constructivismo en la enseñanza	42
 CAPÍTULO III. PROPUESTA METODOLÓGICA	
3.1. La falta de estrategias adecuadas para entender el significado de palabras desconocidas durante la actividad lectora	48

3.2. Principios fundamentales de la propuesta	51
3.3. Características de la propuesta didáctica	56
3.4. Descripción de la propuesta	57
3.5. Funcionamiento de la propuesta	61
3.5.1. Consideraciones generales	61
3.5.2. Unidades didácticas	62
3.5.2.1. Unidad I Cognados	62
3.5.2.2. Unidad II Raíces y afijación	74
3.5.2.3. Unidad III Sintaxis	88
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA	105

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se hablará del uso de la morfología y la sintaxis como herramienta para la inferencia de significado de palabras desconocidas durante la lectura de textos escritos en inglés. La actividad lectora es quizás una de las habilidades más utilizadas por los alumnos en las clases de EFL o ESL, es decir, es muy rara la actividad dentro del salón de clases en la que el alumno no tenga que decodificar el lenguaje escrito para poderla llevar a cabo de manera satisfactoria. Paradójicamente, es esta habilidad la que menor atención recibe en los cursos de inglés que se imparten en las escuelas públicas de educación media y media-superior. De acuerdo con los programas de la UNAM para escuelas a nivel bachillerato incorporadas a su sistema, no es sino hasta el tercer año de preparatoria cuando se empieza a dar verdadera importancia a esta habilidad. Este hecho trae como consecuencia lógica que la mayoría de los alumnos que ingresan al nivel medio-superior carezcan de estrategias de lectura adecuadas, de tal forma que su único recurso para conocer el significado de palabras desconocidas lo constituye, en la mayoría de los casos, el uso del diccionario. De ahí la inquietud por poner al alcance de los profesores una metodología de cómo promover en el alumno el uso de la morfosintaxis durante la actividad lectora.

De ninguna manera se pone en duda que los profesores estén conscientes del papel que juega el análisis morfosintáctico en las estrategias de ataque de palabras, tampoco dudamos que muchos de ellos ya lo promuevan dentro de su salón de clases, pero si es así, ¿por qué los alumnos siguen sin hacer uso de ésta tan valiosa

herramienta cuando leen? Quizás el problema no esté en el *qué*, sino en el *cómo*; es decir, muy probablemente no lleva a cabo el análisis morfosintáctico porque la instrucción que recibe de cómo hacerlo le resulta tan incomprensible como el texto mismo. De tal forma que, se considera de vital importancia explicar al alumno cómo puede llevar a cabo dicho análisis en términos que le sean comprensibles, para así brindarle la posibilidad de orientarse durante la actividad lectora y que pueda crear en su mente imágenes, que por corresponder a su realidad, le faciliten la comprensión de un texto, asunto del cual nos ocuparemos en este trabajo.

En el primer capítulo se mencionarán los antecedentes de la institución donde se detectó el problema que dio origen a la presente investigación, se tratará el problema con mayor profundidad, y se hablará de las características de la población de dicha institución. Asimismo se hablará de la importancia de esta propuesta y sus objetivos.

El segundo capítulo constituye la base teórica de la cual se parte para diseñar esta metodología; en él se analizarán algunos modelos sobre el proceso de lectura y de manera muy general se tratarán los tipos de estrategias que se ocupan durante dicho proceso. Por otro lado, dado que no puede haber actividad lectora sin la presencia de un código que descifrar, también se hablará del lenguaje y su naturaleza. Y finalmente, se revisarán algunas teorías constructivistas acerca del proceso de aprendizaje y su relación con la enseñanza.

El tercer capítulo lo constituye la metodología en sí; en él se mencionarán sus principios fundamentales, sus características, su descripción a detalle y su

funcionamiento. Asimismo, se incluirán tres unidades didácticas que ejemplifican su uso.

Finalmente, se mencionarán las conclusiones a las que se llegaron en esta investigación, en las cuales se incluyen sus aportes, sus alcances, así como sugerencias para posteriores investigaciones.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES

A fin de que una institución educativa, tratándose del nivel que sea, pueda ofrecer una educación con calidad y no defraudar la confianza que las personas depositan en ella, sus objetivos deben estar acordes con las demandas del mundo actual, sobre todo, si se trata de una institución privada. La influencia que tienen los Estados Unidos de Norteamérica a nivel mundial en todos los ámbitos, así como la cercanía geográfica con este país, hacen de la enseñanza del idioma inglés una materia fundamental dentro de la currícula de las instituciones. Tal es el caso del Colegio Indoamericano, S.C., institución privada de educación media-superior en donde se detectó el problema que dio origen a la presente investigación. Es por ello, que es importante describir sus características más relevantes, tales como: sus antecedentes, su situación actual, su población y sus objetivos con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así como exponer el problema en sí y los objetivos que esta investigación persigue.

1.1 Antecedentes del Colegio Indoamericano, S.C.

1.1.1 Origen y crecimiento de la institución.

El Colegio Indoamericano, S.C. es una institución educativa de nivel bachillerato

que opera bajo el sistema de enseñanza tradicional, es decir, con base en ciclos escolares y programas de estudio con duración de un año.

La institución se encuentra incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, organismo oficial incorporador de instituciones educativas privadas de nivel bachillerato, licenciatura y estudios de posgrado.

El Colegio Indoamericano, S.C. tuvo su origen el día seis de enero del año mil novecientos setenta y cinco. En esa fecha, la institución contaba con una matrícula de ciento veintisiete alumnos, distribuidos en dos turnos: diurno y nocturno; y su personal estaba constituido únicamente por treinta personas en todas sus áreas.

La institución operaba en ese entonces en condiciones financieras limitadas, pero dentro de un marco académico sólido y de alto nivel. Las características no eran las ideales, ya que se contaba con un edificio rentado, que originalmente había sido construido para oficinas, junto al periférico de la ciudad.

Debido a los constantes esfuerzos de los accionistas, y con miras a alcanzar un ideal educativo, se realizaron mejoras continuas en todas las áreas que comprenden a la institución, así como una reinversión permanente de recursos financieros. De tal forma que hoy día, la institución cuenta con instalaciones propias y una matrícula aproximada de 2,400 estudiantes.

1.1.2 Características de la población del Colegio Indoamericano, S.C.

El Colegio Indoamericano, S.C. se encuentra ubicado en la calle Cerro de las Campanas # 102, Fraccionamiento Los Pirules, municipio de Tlalnepantla de Baz, en el

Estado de México. En esta zona, así como en las cercanas a la institución, habitan personas que viven de los productos de su trabajo, siendo limitadas sus posibilidades y poder adquisitivo. De tal forma que pertenecen a una clase social media-baja y media-media, en tanto que las personas que laboran en la zona, en su generalidad pertenecen a clases sociales que van desde baja-baja hasta media-media. Por otro lado, la comunidad de esta zona presenta un nivel cultural deficiente debido, principalmente, a la falta de centros culturales de diversos tipos en el área, y a la lejanía y dificultad para llegar a aquellos que se encuentran en el Distrito Federal.

La comunidad estudiantil de la institución la constituyen, principalmente, hijos de los habitantes de la zona y, aunque en menor grado, hijos de personas que laboran en los alrededores del Colegio. Dado que la institución también da cabida a alumnos de otros municipios del Estado de México como Naucalpan y Cuautitlán, se puede decir que su población está compuesta por jóvenes adolescentes de entre quince y veintitrés años, de clases sociales que van desde baja-alta hasta alta-baja. Cabe mencionar que estos alumnos con características tan diversas provienen tanto de secundarias públicas como privadas. Esto trae como consecuencia que la población que ingresa al colegio sea muy heterogénea en cuanto al nivel académico se refiere, es decir, aunque todos los alumnos provienen del nivel de educación media superior, no todos tienen el mismo grado de dominio de las materias que les fueron impartidas en dicho nivel educativo.

1.1.3 El programa y las demandas del mundo actual.

La misión de la institución consiste en formar integralmente a sus alumnos, de tal manera que obtengan calidad de vida y excelencia académica. Aunque este objetivo dista de la realidad, el alumno egresado de esta institución se caracteriza por tener un alto nivel académico. El alumno del Colegio debe conocer su entorno social y estar comprometido consigo mismo para tener un desarrollo sano, equilibrado y apegado a nuestra realidad histórica.

Con la creación del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica, las políticas y estrategias para el mejoramiento de la educación en general y de la educación media superior y superior, cobraron una nueva dimensión en este país ante el reto de la competitividad comercial y económica. Desde 1992 se empezaron a realizar reuniones en diferentes sedes, en las que autoridades gubernamentales y educativas de Canadá, Estados Unidos y México han discutido sobre la importancia de la cooperación trilateral en materia de educación y la formación de recursos humanos en general, así como los modelos y estrategias educativas. En el diario oficial del 19 de febrero de 1996 se sintetizan los cambios que hasta entonces se estaban implementado en materia educativa, entre los cuales destacan los siguientes: ampliar, diversificar y consolidar el Sistema Nacional de Formación de Personal Académico y el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior y Superior, valorar el desempeño del personal académico, los programas, las instituciones y el subsistema de educación media superior. Como primer objetivo se crearía una base de datos de las instituciones

con el fin de tener a disposición de las autoridades correspondientes la información requerida a través de *internet*.

Estas nuevas exigencias llevaron al Colegio a considerar al fenómeno educativo en toda su complejidad y partir de una concepción de aprendizaje y una de enseñanza que le permitiera orientarla al logro de sus finalidades. Para ello, la institución ha tomado algunos aspectos de las teorías psicológicas de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la teoría del Procesamiento Humano de Información por considerarlas las más relevantes en materia de aprendizaje. Dentro de este marco, en el Colegio se ha concebido el aprendizaje como un producto del proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como un conjunto de acciones gestoras y facilitadoras del aprendizaje. Esto significa rebasar el concepto tradicional y estereotipado de instrucción, en donde sólo se expone al sujeto a conocimientos dados; ahora se trata de manejar un concepto de enseñanza que propicie la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, el interés por las habilidades intelectuales, la solución de problemas y la toma de decisiones por parte de los estudiantes.

De lo expuesto hasta ahora en este apartado, se desprende la importancia que tiene la enseñanza del idioma inglés en esta institución. Es por ello que el programa de inglés en el Colegio está compuesto por diez distintos niveles, en los cuales se imparte el idioma con énfasis en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), tres horas a la semana durante el período escolar; esto es, cien horas al año aproximadamente. Aun cuando el programa de la UNAM establece dentro de sus objetivos las actividades que lleven al alumno a la comprensión de textos escritos en inglés, anteriormente la institución le había dado poca importancia a este aspecto del

lenguaje, por considerar que los alumnos, principalmente los de niveles intermedios y avanzados, poseían las habilidades necesarias de lectura que la UNAM requiere en sus programas. Fue hasta el período escolar 95 / 96 cuando se decide enfocar dos de esos diez niveles (el *Nivel Tres* y el *Nivel Cinco*) a la comprensión de lectura, sin dejar de lado las otras tres habilidades. Esto es, promover en el alumno las estrategias de lectura a las que el programa de la UNAM hace mención, pero desde un enfoque comunicativo; así, la negociación de significado, la fase previa a las lecturas, la comprobación que el profesor hace de la comprensión de los textos por parte del alumno, así como todas las actividades posteriores a la lectura, son realizadas a través de la lengua meta.

Cabe mencionar que no existe en la institución un programa bien establecido de comprensión de lectura. Esto se debe, principalmente, a que el programa lo constituye el libro de texto en sí (Kirn, E. y Hartmann, P., *Interactions One*), texto que por su estructura, se puede decir que es un método basado en los modelos interactivos, dado que incluye estrategias de lectura tanto de alto como de bajo nivel.

1.2 Uso de estrategias inadecuadas en la comprensión de lectura.

1.2.1 La carencia de estrategias de ataque de palabras desconocidas.

El problema de inferencia de vocabulario en el nivel cinco, no es tan preocupante, como lo es en el caso del nivel tres. Esto se debe, principalmente, a la competencia lingüística que los alumnos de dichos niveles poseen de la segunda lengua (L2). En teoría, se supone que los alumnos del nivel tres, deben poseer un nivel

de competencia lingüística equivalente al de principiantes avanzados, pero en realidad, muchos de ellos muestran deficiencias de sus cursos anteriores.

Por experiencia, se puede afirmar que la gran mayoría de los alumnos que ingresan al nivel tres de esta institución, carecen del conocimiento adecuado tanto del sistema de la lengua inglesa como de estrategias de lectura. De tal forma que, cuando se enfrentan a textos escritos en inglés, tienden a interrumpir el proceso de lectura para buscar en el diccionario, o bien para preguntar por el significado de alguna palabra que les fue imposible deducir a través del contexto, sin siquiera hacer el mínimo esfuerzo para tratar de inferirlo por otro medio. Esto trae consigo, por un lado, que los alumnos pierdan el hilo de la lectura que están haciendo, y por otro, que sean lectores cada vez más dependientes del uso del diccionario.

1.3 La importancia del uso de la morfosintaxis en la inferencia de vocabulario.

Se sabe que la intención de un lector al abordar un determinado texto, es la de entender las ideas que el autor trata de transmitir, y que las palabras son únicamente el vehículo que el autor utiliza para conseguir su objetivo; pero en ocasiones, el uso que el lector hace de estrategias de lectura tales como: *skimming*, *scanning* y referencias contextuales, entre otras, le resultan infructuosas debido, principalmente, a problemas semánticos a nivel léxico, los cuales pueden ser reducidos considerablemente mediante el uso de la morfosintaxis. Si bien es cierto que el nivel de comprensión de un texto, así como las estrategias de lectura utilizadas por un lector para abordarlo van a depender del tipo de texto mismo o bien de los propósitos del lector (Hyland 1990:14), también es cierto que en el lenguaje verbal escrito se encuentran generalmente

presentes la morfología y/o la sintaxis (salvo en aquellos anuncios que podemos encontrar en aeropuertos, hospitales, restaurantes, etc. que por constar de una palabra y por ir acompañada de un icono, más bien tienen que ver con la semiótica).

A partir de los años 70, siguiendo la llamada teoría psicolingüística de la lectura de Goodman (1967) y Smith (1971), se dio como un consenso general de que aprender el vocabulario a través del contexto era fácil. Con esto, la perspectiva de la enseñanza de vocabulario cambió radicalmente, las palabras en sí ya no serían enseñadas de ninguna forma sistemática, la noción del control de vocabulario en los materiales de instrucción desapareció virtualmente; en lugar de ello, la habilidad principal consistía en deducir el significado de las palabras a través del contexto (Cobb 1997). Pero en ocasiones, a pesar de los esfuerzos que el lector hace por llevar a cabo ese proceso de inferencia a través del contexto, le resulta imposible obtener el significado de las palabras. Cuando se le pregunta al alumno qué hacer en este tipo de situaciones, la respuesta más generalizada es recurrir al diccionario; cuando en realidad, éste debe constituir el último recurso que tiene un lector para obtener el significado de una palabra. No se pretende decir con esto, que el diccionario no sea una herramienta valiosa para un lector, pero como se analizará más adelante, existen varias desventajas si éste se usa excesivamente.

Hoy en día, la mayoría de los especialistas en el proceso de lectura de una lengua, Bernhardt, Carrell, Devine, Eskey y Rumelhart, por citar algunos ven a la lectura como algo interactivo, en el que el lector interactúa con el texto para crear significado mientras los procesos mentales del lector trabajan conjuntamente en diferentes niveles (Barnett 1988). Aunque en este modelo de lectura el análisis

morfosintáctico está implícito, los autores que lo enarbolan le dan poca importancia al momento y al proceso que un lector debe seguir para hacer dicho análisis, asunto que será tratado con profundidad en este trabajo.

Dado que el lector debe valerse de todos los elementos que le son proporcionados en un texto para lograr su objetivo al abordarlo, entonces la morfosintaxis se convierte en uno de esos elementos como medio de inferencia del significado a nivel léxico.

Se ha dicho que los alumnos del *Nivel Tres* del Colegio Indoamericano, S.C., carecen de estrategias adecuadas para atacar palabras desconocidas en L2, pero esto no implica que este problema sea exclusivo de esta institución. Si se toma en cuenta que muchos de los alumnos que cursan este nivel son de cuarto año de preparatoria, esto quiere decir que muchos de los que egresan del nivel de educación media tienen el mismo problema. De ahí que el objetivo general que persigue esta propuesta no está orientado a beneficiar única y exclusivamente a esta institución, sino en general, a todos los alumnos que se inician en el proceso de comprensión de lectura en el idioma inglés, así como a sus profesores.

1.4 Los objetivos que persigue esta investigación.

1.4.1 Objetivo general.

Promover el uso sistemático de la morfosintaxis en el proceso de lectura como medio de inferencia con el fin de reducir la dependencia que tienen los alumnos del diccionario.

1.4.2 Objetivos específicos.

- * Describir los diferentes tipos de modelos de lectura.
- * Analizar el tipo de estrategias de lectura que predomina en cada modelo.
- * Determinar el lugar que ocupa el análisis morfosintáctico dentro del marco de las estrategias de lectura.
- * Analizar algunas teorías constructivistas con el fin de determinar cómo se da el aprendizaje y con base en ello desarrollar una metodología que facilite, tanto a maestros como a alumnos, dicho análisis.
- * Diseñar algunas sugerencias que puedan servir como modelo para la práctica del análisis morfosintáctico.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN

2.1 Modelos de lectura.

El proceso de lectura es una actividad cuyo aprendizaje requiere de complejos procesos mentales a diferentes niveles, lo que implica que un lector debe valerse de ciertas estrategias que le permitan, o mejor dicho, que le faciliten la realización de dichos procesos exitosamente. Pero, ¿qué y cuáles son esas estrategias?

Para definir las estrategias y hablar de su naturaleza, es necesario, antes, definir qué es un modelo de lectura.

Dado que hoy día, tanto en la vida como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ser humano es visto como un individuo activo en la búsqueda del conocimiento, la lectura juega un papel fundamental en su desarrollo como persona. En este sentido, no se puede concebir a la instrucción sin la actividad lectora. De hecho, esta última constituye el punto de partida de la primera. Es por ello que la lectura constituye, probablemente, uno de los temas más investigados en materia de educación. Las corrientes psicológicas han hecho aportaciones al estudio del proceso de lectura. Dichas aportaciones se han dado en forma de modelos de lectura (Antonini y Pino, 1991: 138; Carrel et al, 1988: 25), los cuales se describirán a continuación.

En los últimos 40 años, teóricos dedicados al estudio de la lectura han investigado acerca del nexo entre el proceso de lectura y cómo enseñarlo. Cada uno

de ellos ha creado un modelo con base, tanto en la interpretación que éstos tienen de la esencia de dicho proceso, así como en las filosofías científicas y estudios dominantes en el contexto histórico en el que el modelo fue desarrollado (Carrel et al, 1988: 25). Así, desde el punto de vista conductista, la lectura se reduce, básicamente, al reconocimiento mecánico de símbolos gráficos que corresponden a patrones orales ya mecanizados, en tanto que, desde un punto de vista cognoscitivo, la lectura es un complejo proceso mental con entidades y mecanismos no observables al tratar de dar cuenta del proceso (Antonini y Pino, 1991: 139; Carrel et al, 1988: 25).

Aunque existe una gran variedad de modelos de lectura, los investigadores tienden a clasificarlos en tres tipos. Antes de mencionar esa clasificación, es conveniente describir el concepto de modelo de lectura, así como sus características.

En general, un modelo es una representación abstracta y organizada de algún aspecto de la realidad que un científico diseña para describir, explicar y predecir un fenómeno en particular y los factores que lo afectan, de tal forma, que en el proceso de lectura, los modelos son intentos realizados por los teóricos para describir lo que ocurre en el lector, explicar las razones por las que el proceso toma la forma propuesta, predecir la manera como ocurre el proceso en situaciones diversas, determinar cuáles son los factores que lo afectan y la forma de influencia de los mismos (Antonini y Pino, 1991: 139). Otra definición de modelo de lectura es la proporcionada por Singer y Ruddel, quienes sostienen que un modelo es un intento gráfico para describir cómo un individuo percibe una palabra, procesa una cláusula, y comprende un texto (Singer and Ruddel 1985 : 620-621). Como se puede observar, ambas definiciones difieren mucho una de la otra. Esto se debe a que Antonini y Pino

están tratando, con su definición, de enmarcar a todos los modelos de lectura existentes, en tanto que Singer y Ruddel están definiendo su propio modelo, y, como ya se mencionó anteriormente, los modelos responden a la concepción que cada teórico tiene de lo que es el proceso de lectura. Una definición que puede sintetizar a la de Antonini y Pino, y que igualmente es válida para todos los modelos de lectura, es la proporcionada por Samuels y Kamil, quienes sostienen que un modelo es aquél que describe completamente al proceso de lectura desde el momento en que el ojo encuentra la página hasta que el lector alcanza la comprensión (Carrel et al, 1988: 22). Sin embargo, aunque Samuels y Kamil coinciden con Antonini y Pino en cuanto a las características que un buen modelo de lectura debe tener, su definición no hace mención a dichas características, en tanto que la definición de los segundos es muy clara al respecto. Según estos cuatro autores, un modelo debe resumir el conocimiento que se ha acumulado sobre el fenómeno, debe ayudar a entender el presente y debe permitir la predicción del futuro (Antonini y Pino, 1991: 138-139; Carrel et al, 1988: 26).

Se ha dicho que los teóricos clasifican a los modelos en tres tipos, éstos son: los modelos ascendentes (bottom up), los descendentes (top down) y los interactivos; dicha clasificación responde a la manera en que la información es procesada durante la lectura. A continuación se describirá en qué consiste cada uno de estos tipos.

2.1.1 Modelos ascendentes (bottom up).

Los modelos ascendentes postulan la reconstrucción del significado a través del reconocimiento de unidades mínimas, esto es, desde el reconocimiento de letra por letra, palabra por palabra, y así sucesivamente hasta llegar a la comprensión del texto.

En este tipo de modelos, el lector es totalmente dependiente del texto (Antonini y Pino, 1991: 141). En las etapas iniciales dan poca importancia a la influencia del conocimiento que el lector tiene del mundo, a la información contextual y, en general, a las estrategias de orden superior (estrategias de alto nivel), tales como inferencia, predicción, categorización, etc. (Dechant 1991: 23). Entre los modelos ascendentes más representativos se encuentran el de Gough y el de Laberge y Samuels.

El modelo de Gough (1972), también conocido como modelo de letra por letra, postula que como producto de un segundo de lectura, se forma una representación, llamada icono, que contiene entre 15 y 20 letras y espacios, que 100 milisegundos más tarde es reemplazado por otro icono como producto de una segunda fijación visual. Este nuevo icono produce una representación fonémica que se transfiere a un diccionario interno del lector, quien comienza la búsqueda y reconocimiento de palabras. Estas últimas son almacenadas en la memoria primaria y, posteriormente, procesadas mediante un mecanismo que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. Una vez reconocida la oración y determinado su significado, se almacena en el ESDVLOCSE (Es el Sitio Donde Van Las Oraciones Cuando Son Entendidas).

Según este modelo, todas las letras deben ser reconocidas antes de asignarles un significado; el lector escudriña el texto letra por letra y palabra por palabra para obtener el significado; de este modo la lectura resulta ser un proceso serial, esto es, no permite que se den niveles superiores sin antes haber pasado por un nivel inmediato inferior (Antonini y Pino, 1991: 142-144).

En el modelo de Automaticidad de Laberge y Samuels (1974) se da una relación entre atención y automaticidad. Laberge y Samuels sostienen que la atención del lector puede concentrarse en una sola tarea a la vez; sin embargo, éste puede realizar varias actividades siempre y cuando algunas de ellas hayan llegado a ser automatizadas por el lector y, por tanto, no requieran una atención consciente. En este modelo existen dos etapas básicas: la decodificación y la comprensión. Cuando el lector ha automatizado las destrezas de decodificación, puede entonces concentrarse en las de comprensión.

Los componentes de este modelo son: la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica. Durante el proceso de lectura, estos cuatro componentes se retroalimentan entre sí: la memoria episódica se refiere a las experiencias previas del lector en otros contextos y permite asociaciones entre estas experiencias y componentes de las otras memorias. Asimismo, este componente facilita la automaticidad de las memorias visual y fonológica, mas no de la memoria semántica, puesto que ésta es la encargada de la comprensión y siempre requiere de la atención del lector (Antonini y Pino, 1991: 144-146).

Otro de los modelos que se enmarcan dentro de la categoría de los ascendentes es el de Carver (1977-78), quien en el mismo enfatiza la estrecha relación que existe entre lo que el lector ve y escucha. Según Carver, el lector va diciéndose internamente cada palabra que va leyendo y que esta articulación interna de las palabras es lo que le permite la comprensión. Es por ello que él mismo llama a su modelo "rauding", término que asocia tanto a la comprensión de lectura como a la comprensión auditiva, en donde la "r" de rauding representa a la lectura (reading) y el resto de la palabra, a la comprensión auditiva. Aunque para Carver la unidad mínima de pensamiento la

constituye la oración, durante la lectura el lector tiene que ir reconociendo la sucesión de palabras para determinar cuándo un pensamiento ha sido formulado completamente (Barnett 1989: 18).

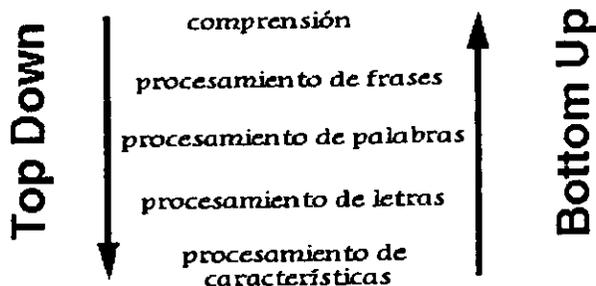
2.1.2 Modelos descendentes (top down).

En los modelos descendentes, el proceso de lectura empieza desde los niveles de orden superior, esto es, a partir de hipótesis, predicciones, o adivinanzas que el lector hace basado en las experiencias y conocimiento que tiene del mundo. En este tipo de modelos, el significado se encuentra principalmente en el lector (Antonini y Pino, 1991: 144-146). Esto es, la comprensión empieza en la mente del lector, quien ya tiene algunas ideas acerca del significado del texto. Desde esta perspectiva, el lector identifica letras y palabras sólo para confirmar sus hipótesis con respecto al significado del texto (Dechant 1991: 25). Se expone el modelo de Goodman, enmarcado dentro de este tipo, debido a que con mayor frecuencia es considerado descendente; sin embargo, es conveniente aclarar que él mismo admite que su modelo puede ser también interactivo, ya que sostiene que tanto el lector como el texto proveen información, y que el lector, al interactuar con el texto, es selectivo al utilizar sólo las claves necesarias para construir el significado. Goodman dice que la meta de la lectura es construir significado en respuesta a un texto... ello requiere el uso interactivo de claves grafofónicas, sintácticas y semánticas (Goodman, K. 1981: 447). Por otro lado, aunque las aportaciones de Smith no son propiamente un modelo, sus ideas tienen una tendencia hacia los modelos descendentes (Antonini y Pino, 1991: 150).

En el modelo de Goodman (1967-1971) el lector es un explorador en busca del significado. El lector predice o anticipa el significado utilizando claves grafo-fonológicas, sintácticas y semánticas, y haciendo uso de la redundancia del lenguaje. La comprensión depende del uso de todas las claves a disposición del lector, Goodman clasifica dichas claves en tres grupos: claves que aparecen a nivel de palabras, claves contextuales y claves que el lector trae al proceso de lectura.

Aunque en este modelo el lector puede extraer significado de los símbolos gráficos, éste confía en las estructuras sintácticas y semánticas del texto con el fin de minimizar el esfuerzo que implica llegar al significado partiendo de los símbolos gráficos. El proceso de lectura no consiste en la identificación de letra por letra y palabra por palabra, sino que es "un juego psicolingüístico de adivinanzas" (Goodman 1971: 135). Este modelo supone una interacción entre pensamiento y lenguaje. Smith (1982) coincide con Goodman en lo referente a que el lector experto tiene acceso directo al significado de la información gráfica, sin necesidad de pasar por el lenguaje oral (recodificación). Smith distingue entre información visual y no visual, siendo esta última el conocimiento tanto del mundo como del lenguaje y las experiencias que el lector posee. Así, la lectura depende del uso mínimo de los ojos y, en gran medida, del uso que el lector haga de la información no visual. La redundancia del lenguaje juega un papel central, ya que permite al lector crear hipótesis con mayor certidumbre (Antonini y Pino, 1991: 150-151).

El siguiente cuadro muestra un contraste entre el tipo de procesamiento que se da en los modelos ascendentes y descendentes:



<http://www.mtsu.edu/~sschmidt/Cognitive/pattern/topdown.gif>

Los modelos ascendentes y descendentes son considerados también como modelos lineales o seriales, esto se debe a que son modelos unidireccionales y sus etapas son independientes, por lo que no hay una interacción entre ellas. Es decir, cada etapa realiza su trabajo independientemente de las otras y la información procesada por ésta no puede ser utilizada por una etapa de nivel inferior (en el caso de los modelos ascendentes), o por una etapa de nivel superior (en el caso de los modelos descendentes). Esto trae consigo deficiencias en el modelo, ya que dificulta la identificación de eventos que ocurren durante la lectura. Dichos eventos sólo pueden ser explicados mediante un modelo que permita que la información que se encuentra procesada en determinada etapa del proceso, pueda ser utilizada por otra u otras etapas simultáneamente, es decir, que exista una interacción entre las diferentes etapas del proceso sin que necesariamente, éstas tengan que seguir un orden jerárquico. Un modelo con estas características es lo que se conoce como un modelo interactivo.

2.1.3 Modelos interactivos.

Los modelos interactivos intentan combinar de manera simultánea aspectos de los dos tipos de modelos antes mencionados (ascendentes y descendentes) durante el proceso de lectura. Intentan tomar en cuenta los aspectos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tratando de evitar los que han sido más fuertemente criticados (McCormick, T. 1988: 29). Rumelhart y Stanovich son dos de los proponentes de este tipo de modelos.

Según el modelo de Rumelhart (1977), el procesamiento de información en la lectura no es serial, puesto que los niveles de orden superior no pueden actuar por sí solos, sin la interacción de los niveles de orden inferior. Todas las fuentes del conocimiento actúan simultáneamente y nuestras percepciones son producto de la interacción entre todas ellas.

La información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en un almacén de información visual. Esta información es analizada y se extraen rasgos gráficos relevantes que son el insumo del centro de mensajes en el que se encuentran los bloques constituyentes de la cognición o esquemas. El centro de mensajes utiliza toda la información contenida en él para interpretar el insumo visual. Las hipótesis se comprueban y rechazan en la medida en que nuevas interpretaciones sean añadidas (Antonini y Pino, 1991: 152-153).

Más tarde, en 1986 Rumelhart junto con McClelland y otros colegas expanden el modelo interactivo de Rumelhart, al que llaman modelo de procesamiento de distribución paralela (PDP). Estos teóricos sostienen que durante el proceso

cognoscitivo, existe en la mente del individuo una variada gama de trozos de información, así como un gran número de procesos a la vez, todos llevando a cabo una parte, limitándose unos a otros. Los modelos PDP "presumen que el procesamiento de la información se da mediante la interacción de un gran número de elementos simples de procesamiento llamados unidades y que cada una de estas unidades envía señales de estímulo y de inhibición a otras unidades". De esta forma, la mente considera numerosas opciones a la vez con el fin de alcanzar la comprensión (Barnett 1989: 27).

El modelo de Stanovich (1980) es conocido también como modelo interactivo compensatorio. Es interactivo porque existe una interacción paralela entre las diferentes fuentes del conocimiento. Pero, además de ello, también es compensatorio porque Stanovich dice que cuando el lector es débil en algún área, puede compensar esas deficiencias explotando al máximo otras fuentes del conocimiento. Por ejemplo, si un lector carece del conocimiento suficiente acerca de un determinado tema, sus estrategias de orden superior serán deficientes, pero, de acuerdo con Stanovich, esto no quiere decir que no pueda llegar a la comprensión, ya que éste puede llevar a cabo un tipo de procesamiento ascendente para lograrla.

En el modelo de Kintsch y van Dijk (1978) la comprensión excluye el reconocimiento de palabras, ya que el lector procesa el texto a través del entendimiento de las proposiciones contenidas en él para reconstruirlo mediante sus propias proposiciones. El uso de la memoria y los esquemas del lector son de vital importancia en este modelo, ya que estos elementos son los que le permiten la reconstrucción del texto. Esto se debe a que el lector puede almacenar las proposiciones y las inferencias que sean necesarias en la memoria a corto plazo, pero

en virtud de las limitaciones de esta memoria, el texto debe ser procesado en porciones y de manera cíclica, de tal forma que sólo queden en la memoria aquellas proposiciones que el lector considere importantes para reconstruir el texto (Barnett 1989: 27-8).

Dos modelos que guardan una estrecha relación con el modelo de Kintsch y van Dijk son el de Pearson and Tierney y el de Anderson y Pearson. Pearson and Tierney (1984) sostienen que la actividad lectora es un proceso de negociación de significado entre el lector y el escritor, en donde el primero actúa como un compositor de una nueva versión del texto. Pearson and Tierney asignan al lector cuatro roles interactivos durante la comprensión del texto: en el primero, es una persona que planea, esto es, se fija metas y activa el conocimiento previo apropiado para abordar el texto; en el segundo, actúa como un compositor, buscando coherencia en el texto, basándose con mucha frecuencia en inferencias; en el tercer rol, actúa como un editor, examinando las interpretaciones de los roles anteriores; y en el cuarto y último rol, actúa como un monitor, dirigiendo el trabajo de los otros tres roles y decidiendo cuál de ellos debe actuar en determinado momento (Barnett 1989: 31-2). Anderson y Pearson (1984), en su intento por determinar la interacción que existe entre los esquemas (todo el conocimiento previo que posee el lector) y la memoria durante el proceso de lectura, concluyen que la comprensión se da mediante la activación de dichos esquemas, en donde la inferencia juega un papel muy importante (Barnett 1989: 29-31).

Por otro lado, mientras el modelo de Kintsch y van Dijk enfatizan el reconocimiento de proposiciones, o sea, el conjunto de palabras que guardan entre sí un orden sintáctico para formar una estructura semántica, el modelo de Just y

Carpenter (1980) enfatiza la importancia que tienen las palabras de contenido en la comprensión. A través de varios estudios y con la ayuda de equipo especial, estos dos autores han descubierto que el tiempo de fijación hecho por los lectores es más largo cuando se encuentra una palabra de contenido que cuando se encuentra una palabra de función. Esto los ha llevado a asumir que el lector trata de interpretar el significado de estas palabras antes de haber leído a las que les suceden. Just y Carpenter definen estos cinco procesos como sigue: 1) ver la palabra y extraer sus características físicas, 2) ver la palabra en sí y compararla con el léxico mental, 3) asignarle un caso, esto es, si la palabra es nominativa u objetiva, 4) relacionar la palabra con el resto de las palabras y 5) conjuntar la oración cuando ésta está completa. Aunque por lo dicho anteriormente este modelo puede parecer del tipo de los ascendentes, realmente es interactivo en el sentido de que cualquiera de los procesos definidos pueden afectar el procesamiento de otras etapas (Barnett 1989: 29).

Como se puede observar, en la actividad lectora existen, básicamente, dos tipos de procesamiento de información: el procesamiento ascendente y el descendente, y los modelos interactivos suponen la alternancia de ambos tipos. Ahora bien, la razón por la que se han analizado los diferentes tipos de modelos para poder abordar el tema de las estrategias de lectura, responde a que existe una estrecha relación entre el tipo de procesamiento y las estrategias utilizadas en él.

2.2 Estrategias de lectura

Se ha dicho que la lectura es una actividad cognoscitiva compleja que requiere de un conjunto de procesos y estrategias, siendo éstas las acciones cognoscitivas

llevadas a cabo por un individuo deliberadamente para facilitar su propio aprendizaje. Dado que las estrategias son de naturaleza cognoscitiva, vale la pena analizar dos conceptos que están estrechamente relacionados con el proceso cognoscitivo: el conocimiento y el aprendizaje. Para ello, se hará referencia a la teoría constructivista del conocimiento. De acuerdo con el constructivismo, el individuo no es considerado como un agente pasivo que se concreta a responder a los estímulos del medio ambiente; por el contrario, es un sujeto que actúa sobre los objetos y los eventos en su entorno para construir su propio entendimiento del mundo en el que vive a través del proceso de aprendizaje. En este sentido, el conocimiento no es algo que se pueda dar o transmitir de persona a persona, ni tampoco algo absoluto o terminado, sino una construcción individual de modelos mentales para interpretar la realidad. "En el constructivismo, el conocimiento es visto como algo relativo (nada es absoluto, sino que varía de acuerdo con el tiempo y el espacio) y falible (nada puede ser dado por hecho)". De este modo, para la escuela constructivista el conocimiento es una entidad construida por todos y cada uno de los individuos (Wilhelmsen, S, 1998). De lo anterior se desprende que el aprendizaje no es más que el proceso mediante el cual cada individuo construye su propio conocimiento.

Si bien las estrategias son acciones deliberadas llevadas a cabo por un individuo, previo a dichas acciones forzosamente debió haberse dado en él un proceso mental. En otras palabras, las estrategias son conocimientos que el individuo debe aprender, ya sea consciente o inconscientemente, antes de poderlas utilizar. Anderson (1983, 1985) sostiene que en la memoria hay dos tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo y el conocimiento de procedimiento. El primero lo constituye

la información estática que se refiere únicamente a lo que el individuo sabe; el segundo es información dinámica que se refiere a lo que éste sabe hacer. En otras palabras, el conocimiento declarativo son conceptos o definiciones que se tienen almacenados en la memoria a largo plazo en términos de significado y que pueden ser expresados verbalmente. Por su parte, el conocimiento de procedimiento tiene que ver con la manera en cómo se realizan las cosas, y este proceso es tan mecanizado que resulta difícil verbalizarlo (O'Malley 1990: 20). Asimismo, Anderson considera a las estrategias como un proceso cognoscitivo, y que, en la medida en que éstas se van refinando, se convierten en conocimiento de procedimiento (O'Malley 1990: 42-43).

Partiendo de la definición que se dio al principio de este apartado, se puede decir que las estrategias constituyen una herramienta valiosa para el individuo en el proceso de aprendizaje. De igual forma, se mencionó que el individuo puede adquirirlas de manera consciente o inconsciente. Esto quiere decir que los seres humanos constantemente hacen uso de sus estrategias de aprendizaje al realizar una determinada tarea, aun sin darse cuenta de ello. De acuerdo con Robinowitz y Chi (O'Malley 1990: 17), el individuo puede aprender haciendo uso de estrategias de manera inconsciente, pero esta falta de conciencia puede provocar problemas de referencia de la información en la memoria a largo plazo, en tanto que el uso consciente de estrategias le permite decidir cuál de ellas es la que más le conviene y así convertirse en una estrategia automática mediante la repetición y rendir mejores frutos.

Ahora bien, se mencionó que las estrategias de lectura guardan una estrecha relación con el tipo de procesamiento que el lector lleve a cabo, es decir, el

procesamiento ascendente requiere de estrategias muy diferentes a las del procesamiento descendente. De acuerdo con esto, las estrategias de lectura se pueden clasificar en estrategias de bajo y alto nivel.

Las primeras se refieren al reconocimiento y decodificación del sistema lingüístico y son llevadas a cabo, básicamente, cuando el lector carece de información suficiente acerca del tema que está leyendo, lo que le impide hacer uso de estrategias de alto nivel, tales como la predicción, la anticipación de eventos, etc. Dado que el lector es casi totalmente dependiente del texto, el procesamiento predominante lo constituye el de tipo ascendente y, por lo tanto, la competencia lingüística del lector juega un papel de vital importancia en la comprensión.

Las estrategias de alto nivel, por otro lado, son aquellas que lleva a cabo un lector cuando hace uso de su conocimiento previo, lo que le permite interactuar con el texto a partir de inferencias, predicciones y anticipación de eventos, para después comprobar sus hipótesis y así aprobar o desaprobar las ideas contenidas expuestas en él. Es obvio, entonces, que el procesamiento descendente es el que predomina aquí.

Si los modelos interactivos suponen una combinación de procesamientos tanto ascendentes como descendentes, entonces dos tipos de conocimiento son fundamentales para la comprensión de lectura: el conocimiento del mundo en el caso del procesamiento descendente y el conocimiento del lenguaje, en el caso del procesamiento ascendente, de tal forma que para tener un mejor entendimiento de dicho proceso, es necesario conocer la naturaleza del lenguaje, así como algunas características del mismo.

2.3 El lenguaje y su naturaleza.

En términos muy simples, la lengua es un sistema de signos cuya función específica es la comunicación humana; ninguna otra especie ha sido capaz de producir el lenguaje como lo hacen los seres humanos. Varios experimentos se han hecho, principalmente con monos, con el fin de determinar si era posible desarrollar el lenguaje en ellos. Aunque algunos chimpancés como Washoe, Sarha y Koko fueron capaces de producir palabras e incluso oraciones muy simples, la conclusión a la que se llegó en estos trabajos fue que sólo a través de un extraordinario esfuerzo éstos eran capaces de imitar y crear oraciones, sin lograr la conversación (Owens, 1988: 33).

La mayoría de la gente, sobre todo aquella que no está involucrada en cuestiones del lenguaje, ignoran, o por decirlo así, dan poca importancia a la extrema complejidad de la lengua debido a la capacidad innata que el ser humano tiene para adquirirla. Sin embargo, dicha complejidad se vuelve aparente cuando nos ponemos a reflexionar en las diferentes formas que la gente usa para expresar una misma idea. Una persona tiene la capacidad de entender el significado de diferentes palabras y mantener su comprensión cuando son presentadas con variaciones en distintas oraciones.

De lo anterior se desprenden dos aspectos fundamentales de la lengua: la forma o estructuras superficiales y el significado, o estructuras profundas. Para explicar estos dos aspectos, es conveniente hacer referencia al modelo sintáctico de la teoría psicolingüística. Esta teoría, cuyo máximo proponente fue Noam Chomsky, enfatiza la forma del lenguaje, al igual que los procesos que la subyacen. El lenguaje, para estos

teóricos, es un complejo sistema de normas que permiten al individuo ser capaz de crear un número ilimitado de oraciones, así como entender nuevas oraciones que no había escuchado con anterioridad. Chomsky propuso dos niveles de procesamiento lingüístico. El nivel inicial opera utilizando las reglas de la estructura de la frase, esto es, el orden sintáctico de las palabras en la oración. El otro tipo de procesamiento emplea reglas de transformación que son las que gobiernan el reordenamiento de la estructura de la frase (Owens, 1988: 37). En su primer libro *Estructuras Sintácticas*, publicado en 1957, establece su sistema de la gramática transformacional. Esta gramática está compuesta por estructuras superficiales (sonidos y palabras en una oración) y estructuras profundas que contienen el significado de la oración. Así, el significado es convertido en estructura superficial mediante una transformación, cualquiera que ésta sea, pero respetando tanto las reglas de la estructura de la frase, como las reglas de la transformación (English Made in Brazil, 1997).

De manera muy sencilla, Smith sintetiza los conceptos de estructuras superficiales y estructuras profundas: las primeras se refieren a los aspectos físicos del lenguaje, que en el proceso de lectura vienen siendo los símbolos gráficos en el papel; las segundas se refieren a la parte intangible de la lengua, aquella que no puede ser observada directamente y que es el significado (1988: 25).

La distinción entre estos aspectos es crucial para el entendimiento del proceso de lectura (Smith, 1988: 26). Esto se debe a que no hay una correspondencia entre las estructuras superficiales y las profundas, ya que significados distintos pueden ser expresados mediante una misma estructura superficial, como en la oración "They are arresting officers" en la que la misma forma puede significar dos ideas distintas, o bien

ideas con significado semejante pueden ser expresadas a través de distintas estructuras superficiales como lo muestra el siguiente par de oraciones "The Chinese eat a diet that's about 69% carbohydrate, 10% protein, and only 21% fat" y "A diet that's about 69% carbohydrate, 10% protein, and only 21% fat is eaten by the Chinese".

La capacidad de un lector para entender esta indisoluble relación que existe entre forma y significado de la lengua, va a depender del conocimiento de las reglas que la rigen. A este conjunto de reglas es a lo que comúnmente se conoce como gramática.

2.3.1 La gramática

Se mencionó con anterioridad que la innata capacidad del ser humano para entender y producir su propia lengua, le impide darse cuenta de cuán compleja es ésta. Tan compleja es, que cuando un individuo escucha su lengua materna en labios de un extranjero, el nativohablante es incapaz de explicar en qué forma los errores cometidos por el extranjero han transgredido las reglas que rigen su propia lengua. Dicha complejidad hace imposible que los lingüistas puedan hacer una descripción total de la lengua a la vez. Para analizar los diferentes aspectos de la lengua, la lingüística se divide en cuatro ramas: la fonología y la fonética, la sintaxis, la semántica, y la morfología (Matthews 1974: 2).

Para la lingüística estructural moderna, la rama que se dedica al estudio de los sonidos se subdivide en dos áreas, la fonología y la fonética, siendo la primera aquella que se refiere al estudio del funcionamiento de las unidades de sonido dentro del sistema de una lengua en particular, en tanto que la segunda es la rama de la

gramática a la que le corresponde el estudio de la naturaleza y tipología de los sonidos en sí (Matthews 1974: 2). Esta rama de la lingüística juega un papel mucho muy importante durante la actividad lectora, principalmente, tratándose de lectores novatos en donde, como Goodman, Smith y otros sostienen, la recodificación constituye uno de los pasos del proceso de decodificación.

Dentro del campo de la comprensión de lectura, la semántica, que es la rama de la lingüística que se refiere al estudio del significado, guarda una estrecha relación con la sintaxis y la morfología. La relación entre sintaxis y semántica es tan estrecha que aún varias escuelas estructurales no se han podido poner de acuerdo en determinar los límites entre una y otra (Matthews 1974: 2). Esto se debe, principalmente, a que la mayoría de las palabras de contenido son polisémicas (una misma palabra admite más de un significado) por lo que, para determinar el significado real de estas palabras, es necesario hacer un análisis estructural, cayendo así en el campo de la sintaxis.

Ahora bien, la gramática es la descripción lingüística de una lengua, y puede ser considerada como la teoría de su estructura (Langacker 1972: 15). En la gramática tradicional, la palabra es considerada como la unidad básica para la descripción gramatical. Esto permite la división de la gramática de la mayoría de las lenguas en morfología y sintaxis (Robins 1964: 190).

2.3.1.1 La sintaxis

Desde una perspectiva sintagmática, la gramática se dedica a la descripción y análisis de las estructuras en términos de elementos recurrentes y patrones que no son explicables simplemente por las categorías fonéticas que intervienen.

Tradicionalmente, la estructura más larga en la que el análisis gramatical es posible es la oración. Las interrelaciones de los elementos gramaticales y grupos de elementos en una oración son completamente descriptibles en los términos de la gramática de la lengua a la cual dicha oración pertenece (Robins 1964: 224-225).

De acuerdo con Robins, dado que la gramática está dedicada, principalmente, al estudio de la relación que las palabras guardan entre sí dentro de las oraciones, la sintaxis es la parte principal de la gramática (1964: 223). El conocimiento del sistema sintáctico de una lengua juega un papel de vital importancia en la actividad lectora, sobre todo, cuando el lector carece del conocimiento suficiente con respecto al tema que está leyendo y realiza un tipo de lectura en donde predomina el procesamiento ascendente, ya que le va a permitir predecir acerca del tipo o clase de palabras con que se va a encontrar conforme va leyendo. Esto es, las oraciones son estructuradas mediante la sucesión de grupos de palabras simples que reciben el nombre de componentes. Cuando estos componentes son considerados como partes inseparables en una oración, reciben el nombre de componentes inmediatos. El análisis de los componentes inmediatos es básico para la sintaxis y es uno de los medios por el cual un nativohablante puede crear y entender la lengua. Esto se debe a que el uso de los componentes responde a patrones que son los mismos tanto para oraciones simples (tipos de oración básica), como para oraciones más complejas. Los patrones comunes de la mayoría de las oraciones de una lengua reciben el nombre de tipos de oración favorita, en tanto aquellos que no pueden ser reducibles al tipo de oración básica reciben el nombre de patrones minoritarios o no favoritas (Robins 1964: 231-236). Los patrones comunes y los patrones minoritarios no son otra cosa que las relaciones

sintácticas, de las cuales existen tres tipos: las posicionales, las de co-ocurrencia y las de sustitutibilidad. La primera relación se refiere al orden de las palabras en la oración; la segunda implica que el uso de una palabra de cierta clase obliga la ocurrencia de otra palabra de otra clase; y la tercera presupone la posibilidad de reducir oraciones complejas a más simples mediante el uso de palabras que, por su importancia, pueden substituir a otras (Robins 1964: 224-225). Por ejemplo, en el caso de la relación sintáctica por co-ocurrencia, la presencia de un adjetivo dentro de la oración, obliga la presencia de un sustantivo al que dicho adjetivo está calificando. Si el lector conoce estos tipos de relaciones que los componentes pueden guardar entre sí, esto le permitirá hacer una lectura más fluida y reducir el margen de error con respecto a la inferencia de significado de palabras desconocidas.

Pero el conocimiento de estas relaciones no es suficiente para poder predecir el significado de palabras que no son familiares para el lector; del ejemplo de co-ocurrencia antes citado, se desprende la importancia que tiene para el lector, el conocer a qué clase o categoría gramatical pertenecen las palabras. Las lenguas se diferencian por la cantidad de variación de formas de las palabras contenidas en ellas y el inglés contiene mucho menos variaciones que otras lenguas. Para efectos de análisis, las palabras son asignadas a clases de palabras con base en su comportamiento sintáctico, suplementado y reforzado por diferencias de paradigmas morfológicos, de tal forma que cada palabra pertenece a una clase. Éstas clases son lo que se conoce como partes del discurso. Las lenguas con menor variación morfológica admiten la pertenencia de una palabra en varias clases. En todas las lenguas existen clases de palabras abiertas y cerradas, siendo las primeras aquellas clases cuya

membresía es ilimitada, esto es, permiten la adición de nuevas palabras (en inglés sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios), en tanto que las segundas contienen un número establecido de palabras como miembros de esas clases que por lo general es pequeño y que son las mismas para todos los hablantes de una lengua (en inglés preposiciones, artículos, conjunciones). En las clases cerradas, la pérdida o adición de esos miembros implica una alteración estructural de la gramática de la lengua (Robins 1964: 223-230). Como se puede observar, es en este punto del análisis gramatical, donde la sintaxis y la morfología se interrelacionan de manera dramática. De hecho, dado que ambas ramas tienen la función de demostrar la relación que existe entre los elementos en una oración, los lingüistas consideran que la división de la gramática en estas dos ramas es un tanto artificial (Wilkins 1972: 68).

2.3.1.2 La morfología

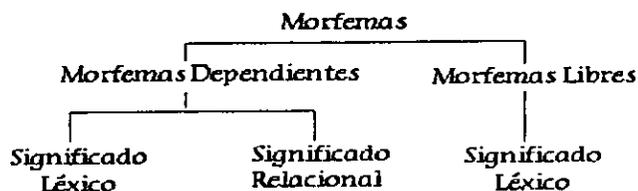
La morfología es el estudio de la estructura de las palabras, así como de su significado. El análisis morfológico consiste en descomponer la palabra en los morfemas que la constituyen (Dechant 1991: 325-326). El morfema es la unidad gramatical mínima con significado. El reconocimiento del estatus de los morfemas en el análisis se lo debe la escuela occidental a los antiguos lingüistas de la India. Los morfemas son establecidos y delimitados en una lengua mediante la comparación de las palabras de una con otra y notando las partes recurrentes que las componen. Pueden ser monosilábicos o polisilábicos (Robins 1964:201-202). Pueden ser también libres o dependientes. Los libres son aquellos que pueden subsistir solos dentro de una oración, puesto que son palabras (monomorfémicas) en sí mismas, con significado

léxico propio, en tanto que los dependientes necesitan de otro morfema, ya sea libre o dependiente, para poder subsistir y su significado puede ser de dos tipos: léxico o relacional (Robins 1964: 206, Dechant 1991: 326). Desde el punto de vista morfológico y con base en el número de morfemas, las palabras se clasifican en monomorfémicas, bimorfémicas y polimorfémicas. Las palabras monomorfémicas, como ya se dijo, son morfemas libres; las bimorfémicas son aquellas compuestas por dos morfemas los cuales pueden ser libres o dependientes, esto es, un morfema libre y otro dependiente, como en *teller*, dos morfemas libres, como en *milkman*; o bien dos morfemas dependientes, como en *occur*. Finalmente, las palabras polimorfémicas son aquellas que tienen una o más raíces con o sin afijos. Las bimorfémicas, compuestas por dos morfemas libres, así como las polimorfémicas, son lo que comúnmente se conocen como palabras compuestas que, por su interruptibilidad y por su comportamiento unitario dentro de la oración, se consideran como una sola palabra (Robins 1964: 211).

Ahora bien, desde un punto de vista semántico, los morfemas pueden ser divididos en raíces y afijos; la raíz es aquella que subsiste después de haberle quitado todos los afijos. Las raíces pueden ser tanto morfemas libres como dependientes y son potencialmente ilimitadas en número en una lengua, ya que nuevas adiciones al vocabulario son hechas debido a la creatividad de los hablantes o por préstamos lingüísticos. Los afijos son morfemas dependientes, son reducidos en número y algunos de ellos sirven para diferenciar paradigmas de las palabras variables.

La distinción entre raíz y afijo no es la misma que la de morfemas libres y dependientes, excepto porque los afijos siempre son dependientes de una palabra, en tanto que las raíces pueden ser tanto morfemas libres como dependientes. La cantidad

de raíces dependientes varía de lengua en lengua; en el idioma inglés éstos son relativamente pocos y algunos ejemplos de ellos son: *-ceive* como en *receive*, *-cur* como en *recur*, y *-tain* como en *contain* (Robins 1964: 206-209). El siguiente cuadro fue tomado de Dechant (1991: 326) y muestra la relación entre los distintos tipos de morfemas.



Por otro lado, los afijos se pueden dividir en tres clases. Esta clasificación responde a la posición que el afijo ocupa con respecto a la raíz. Así, los afijos que van añadidos al principio de la raíz, como en *incorrect* se les conoce como prefijos; a los que van al final de ésta, como en *careful* se les llama sufijos; y aunque no muy frecuentes en el idioma inglés, también existen los infijos, que son aquellos que van dentro de la raíz, como lo son algunos plurales irregulares tales como *feet* o *men*, en donde los morfemas "ee" y "e" sustituyen a los morfemas "oo" y "a", respectivamente para formar el plural de las palabras *foot* y *man* (Robins 1964: 210). Ahora bien, desde el punto de vista semántico, los afijos pueden ser inflexionales o derivacionales, los cuales guardan entre sí ciertas propiedades contrastantes. En primer término, los inflexionales son introducidos en la oración con el fin de conservar reglas de concordancia, ya que éstos denotan número, caso, tiempo, etc.; por su parte los derivacionales son afijos que, por lo general, semánticamente son independientes de las palabras a las cuales son añadidos. En segundo término, los derivacionales tienen

el potencial de cambiar la parte del discurso de las palabras, lo que los inflexionales no pueden hacer. Y finalmente, los derivacionales tienden a ocurrir más cerca de la raíz que los inflexionales. Es decir, en palabras que contienen prefijos y / o sufijos, los elementos derivacionales tienden a ser centrales, en tanto que los inflexionales tienden a ser más periféricos. De hecho, las raíces con elementos derivacionales constituyen la esencia de la palabra, y es a lo que también se le conoce como radical (nótese que los términos raíz y radical, root y stem del idioma inglés respectivamente, son diferentes), y que es a este radical al que se le añaden los afijos inflexionales (Langacker 1972: 75).

Hasta aquí, se han tratado algunas de las características esenciales de ese conocimiento tan complejo que un buen lector debe poseer, como lo es el conocimiento de la lengua, pero hay que recordar que, como se hizo notar con antelación, este tipo de conocimiento es de gran utilidad durante el procesamiento ascendente, y que para que haya una complementación y se pueda dar un tipo de procesamiento interactivo, es necesario que el lector posea conocimientos acerca del mundo, es decir, conocimiento adquirido a través de sus experiencias. Este conocimiento del mundo es a lo que, en el apartado de estrategias de lectura, se le denominó, simplemente, como conocimiento, y se dijo que éste era construido por todos y cada uno de los individuos a través del proceso de aprendizaje. Pero dicha construcción requiere de complejos procesos mentales, de los cuales se hablará a continuación.

2.4 Procesos de aprendizaje

Dentro de las teorías del constructivismo se enmarcan dos escuelas del pensamiento: el constructivismo social y el constructivismo cognoscitivo, siendo el

psicólogo suizo, Jean Piaget el precursor de esta última (Strommen, 1992). Así, se da una fusión entre las teorías cognoscitivas y las constructivistas, esto es, el estudio de los procesos mentales que ocurren en el interior de los individuos al construir el conocimiento. Pero, ¿cómo se dan esos procesos? Según Piaget, aprender y pensar implican la participación del individuo; para que éste pueda construir el conocimiento, debe actuar sobre los objetos y es esta acción la que provee el conocimiento de dichos objetos (Ginn, Wanda: <http://www.english.sk.com.br/sk-piaget.html>); la mente organiza la realidad y actúa sobre ella. La asimilación, el acomodamiento y el equilibrio son tres procesos fundamentales que se dan en esa construcción del conocimiento. En la asimilación, se incorporan nuevos eventos a las estructuras cognoscitivas preexistentes; en la acomodación, las estructuras existentes cambian con el fin de acomodar nueva información. Estos dos procesos permiten al individuo crear esquemas en su mente. Durante el equilibrio, el individuo busca una estabilidad cognoscitiva mediante la asimilación y el acomodamiento. Cuando el individuo está expuesto a un nuevo evento, se crea un desequilibrio en tanto no sea capaz de asimilar y acomodar dicha información (Ginn, Wanda: <http://www.english.sk.com.br/sk-piaget.html>). Basado en sus conocimientos de biología y filosofía, Piaget realizó sus investigaciones acerca del desarrollo cognoscitivo de los niños para desarrollar su teoría, en la que el concepto de estructuras cognoscitivas es fundamental, ya que éstas constituyen los patrones de acción tanto físicos como mentales que subyacen a actos específicos de inteligencia, los cuales corresponden a determinadas etapas del desarrollo de los niños. De acuerdo con él, las cuatro estructuras cognoscitivas o

etapas de desarrollo son: la etapa sensoriomotora, la preoperacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales.

Etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget

Desde el nacimiento hasta los 2 años	Sensoriomotor	El niño utiliza sus capacidades sensoras y motoras para explorar y entender su entorno
De los 2 a los 7 años	Preoperacional	Los niños empiezan a utilizar símbolos. Responden a los objetos y eventos de acuerdo como éstos aparentan ser.
De los 7 a los 11 años	Operaciones Concretas	Los niños empiezan a pensar lógicamente.
De los 11 años en adelante	Operaciones Formales	Los niños empiezan a pensar acerca del pensamiento. El pensamiento es sistemático y abstracto.

Dichas estructuras cambian a través de los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio. En otras palabras, el desarrollo cognoscitivo se da mediante el constante esfuerzo de adaptación al medio, en términos de asimilación y acomodación. El desarrollo cognoscitivo, visto desde esta perspectiva, hace que la teoría de Piaget sea similar, en naturaleza, a la de otros teóricos constructivistas tales como Bruner y Vygotsky (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/piaget.html>). En una comparación que Wertsch y Cole hacen de las teorías de Piaget y Vygotsky, establecen que ambos autores dan importancia a los factores tanto sociales como individuales en el desarrollo cognoscitivo. La gran diferencia entre sus teorías, consiste en el peso que cada uno de ellos da a dichos factores, pues mientras Piaget da más importancia a lo individual (grado de madurez del individuo), el aspecto social constituye el eje central de la teoría de Vygotsky (Hawley <http://www.geoworld>.

com/Athens/9148/vygotsky.html), quien en su teoría enfatiza la importancia que tiene la interacción social en el desarrollo cognoscitivo, y establece que cada función en el desarrollo cultural de los niños ocurre dos veces. La primera a nivel social (interpsicológica) y la segunda a nivel personal (intrapicológica). Otro punto importante de esta teoría es la de la idea de que el potencial del desarrollo cognoscitivo es limitado en ciertos lapsos de tiempo, a los cuales llama Zona Próxima de Desarrollo, que es la diferencia entre la capacidad que tiene un niño para resolver problemas por sí solo (estado actual de desarrollo) y su capacidad para resolverlos con la ayuda de otra persona, la cual puede ser un adulto o bien un compañero que ya tiene dominio sobre la función en cuestión (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/vygotsky.html>). Pero a pesar de estas diferencias, tanto Piaget como Vygotsky llegan a una conclusión similar: el conocimiento se construye a partir de la interacción del individuo, tanto con los objetos como con su entorno social (McWaters <http://scrtec.org/track/tracks/f02897.html>). Tal similitud en sus conclusiones, no debe ser motivo de extrañeza, si se toma en cuenta que la teoría piagetiana influyó de alguna manera en los trabajos de Vygotsky, quien, a su vez, tuvo una gran influencia en las investigaciones de Bruner (Benson 1995: <http://129.7.160.115/INST5931/Vygotsky.html>). Dado que la teoría constructivista de Bruner constituye un marco general de la enseñanza, ésta será tratada más adelante.

Rumelhart y Norman, otros dos autores constructivistas, aunque con terminología distinta, coinciden con Piaget en cuanto a los procesos que se dan en la construcción del conocimiento, ya que ellos establecen que hay tres modos de aprendizaje: el de acrecentamiento, en el cual se da una acumulación de nueva

información cotejándola con esquemas existentes en la memoria; el de estructuración, que implica la formación de nuevos esquemas conceptuales; y el de ajuste o afinación, que es, como su nombre lo indica, el ajuste del conocimiento a través de la práctica hacia una tarea específica. Según ellos, el modo de acrecentamiento es la forma más común de aprendizaje; el modo de estructuración es utilizado con mucha menor frecuencia y requiere considerable esfuerzo; en tanto que el modo de afinación es la forma más lenta de aprendizaje. Este último modo representa un comportamiento automático cuya reflexión no es posible. En 1981, Rumelhart y Norman extienden su modelo para incluir el proceso analógico, en el cual un nuevo esquema es creado en un esquema existente y después modificado con base en otras experiencias (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/norman.html>). Nótese que, aunque los términos utilizados por Rumelhart y Norman difieren de los de Piaget, en esencia hacen referencia a los mismos procesos, en donde el acrecentamiento equivale a la asimilación, la estructuración equivale al acomodamiento, y aunque Rumelhart y Norman incluyen al proceso analógico como un cuarto modo de aprendizaje, éste y el modo de afinación equivalen al proceso de equilibrio de Piaget.

Aunque las teorías de Piaget y Vygotsky no son propiamente teorías de la instrucción, los aportes realizados por ambos autores acerca del desarrollo cognoscitivo son utilizados ampliamente en el ámbito de la educación.

2.5 La influencia del constructivismo en la enseñanza

Se ha dicho que, para las teorías constructivistas, el factor individual y el factor social son fundamentales para el desarrollo cognoscitivo del individuo. Piaget, aunque

en menor grado que Vygotsky, establece que dicho desarrollo se da mediante la interacción social del niño con su grupo de pares, y que éste será más significativo en tanto el grado de maduración de sus compañeros sea mayor al de él, lo que, en cierta forma, es lo que Vygotsky considera como la Zona Próxima de Desarrollo. De lo anterior se desprende que el individuo tiene una dependencia de otras personas para poder construir su propio conocimiento. En este sentido es como ambas teorías se relacionan con la instrucción. Según Piaget, el profesor es un facilitador cuya tarea es la de proveer actividades y situaciones que atraigan al alumno y que requieran adaptación. Esto es, que dichas actividades y situaciones correspondan al nivel de desarrollo de los alumnos, evitando que vayan más allá de las capacidades cognoscitivas actuales (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/piaget.html>).

De acuerdo con Vygotsky, la instrucción depende de la atención que se le da al período sensible que existe en todos los individuos, el cual puede ser explicado en términos biológicos, sociales y culturales. La instrucción antecede al desarrollo y lo guía, de tal forma que el instructor debe estar consciente del grado de desarrollo en el que se encuentran sus alumnos, con el fin de servir como puente entre el nivel de las habilidades actuales y las potenciales (Benson 1995: <http://129.7.160.115/INST5931/Vygotsky.html>).

Por lo que respecta a Bruner, se mencionó que su teoría constituía un marco general para la instrucción, en ella, las estructuras cognoscitivas juegan un papel fundamental, ya que el individuo confía en éstas al construir su propio conocimiento. Esto se debe a que dichas estructuras son las que proveen de significado y organización a las experiencias, permitiendo así ir más allá de la información dada. Su

teoría cognoscitiva está basada en la idea de la categorización. Según él, percibir es categorizar, conceptualizar es categorizar, tomar decisiones es categorizar, en pocas palabras, Bruner establece que aprender es formar categorías, ya que considera que los individuos interpretan al mundo en términos de sus similitudes y diferencias. De acuerdo con él, el instructor debe impulsar al alumno a descubrir principios por sí solos. La tarea del profesor es la de traducir la información que va a ser aprendida en términos que vayan de acuerdo con el nivel actual de entendimiento de los alumnos. El curriculum debe estar organizado en forma de espiral, con el fin de que continuamente el alumno construya su conocimiento con base en lo que ha aprendido (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>).

Bruner (1966) establece que una teoría de instrucción debe enfocarse a cuatro aspectos principales: 1) predisposición hacia el aprendizaje, 2) las formas en las cuales el cuerpo de conocimiento pueda ser estructurado de tal forma que pueda ser entendido por el alumno con mayor facilidad, 3) las secuencias más efectivas en que se puede presentar el material, y 4) la naturaleza y la dosificación de las recompensas y castigos. La simplificación, la generación de nuevas proposiciones y el incremento en la manipulación de la información, dan como resultado mejores métodos para estructurar el conocimiento. En su más reciente trabajo, Bruner (1986, 1990) ha extendido su marco teórico para incluir los aspectos socioculturales del aprendizaje. Su teoría se puede resumir con los siguientes tres principios:

- 1) La instrucción debe preocuparse por las experiencias y contextos que permitan al alumno estar dispuesto a aprender, así como que lo hagan capaz de hacerlo (readiness).

2) La instrucción debe estar estructurada de tal forma que pueda ser tomada por el alumno fácilmente (organización espiral).

3) La instrucción debe estar diseñada para facilitar la exploración y/o llenar los vacíos (ir más allá de la información dada) (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>).

Otra teoría de la instrucción es la de Ausubel, quien por ser un psicólogo educacional, centra su atención en el aprendizaje que se da en el salón de clases, ya que es aquí donde los alumnos adquieren la mayoría de su conocimiento (Ausubel 1968: 147). Una de las tesis centrales de esta teoría la constituye la idea de que el aprendizaje debe ser significativo. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre mediante la interacción de nueva información con las ideas relevantes existentes en las estructuras cognoscitivas (Ausubel 1968: 37-38). Debido a esta conexión, la retención es mayor, ya que la nueva información es anclada al conocimiento previo del alumno, lo cual no ocurre con el aprendizaje repetitivo. El aprendizaje repetitivo ocurre cuando el alumno de manera arbitraria simplemente memoriza el material para un determinado propósito y, por lo regular, lo olvida toda vez que ha cumplido con ese propósito (Ausubel 1968: 108). Ausubel distingue dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. El primero es aquel en el que se le presenta al alumno la información y él la relaciona de manera significativa con su conocimiento previo; en el segundo la información tiene que ser descubierta de manera independiente antes de que pueda ser asimilada dentro de la estructura cognoscitiva. Ausubel propone que los maestros deben utilizar métodos basados en el aprendizaje significativo por recepción, ya que, difícilmente, los métodos de aprendizaje por

descubrimiento constituyen un medio eficiente de transmisión del contenido de una disciplina académica (Ausubel 1968: 23).

De una manera u otra, todos los autores constructivistas aquí citados, hacen patente la existencia de cierto grado de desarrollo de las estructuras cognoscitivas como punto de partida para la construcción de un nuevo conocimiento; asimismo, y aunque Piaget no lo hace tan evidente como los otros, la socialización juega un papel determinante en dicha construcción. Esto es, la instrucción o bien la ayuda que el individuo necesita para construir su conocimiento, debe ser dada de acuerdo con su grado de desarrollo. Según la psicología soviética, la cual está basada en el materialismo histórico, la conciencia es una cualidad específica del psiquismo humano, y que éste se forma a partir de las relaciones sociales del individuo gracias al lenguaje y a la asimilación de las diferentes formas de conciencia social, de tal forma que la conciencia juega un papel activo en la actividad humana (Galperin 1976: 24-25).

De acuerdo con Vygotsky, la actividad psíquica se da a partir del modelo de la actividad externa, es decir, el proceso psíquico parte de la existencia externa, objetiva de formas de la actividad humana, que se convierten en formas de actividad interna, por lo que dicho proceso está mediatizado por los instrumentos y formas de utilización que objetivamente y socialmente han sido establecidos (Galperin 1976: 25-26). Galperin, por otra parte, menciona que en este proceso de internalizar lo externo, se forma en el individuo un reflejo psíquico de la realidad, el cual está constituido, principalmente, por las necesidades del individuo y las imágenes que éste forma en su mente de los objetos materiales externos (1976: 31). A este respecto Marx diferencia entre lo material y lo ideal, diciendo que lo material existe independientemente de la

conciencia, en tanto que la imagen existe únicamente en ella. Lo ideal no es otra cosa que la imagen en la mente humana de algo material (Galperin 1976: 45). Ahora bien, este reflejo psíquico descubre ante el individuo objetos y relaciones del mundo objetivo. Las necesidades existentes en dicho reflejo sirven como motor para que el individuo lleve a cabo las acciones necesarias para actuar sobre los objetos, y dado que en las imágenes contenidas en este reflejo se hallan exclusivamente los rasgos esenciales de los objetos, éstas le sirven al individuo para orientarse en dichas acciones. Esta actividad orientadora implica que el sujeto ha comprendido verdaderamente la situación (Galperin 1976: 61).

Lo expuesto en este capítulo constituye la base teórica sobre la que el presente trabajo se fundamenta. Toda vez que se han revisado las definiciones y conceptos teóricos necesarios, se puede, entonces, abordar de lleno la parte medular de esta investigación, como lo es la propuesta en sí, y de la que se hablará en los siguientes apartados.

CAPÍTULO III

PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1 La falta de estrategias adecuadas para entender el significado de palabras desconocidas durante la actividad lectora.

En el *capítulo I* de la presente propuesta se trató lo referente al problema que la mayoría de los alumnos que cursan el nivel tres de inglés en el Colegio Indoamericano, tienen para inferir el significado de palabras que les son desconocidas cuando se enfrentan a textos escritos en el idioma inglés. A pesar de los esfuerzos que los profesores hacen por tratar de que los alumnos obtengan el significado de esas palabras nuevas por otros medios diferentes al uso del diccionario o preguntando al profesor por su significado, parece ser que todo es en vano, ya que los alumnos no han sido capaces de solventar este problema. Lo anterior responde, muy probablemente, a que los profesores estén olvidando ciertos aspectos que son de vital importancia.

Uno de estos aspectos lo constituye la naturaleza de la decodificación que, como Luria menciona, es un proceso muy complejo que tiene que ver con las estructuras psicológicas del individuo, quien tiene que encontrar sentido general a la comunicación recibida mediante el desglose de los elementos más esenciales del enunciado. El mismo Luria sostiene que la decodificación del lenguaje escrito es más compleja que la del lenguaje verbal. La decodificación del lenguaje verbal no es un proceso sencillo debido a que el individuo se puede detener en el camino que ha de recorrer la información perceptible, y puede terminar por entender, únicamente, el

significado de los vocablos simples, dando como resultado que el sentido de la información sea totalmente incomprensible, o bien puede llegar a comprender el significado de frases sueltas, y aún hasta el significado de oraciones sueltas, sin que efectivamente haya entendido el sentido de toda la información. Si esto ocurre en la comunicación hablada en donde el individuo puede depender, en parte, del paralenguaje (gestos, mímica, entonación y otros elementos extradiscursivos), entonces se vuelve más aparente la complejidad del proceso de decodificación del lenguaje escrito en donde, por supuesto, no se cuenta con esos elementos paralingüísticos (1991: 98-99).

Otro de los aspectos que probablemente los profesores no estén considerando, lo constituye el hecho de que los textos con los que se enfrentan estos alumnos, han sido escritos por nativohablantes del idioma inglés que, aunque estén dirigidos a comunidades estudiantiles con el fin de enseñar la lectura de una segunda lengua, no comparten ni su lengua ni su cultura, factor que les impide tener acceso a las claves lógico-categoriales, traduciéndose esto en un problema de tipo psicológico para ellos. En este sentido, y sin ser demasiado pesimistas ni tampoco irrespetuosos ante esta población de alumnos, se puede decir, con certeza, que lo único que éstos comparten con los autores de estos textos es el sistema alfabético, lo que los hace ser, prácticamente, iletrados (iletrado no en el sentido de inculto, sino con la connotación de no saber leer) en el idioma inglés. Este hecho les impide realizar tareas en las que se requieren complejos procesos mentales; no se pretende decir con esto que los alumnos no sean capaces de pensar, de hecho, no se duda que dichos procesos mentales los puedan llevar a cabo con respecto a su lengua materna y que algunos de

ellos los puedan transferir a la lengua meta, pero tratándose de la actividad lectora en donde, como ya se mencionó, carecen de los elementos necesarios para poder entender las relaciones lógico-sintácticas en un texto, es absurdo pretender que el alumno pueda llevar a cabo ciertos procesos mentales que le permitan inferir el significado de palabras que constituyen un obstáculo para entender el sentido de un enunciado. A través de algunos experimentos que Luria realizó con campesinos iletrados, de entre los que destaca el caso de Rakmat, un campesino de 39 años a quien le fue imposible clasificar un grupo de objetos presentados (un martillo, un hacha, un serrucho y un trozo de madera) por considerar que todos ellos eran de igual importancia en su vida cotidiana, llegó a la conclusión de que la gente con una reflexión gráfico funcional de la realidad tiene un sistema de procesamiento mental diferente de la gente cuyo acercamiento a la realidad es predominantemente abstracto, verbal y lógico (1976: 18). Esto se debe a que el lenguaje funciona como mediador de la percepción humana, de tal forma que las palabras, que son la unidad básica lingüística traen no sólo el significado, sino también las unidades fundamentales de la conciencia reflejando el mundo externo (1976: 9).

Finalmente, un tercer factor, y el que quizá en mayor grado contribuya al "fracaso" de lograr que los alumnos sean capaces de inferir el significado de nuevas palabras a través del contexto, lo constituye la forma en que los profesores tratan de acercar el conocimiento del sistema lingüístico a los alumnos. Existe una tendencia muy marcada por parte de los profesores de utilizar una terminología demasiado técnica al dar sus explicaciones gramaticales; conceptos tales como gerundios, participios, adverbios, adjetivos, futuro idiomático, etc. son términos que al alumno le

cuesta trabajo comprender, puesto que éstos no le dicen nada con respecto a la funcionalidad de la lengua. El alumno, al igual que cualquier hablante, hace uso del lenguaje con base en las funciones que éste le permite realizar, sin necesidad de detenerse a pensar en el tipo de elementos gramaticales que necesita para llevar a cabo determinada función. Para poder comprobar lo anterior, no es necesario buscar una persona con las características de Rakmat; basta salir a la calle, abordar a un transeúnte y preguntarle por la funcionalidad de un gerundio, o bien preguntarle qué se expresa con el modo subjuntivo. Lo que aquí se pretende hacer notar es que el maestro es quien tiene la obligación de conocer este tipo de terminología, pero no para dársela a los alumnos de igual forma, sino para analizarla y ponerla al alcance de ellos en términos que les sea más accesible, es decir, con base en su funcionalidad.

3.2 Principios fundamentales de la propuesta.

Aunque por la naturaleza del problema que aquí se plantea (carencia de estrategias adecuadas por parte de los alumnos para inferir el significado de nuevas palabras), pareciera que éste debe situarse, única y exclusivamente, en el plano de los principios que los modelos ascendentes establecen; la realidad es que durante el proceso de decodificación entran en juego tanto estrategias de alto como bajo nivel, esto se debe a que el lector, en su intento por decodificar las palabras que no conoce, tiene que llevar a cabo ciertos procesos mentales que le permitan decidir qué estrategias va a utilizar para enfrentar dichas palabras. El potencial de la mente humana es tal, que resulta difícil concebirla realizando procesos uno a uno y de manera independiente. Si así fuera, le tomaría a un lector demasiado tiempo realizar la

lectura de un texto, aun en su propia lengua: si primero tuviera que reconocer todos y cada uno de los caracteres contenidos en una palabra, posteriormente agruparlos para formarla, pronunciarla para sí mismo, encontrarle sentido y finalmente almacenarla en su memoria, para entonces, y sólo entonces poder empezar a procesar la siguiente palabra en el texto de la misma manera en que fue procesada la anterior. Cuando en realidad, éste es capaz de realizar de manera inconsciente todos esos procesos, y otros aún más complejos, casi de manera simultánea al estar leyendo; tan complejos que resulta imposible precisar en qué momento se está dando determinado proceso. De tal forma que, aunque el procesamiento de información en el análisis morfosintáctico es predominantemente ascendente, tomar como base únicamente los principios de los modelos ascendentes resultaría insuficiente para la solución de este problema, ya que se estarían dejando de lado, esos procesos mentales tan complejos que ocurren en la mente del lector como respuesta a los estímulos gráficos. Este hecho obliga a situarse dentro del marco de los modelos interactivos que, como ya se mencionó en el capítulo anterior, suponen la interacción simultánea de procesos tanto de alto como de bajo nivel, y de entre los cuales los que con mayor profundidad tratan de explicar dicha interacción durante el proceso cognoscitivo son el de Rumelhart y el modelo de PDP de Rumelhart y McClelland, sin por ello desdeñar los aportes de otros autores tales como Stanovich, Kintsch, van Dijk y otros.

Por otro lado, se ha dicho que en el proceso de decodificación, el lector lleva a cabo, de manera inconsciente, ciertos procesos mentales. Dicha inconsciencia se puede atribuir a dos situaciones que son totalmente opuestas. En el caso del lector experto, éste tiene ya tan automatizados dichos procesos que los lleva a cabo sin

necesidad de reflexionar acerca de ellos, es decir, decide, casi de manera inmediata, cuál o cuáles procesos son los que necesita para enfrentar determinada situación; en tanto que el lector novato los lleva a cabo de manera inconsciente porque en realidad no sabe qué está ocurriendo en su mente cuando éstos se están dando. En el capítulo anterior se citó a Anderson quien asegura que las estrategias son procesos mentales que, en primera instancia, constituyen conocimiento declarativo, y que en la medida en que éstas se van refinando se convierten en conocimiento procedimental, pero para que ese refinamiento pueda llevarse a cabo, se requiere de una acción consciente por parte del individuo. De ninguna manera se pretende decir con esto que el lector novato lleve a cabo sus procesos mentales de manera inadecuada, sino que, al no estar consciente de ellos, no tiene la posibilidad de elegir los que más le convienen para realizar una tarea específica. De lo anterior se desprende la importancia de hacer consciente al alumno de sus propios procesos cognoscitivos (metacognición), lo cual se puede lograr mediante tareas que le permitan exteriorizar los pasos que lo llevaron a la consecución de las mismas. Se ha dicho que Luria considera a las palabras como la unidad de la conciencia humana, de tal forma que en la medida en que el alumno sea capaz de verbalizar sus acciones mentales, en esa misma medida irá tomando conciencia de sus propios procesos.

Ahora bien, para que las tareas cumplan sus objetivos, éstas deben, por un lado, estar articuladas en forma de espiral como lo establecen tanto Bruner como Vygotsky, es decir, que la nueva tarea permita al alumno alcanzar un grado mayor de desarrollo cognoscitivo, pero siempre partiendo del grado de desarrollo que se alcanzó con la tarea anterior.

Por otro lado, las tareas deben ser muy claras en todos los sentidos, es decir, a fin de que el alumno pueda tener éxito en la tarea, él debe sentir que mediante la realización de ésta satisface una necesidad, por lo que debe tener muy claro el objetivo que la actividad resuelve, así como un esquema de solución que le permita seguir, sin posibilidad de desviación alguna, los pasos tácticos necesarios. En el capítulo anterior se habló de algunos constructivistas soviéticos, como Vygotsky y Galperin, quienes sostienen que el individuo construye su conocimiento a través de su interacción con el objeto de conocimiento socializado, es decir, con base en la utilidad funcional social de éste. Galperin sostiene que dicha construcción se da mediante la creación de imágenes que, junto con las necesidades del individuo constituyen su reflejo psíquico que le sirve como base orientadora para realizar la tarea.

Asimismo, dicha claridad también incluye la forma en que los aspectos gramaticales de la lengua son dados al alumno. Dado que el texto es una unidad funcional, las explicaciones gramaticales deben ser también funcionales, ya que si se le dan explicaciones estructurales, se le pone en conflicto. La gramática no es más que una simple descripción de algo que el alumno ya utiliza funcionalmente y que, como ya se mencionó, no necesita saber de su terminología para poderla utilizar; por lo tanto, se considera que es más conveniente que reconozca las funciones comunicativas que se pueden llevar a cabo mediante dichas estructuras. Se ha dicho que Galperin establece una doble formación del conocimiento, que se da a partir de los objetos externos, que el individuo interioriza mediante imágenes simplificadas de esa realidad objetal. Cuando las funciones que se pueden llevar a cabo a través del lenguaje son transmitidas en términos gramaticales, en lugar de orientar al alumno a construir

imágenes lectoras que le permitan encontrarle sentido al texto, se le está obligando a construir imágenes a partir de algo que es abstracto para ellos ya que dichos términos no le son funcionalmente sociales, hecho que provoca que el aprendizaje sea más memorístico que racional. Una gramática que enfatiza la importancia de esa funcionalidad del lenguaje es la propuesta por Mendoza, Felix a la que ha denominado Gramática Categorial, por considerar que la enseñanza de una lengua extranjera debe darse con base en su funcionamiento comunicativo categorial, entendiéndose por categorial a las relaciones lógico-materiales que el individuo guarda con el mundo, de tal forma que el alumno pueda construir imágenes de ese funcionamiento, sin depender, en la medida de lo posible, de las formas de su propia lengua materna y sin entrar en contradicción con las imágenes ya construídas en ella. Mendoza sostiene que el lenguaje no es más que el medio que el alumno utiliza para duplicar su realidad, de tal forma que hay una relación directa entre su capacidad de orientación en esa realidad y su grado de aprendizaje (García, R 1998: 5-6).

Partiendo de lo que se ha expuesto a lo largo de este capítulo, se considera que la base fundamental para la solución a este problema consiste en brindar al alumno modelos de acción que le permitan construir imágenes de utilidad funcional real. Se ha dicho que el texto es una unidad funcional y, por tanto, éste está dado en términos lógico-categoriales, este hecho hace que el texto, por sí solo, presente la posibilidad de orientación. Sin embargo, esto no quiere decir que el alumno sepa cómo hacerlo. Es entonces el modelo de acción el que debe descubrir ante el alumno dicha posibilidad de orientación, la cual consiste en darle patrones de comportamiento general, lo que permite asegurar el algoritmo (la ruta) de reconocimiento.

3.3 Características de la propuesta didáctica.

La presente propuesta didáctica pretende promover en el alumno el análisis morfosintáctico mediante modelos accionales basados en un enfoque lógico-categorial, es decir, modelos que dirijan su atención a las relaciones que él guarda con el mundo. El alumno encuentra en el lenguaje los medios para poder expresarse, pero para que ello ocurra, lo que expresa debe existir primero en su mente y, dado que en la mente del individuo sólo existen imágenes simplificadas con respecto a situaciones reales, las necesidades de la lengua están dadas por conceptos que descansan fuera de ella, en otras palabras, las relaciones categoriales del individuo se rigen por las leyes de la lógica, en tanto que la lengua lo hace por las leyes de la gramática. El problema de la interacción entre la gramática y la lógica consiste en que no siempre lo gramaticalmente correcto garantiza que un enunciado sea lógico, es por ello que el modelo debe descubrir ante el alumno la posibilidad de orientarse en sus relaciones lógicas con lo real. Esto obliga a utilizar un metalenguaje que le permita conceptualizar las formas de la lengua en relación con sus experiencias. Por ejemplo, la dominante de sentido en el enunciado "She was given an award because of her valuable work" la constituye el hecho de que *antes de ahora alguien dio algo a otra persona por alguna razón*. Esta dominante de sentido le es al alumno más significativa que si se le explicara que dicho enunciado es una estructura en voz pasiva en donde el objeto directo pasa a ser el sujeto pasivo de la oración, etc., etc. Esto se debe a que el alumno está más familiarizado con la dominante de sentido por corresponder a su realidad (con toda seguridad él ha dado o recibido algo por alguna circunstancia).

Por otro lado, los modelos accionales deben guardar entre sí una secuencia lógica que permita al alumno aplicar lo aprendido en otras situaciones, es decir, que el objetivo terminal de una actividad se convierta en un elemento indispensable para poder llevar a cabo una actividad subsiguiente, de tal forma que los modelos deben proveer al alumno de un sistema de conocimiento preliminar que constituye la base orientadora de la acción. Esto no es otra cosa que a lo que Bruner se refiere con el diseño curricular en forma de espiral (Kearsley 1999: <http://www.gwu.edu/~tip/bruner.html>).

En resumen, se puede decir que las características de esta propuesta están dadas por la forma en que el individuo lleva a cabo sus procesos cognoscitivos; no se trata de manipular dichos procesos, sino que sabiendo cuáles son las leyes que los rigen, se puede entonces actuar sobre ellos. La lectura es un proceso mediante el cual el lector adecua el texto en imágenes, de tal forma que se debe procurar que el alumno obtenga imágenes de lo concreto mas no de lo abstracto.

3.4 Descripción de la propuesta.

Es importante aclarar que los ejercicios que se presentan en las tres unidades pedagógicas de esta propuesta constituyen únicamente ideas de cómo promover en el alumno el análisis morfosintáctico, de ninguna manera se pretende decir que cada nuevo texto que se aborde en clase se deba trabajar de esta forma. Dado que el problema que dio origen a la presente propuesta lo constituye la inferencia de vocabulario, se parte del hecho de que el alumno ya hizo una lectura total del párrafo con el fin de determinar si le era posible inferir el significado de una palabra

desconocida a través del contexto, pero que dicha estrategia le resultó infructuosa. Es en este punto de la actividad lectora donde se sugiere, en primera instancia, hacer un análisis estructural de la palabra en cuestión. Dicho análisis tiene los siguientes objetivos:

Determinar si la palabra es un cognado. Los cognados son palabras semejantes en ambos idiomas que tienen el mismo significado, pero como dicha semejanza puede ser tanto gráfica como fonética, la subvocalización juega un papel fundamental en la identificación de los cognados fonéticos, es decir, *hierarchy* y *cockroach* son dos palabras que, a pesar de no parecerse gráficamente a ninguna del idioma español, son dos cognados cuya semejanza sólo se puede descubrir a través de la recodificación. Vale la pena puntualizar aquí que dicha subvocalización o recodificación no es útil únicamente para reconocer los cognados fonéticos, sino que dentro de ese proceso de formación de imágenes, en el que tanto hemos enfatizado, ésta juega un papel muy importante puesto que, mientras más analizadores (entiéndase analizadores por sentidos) intervengan en dicho proceso, las imágenes serán conservadas con mayor fidelidad. Es por ello que el profesor debe promover la lectura en voz alta, sin pretender con ello que el alumno logre una pronunciación casi perfecta.

Otra de las finalidades de este tipo de análisis es la de determinar si la palabra es la combinación de una raíz con afijos. Es muy frecuente que este tipo de palabras causen problemas a los alumnos, debido a que la raíz queda oculta entre los prefijos y los sufijos que están añadidos a ella, hecho que los alumnos no pueden percibir a primera vista. El ejercicio de la descomposición de palabras, en raíces y afijos, facilitará al alumno la inferencia del significado de las palabras que no conoce, ya que existe la

probabilidad de que conozca el significado de la raíz que es la que da el sentido principal a la palabra.

Finalmente, un tercer objetivo por el que se considera que el análisis estructural de las palabras es útil, lo constituye el hecho de que en el idioma inglés las palabras compuestas son muy comunes, este fenómeno es muy similar al del caso anterior, sólo que aquí es la interruptibilidad de dos palabras en una la que impide al alumno encontrarle sentido a primera vista. Quizá esto se deba a que el lector al ir reconociendo los caracteres de una palabra, va haciendo predicciones acerca de los caracteres subsiguientes con los que se puede encontrar dentro de la misma y, al no encontrar los caracteres que él suponía, la palabra se vuelve incomprensible, es decir, supongamos que el alumno se encuentra por primera vez con la palabra *handwriting*, cuando ha reconocido la combinación *h+a+n+d* y la confronta con su diccionario mental, entonces, dependiendo de su conocimiento de la lengua, puede predecir que los posibles caracteres con los que se puede encontrar son: *-s* para formar *hands*, *-y* para formar *handy*, *-ed* para formar *handed*, *-le* para formar *handle* o *-ing* para formar *handing*, pero como ninguna de las predicciones es correcta, de alguna manera la imagen que el lector se había formado se pierde, sin darse cuenta que el camino que estaba siguiendo para la decodificación era el correcto.

Ahora bien, si el análisis estructural de la palabra desconocida resulta infructuoso, entonces se debe recurrir a la distribución sintáctica de la palabra, es decir, determinar cuál es la función de dicha palabra dentro del enunciado. Luria (1991: 104) menciona que en el proceso de decodificación se da la paradoja de que para entender los enunciados se debe entender el sentido de las palabras sueltas, y que el

sentido de una palabra suelta sólo se puede entender cuando se conozca todo el contexto. Aunque lo anterior parezca contradictorio, en realidad así es como se da el proceso de decodificación, es aquí donde claramente se puede ver la interacción entre las estrategias de alto y bajo nivel, y donde se manifiesta, a nivel lógico-sintáctico, el modelo compensatorio de Stanovich al que se hizo referencia dentro de los modelos interactivos. En otras palabras, dado que la lengua es funcional, detrás de cada enunciado existe una imagen potencial que el lector tiene que construir a partir de los elementos dados. Cuando el lector, durante la decodificación, tiene problemas con alguno de esos elementos, puede recurrir a buscar el sentido general con ayuda de los elementos conocidos para tratar de determinar el sentido del elemento que le está causando problemas. De lo anterior se desprende la necesidad de proveer al alumno de patrones generales del funcionamiento de la lengua que le permitan llevar a cabo esa compensación a la que se hizo mención.

A continuación se hablará del funcionamiento de la propuesta, para lo que se han diseñado tres unidades pedagógicas en las cuales se incluirá lo siguiente para cada una de ellas:

- * objetivo general
- * objetivos específicos
- * guía de actividades para el profesor
- * sugerencias para el profesor
- * estrategias que entran en juego
- * unidad temática (texto con ejercicios modelo y clave de respuestas)

3.5 Funcionamiento de la propuesta.

3.5.1 Consideraciones generales.

Las tres unidades que aquí se presentan son sólo una muestra de cómo promover en el alumno el análisis morfosintáctico. Cada una de ellas contiene ejercicios de tres tipos: pretextuales, textuales y posttextuales, estos últimos constituyen la evaluación de cada unidad.

Los textos fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

- * Dificultad lingüística. Dado que el curso está dirigido a alumnos cuya competencia lingüística corresponde a un nivel básico-intermedio, el nivel de dificultad lingüística es relativamente bajo.

- * Temática. En cuanto a este aspecto se refiere, los tres textos guardan entre sí una relación con el fin de aprovechar el vocabulario y las estrategias utilizadas en el ejercicio anterior.

- * Longitud y estructura lógico-composicional del texto. Es importante hacer sentir al alumno que las actividades no son tan complicadas como parecen, de tal forma que el texto de la primera unidad didáctica es relativamente corto y sencillo en cuanto a su estructura lógico-composicional, pero dichos aspectos van en aumento de unidad a unidad con el fin de exigir, cada vez más, la participación del alumno.

La primera unidad se refiere al uso de cognados, la segunda al reconocimiento de palabras afijadas y la tercera se refiere a la identificación del mínimo comunicativo de los enunciados a través del uso de la sintaxis.

3.5.2 Unidades didácticas.

Unidad I. COGNADOS

1.1 Objetivos de la unidad.

1.1.1 Objetivo general. Al finalizar esta unidad el alumno será capaz de reconocer y utilizar los cognados de un texto para entender su contenido, así como de identificar la función gramatical que éstas llevan a cabo dentro del discurso.

1.1.2 Objetivos específicos:

- * Familiarizarse con las palabras que el idioma inglés comparte con su lengua materna.
- * Auxiliarse de los cognados para poder inferir el significado de nuevas palabras.
- * Identificar la función de las palabras dentro del enunciado (nominadores, calificadores, acciones y modificadores de acción).
- * Determinar, con la participación de sus compañeros, qué estrategias le convienen más para identificar las ideas principales de un párrafo cuando éstas le son proporcionadas.

1.2 Guía de actividades para el profesor .

Fase pretextual:

- 1a. Lea con el grupo la definición de cognados que se presenta y proporcione algunos ejemplos que no se encuentren dentro del texto.
- 1b. Enfatique en la importancia que estas palabras tienen durante la actividad lectora.
- 1c. Pida a los alumnos que le den otros ejemplos de cognados; esta actividad le permitirá determinar si el concepto ha quedado claro y la cantidad de vocabulario de este tipo que los alumnos ya conocen.

(Tiempo estimado para estas tres actividades: 5 minutos)

2. Pida a los alumnos que le den el nombre y la ocupación de las personas en las fotografías. Si no son capaces de dar la información de todos y cada uno de ellos, proporcione usted la información.
3. Lea con el grupo la pregunta ¿Cuál crees que sea el ritmo de vida que llevan estas personas? para elicitación algunas respuestas en forma oral.
4. Pregunte a los alumnos por las ventajas y desventajas de un ritmo de vida de ese tipo.

(Tiempo estimado para las preguntas 2-4: 5 minutos)

Fase textual:

1. Sin aún hacer la lectura del texto, pida al alumno que subraye los cognados que se encuentran en el texto.

(Tiempo estimado: 7 minutos)

2a. Pida a los alumnos que lean el texto de manera individual para poder realizar este ejercicio. Recorra el salón con el fin de determinar el avance de los alumnos. Dado que el ritmo de lectura de todos los alumnos no es igual, un parámetro conveniente para decidir cuándo revisar el ejercicio es cuando la mayoría del grupo termine la actividad.

(Tiempo estimado: 10 minutos)

2b. Una vez que la mayoría haya terminado, seleccione a distintos alumnos para que den las respuestas del ejercicio. Si la respuesta de alguno de los alumnos elegidos es incorrecta, permita que otro alumno (de preferencia de los que no han participado) proporcione la respuesta correcta.

(Tiempo estimado: 3 minutos)

2c. Mediante su recorrido por el salón, usted se pudo percatar de qué alumnos realizaron la actividad con mayor rapidez y cuales tuvieron mayor problema. Seleccione alumnos de ambos casos y pregúnteles por el procedimiento que siguieron para llevar a cabo la tarea. Escriba los distintos procedimientos en el pizarrón y hágales saber que esos procedimientos que describieron son las estrategias que utilizaron para conseguir su fin. Utilice una lluvia de ideas para que ellos decidan cuál o cuáles les podrían rendir mejores frutos en actividades posteriores con las mismas características.

(Tiempo estimado: 8 minutos)

Fase postextual:

- 1-5 Aclare a los alumnos que las respuestas a estas preguntas las van a encontrar basándose en el significado de los cognados que ya tienen subrayados.

(Tiempo estimado: 8 minutos)

6. Es muy frecuente que los alumnos, a pesar de saber el significado de las palabras, no sean capaces de distinguir su función categorial. Enfatique la importancia del reconocimiento de la función que llevan a cabo las palabras dentro del enunciado en el proceso de decodificación. Escriba en el pizarrón el siguiente enunciado: "*The young lady dances gracefully*", y haga a los alumnos las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿cómo es?, ¿qué hace? y ¿cómo lo hace? para ilustrar las funciones de **nominador**, **calificador**, **acción** y **modificador de acción** y que los alumnos puedan llenar el cuadro.

(Tiempo estimado: 5 minutos)

1.2.1 Sugerencias para el profesor:

Las siguientes sugerencias constituyen una variante o bien alguna aclaración acerca de las actividades mencionadas en el apartado anterior.

Fase pretextual:

- 1a. Se puede llevar a cabo como se señala en la sección **Guía de actividades para el profesor** o bien en forma individual para después discutir el concepto.

- 2-4 Usted puede formar parejas para que respondan las preguntas. Posteriormente puede elicitare las respuestas de algunas parejas y escribirlas en el pizarrón con el fin de determinar si todos están de acuerdo.

Fase textual:

2. Usted puede formar grupos de tres o cuatro personas, dependiendo del tamaño de la clase, y asignarles un párrafo para la búsqueda de cognados. De esta manera se reduciría el tiempo establecido para dicha actividad.
- 2c. Es conveniente que en este punto usted no decida cuál de las estrategias utilizadas por ellos es la más adecuada, ni tampoco desdeñe alguna de ellas.

Fase posttextual:

- 1-5 Si después del tiempo estipulado aún hay alumnos que no hayan concluido con los ejercicios puede sugerir a los alumnos que ya lo hicieron que auxilien a sus compañeros.
6. Por supuesto usted puede utilizar un enunciado diferente al que se sugiere, pero debe asegurarse que éste cuente con los elementos necesarios y que sea accesible para los alumnos.

1.3 Estrategias que entran en juego en esta unidad:

- * Identificación y subrayado de palabras semejantes a las de su lengua materna.
- * Partir de una serie de ideas dadas para identificar la idea principal de cada texto.

- * Inferir el significado de palabras desconocidas a partir de palabras clave.
- * Reconocimiento de la función sintáctica de esas palabras.

1.4 Unidad temática.

Ejercicios Pretextuales:

1. Lee con atención la siguiente definición y sigue las instrucciones de tu profesor:

COGNADOS

Los cognados son palabras que dos o más idiomas comparten entre sí, y cuyo significado es el mismo. El reconocimiento de estas palabras te permitirán tener mayor acceso a la información del contenido de un texto.

2. ¿Quiénes son las personas de las fotografías y a qué se dedican?
3. ¿Cuál crees que sea el ritmo de vida que llevan estas personas?
4. ¿Cuáles crees que sean las ventajas y las desventajas de un ritmo de vida así?

Ejercicios Textuales:

1. En el primer párrafo del siguiente texto notarás que algunas de las palabras están resaltadas, éstas son algunos ejemplos de cognados entre el idioma inglés y el español. Recorre el texto y subraya todos los cognados que encuentres en él.



RELAX MORE... LIVE LONGER?

- A So you want to live for 100 years? How can you improve your possibilities? The general opinion is: Relax more, avoid tensions and responsibilities (in a word "stress"); get a routine job with regular hours and no worries-as a bank teller or a

gas-station attendant, for example; retire while you are still young. Right? Wrong!

- B** Investigations made recently by a group of sociologists from the University of St. George indicate that famous men and women who lead complicated, stress-filled lives live LONGER than normal people. And the difference is considerable: almost 30% in some societies, including ours. That means that if the average life expectancy is 65 years, the life expectancy of those people with stress-filled lives (presidents, actor surgeons, heads of companies, etc.) is 83 years!
- C** Experts say that stress can be bad for you, but it can also be good for you. It depends on how you feel about yourself and about life. If you feel successful, then a tense and demanding life will quite possibly be good for you. But if you feel you are unsuccessful, or if you want to do something different with your life but can't, then stress will be bad for you. It all depends on how YOU respond to stress.
- D** The message is surprising, but it is clear: if you are interested in your work and feel happy and successful doing it, don't worry about the stress it sometimes causes—it's probably good for you!

(Texto tomado de Taylor, J et al. 1985: 55)

2. Como puedes observar, cada uno de los párrafos contiene un gran número de cognados, esto te permitirá entender, con mayor facilidad, la idea principal de cada uno de ellos. Lee con atención el texto y relaciona cada uno de los párrafos con las ideas principales que se te proporcionan a continuación, escribiendo la letra del párrafo correspondiente dentro del paréntesis..

- () De acuerdo con ciertos estudios, las personas que viven en constante tensión viven más tiempo que la gente normal.
- () Si las personas son felices con lo que hacen, el "estrés" no es motivo de preocupación.
- () El "estrés" puede ser benéfico o dañino dependiendo de cómo se sientan las personas con respecto a la vida que llevan.
- () Vivir sin tensiones no constituye la fórmula para vivir por más tiempo.

Ejercicios Posttextuales:

1. ¿Qué palabras de las que subrayaste son sinónimos de "stress"?

_____ y _____.

2. Localiza en el texto los ejemplos de personas que viven en constante estrés.

_____, _____ y _____.

3. Circula Sí o No de acuerdo a la siguiente aseveración. El texto menciona que las personas que viven sin preocupaciones viven más tiempo que las personas que constantemente están en tensión. Sí No

4. Copia del texto un enunciado que justifique tu decisión anterior.

5. "Relax more, avoid **tensions** and **responsibilities**" es un enunciado que, de acuerdo con la opinión general, constituye la fórmula para vivir por más tiempo. Partiendo de esta situación y apoyándote en los dos cognados en este enunciado, utiliza tu sentido común para determinar el significado de la palabra "avoid". Escríbelo sobre la línea que se te proporciona.

_____.

6. De acuerdo con la distribución de las palabras dentro del enunciado, éstas pueden llevar a cabo distintas funciones. Utiliza algunas de las palabras que subrayaste para completar el siguiente cuadro:

Nominadores	Calificadores	Acciones	Modificadores de Acción
possibilities	general	retire	recently
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	
_____	_____	_____	

1.4.1 Clave de respuestas para el profesor.

Ejercicios Pretextuales:

2. *Pelé*, uno de los futbolistas más famosos del mundo. *Gordon Somner*, cantante inglés de música pop. *Madonna*, cantante y actriz norteamericana. *Tom Hanks*, actor norteamericano.
3. Las respuestas pueden ser muy variadas, pero el objetivo de la pregunta es llegar al consenso de que la vida de estas personas es muy agitada.
4. Ventajas: fama, dinero, posición social, etc.
Desventajas: principalmente falta de privacidad y salud.

Ejercicios Textuales:

1. Cognados que se hallan en el texto:
possibilities, general, opinion, tensions, responsibilities, routine, regular, bank, gas-station, attendant, example, retire, Investigations, recently, group, sociologists, University, indicate, famous, complicated, normal, difference, considerable, societies, including, presidents, actor, companies, etc., experts, depends, tense, demanding, possibly, different, respond, message, surprising, interested, causes, probably.
2. *B, D, C, A*

Ejercicios Posttextuales:

1. *tensions y responsibilities.*
2. *presidents, actor, surgeons y heads of companies*
3. *No*

4. *famous men and women who lead complicated, stress-filled lives live LONGER than normal people.*

5. Posibles respuestas:

evitar, prevenir, precaver, impedir.

6. Posibles respuestas:

Nominadores: *possibilities, opinion, tensions, responsibilities, regular, attendant, example, Investigations, group, sociologists, University, difference, societies, presidents, actor, companies, experts y message.*

Calificadores: *general, routine, bank, gas-station, famous, complicated, normal, considerable, tense, demanding, different, surprising e interested.*

Acciones: *retire, indicate, including, depends, respond y causes.*

Modificadores de acción: *recently, possibly y probably.*

Unidad II. RAÍCES Y AFIJACIÓN

2.1 Objetivos de la unidad.

2.1.1 Objetivo general. Partiendo de su conocimiento de palabras reales, al finalizar esta unidad el alumno será capaz de reconocer palabras afijadas que le permitirán tener mayor acceso al contenido de un texto.

2.1.2 Objetivos específicos:

- * Reconocerá palabras que están compuestas por una raíz y uno o varios afijos.
- * Utilizará el conocimiento que tiene de su lengua materna para inferir la función que llevan a cabo determinados formantes de palabras (afijos).
- * Se apoyará en el significado de estas palabras, y otras que él conozca, para entender el contenido del texto.

2.2 Guía de actividades para el profesor .

Fase pretextual:

1. Haga una breve revisión de lo que se vio en la clase anterior y elicitte algunos de los cognados que se revisaron en dicha clase y escríbalos en el pizarrón (el texto de la clase anterior guarda una estrecha relación con éste, de tal forma que éstos le servirán para abordarlo).

(Tiempo estimado 5 minutos)

2. Lea con el grupo la definición de raíces y afijos que se presenta y proporcione algunos ejemplos que no se encuentren dentro del texto. Aclare al alumno que si él conoce la raíz de una palabra afijada esto le permitirá asegurar en gran medida su significado. La identificación de estas palabras le facilitará entender el contenido de un texto.

(Tiempo estimado 5 minutos)

- 3a. Pida a los alumnos que observen la ilustración del texto y pregúnteles acerca de lo que estas personas están pensando. El objetivo de esta pregunta es llegar a la conclusión de que las tres personas están pensando en trabajar, de tal forma que si las respuestas de los alumnos se desvían de este objetivo, trate usted de encauzarlas.
- 3b. Pregunte a los alumnos si algunos de ellos trabajan. Cualquiera que sea la respuesta, pídale que le hablen de las ventajas y desventajas de trabajar. Lo anterior es con el fin de activar el conocimiento previo acerca de la lectura.

(Tiempo estimado de las dos actividades: 6 minutos)

Fase textual:**Sección I.**

1-6 Explique al alumno que las palabras afijadas pueden ser a la vez cognados y que en la mayoría de estos casos éstas sufren cambios muy similares que en el idioma español, lo que le permitirá de cierta manera predecir la forma que una palabra sajona podría tomar para cambiar de una función a otra. Pida al alumno que recorra el texto con el fin de realizar los ejercicios correspondientes a esta sección. El ejercicio número 1. no representará mayor dificultad para el alumno debido a que se le proporcionan las raíces. En lo que respecta a las preguntas 2-5, dado que éstas están diseñadas en forma encadenada, si algún alumno tiene problemas con alguna de estas respuestas, usted puede ayudarlo haciendo lo siguiente:

* Escriba en el pizarrón este enunciado "These workaholics are as addicted to their jobs as other people are to drugs or alcohol" lo que le permitirá centrar la atención de los alumnos única y exclusivamente en el enunciado que contiene la respuesta a la pregunta número 2. Pida al alumno que con ayuda de las palabras que conoce identifique un calificador que implique una necesidad muy poderosa de satisfacer algo. Pídales que localicen en el párrafo *F* palabras cuya raíz sea la misma que la de la respuesta anterior y finalmente pregúnteles por el equivalente en español.

(Tiempo estimado: 6 minutos)

Sección II.

1-6 * Pida a los alumnos que lean el texto de manera individual para poder realizar los siguientes ejercicios. Recorra el salón con el fin de determinar el avance de los alumnos.

(Tiempo estimado: 10 minutos)

* Una vez que la mayoría haya terminado, seleccione a distintos alumnos para que den las respuestas del ejercicio. Si la respuesta de alguno de los alumnos elegidos es incorrecta, permita que otro alumno (de preferencia de los que no han participado) proporcione la respuesta correcta.

(Tiempo estimado: 6 minutos)

* Al igual que en la unidad anterior, seleccione alumnos y pregúnteles por el procedimiento que siguieron para llevar a cabo la tarea. Escríbalos en el pizarrón y recuérdelos que esas son las estrategias que utilizaron para conseguir su fin. Utilice una lluvia de ideas para que ellos decidan cuál o cuáles les podrían rendir mejores frutos en actividades posteriores con las mismas características.

(Tiempo estimado: 6 minutos)

Fase postextual:

1. Pida a los alumnos que llenen el cuadro de ventajas y desventajas.

(Tiempo estimado 6 minutos)

2.2.1 Sugerencias para el profesor:

Al igual que en la unidad anterior, estas sugerencias constituyen una variante o bien alguna aclaración acerca de las actividades mencionadas en el apartado anterior.

Fase pretextual:

1. Usted puede diseñar una sopa de letras que contenga los cognados que se revisaron en el texto anterior y proporcionar una copia a cada alumno con el fin de que los descubran.
2. Se puede llevar a cabo como se señaló con anterioridad o bien en forma individual para después discutir el concepto.
- 3b. Una vez que en grupo se haya determinado la respuesta de la pregunta 3., usted puede formar parejas para que hagan un listado de las ventajas y desventajas que implica el trabajo.

Fase textual:

Sección II.

- 1-6 * Pida a los alumnos que verifiquen sus respuestas en grupos de tres para que después las reporten al grupo. En caso de haber discrepancias, regrese al texto y proporcione claves a los alumnos para que localicen las respuestas correctas.
- * Con respecto a las preguntas 3-5, verifique que los alumnos tengan claro el significado de la palabra "avoid". Si es necesario, regrese a la unidad anterior para aclarar el sentido de esta palabra. Cuando tengan claro el

significado de ésta, explique las funciones de los afijos “un” y “able” a través de las palabras dadas en el inciso 4.. Proporcione otros ejemplos.

Fase postextual:

1. Se puede dividir el grupo en dos partes y asignarle a uno de ellos las ventajas y al otro las desventajas.

2.3 Estrategias que entran en juego en esta unidad:

- * Identificación de palabras afijadas mediante el reconocimiento de su raíz.
- * Partir de una serie de ideas dadas para identificar la idea central del texto
- * Inferir el significado de palabras desconocidas a partir del uso de cognados, palabras afijadas y palabras clave conocidas por el alumno.
- * Clasificación.

ESTA TESTA NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

2.4 Unidad temática.

Ejercicios Pretextuales:

1. Sin ver tu texto anterior, trata de recordar los cognados que éste contenía.
2. Lee con atención la siguiente definición de raíces y afijos.

RAÍCES Y AFIJOS

Las raíces son palabras que en la mayoría de las ocasiones tienen por sí solas significado propio, y son a estas palabras a las que se les puede añadir afijos (prefijos, infijos y sufijos) para formar otras palabras, es por ello que aquí denominaremos a los afijos como formantes de palabras.

3. Observa la ilustración y escribe en la siguiente línea lo que estas personas están pensando. _____

Ejercicios Textuales:

1. Observa el primer párrafo del siguiente texto y notarás algunos ejemplos de formantes resaltados con letras negritas. Recorre el texto y contesta los siguientes ejercicios.



WORKAHOLISM

- A. Most workers spend eight or nine hours on the job. They work because it's unavoidable. They need to make enough money for necessities: food, rent, clothing, transportation, tuition, and so on. They spend about one-third of their lives at work, but they hate it. They complain and count the minutes until quitting time each day—or the days until their next vacation.
- B. By contrast, there are some people who actually enjoy work—in fact, they *love* to work. They spend many extra hours on the job each week and often take work home with them. These workaholics are as addicted to their jobs as other people are to drugs or alcohol.
- C. In some urban centers, workaholism is so common that people do not consider it unusual: They accept the lifestyle as normal. Government workers in Washington, D.C., for example, frequently work sixty to seventy hours a week. They don't do this because they *have* to; they do it because they *want* to. Hundreds of workaholics in New York City tried to go to work even in the famous blackout of 1977. There was no electricity—no air conditioning, elevators, or lights—but many people went to their offices anyway. They sat impatiently on the steps outside their office buildings and did paperwork or had business meetings.
- D. Workaholism can be a serious problem. Because true workaholics would rather work than do anything else, they probably don't know how to relax; that is, they might not enjoy movies, sports, or other types of entertainment. Most of all, they hate to sit and do nothing. The lives of workaholics are usually stressful, and this tension and worry can cause health problems such as heart attacks or stomach ulcers. In addition, typical workaholics don't pay much attention to their families. They spend little time with their children, and their marriages may end in divorce.
- E. Is workaholism always dangerous? Perhaps not. There are, certainly, people

who work well under stress. Some studies show that many workaholics have great energy and interest in life. Their work is so pleasurable that they are actually very happy. For most workaholics, work and entertainment are the same thing. Their jobs provide them with a challenge; this keeps them busy and creative. Other people retire from work at age sixty-five, but workaholics usually prefer not to quit. They are still enthusiastic about work—and life—in their eighties and nineties.

- F. Why do workaholics enjoy their jobs so much? There are several advantages to work. Of course, it provides people with paychecks, and this is important. But it offers more than financial security. It provides people with self-confidence; they have a feeling of satisfaction when they've produced a challenging piece of work and are able to say, "I made that." Psychologists claim that work gives people an identity; through participation in work, they get a sense of self and individualism. In addition, most jobs provide people with a socially acceptable way to meet others. Perhaps some are compulsive about their work, but their addiction seems to be a safe—even an advantageous—one.

(texto tomado de Kirn, E. y Hartmann, P. 1993: 56-57)

1. Localiza palabras que se deriven de las siguientes raíces:
 - a) work en párrafo **B** _____ .
 - b) work en párrafo **C** _____ .
 - c) usual en párrafo **C** _____ .
 - d) usual en párrafo **D** _____ .
 - e) electric en párrafo **C** _____ .
 - f) satisfy en párrafo **F** _____ .
 - g) stress en párrafo **D** _____ .
 - h) danger en párrafo **E** _____ .
2. ¿Qué palabra del párrafo "**B**" te da la idea de dependencia? _____
3. ¿Cómo considerarías a esta palabra?
 - a) como un cognado b) como una raíz afijada c) como ambos
4. Como puedes ver, los cognados pueden admitir la adición de un afijo para cambiar su función y siguen conservando su semejanza con las palabras en

español. La palabra que escribiste en la respuesta número 2 está funcionando como un calificador. Dado que es un cognado, no tendrás problema en saber el equivalente de ésta en tu propio idioma. ¿Cómo formarías en español el nominador de ésta raíz? Escríbelo sobre la línea

5. Localiza en el párrafo *F* un cognado de tu respuesta anterior.
6. En el texto anterior pudiste aprender el significado de nuevas palabras reales (palabras que por su naturaleza semántica te traen una imagen a la mente). Identifica cuáles de ellas fueron importantes para el entendimiento del tema, haz una lista y ve cuáles se repiten en este texto.

II. Lee con atención el texto y contesta lo siguiente:

1. El término *alcoholism* se refiere a un fenómeno social que tiene que ver con la adicción al alcohol. ¿Cuál es el significado de *workaholism*?

2. Copia del texto un enunciado que sea sinónimo de tu respuesta anterior.

3. En el texto anterior aprendiste el significado de la palabra "avoid". Esta palabra es la raíz de otra que se localiza en el primer párrafo de este texto. Encuéntrala, escríbela sobre la línea y circula la raíz. _____

4. Observa las siguientes palabras y su significado:

unfriendly = not friendly

unfortunate = not fortunate

able = can

unable = not able = can't

forgettable = something that can be forgot

washable = something that can be washed

5. Utilizando los ejemplos anteriores define el significado de la palabra que localizaste en la pregunta 3..

_____ = _____

6. Apoyándote en los cognados, las raíces afijadas cuyo significado conoces y tu lista que elaboraste para determinar cuál de las ideas que se te proporcionan abajo es la idea central del texto. Circula la letra de tu respuesta.

- a) La gente que disfruta de su trabajo también gusta de otros tipos de entretenimiento.
- b) Los adictos al trabajo son personas exitosas, pero no duran mucho tiempo casadas.
- c) La gente que trabaja aun en condiciones adversas puede ser muy creativa.
- d) La adicción al trabajo puede crear serios problemas, pero también puede crear una vida feliz.

Ejercicios Posttextuales:

1. Completa la siguiente tabla acerca de los adictos al trabajo.

2.4.1 Clave de respuestas para el profesor.

Ejercicios Pretextuales:

1. Cognados que se hallan en el texto anterior (RELAX MORE... LIVE LONGER?):

possibilities, general, opinion, tensions, responsibilities, routine, regular, bank, gas-station, attendant, example, retire, Investigations, recently, group, sociologists, University, indicate, famous, complicated, normal, difference, considerable, societies, including, presidents, actor, companies, etc., experts, depends, tense, demanding, possibly, different, respond, message, surprising, interested, causes, probably.

Ejercicios Textuales:

Sección I.

1.
 - a) *workaholic*.
 - b) *workaholism*.
 - c) *unusual*.
 - d) *usually*.
 - e) *electricity*.
 - f) *satisfaction*.
 - g) *stressful*.
 - h) *dangerous*.
2. *addicted*
3. c) *como ambos*.

4. *adicción.*

5. *addiction.*

6. Posibles respuestas:

live, relax, tensions, responsibilities, stress, job, regular, hours, worries, retire, complicated, normal, people, feel, life, interested, work y happy.

Sección II.

1. *Fenómeno social que tiene que ver con la adicción al trabajo.*

2. *Cualquiera de las tres contenidas en el párrafo B, pero la que mejor se acerca es: "These Workaholics are as addicted to their jobs as other people are to drugs or alcohol".*

3. *unavoidable*

4. *unavoidable = something that cannot be avoided*

5. *d) La adicción al trabajo puede crear serios problemas, pero también puede crear una vida feliz.*

Ejercicios Posttextuales:

el trabajo los mantiene activos y creativos

su trabajo es remunerado

el trabajo les provee la sensación de confianza

el trabajo es una forma socialmente aceptable de conocer a otras personas

no saben cómo descansar

sus vidas son estresantes

pueden tener problemas de salud

sus matrimonios pueden terminar en divorcio

Unidad III. SINTAXIS

3.1 Objetivos de la unidad.

3.1.1 Objetivo general. Al finalizar esta unidad el alumno será capaz de obtener el mínimo comunicativo de enunciados mediante el uso de la sintaxis.

3.1.2 Objetivos específicos:

- * Identificará la función de las palabras de acuerdo con su distribución dentro del enunciado.
- * Se apoyará en el significado de cognados, palabras afijadas y otras que él conozca, para encontrarle sentido a los enunciados y así poder obtener el mínimo comunicativo de éstos.

3.2 Guía de actividades para el profesor .

Fase pretextual:

1. Con el fin de hacer una breve revisión de lo que se vio en la clase anterior, escriba en el pizarrón algunas palabras afijadas y pida a los alumnos que circulen los prefijos y subrayen los sufijos.

(Tiempo estimado: 5 minutos)

2. Pida a los alumnos que describan la ilustración de esta lectura. Ponga especial énfasis en el escenario de la ilustración. Pregunte a los alumnos por el tipo de vida que llevan a cabo las personas que viven en este tipo de lugares.

(Tiempo estimado: 4 minutos)

- 3a. Forme grupos de tres o cuatro personas, dependiendo del tamaño de la clase, y pídale que lean la introducción de la unidad. Deles tiempo suficiente para que discutan lo leído.

- 3b. Con el fin de ilustrar la información leída, escriba este enunciado en el pizarrón: "The noise of big crowded cities drives me crazy" y siga los siguientes pasos:

* Pida a los alumnos que identifiquen el realizador, la acción y los objetos del enunciado.

* Separe con líneas cada uno de estos elementos en el enunciado.

* Pregúnteles cuál de las palabras contenidas en el realizador es la más importante de ellas. Si alguno de los alumnos contesta que la palabra más importante es la palabra "cities", hágale notar que aunque dicha palabra es

un nominador, ésta está introducida en el realizador mediante una preposición y que, por lo general, las frases preposicionales tienen la función de calificar al nominador del que se está hablando.

* Debajo del enunciado original escriba únicamente "The noise drives me crazy" y pida a los alumnos que le den su significado en español. Anótelos en el pizarrón.

* Escriba en el pizarrón lo siguiente: "algo provoca un estado emocional en alguien" y pregúnteles si este enunciado tiene el mismo sentido que el significado que ellos proporcionaron del enunciado original.

(Tiempo estimado: 7 minutos)

Fase textual:

Sección I.

1. Lea con el grupo el primer párrafo y hágalos notar las funciones de las palabras en letra negrita. Proporcione algunas oraciones fuera del texto para que los alumnos tengan la oportunidad de identificar dichas funciones.

(Tiempo estimado: 3 minutos)

- 2-6 Pídale que realicen las actividades pretextuales aclarándoles que no es necesario leer todo el texto todavía, sino que hagan su búsqueda con base en los ejercicios.

Verifique al interior de cada grupo las conclusiones a las que llegaron en los ejercicios 2-6. Determine de manera general si el tema ha sido comprendido hasta aquí. Si no es así haga las siguientes preguntas a los alumnos para identificar las diferentes funciones: ¿quién? para encontrar al realizador;

¿qué hace o cuál es su estado? para encontrar la acción o estado; ¿a quién?, ¿para quién? y ¿qué? para encontrar los objetos; y ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde? para encontrar los circunstanciales.

(Tiempo estimado: 8 minutos)

Sección II.

1. Para leer la información del **MÍNIMO COMUNICATIVO**, siga el mismo procedimiento que se dio para leer la información de **SINTAXIS**.

(Tiempo estimado: 5 minutos)

2. Pida a los alumnos que localicen el mínimo comunicativo de los enunciados que se les proporcionan, haciendo la búsqueda únicamente en el párrafo que se les indica.

(Tiempo estimado: 8 minutos)

Verifique las respuestas de estos ejercicios y pida a algunos alumnos exterioricen la forma en que realizaron la actividad, es decir, los medios de los que se valieron para lograr el objetivo, con el fin de determinar las estrategias utilizadas.

(Tiempo estimado: 7 minutos)

Fase postextual:

- 1-3 Pida a los alumnos que localicen la información que se requiere en los ejercicios de esta sección. Después de un tiempo considerado, verifique sus respuestas y si hay algún problema regrese a la parte del texto correspondiente para aclarar las dudas.

(Tiempo estimado: 5 minutos)

3.2.1 Sugerencias para el profesor:

Al igual que en las unidades anteriores, esta sección constituye una variante o bien alguna aclaración acerca de las actividades mencionadas en el apartado anterior.

Fase pretextual:

- 3a.** Al igual que en las unidades anteriores la introducción se puede llevar a cabo con distintas variantes (individual, grupal o en pares). La razón por la que en esta unidad se sugiere el trabajo en grupo obedece a que las introducciones de ésta son más largas y complejas que las de las anteriores y creemos conveniente la interacción del alumno con sus compañeros para exteriorizar las imágenes que cada uno de ellos se formaron a partir de las introducciones.
- 3b.** Si usted opta por algún enunciado diferente al que se sugiere, asegúrese que éste contenga calificadores que se puedan eliminar y así lograr el objetivo de la explicación.

Fase textual:

Sección I.

1. Si lo desea, puede conservar los grupos que formó con anterioridad para realizar esta actividad.

Sección II.

2. Si optó por conservar los grupos como los había formado, usted puede asignar a cada grupo la búsqueda de un determinado mínimo comunicativo.

En caso de haber demasiados grupos, no importa que usted asigne el mismo mínimo comunicativo a más de un grupo.

3.3 Estrategias que entran en juego en esta unidad:

- * Identificar la función que las palabras llevan a cabo dentro del enunciado a través de las posiciones que éstas ocupan.
- * Identificar los enunciados originales de los cuales fue extraído el mínimo comunicativo.
- * Buscar información específica.
- * Inferir el significado de palabras desconocidas mediante la reducción de enunciados en su mínimo comunicativo.

3.4 Unidad temática.

Ejercicios Pretextuales:

1. Copia en tu cuaderno lo que tu profesor escriba en el pizarrón y sigue sus instrucciones.
2. Observa la ilustración de esta lectura y descríbela.
3. En pequeños grupos lee y discute la información que se te presenta a continuación:

SINTAXIS

La sintaxis es la relación que guardan las palabras dentro del enunciado, existen lenguas con menor variación morfológica que otras, pero esta carencia no las hacen ser menos comunicativas. Esto se debe a que como las lenguas son sistemas, éstas son capaces de compensar sus carencias mediante otros dispositivos. El idioma inglés posee menor variación morfológica que nuestra propia lengua y el dispositivo que utiliza para subsanar

(continúa)

dicha carencia lo constituye el hecho de que sus palabras pueden ser plurifuncionales sin cambiar de forma. En este sentido, los ejercicios de reconocimiento de cognados y de raíces con afijos en ocasiones pueden ser infructuosos si no se conocen los patrones básicos de combinación de palabras dentro del enunciado. La única forma como puedes solventar este problema de plurifuncionalidad de las palabras, es aprendiendo a distinguir la función que éstas llevan a cabo dentro de un enunciado específico. Existen cinco distintas posiciones de las palabras dentro del enunciado, en donde la *primera posición* es el **realizador**, la *segunda* es la **acción** o el **estado**, la *tercera* es el **objeto** y en ocasiones el **destinatario**, la *cuarta* son las **circunstancias** y la *quinta* los **enunciados atributivos**. Cuando la palabra de la *segunda* posición no es una **acción**, en el enunciado sólo está atribuyendo un **estado** (mediante el verbo *be*) al realizador.

Ejercicios textuales:

Sección I.

1. En el primer párrafo del siguiente texto te ilustraremos las posiciones antes mencionadas, el número en paréntesis te indica la posición de cada parte resaltada.



The Secrets of a Very Long Life

- A** There are several places in the world that are famous for people who live a very long time. These places are usually in mountainous areas, far away from modern cities. (1) Doctors, scientists, and public health experts (4) often (2) travel (3) to these regions (5) to solve the mystery of a long, healthy life; the experts hope to bring to the modern world the secrets of longevity.
- B** Hunza is high in the Himalayan Mountains of Asia. There, many people over one hundred years of age are still in good physical health. Men of ninety are new fathers, and women of fifty still have babies. What are the reasons for this good health? Scientists believe that the people of Hunza have these three benefits: (1) physical work, usually in the fields or with animals; (2) a healthful environment with clean air and water; and (3) a simple diet high in vitamins and nutrition but low in fat, cholesterol, sugar, and chemicals.
- C** People in the Caucasus Mountains in Russia are also famous for their longevity. In this area, there are amazing examples of very long-lived people. Birth records are not usually available, but a woman called Tsurba probably lived until age 160; a man called Shirali probably lived until 168. His widow was 120 years old. In general, the people not only live a long time, but they also live *well*. They are almost never sick, and when they die, they have not only their own teeth but also a full head of hair, and good eyesight.
- D** Vilcabamba, Ecuador, is another area famous for the longevity of its inhabitants. This region—like Hunza and the Caucasus—is also in high mountains, far away from cities. In Vilcabamba, too, there is very little serious disease. One reason for the good health of the people might be the clean, beautiful environment: The temperature is about 70° Fahrenheit all year long; the wind always comes from the same direction; and the region is rich in flowers, fruits, vegetables, and wildlife.

E In some ways, the diets of the inhabitants in the three regions are quite different. Hunzukuts eat mainly raw vegetables, fruit (especially apricots), and *chapatis*—a kind of pancake; they eat meat only a few times a year. The Caucasian diet consists mainly of milk, cheese, vegetables, fruit, and meat; most people there drink the local red wine daily. In Vilcabamba, people eat a small amount of meat each week, but the diet consists largely of grain, corn, beans, potatoes, and fruit.

F Experts found one surprising fact in the mountains of Ecuador: Most people there, even the very old, consume a lot of coffee, drink large amounts of alcohol, and smoke forty to sixty cigarettes daily!

G However, the diets are similar in two general ways: (1) the fruits and vegetables that the inhabitants of the three areas eat are all natural; that is, they contain no chemicals; and (2) the people consume fewer calories than people do in other parts of the world. A typical North American takes in an average of 3,300 calories every day; a typical inhabitant of these mountainous areas, between 1,700 and 2,000 calories.

H Inhabitants in the three regions have more in common than calories, natural food, their mountains, and their distance from modern cities. Because these people live in the countryside and are mostly farmers, their lives are physically hard. Thus, they do not need to go to health clubs because they get a lot of exercise in their daily work. In addition, although their lives are hard, the people do not seem to have the worries of city people. Their lives are quiet. Consequently, some experts believe that physical exercise and freedom from worry might be the two most important secrets of longevity.

(texto tomado de Kirn, E. y Hartmann, P. 1996: 129-30)

2. Identifica tres realizadores en el párrafo B

a) _____ .

b) _____ .

c) _____ .

3. Localiza un estado y una acción en el párrafo C.

a) estado _____

b) acción _____.

4. ¿En qué posición se encuentra la frase "far away from cities" del párrafo *D*?

_____ posición

5. ¿Cuál de las siguientes palabras del párrafo *F* ocupa la tercera posición ?

a) coffee b) found c) experts d) mountains

6. Completa el siguiente párrafo.

They eat meat only a few times a year

En el enunciado anterior *They* es el _____ ,

_____ es la acción, *meat* es el _____ y

only y *time* ocupan la cuarta _____ por ser parte del

_____.

Sección II.

1. Lee con atención la siguiente información y contesta las preguntas de tu profesor.

MÍNIMO COMUNICATIVO

En muchas ocasiones identificar a los elementos con que trabajaste anteriormente resulta difícil debido a la complejidad de los enunciados. En este caso, se deben eliminar todos aquellos elementos que no son necesarios para que puedas encontrar el sentido del enunciado, es decir, conservar únicamente los elementos fundamentales (mínimo comunicativo) que te permitan entenderlo. Una de las formas para lograrlo es convertir los enunciados específicos de un texto en enunciados universales o generales.

2. A continuación se te presenta el mínimo comunicativo de algunos de los enunciados contenidos en este texto. Lee el párrafo que se te indica y localiza el enunciado al que se hace referencia y escríbelo en las líneas que se te proporcionan.

a) párrafo **A** "alguien desea traer algo".

b) párrafos **B** y **H** "alguien piensa algo acerca de alguien".

B _____

H _____

c) párrafo **C** "alguien es popular por algo".

d) párrafo **D** "algo viene de cierta manera".

e) párrafo **G** "alguien consume algo en menor cantidad que otros".

Ejercicios Posttextuales:

1. ¿En qué regiones es común la longevidad?
 - a) _____ .
 - b) _____ .
 - c) _____ .

2. Cuáles son las características comunes de los habitantes de estas tres regiones?
 - a) _____ .
 - b) _____ .
 - c) _____ .

3. Los tres textos que has leído guardan entre sí una relación. ¿Qué frase utilizarías para referirte a los tres? _____ .

3.4.1 Clave de respuestas para el profesor.

Ejercicios Textuales:

Sección I.

2. Posibles respuestas:

Hunza, people over one hundred years, men of ninety, women of fifty y scientists.

3. a) are o was

b) *lived, have o die.*

4. *quinta.*

5. a) *coffee.*

6. *realizador, eat, objeto, posición y circunstancial.*

Sección II.

2a. *The experts hope to bring to the modern world the secrets of longevity.*

2b. párrafo **B** *Scientists believe that the people of Hunza have these three benefits...*

párrafo **H** *Experts believe that physical exercise and freedom from worry might...*

2c. *People in the Caucasus Mountains in Russia are also famous for their...*

2d. *the wind always comes from the same direction.*

2e. *the people consume fewer calories than people do in other parts ...*

Ejercicios Posttextuales:

1a. *Hunza*

1b. *Caucasus Mountains*

1c. *Vilcabamba*

2a. *physical work*

2b. *the diet.*

2c. *the environment*

3. *Cualquier frase relacionada con la buena salud o bien la relación entre el estrés y salud.*

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han revisado algunas teorías con respecto al proceso de lectura, así como teorías de temas que se relacionan con dicho proceso, todo ello con el fin de enfatizar la importancia del análisis morfosintáctico como una alternativa para la inferencia de palabras desconocidas durante la lectura. No se trata de enseñar a los alumnos conceptos de morfología y sintaxis per se, sino aprovechar los fenómenos morfosintácticos de la lengua inglesa para ayudar al alumno a crear en su mente imágenes lectoras que le permitan comprender de manera más sencilla el contenido de los textos a los que se enfrenta. Como se pudo apreciar en los ejercicios modelo, en ningún momento se le hace mención al alumno de la diferencia que existe entre los sufijos inflexionales y los derivacionales, esto se debe a que él no tiene la necesidad de saberlo para poder transformar el texto en imágenes categoriales que correspondan a su realidad. Es entonces tarea del profesor conocer este tipo de cosas para buscar la manera de transmitirselas al alumno de forma tal que él sienta que aquello le resulta funcional.

Aunque la presente metodología fue diseñada para satisfacer las necesidades de una determinada población, esto no implica que ésta no pueda ser utilizada con otro tipo de alumnos; por el contrario, lo expuesto aquí es válido para cualquier tipo de alumno que presenta el ya mencionado problema de inferencia de vocabulario durante el proceso de lectura, y lo que es aún más, con textos adecuados y sus debidos

ajustes, se puede utilizar también con alumnos cuyo nivel de competencia lingüística es superior al de dicha población.

Cabe mencionar que la morfología y la sintaxis son dos ramas de la lingüística tan áridas, que hubiera sido imposible, y además poco práctico, abarcar todos y cada uno de los aspectos que entran en juego en el análisis morfosintáctico. De hecho se requeriría de otros trabajos de investigación para poder abordar con mayor profundidad temas tales como significado de afijos, posibles combinaciones que se pueden dar para formar palabras compuestas, así como las posibles combinaciones de palabras que pueden ocurrir dentro del enunciado, etc., y si a esto aunamos que dichas ramas están estrechamente relacionadas con la semántica, resultaría una lista, si no interminable, si bastante extensa de temas relacionados con el análisis morfosintáctico. No obstante, se considera que si esos temas, de los cuales muchos de ellos ni siquiera fueron mencionados en esta investigación, fueran tratados en una línea semejante a la de esta metodología, es decir, conservando una secuencia curricular lógica que permita al alumno tener las bases necesarias para poder llevar a cabo una nueva actividad, los resultados podrían ser muy satisfactorios.

En suma, se puede decir que leer es una actividad tan compleja que para que el lector pueda tener éxito, requiere del uso de ciertas estrategias, las cuales implican la interacción de procesos mentales tanto de alto como de bajo nivel. Este fenómeno se puede apreciar claramente durante el análisis morfosintáctico, ya que el lector, en su intento por decodificar el significado de palabras que le son desconocidas, se ve en la necesidad de estar constantemente cambiando entre estrategias que requieren

procesos mentales de ambos niveles, y es tarea del profesor facilitar al alumno dicha actividad.

Bibliografía

- Antonini, M. y Pino, J. 1991. "Modelos del proceso de lectura: Descripción, evacuación e implementaciones pedagógicas", en Puente, A. *Comprensión de lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez y ediciones Pirámide.
- Ausubel, D.P. 1968. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Barnett, Marva A. 1988. *Teaching Reading in a Foreign Language*. http://www.de.govl/databases/ERIC_Digest/ed305829.html
- Barnett, Marva A. 1989. *More than Meets the Eye*. USA. Prentice Hall Regents
- Benson, Alexis. 1995. *Review and Analysis of Vygotsky's Thought and Language* <http://129.7.160.115/INST5931/Vygotsky.html>
- Carrel, Patricia L. et. al. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, Thomas. 1997. *From Concord to Lexicon: Development and Test of a Corpus-Based Lexical Tutor*. <http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/webthesis/Thesis0.html>
- Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and teaching reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- English Made in Brazil. 1997. <http://www.english.sk.com.br/sk-chom.html>
- Galperin, P.Y. 1976. *Introducción a la Psicología: un enfoque dialéctico*. Moscú. Universidad Estatal de Moscú.
- García, R. 1998. "Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras" en *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*.
- Ginn, Wanda Y. (S/F). *Jean Piaget - Intellectual Development*. <http://www.english.sk.com.br/sk-piaget.html>
- Goodman, Kenneth S. 1971. Psycholinguistic universals in the reading process. En *The psychology of second language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Goodman, Kenneth S. 1981. "Letter to the editors" *Reading Research Quarterly*. 16 (3) 477-478 Newark, DE, International Reading Association.

- Hawley, David. (S/F). Piaget and Vigotsky (S/L) <http://www.geoworld.com/Athens/9148/vygotsky.html>
- Hyland, Ken. "Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills". USA. English Teaching Forum. Vol. XXVIII, núm. 2, abril de 1990 pp. 14-17, 23
- Kearsley, Greg. 1999, *Theory Into Practice*, "Modes of Learning". <http://www.gwu.edu/~tip/norman.html>
- Kirn, E. y Pamela Hartmann. 1993. *Interactions II: A reading Skills Book*. México. McGraw-Hill.
- Kirn, E. y Pamela Hartmann. 1996. *Interactions one: A reading Skills Book*. México. McGraw-Hill.
- Luria, A.R. 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Harvard University Press, Cambridge
- Luria, A.R. 1991. *Lenguaje y Pensamiento*. México. Ediciones Roca.
- Langacker, R.W. 1972. *Fundamentals of Linguistic Analysis*. USA. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Matthews, P.H. 1974. *Morphology: An Introduction to the Theory of Word-Structure*. Cambridge. Cambridge University Press.
- McCormick, Thomas W. 1988 . *Theories of reading in dialogue* . New York , University Press of America .
- McWaters, Tammy Lynn (S/F), *Piaget - Vygotsky: The Social Genesis of Thought* <http://scrtec.org/track/tracks/f02897.html>
- Modelo Educativo Indoamericano. {s.f}. {s.e}
- Morris, Charles G. 1992, *Introducción a la Psicología*, México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- O'Malley. J.M. y Anna U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- On Purpose Associates. 1998. "Funderstanding" . <http://129.7.160.115/INST5931/Constructivist.html>
- Owens, Robert E., Jr. 1988. *Language Development An Introduction*. USA. Merrill Publishing Company.

- Robins, R. H. 1980. *General linguistics: An introductory survey*. USA. Longman.
- Singer, H, y Robert B. Ruddell . 1985 . *Theoretical models and the processes of reading* . 3rd edition . Newark, DE , International Reading Association.
- Smith, Frank. 1988. *Understanding Reading*. USA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Strommen, Erik F. 1992, *Children's Television Workshop*, Bruce Lincoln, Bank Street College of Education. <http://www.ilt.columbia.edu/k12/livetext-f/docs/construct.html>
- Taylor, J. 1985. *READING Structure & Strategy Intermediate*. México. Macmillan.
- Wilhelmsen, Sonja et al, 1998, *Computer Supported Collaborative Learning, USA*, <http://www.uib.no/People/sinia/CSC/L/index.html>
- Wilkins, D.A. 1972. *Linguistics in language teaching*. USA. The MIT Press.