



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

PROPUESTA DE DESARROLLO DE ACTIVIDADES PARA
OPTIMIZAR EL MANEJO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS
EN TEXTOS EN INGLÉS PARA ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

GABRIELA IVONNE GÓMEZ SANDOVAL

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

SEPTIEMBRE, 2007



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.

GRACIAS:

Principalmente a Dios, por haber concluido con éxito y salud esta meta en mi vida, a pesar de todos los obstáculos.

A la UNAM, por la oportunidad de estudiar una carrera dentro de la LEL y trabajar formando parte de esta gran institución.

A mi madre, por haber hecho de mí la persona que ahora soy, inculcándome siempre con su ejemplo la constancia y compromiso en cada cosa que hago.

Mamá: este trabajo está dedicado especialmente a ti. Gracias por tu apoyo en cada una de mis decisiones, por tus cuidados, por tu amor y por todo lo que me has dado, este trabajo es tuyo también. ¡Te amo!

A mi hermana Georgina, quien es y ha sido siempre mi apoyo incondicional, demostrándome cada día su grandeza como persona.

Geor: Sabes que te quiero mucho. Soy muy afortunada por tenerte a mi lado, espero que nunca olvides que yo siempre estaré contigo. ¡Gracias por todo!

A mi hermana Miroslava, por su compañía, sus ocurrencias y su muy particular manera de apoyarme. Yaya: A pesar de ser mi hermanita pequeña, me has enseñado mucho más de lo que te imaginas, gracias por estar conmigo y por haberme dado el pedacito de ti que todos adoramos. Enrique.

A mi sobrina Georgina, por haberme dado la alegría de ser tía por primera vez, por su interés en todo lo que hago y especialmente por haberme hecho descubrir el límite de mi paciencia durante la realización de este trabajo. ¡Te quiero mucho!

A mi cuñado Rodolfo, quien representa al hermano que no tuve. Gracias por tu sencillez, tu gran corazón, tu ejemplo y tu cariño.

Un reconocimiento y agradecimiento muy especial al Dr. Félix Mendoza, quien me ha enseñado muchas lecciones a través de su conocimiento y experiencia de vida, entre ellas, que no existe nada totalmente blanco ni totalmente negro y que la admiración es la base del amor. Gracias por creer en mi proyecto y apoyarme en todo momento, lo admiro y lo respeto profundamente.

A mis sinodales, por su orientación en la realización de este trabajo.

A Faat. Danke für alles mein Schatz!. Ich werde immer bei dir sein.

A todos mis amigos, que siempre han estado conmigo en los buenos y en los malos momentos, principalmente mis amigos de la LEL: Claudia "Ruda", Raquel y Olga, con quienes he compartido muchos buenos momentos y he aprendido algo de cada una. Diana, que con su ejemplo de fortaleza me ha enseñado a valorar cada momento. Ernesto, gracias por tu apoyo y comprensión, que sabes que valoro mucho. Edson, gracias por tu compañía y por los buenos momentos. A Ivonne, quien me ha brindado su apoyo, su amistad sincera y su compañía en todos los momentos importantes, ¡gracias Noná! A Clausen, gracias por tu apoyo y tu confianza.

A Lizbeth, quien ha estado conmigo desde la infancia. Gracias por tu cariño y tu apoyo durante todos estos años. A Gisela, por tus consejos y tu interés en mis proyectos. A Fernando, por tu disposición y por ayudarme a realizar este trabajo. Es una satisfacción tener una lista de amigos tan larga.

¡Los quiero mucho a todos!

A mis alumnos, quienes son el motivo y la inspiración para este trabajo.

A todo el que tenga que agradecer y que por alguna razón no haya incluido.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I. LA MATERIA DE INGLÉS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE INGLÉS I EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	
1.1 Antecedentes de la institución	4
1.2 Necesidades de la población	5
1.3 Antecedentes del plan de estudios	6
1.3.1 Presentación del plan de estudios actual	7
1.4 Planteamiento del problema	10
1.5 Justificación	12
1.6 Objetivos general y específicos	13
1.7 Metodología de trabajo	14
1.8 Resultados esperados	15
 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Teorías de aprendizaje	18
2.2 Aprendizaje de la lengua	19
2.2.1 Adquisición de la lengua materna (LM)	19
2.3 Aprendizaje de la lengua extranjera (LE)	23

2.3.1	Teoría del monitor	25
2.4	El constructivismo como teoría de aprendizaje	28
2.4.1	Lev S. Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo	31

CAPÍTULO III. EL PROCESO DE LECTURA

3.1	La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva	36
3.1.1	Componentes del proceso de lectura	38
3.2	Modelos de lectura	40
3.2.1	Modelos ascendentes (<i>bottom up</i>)	43
3.2.2	Modelos descendentes (<i>top down</i>)	48
3.3	Modelos interactivos	49
3.3.1	Tipos de lectura	54
3.3.1.1	Lectura de familiarización	54
3.3.1.2	Lectura de búsqueda	55
3.3.1.3	Lectura de estudio	56
3.4.	Estrategias de lectura	57
3.4.1	Estrategias de bajo nivel	58
3.4.2	Estrategias de alto nivel	58

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1	Transferencia	61
4.1.1	Transferencia positiva	63
4.1.2	Transferencia negativa	64
4.2.	Análisis de errores	66
4.2.1	Antecedentes	66
4.2.2	Etapas del análisis de errores	69
4.2.3	Sobregeneralización	70
4.3.	Descripción de cognados y falsos cognados	71
4.3.1	Presentación de los textos para el primer semestre	73
4.4	Análisis de la influencia de los falsos cognados en los textos para primer semestre.	74
4.5	Criterios de selección de textos	77
4.6	Suplemento de actividades de optimización.	79
 SUPLEMENTO DE ACTIVIDADES PARA EL ALUMNO		 81
RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PROFESOR		104
CONCLUSIONES GENERALES		131
BIBLIOGRAFÍA		134
ANEXOS		

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés está considerado en la actualidad como una herramienta básica a nivel mundial. Los avances tecnológicos tales como el uso de *Internet*, el fenómeno de la globalización y hasta los conflictos bélicos, entre otros, han dado paso al desarrollo y expansión de esta lengua, puesto que la mayoría de la información es transmitida de manera oral o escrita en inglés. Por lo tanto, el aprendizaje y la enseñanza de este idioma han cobrado gran importancia en muchos países, ya que sirve como medio para la comunicación internacional.

México no es la excepción, debido, por supuesto, a su ubicación geográfica. La cercanía con los Estados Unidos es una razón más por la que el idioma inglés tiene especial importancia en nuestro país.

El inglés como lengua extranjera se imparte en México a partir de la secundaria en el sector público. Este hecho, aunado a una red de horas promedio de tres a la semana, a diferencia de quince en el sector privado en el cual, además, se imparte desde nivel preescolar, ha despertado el interés en diversos ámbitos, tanto políticos como públicos, sobre la importancia que el sector educativo da a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE).

Estas cuestiones no sólo suscitan interés a nivel general, sino también en los alumnos como individuos, ya que se enfrentan a dificultades personales con la lengua extranjera por diferentes razones: laborales, educativas o simplemente por la influencia que ésta tiene sobre la vida diaria.

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), impartida en la FES Acatlán, no sólo tiene como encomienda la labor docente, sino también, entre otras tareas, la de que sus egresados sean capaces de detectar diversos problemas en sus estudiantes y así poder plantear sugerencias o posibles soluciones para éstos.

El presente trabajo de investigación muestra la problemática detectada particularmente en los estudiantes de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, haciendo un análisis de ésta y, además, pretende ofrecer una propuesta para abordar los *falsos cognados*, de manera que éstos no causen problemas al estudiante, sino que, por el contrario, le sean de ayuda para la asimilación de estrategias básicas para la comprensión de lectura en lengua inglesa, ayudándose de los conocimientos previos en su lengua materna (LM)

La elección de esta problemática en particular se debe a que en el programa de estudio actual del Colegio se presentan los *cognados y falsos cognados* en la tercera unidad como estrategia básica de lectura, siendo ésta la única ocasión en la que se abordan, y se les dedican únicamente 6 horas de clase aproximadamente. Nuestra intención es que, con las sugerencias aquí presentadas, se saque el mejor provecho de este tiempo y se optimice el uso de esta estrategia, que será de utilidad para evitar problemas posteriores de generalización de cognados y falsos cognados.

Una de las posibles razones que originan esta problemática en los estudiantes de primer semestre es que la mayoría de ellos ingresa a los grupos con conocimiento nulo o con muy poco conocimiento de la lengua inglesa. A esto debemos agregar que en muchas ocasiones poseen malos hábitos de lectura o incluso carecen de conocimiento de las estrategias y tácticas para leer eficazmente, aun en su LM.

Evidentemente, en esta etapa tan importante los profesores deben sentar las bases para la comprensión de textos en inglés, de manera que se utilice la transferencia de conocimientos y habilidades que los estudiantes ya poseen en la lectura en LM, pero utilizándolos en situaciones nuevas y proporcionándoles referencias y comparaciones que les permitan desarrollar un cierto paralelismo entre su lengua materna y la lengua extranjera, en este caso el inglés. En pocas palabras: tenemos que aprovechar los recursos ya existentes y potenciarlos para beneficio de alumnos y profesores de nuestros grupos y de semestres posteriores.

En cuanto a las sugerencias para el manejo de falsos cognados, haremos una selección de los que se presentan en el libro de texto correspondiente al primer semestre, para así proponer una serie de estrategias generales de trabajo conjunto que permitan que los alumnos puedan transferir sus conocimientos y habilidades de la LM a la LE, y a su vez que sean conscientes de sus potenciales para la construcción del conocimiento por diferentes medios, tales como la auto-corrección, el trabajo en equipo y el trabajo con el docente.

CAPÍTULO I

LA MATERIA DE INGLÉS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL CCH

1.1 Antecedentes de la institución

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y, al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, los institutos y centros de investigación de la UNAM, e impulsar así la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente "con una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de juventud" (Pablo González Casanova).

Las primeras generaciones de alumnos del Colegio tuvieron dos características distintivas que les permitieron asimilar cabalmente los propósitos educativos, ya que se trataba de jóvenes que habían interrumpido sus estudios de bachillerato y que estaban ya inmersos en el mundo laboral, por lo que, además, existía una cercanía generacional afectiva con sus profesores.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971; al siguiente año hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur. Actualmente, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles, y un Laboratorio Central, con instalaciones ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y cuenta con una población estudiantil de 60 mil alumnos y una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores.

Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por ellas cerca de 700 mil. Su Plan de Estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM.

Para su funcionamiento interno cuenta con autoridades propias; su organigrama lo preside un Director General y nueve secretarías que apoyan su actividad académica y administrativa.

Sus instalaciones están distribuidas de la siguiente forma: cuatro en la zona metropolitana y una en el Estado de México (Naucalpan). Cada uno de estos planteles tiene un Director y secretarías de apoyo académico y administrativo. Los planteles cuentan con dos turnos, de aproximadamente 55000 alumnos distribuidos en ambos turnos. Es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único; es una institución de enseñanza media superior que ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, contando, además, con una legislación propia que norma su actividad particular, que es el Reglamento de la Escuela Nacional "CCH." ¹

1.2 Necesidades de la población

Como vimos en el apartado anterior, la población del Colegio es muy numerosa, y se imparte la materia de inglés a nivel de comprensión de textos porque, de otra manera, sería imposible el abordaje de las llamadas "cuatro habilidades" de la lengua (en términos de corrección y producción), ya que los grupos de primer semestre se conforman por 50 alumnos aproximadamente.

El objetivo de la materia en el colegio es, en síntesis, que el alumno pueda leer en la LE utilizando una serie de estrategias y tácticas de apoyo, así como los conocimientos previos que posee de la lectura en lengua materna.

¹ © 2004 Colegio de Ciencias y Humanidades - UNAM.

Es así que, al ingresar los alumnos al primer semestre, se da por hecho que ya cuentan con ciertas habilidades de lectura en su LM, y que ya tienen, por lo menos algunas, nociones en inglés, producto de los tres años de educación secundaria.

Desgraciadamente, en muchos de los casos no es así; un gran número de alumnos tienen poco desarrolladas estas habilidades o se encuentran mal encauzadas.

Por lo tanto, sus necesidades básicas son el desarrollo de habilidades que le permitan echar mano de los conocimientos que ya poseen (incluso si son muy pocos) y la formación de estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo central de la materia, que finalmente será comprender el mensaje que el autor proyecta mediante la palabra escrita.

En muchos casos, los grupos son heterogéneos en cuanto a conocimientos previos de la LE, ya que algunos alumnos proceden de escuelas privadas bilingües o han estudiado inglés de manera independiente. Estos alumnos, obviamente, tienen una ventaja sobre sus compañeros que carecen de estos conocimientos, pero aun así tienen las mismas necesidades que los otros en cuanto al desarrollo de estrategias de lectura y de vocabulario.

Lo anterior puede ayudar a la construcción del conocimiento, ya que trabajando en conjunto se pueden obtener buenos resultados, al identificar a los alumnos que ya poseen cierto conocimiento, y pedirles que trabajen de manera cooperativa con los compañeros que tienen un nivel más bajo de conocimiento lingüístico. Este intercambio de experiencias es también una necesidad básica de los alumnos en etapa inicial, y posteriormente se podrán “independizar” a medida que construyan más conocimiento y puedan leer de manera autónoma.

1.3 Antecedentes del plan de estudios

La materia de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades ha cambiado a través de los años. En el primer plan de estudios de 1971 la materia abarcaba 60 fragmentos de treinta minutos cada uno, para un total de 30 horas. En 1983 se amplió el curso de 30 a 64 horas, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana. En 1988 el curso volvió a cambiar

de dos a tres horas de clase a la semana, distribuidas en sesiones de una hora, de una hora y media o de dos horas, y se convirtió en un curso de 90 horas.

En el plan de 1971, la materia de inglés tenía el carácter de no curricular, es decir, no formaba parte de las cuatro grandes áreas (Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área Histórico-Social y Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación), y únicamente se otorgaban las calificaciones de: AC, NA o NP. Esto quiere decir que la materia no tenía incidencia en el promedio general del egresado.

En 1996, la materia sufrió nuevas modificaciones en cuanto a su duración y a su estatus global, pero conservando su orientación. De ahí el curso pasó de 90 a 256 horas, distribuidas en cuatro semestres, es decir, 64 horas por semestre. En cuanto a su estatus, cambió de requisito a curricular, es decir, se incorporó al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, por lo que, obviamente ahora sí tendría créditos y un impacto directo en el promedio general de los egresados.

1.3.1 Presentación del plan de estudios actual

El Plan de Estudios Actualizado (PEA 1996) tiene como propósitos principales que el alumno forme una cultura básica apropiándose de un conjunto de principios que, utilizados de manera adecuada, le permitan construir conocimientos y habilidades, así como ponerlos en práctica.

El hecho de que el alumno sea capaz de aprender por sí mismo y así formar juicios, emitir sus puntos de vista y argumentar su posición, son elementos fundamentales que se persiguen con el programa, todo ello para que los alumnos adquieran conceptos, habilidades y valores que les sean de utilidad en diversas situaciones y, a la larga, puedan acceder a fuentes en lengua inglesa por sí mismos en busca de la construcción y apropiación de nuevos conocimientos.

Según el plan, el alumno:

- Aprende por sí mismo, posee habilidades generales del trabajo intelectual y los conocimientos específicos que le permiten adquirir o construir otros y generar estrategias propias para lograr aprendizajes cada vez más complejos.
- Relaciona los conocimientos que adquiere en cada disciplina con los de otras y los transfiere a otros campos de conocimiento.
- Busca información..., lo que se concreta en habilidades como la lectura adaptada a la naturaleza de los textos... [y] la investigación documental.
- Formula hipótesis y las somete a verificación.
- Desarrolla un pensamiento reflexivo, crítico.
- Comprende e interpreta textos... necesarios para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de leer.²

Con lo anterior, podemos notar el enfoque constructivista del plan de estudios, con lo que se espera que el alumno pueda relacionar los conocimientos que vaya construyendo en la materia de inglés con las materias afines del área de Talleres en lo referente a la actividad de construir significado a través del proceso de lectura.

También es deseable que relacione las habilidades obtenidas con materias de otras áreas, tales como el uso y la elaboración de resúmenes y organizadores gráficos para ampliar sus conocimientos en otras materias como Historia, Química, entre otras.

Se persigue que el alumno, al concluir los cuatro semestres de instrucción, tenga la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material escrito en lengua inglesa, cuya extensión deberá ser de dos páginas, con un tema familiar o académico no especializado, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario.

² PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA) 1996. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. p. 68-70

De acuerdo con el programa actual, para que el alumno alcance dicho objetivo, deberá, a lo largo de los cuatro semestres³:

- ✓ Utilizar diversos tipos de lectura de acuerdo con sus propósitos personales.
- ✓ Conocer las estrategias de uso frecuente en la lectura y saber utilizarlas para la comprensión de textos.
- ✓ Conocer los aspectos básicos del vocabulario y la sintaxis de la lengua inglesa como un medio para la comprensión.
- ✓ Conocer los aspectos esenciales del funcionamiento discursivo como un recurso para la comprensión.
- ✓ Desarrollar habilidades académicas fundamentales con el fin de formar hábitos de estudio.
- ✓ Conocer las estrategias básicas de aprendizaje (propósitos de lectura, uso de conocimientos previos, predicción, confirmación / rechazo de hipótesis) que le permitan adquirir y evaluar conocimiento de la lengua extranjera.

En términos generales, el programa de inglés I debe introducir al alumno a las estrategias y habilidades básicas de la comprensión que los lectores eficientes utilizan continuamente con todo tipo de textos.

Otro punto importante es que el alumno en esta etapa inicial adquiera conocimientos básicos sobre la lengua inglesa y su discurso escrito.

Por razones de tiempo, debemos asumir que la comprensión a este nivel es parcial, el alumno se apoya constantemente en el contexto, en sus conocimientos previos sobre el tema y la presentación del texto, así como en su LM (Camacho 2001).

Los contenidos temáticos en el programa de inglés I son:

- Sensibilización al proceso de lectura en lengua extranjera.

³ PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO (PEA) 1996. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. p. 68-70

- Estrategias de lectura.
- Estrategias de vocabulario.
- Lecturas de ojeada, selectiva, de búsqueda⁴
- Organización textual: cohesión (referencia anafórica).
- Aspectos lingüísticos.

En el Anexo I se presenta un esquema del programa de Inglés I.

1.4 Planteamiento del problema

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, la materia de Inglés contribuye a la formación de la cultura básica de los estudiantes, a sus habilidades académicas y a sus actitudes dentro y fuera del salón de clases.

Dado que en el Colegio esta materia se enfoca únicamente en la comprensión lectora, es muy importante considerar ésta como un proceso mediante el cual el lector participa de manera activa, por medio de la recreación de la información en su mente, dando lugar a ideas y opiniones propias acerca de los textos. Por lo tanto, es fundamental que el aprendizaje se concentre no sólo en el vocabulario, sino en captar realmente el mensaje del texto en su esencia, lo cual permite al lector acercarse de manera más precisa a lo que el autor desea comunicar mediante la palabra escrita.

En palabras de Luria (1984), la comprensión de un texto no se limita a la comprensión del significado superficial. El significado de la frase, la comunicación de un acontecimiento o de una relación, la expresión general de un pensamiento no es la última etapa de la comprensión. En el texto existe un *sentido interno* que se designa con el término *subtexto*.

⁴ Pugh, A.K. presenta cinco tipos de lectura: *skimming* (lectura de ojeada para extraer la idea general del texto); *skanning* (lectura selectiva para obtener información específica del tema; *search reading* (lectura de búsqueda) para encontrar información acerca de un tema cuando no se está seguro de la forma en que va a aparecer); *receptive reading* (lectura detallada para entender exactamente lo que el autor quiere transmitir) y, por último, *responsive reading* (lectura crítica. Esta es para reflexionar sobre lo que el autor presenta en el texto) (PUGH, A.K. (1978) *Silent Reading. An introduction to its study*. London: Heinemann Educational Books. pp. 53-55.

Este *subtexto* existe en cualquier forma de alocución, desde las más simples hasta las más complejas (Luria 1984:216). De esta forma se puede explicar que la lectura profunda se da cuando el lector interpreta el texto y *el subtexto* o un sentido encubierto.

“La profundidad de la lectura no depende tanto de la amplitud de los conocimientos ni del grado de adecuación del sujeto. No se relaciona indefectiblemente con el análisis lógico del sistema superficial de significados sino que depende más de la agudeza emocional del sujeto que de su intelecto formal”. (Luria 1984:218).

En este sentido, podemos ver que los alumnos se enfrentan no sólo a una lengua extranjera, sino a todo un proceso psicológico de comprensión de los textos. Para Luria, se debe asimilar el sistema interno, profundo, de *subtextos* o sentidos, además de los significados superficiales que se siguen de las palabras que contiene el texto y de sus combinaciones. Esto nos lleva a ciertos tipos de palabras que deben ser comprendidas en ambos niveles, especialmente porque conllevan un significado profundo. Estas son los llamados *cognados*.

Los *cognados* o palabras transparentes (palabras parecidas en español y en inglés tanto en su estructura como en su significado) aparentemente son de gran ayuda para comprender el texto en LE y como un primer acercamiento a la lectura, ya que ayudan al alumno a leer, sin necesidad de recurrir al diccionario para formarse una idea general sobre el tema.

Se supone que la identificación de estas palabras también ayuda a dar cierta confianza a los alumnos para notar que existen semejanzas entre las dos lenguas, lo que resulta muy útil, especialmente en las primeras etapas de la lectura de textos en inglés (LE).

Debido a la experiencia, hemos notado que desafortunadamente no siempre los cognados son de ayuda, sino que en ocasiones pueden crear confusión debido a una sobregeneralización de éstos. Esta sobregeneralización puede darse de dos formas.

La primera se produce cuando los estudiantes, al saber que los cognados se parecen a palabras en su LM, dan por hecho que se pueden inferir de manera automática, sin necesidad de recurrir al diccionario, a otro compañero o al profesor. Por ende, cuando en el texto se encuentra un falso cognado tienden a interpretarlo de manera errónea y esto crea confusión en

la idea, provocando incluso un cierto grado de frustración en el lector, debido a que esta idea no es congruente con su hipótesis en formación o se sale totalmente del contexto que iba construyendo.

La segunda forma de sobregeneralización tiene lugar cuando los alumnos, al estar ya conscientes de que **no todas** las palabras parecidas en su estructura son transparentes, consideran a todas éstas falsos cognados por temor a equivocarse, y tratan de buscar su significado en el diccionario, lo cual evita que las palabras que sí son transparentes sirvan como ayuda para la comprensión del texto. Ello crea incertidumbre y también aumenta el tiempo que el lector necesita para extraer las ideas generales o buscar información específica, según sea el propósito de la lectura.

1.5 Justificación

De acuerdo con el programa de inglés I, en la tercera unidad se presenta como estrategia básica de lectura la identificación de cognados y falsos cognados. Sin embargo, esta es la única ocasión en la que se toca el tema de los falsos cognados, pero no se propone un tratamiento especial, sino sólo se presentan a manera de ejemplos.

Esta problemática en el Colegio originó la inquietud por realizar un análisis de la influencia que el español como lengua materna ejerce sobre los estudiantes, particularmente en el manejo de los falsos cognados (palabras que son similares en su forma, pero no en su significado), y de los cuales se hará una selección de los más comunes para destacar su importancia.

El análisis que se llevará a cabo en la presente investigación pretende poner esta problemática a la consideración de todas aquellas personas que de alguna manera están involucradas en la educación, así como servir de herramienta o punto de partida para futuras investigaciones. Por ello, será de *carácter descriptivo*.

Se propondrán diversas actividades suplementarias guiadas por el profesor a manera de ejemplos de tratamiento de los falsos cognados para que los alumnos cuenten con una

herramienta más para un primer acercamiento a la LE a la que estarán expuestos en los próximos semestres. Es deseable que los profesores que consulten dicho suplemento desarrollen, a partir de las ideas propuestas, sus propias actividades con diversos textos y así se dé el proceso construcción-reconstrucción del conocimiento en el salón de clases.

1.6 Objetivos general y específicos

El reconocimiento de las necesidades de los alumnos es fundamental para definir nuestros objetivos de manera clara y precisa, es decir, para lograr los resultados que esperamos. No obstante, nuestras expectativas no deben ser demasiado ambiciosas, sino más bien realistas. A este respecto planteaba Coll (1997:28): “Sobre la base del análisis de necesidades podrá enfocarse más adecuadamente la definición de los objetivos del curso”.

Así, los objetivos que nos planteamos con este trabajo son los siguientes:

Objetivo general

Proponer un suplemento de actividades para optimizar el manejo de los cognados y de los falsos cognados, principalmente en la etapa inicial de la lectura en inglés, de manera que los alumnos puedan diferenciarlos y utilizarlos como una herramienta eficaz para el desarrollo de estrategias básicas de lectura.

Objetivos específicos

- ✓ Analizar las necesidades particulares del alumnado de primer semestre.
- ✓ Analizar el vocabulario de los textos utilizados en esta primera etapa a fin de seleccionar los cognados que causan mayor problema en los alumnos.
- ✓ Analizar la influencia que la lengua materna ejerce sobre la lengua extranjera en las primeras etapas de la lectura en inglés.
- ✓ Formular los objetivos de las actividades a desarrollar.
- ✓ Elegir las estrategias necesarias para la comprensión de los cognados seleccionados.

- ✓ Adaptar los materiales disponibles para la optimización de las estrategias básicas de lectura.
- ✓ Seleccionar actividades adecuadas para los textos seleccionados de acuerdo con su contenido lingüístico.
- ✓ Presentar a manera de apéndice de la unidad didáctica las actividades para optimizar el manejo de los cognados y los falsos cognados.

Todo lo anterior tiene el propósito de que el alumno sea consciente de que los cognados -sean estos falsos o verdaderos- constituyen una herramienta valiosa en las primeras etapas de la lectura, y de que sirven como apoyo para la asimilación de vocabulario nuevo en la LE, principalmente en una primera “colisión” con su LM. Ello les ayudará a que desarrollen la habilidad de inferir el significado de palabras transparentes, tomando siempre en cuenta el contexto en el que estas aparecen.

1.7 Metodología de trabajo

Para alcanzar los objetivos antes mencionados, será necesario desarrollar un estudio preliminar sobre cómo se aprende la LM, el cual servirá como base para entender y analizar los procesos tanto físicos como psicológicos que se llevan a cabo en los seres humanos para aprender cualquier lengua.

Asímismo, se ofrecerá un panorama general sobre cómo se aprende una LE para que éste nos pueda servir como antecedente para aplicarlo a nuestra población, de la cual también se hará una descripción en términos de edad, nivel socio-económico, necesidades y motivaciones hacia la LE.

Posteriormente expondremos los componentes del proceso de lectura, los diferentes modelos, así como las estrategias básicas de lectura que se enseñan en el Colegio durante el primer semestre y los diferentes tipos de lectura. También se analizarán algunos textos tomados del

libro "*Habilidades Básicas para la Comprensión de Lectura en Inglés*"⁵, que se utiliza para el primer semestre de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I. Dichos textos contienen falsos cognados a manera de ejemplos, para así analizar la transferencia que ocurre en el proceso de aprendizaje⁶.

Este estudio estará basado en la teoría cognoscitiva, de la cual uno de sus principales exponentes es L.S. Vygotski con su enfoque sociocultural y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo. En el análisis del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se podrán notar las diferencias que existen respecto del aprendizaje de una primera o segunda lengua. De esta manera se llegará al punto principal, que es analizar la influencia que la lengua materna ejerce sobre la extranjera cuando se trabajan los falsos cognados, para así poder darles un tratamiento adecuado durante su manejo.

Será necesario también analizar el proceso de aprendizaje de vocabulario de ambos idiomas, y especialmente la transferencia, tanto positiva como negativa, del español al inglés cuando se encuentran los falsos cognados en un texto.

Con esta información, será posible proponer actividades adicionales a manera de suplemento de textos que contengan los cognados antes seleccionados, a fin de tener diversas opciones de tratamiento, principalmente para fomentar la construcción del conocimiento por medio de la enseñanza guiada (en este caso por el profesor) en la resolución individual de los problemas que causan dichas palabras durante el proceso de lectura en lengua extranjera.

1.8 Resultados esperados

Se pretende que este suplemento de actividades extras para las lecturas seleccionadas que ofreceremos, sea de utilidad para otros profesores del Colegio, tanto como material de consulta,

⁵ Fernández de Lara B, Adriana *et al.*(2004) Inglés I. Habilidades Básicas para la Comprensión de Lectura en Inglés. Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.

⁶ Coll C. (1997) "*El libro de texto puede enfocarse como una fuente de materiales de la que el profesor extrae lo necesario para organizar sus actividades en clase en función de un plan pedagógico*" (p. 31).

como para el desarrollo de estrategias para el tratamiento adecuado de los falsos cognados y, especialmente, para evitar que éstos puedan crear confusión durante la lectura y conducir eventualmente a que los problemas se prolonguen hasta semestres posteriores, o incluso a que se fosilicen.

Principalmente, deseamos que los alumnos resulten beneficiados con las actividades que se propondrán para desarrollar una mayor competencia en la identificación de cognados verdaderos en textos escritos en inglés, su discriminación respecto de los falsos cognados y, sobre todo, su más cercana interpretación al español, logrando así el éxito en la lectura.

De esta manera, los falsos cognados ya no representarán un problema para los estudiantes, pues pueden aprender a manejarlos y diferenciarlos de los cognados verdaderos de manera autónoma o con la ayuda de su profesor, y así alcanzar los objetivos del programa, con lo que, esperamos, se producirá finalmente la construcción de un conocimiento adecuado y relevante para sus propósitos académicos.

Todo lo anterior, nos lleva a las siguientes conclusiones:

- a) El plan de estudios que actualmente se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades no profundiza en el desarrollo de habilidades de lectura en inglés, especialmente en la etapa temprana del aprendizaje.
- b) Asimismo, este plan tampoco hace énfasis en la importancia de la discriminación entre cognados verdaderos y falsos para la comprensión a nivel textual.
- c) Por estas razones, es preciso diseñar actividades con propósitos específicos dirigidos a desarrollar estas habilidades desde la etapa inicial del aprendizaje.
- d) Cabe señalar que el tiempo dedicado a la enseñanza de dichas estrategias es limitado, por lo que es conveniente aplicar las actividades lo más pronto posible dentro del curso.

En este primer capítulo hemos expuesto los aspectos de la materia de inglés dentro de la institución de manera muy general, así como las necesidades y problemática de nuestros alumnos. A través del análisis de estos tres aspectos, llegamos a la conclusión de que es preciso diseñar actividades estratégicas para la profundización en los falsos cognados durante la etapa inicial del aprendizaje que puedan desarrollar las habilidades de comprensión de nuestros alumnos, de manera que se puedan resolver sus necesidades.

De la misma manera, como ya lo hemos mencionado, consideramos que esta propuesta puede servir como punto de partida para el desarrollo de nuevos proyectos, objetivos o materiales de lectura en inglés que se enfoquen en el buen uso de los cognados en general, ya sea para el Colegio de Ciencias y Humanidades o incluso para otras instituciones que imparten la materia de inglés a nivel de comprensión de textos escritos en lengua inglesa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Teorías de aprendizaje

Aunque el objetivo del presente trabajo no es de ningún modo exponer de manera exhaustiva todas las teorías de aprendizaje existentes, consideramos de vital importancia mencionar, a manera de introducción, algunas de las más importantes.

El aprendizaje en general se entiende como la adquisición de conocimientos. La persona que aprende, va asimilando conocimientos que podrá utilizar posteriormente para la solución de problemas o la realización de tareas según sus necesidades.

Aprender significa también apropiarse de habilidades de manera progresiva, por ejemplo, para conducir un automóvil. Cuando se combinan estas dos formas de aprendizaje tenemos las bases para la construcción de conocimientos que no existían anteriormente en el individuo, como en el ejemplo, el hecho de conducir un auto. A esto debemos agregar la permanencia de lo aprendido, es decir, la posibilidad de solucionar problemas utilizando el conocimiento recién adquirido durante cierto tiempo o a lo largo de toda la vida.

La habilidad del lenguaje es probablemente uno de los aspectos más fascinantes de la actuación humana. Se dice que el aprendizaje de una lengua es exclusivo de los seres humanos. Cuando un niño empieza a producir palabras, inmediatamente causa sorpresa en la gente que lo rodea y entonces surge la pregunta: ¿cómo lo hace? Esto se ha explicado desde diferentes puntos de vista, como veremos más adelante.

2.2 Aprendizaje de la lengua

2.2.1 Adquisición de la lengua materna (LM)

Como lo mencionamos en el apartado anterior, el lenguaje se considera uno de los aspectos más significativos a lo largo de la historia del ser humano. Debido a esto, muchos investigadores se han dado a la tarea de ofrecernos una explicación de cómo es que se desarrolla esta habilidad en los seres humanos de todas partes del mundo. A través de los años han aparecido diferentes teorías o posiciones respecto a cómo llega a completarse el proceso de adquisición de la lengua materna, también llamada primera lengua.

El conductismo.- Según esta posición, el aprendizaje es simplemente una cuestión de formación de hábitos. Watson, siguiendo los estudios hechos por Pávlov, observó durante un tiempo y diariamente a cien niños recién nacidos con el fin de identificar conductas congénitas que podrían ser heredadas. Con los resultados de su estudio, hizo descripciones detalladas de cada conducta, como, por ejemplo, sus movimientos que, según él, eran “desordenados, pero no sin sentido”, y catalogó estas conductas en innatas y aprendidas. Entre sus conclusiones él denominó el “*equipo innato del ser humano joven*”. Con respecto al aprendizaje Watson menciona en su libro *Conductismo* (1957:501)

“Dadnos una docena de niños sanos, bien formados, y un mundo apropiado para criarlos y garantizaremos convertir a cualquiera de ellos, tomado al azar, en un determinado especialista: médico, abogado, artista, jefe de comercio, pordiosero o ladrón, no importa los talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y razas de sus ascendientes”

Entre los principales exponentes de la teoría conductista tenemos a Skinner, quien consideraba que el lenguaje se aprende principalmente a través de la imitación, en forma de hábitos de comportamiento que son el resultado de asociaciones de estímulos y respuestas, éstas últimas “reforzadas” y “generalizadas” en función de nuevas situaciones de estímulo.

El lenguaje en función aparece, por lo tanto, como una cadena de reflejos, estabilizados en el comportamiento por el hecho de que las respuestas verbales han sido “reforzadas” por el éxito o la recompensa (Skinnner, 1957:27). De modo que el niño escucha los sonidos de su entorno y

comienza a imitarlos, y al recibir refuerzos positivos por parte de las personas que lo rodean, llega a formar un hábito. Con el tiempo estos hábitos se van “puliendo”, de manera que el niño puede corregir y practicar el lenguaje que produce. Según Skinner, también es importante la cantidad y calidad del lenguaje que escuche, así como la consistencia y el refuerzo que reciba de otros en su ambiente, lo cual influirá en su éxito en el aprendizaje.

Sin embargo, el lenguaje es algo más que una cadena de sonidos o de signos, ya que la imitación que realiza el niño es selectiva, es decir, no repite todo lo que oye, sino que construye oraciones nuevas a partir de lo que aprendió anteriormente. Por esta razón, otros investigadores consideraron que el conductismo no explicaba en absoluto la auténtica realidad del lenguaje humano.

Así surgió otra posición: el *innatismo*, en el cual el norteamericano Noam Chomsky propone:

“En la psique del que aprende existe un mecanismo de adquisición lingüística (Language Acquisition Device: LAD) que ejerce un control virtual sobre la estructura del idioma. El hecho de que los niños aprendan un idioma siguiendo etapas bastante regulares, desarrollando esquemas también regulares (que se muestran válidos aún interculturalmente), y el hecho de que puedan proferir expresiones nuevas y originales, nunca oídas ni imitadas con anterioridad, así como otras pruebas de creatividad lingüística, presente en todos los niveles del desarrollo mental y lingüístico, tienden a denunciar la existencia de un mecanismo de adquisición lingüística que formaría parte de la estructura mental innata del individuo parlante” (Chomsky 1965:68).

Esto nos habla de que hay aspectos del lenguaje infantil que no pueden explicarse como meras “imitaciones” del lenguaje adulto, ya que la interacción entre la familia y el medio social es lo que ejerce mayor influencia sobre la forma exacta del lenguaje que adquiere el niño. En otras palabras, su mente no está vacía esperando ser llenada con el código lingüístico que se habla a su alrededor, sino que trae de nacimiento la habilidad para descubrir por sí mismo las reglas del sistema de lenguaje; basta con que estén expuestos a la lengua para “sacar” esta habilidad innata. La exposición a la lengua es de vital importancia para estimular la facultad innata de aprendizaje, y esto debe darse idealmente durante la primera infancia. Chomsky expone algunas evidencias para sostener su propuesta:

1. Prácticamente todos los niños aprenden su lengua nativa exitosamente en un momento de la vida en el que no podrían aprender algo más complicado.
2. Los niños dominan con éxito las estructuras básicas de su lengua materna en una variedad de condiciones: algunos con padres atentos a su producción lingüística, los cuales pueden desarrollar mejor el lenguaje, y otros con padres que parecerían inhibirlo, como los padres abusivos. Los niños logran diferentes niveles de vocabulario, creatividad y gracia social, pero prácticamente todos logran el dominio de la estructura de la lengua que se habla a su alrededor.
3. El lenguaje al que los niños están expuestos no contiene ejemplos de toda la información que sabrán a la larga.
4. Los animales –incluso los primates que han recibido entrenamiento exhaustivo por parte de los humanos- no pueden aprender a manipular un sistema de símbolos tan complicado como el lenguaje natural de un niño de 3 o 4 años.
5. Los niños parecen llevar a cabo la complicada tarea de la adquisición de la lengua sin necesidad de tener a alguien que esté constantemente indicándole cuáles oraciones son “correctas” gramaticalmente o no.

Chomsky comparte algunas ideas con Lenneberg en términos biológicos, como la edad en la que los niños comienzan a hablar. Lenneberg observó que ciertas habilidades de desarrollo de comportamientos normales como caminar o hablar no continúan indefinidamente, sino que se deben estimular a la edad adecuada, o de otro modo ya no podrán desarrollarse. De ahí surge el término *periodo crítico* (*Critical Period Hipótesis: CPH*), el cual supone que hay un tiempo específico y determinado para la adquisición de la lengua. Según Lenneberg, entre la edad de dos y tres años surge el lenguaje, aparentemente en todos los niños. A partir de esta edad son más sensibles a los estímulos y, al mismo tiempo, son flexibles en la organización de sus funciones cerebrales y pueden integrar los sub-procesos necesarios para el lenguaje. Sin embargo, después de la pubertad, la habilidad de auto-organización y ajuste de las exigencias

verbales rápidamente declinan. El cerebro “fija” las funciones adquiridas hasta el momento, y las habilidades básicas que no han sido adquiridas aún, serán deficientes de por vida.

“Entre los dos y los tres años de edad, el lenguaje emerge por medio de una interacción de la maduración y el aprendizaje auto-programado. Entre los tres años y los primeros años de la adolescencia, la posibilidad de la adquisición del lenguaje primario continúa siendo buena; el individuo parece estar más sensible al estímulo en esta edad y prevalece una cierta flexibilidad innata para la organización de funciones cerebrales, para llevar a cabo la integración completa de los sub-procesos necesarios para la elaboración del diálogo y del lenguaje” (Lenneberg 1967:158).

Existen dos versiones de este periodo: la más fuerte dice que el niño debe aprender su lengua materna antes de la pubertad, o de lo contrario ya no será capaz de aprenderla en su exposición subsecuente a la lengua. La versión débil dice que el aprendizaje después de la pubertad sería más difícil e incompleto (Lightbown 1995:11).

La teoría *interaccionista* se centra en el papel del medio ambiente lingüístico en interacción con las capacidades innatas del ser humano para el desarrollo del lenguaje. Es importante la disposición biológica del ser humano para aprender el lenguaje, pero la adquisición de la primera lengua es una compleja cooperación entre naturaleza y educación. Según esta teoría, el lenguaje se desarrolla como resultado de una compleja interacción entre las características únicas del ser humano y el ambiente en el que se desarrolla. Se enfatiza mucho en esta posición que el lenguaje que es modificado para satisfacer las capacidades del niño es un elemento crucial en el proceso de adquisición de la lengua, por lo que un hogar lingüísticamente rico supone una ventaja para quien aprende. Es por eso que el aprendizaje bajo estas circunstancias es importante para la disposición en el comportamiento, ya que se amplía el conocimiento mediante la observación de formas de comportamiento del modelo.

Bandura y Walters (1963) citan tres efectos posibles del aprendizaje con ayuda de un modelo:

1. El que aprende toma conocimiento de formas de comportamiento nuevas para él y amplía su propio repertorio potencial.

2. Ciertas formas de comportamiento ya incluidas en el repertorio individual pueden verse reforzadas por la observación de un modelo, o bien debilitadas, según las consecuencias que las mismas tengan para dicho modelo.
3. Ciertas formas de comportamiento adquiridas anteriormente, pero no actualizadas últimamente, pueden ser recuperadas en forma de reactivación.

De acuerdo con Bandura y Walters, un modelo será tanto más eficaz cuanto mayor sea su prestigio, lo cual posiblemente se debe a que el prestigio está unido con un acceso privilegiado a las fuentes de la recompensa y, por lo tanto, a los recursos para satisfacer necesidades. Todo lo anterior dio como resultado una serie de datos que impulsaron nuevas teorías sobre la adquisición de la L1. Como hemos visto, existen diferentes maneras de explicar el aprendizaje. Sería imposible citar todas y cada una de ellas, pero hemos tratado de exponer de manera concisa las más representativas. El aprendizaje de lenguas es aún un campo muy extenso, como veremos en nuestro siguiente apartado, el cual expondrá las bases teóricas para la adquisición de lenguas extranjeras.

2.3 Aprendizaje de la lengua extranjera (LE)

En este apartado analizaremos las principales teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. En primer lugar, vamos a encontrar que las características de quien aprende una lengua materna influyen mucho en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) o una segunda lengua (L2).

Una persona que aprende una L2 es diferente a un niño que está adquiriendo su primera lengua en varios aspectos, tales como sus características personales, sus condiciones de aprendizaje, su entorno y obviamente en su edad y conocimientos lingüísticos.

En primer lugar, cuando una persona aprende una LE o una L2, ya de antemano “conoce” en la práctica una lengua como sistema y lo utiliza para comunicarse, es decir, el niño ya habla su LM. Este conocimiento previo puede ser una ventaja, porque la persona ya tiene una noción

primaria de cómo funcionan las lenguas. La parte negativa de esto es que el conocimiento de otra lengua puede llevar a esta persona a hacer inferencias erróneas acerca de cómo funciona la LE, y esto puede ser la causa de errores que un niño que está aprendiendo su LM no cometería (Lightbown 1995).

La hipótesis del análisis contrastivo predice que donde hay similitudes entre dos lenguas, los que las aprenden van a adquirir las estructuras de la lengua meta con facilidad, pero donde hay diferencias, habrá cierta dificultad. Por lo tanto, la LM influye en el aprendizaje de la LE, pero esta influencia es una cuestión de “hábitos”, es decir, un intento sistemático del alumno por usar el conocimiento de su LM en el momento de aprender a usar la L2 o la LE (Lightbown: op. cit.).

En términos generales, el factor afectivo juega un papel muy importante en la adquisición de la lengua, pero primeramente hay que analizar los tres puntos principales que la adquisición de LM y LE comparten:

- a) Quien aprende tanto la LM como la LE, tiene que aprender el sistema gramatical del idioma meta.
- b) Tiene que aprender cómo se usa este sistema en la práctica, es decir, para efectos comunicativos.
- c) Al igual que cualquier otro aprendizaje, el proceso de adquisición es alentado o inhibido por el medio ambiente.

Es importante notar que ambos procesos se desarrollan de diferente manera. Contrario a lo que pasa en la adquisición de la LM, los factores que promueven el aprendizaje de la LE deben ser planeados cuidadosamente porque no se lleva a cabo de manera espontánea “intuitiva”, sino sistematizadamente, de forma consciente y controlada.

La teoría cognoscitiva aborda la adquisición de L2 como la construcción de conocimiento que con el tiempo se automatiza. Esto se lleva a cabo de manera gradual y a través de la experiencia y de la práctica, de manera que los estudiantes son capaces de usar esos conocimientos tan rápida y automáticamente, que ni siquiera se dan cuenta de que lo están

haciendo. Esto los libera de enfocarse en otros aspectos de la lengua, que eventualmente se vuelven automáticos (McLaughlin 1987).

Esto nos lleva a pensar que el propósito de todo aprendizaje de lenguas es siempre el mismo: comunicarnos con las personas que nos rodean. La competencia comunicativa es la habilidad de interactuar de manera oral con otras personas de una manera culturalmente aceptable. Por lo tanto, la adquisición tanto del sistema gramatical como de su uso adecuado al contexto, permiten a la persona comunicarse de manera eficaz en el medio cultural en el que se encuentra.

2.3.1 Teoría del Monitor

De acuerdo con Krashen (1983), existen dos maneras de acercamiento al aprendizaje de una L2: una es que el adulto “adquiera” la lengua (*acquisition*) y la otra es que la “aprenda” (*learning*). Para Krashen la adquisición se define como el proceso que los niños usan para adquirir su LM. Este proceso es subconsciente, es decir, no nos damos cuenta de que estamos adquiriendo la lengua; en vez de ello, tenemos la impresión de que estamos haciendo otra cosa, como teniendo una conversación, por ejemplo. El conocimiento en sí es subconsciente. Esto se nota cuando vemos que los hablantes nativos de una lengua no siempre tienen conciencia de las reglas de su idioma.

Por otro lado, el aprendizaje es consciente, es decir, sabemos que estamos aprendiendo a través de enseñanza formal o instrucción explícita, y que ese conocimiento se debe ir desarrollando y corrigiendo. La corrección de errores supuestamente ayuda a los alumnos en su aprendizaje. Más adelante retomaremos la corrección de errores para aclarar hasta qué punto la corrección es positiva en el aprendizaje.

Los seres humanos esencialmente adquirimos a medida que interactuamos de manera significativa con la L2 o la LE, de la misma manera que los niños adquieren su LM, es decir, sin prestar atención a la forma. Para Krashen, la adquisición es el proceso más importante. Según

él, el único lenguaje que se adquiere es el que está disponible en la comunicación natural; el aprendizaje, entonces, no puede convertirse en adquisición, porque muchos hablantes son competentes sin haber aprendido siquiera las reglas, mientras que otros hablantes pueden “saber” las reglas, pero las rompen al estar centrando su atención en la interacción, más que en la aplicación de las reglas gramaticales para un desempeño correcto en la lengua extranjera. Al aprender una LE los alumnos desarrollan la habilidad de reconocer y corregir sus propios errores, basados en el “modelo” que escuchan y entienden. Esto es el lenguaje comprensible, conocido como *comprehensible input*, es decir, el alumno aprende lo que es capaz de comprender y asociar con ideas conocidas. En esta fase recurren a su LM y sustituyen las reglas y el vocabulario de su LM al formar palabras y frases conocidas en la LE.

El sistema aprendido actúa como un “monitor”, que hace pequeños ajustes para perfeccionar lo que se produce (Krashen 1983).

Krashen especifica tres condiciones necesarias para el uso del monitor:

- a) tiempo suficiente: en una conversación normal, rara vez hay tiempo para consultar o utilizar reglas de manera consciente y aunque algunas personas dicen poder hacerlo, esto no es muy frecuente.
- b) atención a la forma: no siempre es suficiente contar con tiempo; es muy importante también pensar en la corrección gramatical. (Dulay and Burt, 1982)
- c) conocimiento de las reglas: esta es una condición formidable, considerando que durante la etapa de aprendizaje el conocimiento gramatical de la LE está aún incompleto.

Según Krashen, sólo existe una manera de adquirir una lengua: entendiendo mensajes. Para esto se requiere explicar más detalladamente cómo adquirimos. Este proceso consta de tres fases interrelacionadas:

- 1) Adquirimos al comprender información que contenga estructuras que están un poco más allá de nuestra competencia actual. En términos de la Hipótesis del

Orden Natural (*Natural Order Hypothesis*), nos estamos moviendo de nuestro nivel actual i a el siguiente nivel $i+1$ al entender mensajes más complejos, utilizando el contexto extralingüístico y nuestro conocimiento del mundo.

- 2) La LE “surge”. Aunque no se enseñe a hablar, al proporcionar al alumno información comprensible, el diálogo vendrá por sí solo, cuando el que lo está adquiriendo se sienta listo. Al principio este diálogo no es gramaticalmente exacto, pero la “exactitud” se va desarrollando a medida que se obtiene más información comprensible.
- 3) La mejor información o *input* no es gramaticalmente secuenciada, sino contiene $i+1$ que se va repasando mientras el alumno escucha esa información una y otra vez durante la adquisición de la L2.

Otra condición para desarrollar la L2 es el filtro afectivo, que es una barrera mental o *imaginaria* que “ayuda” a las personas en este proceso a usar información disponible en su entorno. El filtro estará “alto” cuando la persona esté nerviosa o desmotivada, y estará “bajo” cuando esté relajada y motivada” (1983:28).

En términos de variables afectivas, las que influyen en el éxito en la adquisición de la L2 son:

Ansiedad: Mientras más bajo esté el nivel de ansiedad en el alumno, mejor será el de adquisición.

Motivación: Ciertamente, una buena motivación casi puede asegurar una mejor adquisición de la LE. Ciertos tipos de motivación son más efectivos en ciertas situaciones, por ejemplo, cuando la persona necesita integrarse a un lugar en donde se habla la LE y debe usarla con fines prácticos. En este caso es de gran ayuda para la adquisición a largo plazo.

Auto-confianza: Los alumnos con mayor seguridad en sí mismos tienden a adquirir la L2 con mayor facilidad y a tratar de utilizarla con fines prácticos antes que otro tipo de estudiantes.

2.4 El constructivismo como teoría de aprendizaje

Como ya planteamos en el capítulo anterior, nuestra propuesta se basa principalmente en la teoría constructivista, ya que la consideramos la más adecuada para los fines que buscamos conseguir.

El constructivismo se basa en la teoría cognoscitiva y postula la existencia de procesos activos de construcción del conocimiento. Asimismo, nos habla de un sujeto cognitivo que es más competente que su propio entorno y se basa en la premisa de que el aprendizaje debe ser *significativo*.

Ausubel afirma que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes (previos) en el individuo o con alguna experiencia exterior. Para que se produzca este tipo de aprendizaje es necesario que el material y el sujeto cumplan con determinadas condiciones. Esto significa que el material no debe ser arbitrario, o sea, que posea un cierto significado por sí mismo. (Ausubel 1983).

El constructivismo surgió como una teoría epistemológica que explica cómo se origina y se va modificando el conocimiento. Se opone tanto a las teorías empiristas, que dicen que el conocimiento es una copia de la realidad, como a las teorías racionalistas, que afirman que el conocimiento es una elaboración del individuo que ya tiene de nacimiento estructuras cognoscitivas sin depender de su entorno. El constructivismo resulta, entonces, una posición intermedia entre el empirismo y el racionalismo: el individuo realiza elaboraciones mentales que le permiten interpretar lo que observa en la naturaleza, y el conocimiento es el producto de estas interpretaciones.

La categoría de aprendizaje significativo es rescatada de la obra de Ausubel (1983) por Coll, quien le confiere un carácter constructivista y elimina la propuesta original del autor en relación con el aprendizaje por recepción (teoría de la asimilación).

Se puede considerar que se ha logrado un aprendizaje cuando el alumno le puede atribuir al contenido un significado, y esto solamente sucede si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos. Para que un aprendizaje sea significativo debe cubrir dos condiciones: el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto a nivel lógico como psicológico, y el alumno debe presentar una disposición favorable.

Esta categoría hace énfasis en los conocimientos previos del sujeto, por lo que es aquí donde surge un problema de articulación, pues a pesar de dejar de lado el constructivismo ontogénico de Piaget, Coll todavía acepta la importancia de la competencia intelectual del alumno, directamente relacionada con el desarrollo cognoscitivo, como condición necesaria para el aprendizaje.

Para Coll (1997:32), la actividad mental constructiva del alumno "...se inscribe de hecho en el marco de una interacción o interactividad, en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno." Con estos dos conceptos que sustentan su preocupación por la interactividad, Coll se encuentra en posibilidades de transformarla en un principio explicativo a través de la incorporación de otros elementos. Las relaciones interpersonales que sirven de marco a la actividad que se realiza en el aula presentan dos dimensiones: la relación alumno-alumno y la relación maestro-alumnos. En la relación alumno-alumno Coll identifica tres formas de organización grupal: la cooperativa, la competitiva y la individualista. Sostiene que las situaciones cooperativas son mejores que las competitivas o individualistas para propiciar el aprendizaje en los alumnos, apoyando dicha tesis con una línea argumentativa fuerte y con elementos fácticos adecuados.

De esta forma, podemos decir que debe existir cierto ajuste entre el docente y el alumno, por medio de la *regla de contingencia*. La regla de contingencia consiste en que la actividad del docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ajusta en un primer momento al

nivel de dominio que tiene el alumno de la tarea propuesta y en un segundo momento a las dificultades por la que atraviesa en la realización de dicha tarea. Esta regla ha sido moldeada brillantemente por Coll en el principio explicativo denominado "ajuste de la ayuda pedagógica", el cual ha dado lugar a toda una serie de aportaciones sobre cómo lograr un aprendizaje significativo.

En general, el constructivismo señala que el alumno es el responsable de su aprendizaje, y el docente únicamente lo orienta cuando se presentan dificultades en la resolución de problemas o tareas que debe llevar a cabo, apoyándolo con los elementos necesarios. Al compartir estas tareas, finalmente se construye el conocimiento y, al mismo tiempo, se desarrollan las capacidades del alumno.

Piaget, por su parte, desarrolló una teoría que sentó las bases para el constructivismo como teoría del aprendizaje. Para Piaget el aprendizaje:

- Es un proceso de construcción del conocimiento, no una copia de la realidad.
- Depende del conocimiento previo, es decir, se construyen nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que se tenían previamente para engarzarlos.
- Está influido por la situación en que tiene lugar, es decir, lo que se aprende depende del contexto en el que lo hacemos. En este punto cabe mencionar a Lev S. Vygotski, quien desarrolló teorías de aprendizaje, también conocidas como corrientes socioculturales, que agregan a las tres puntos de Piaget un cuarto:
- El aprendizaje tiene lugar, primordialmente, en la interacción social. La conducta y el ambiente se encuentran estrechamente relacionados con el conocimiento, lo cual se demuestra a través de mecanismos de influencia sociocultural y factores recibidos del ambiente externo (Vygotski, 1988).

En el siguiente apartado expondremos las teorías de Vygotski y sus implicaciones pedagógicas.

2.4.1 L. S. Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Lev. S. Vygotski hizo grandes aportaciones teóricas al campo de la Psicología, quien lo considera el precursor de la cibernética (ciencia de la comunicación y de la información) y de la semiótica (ciencia de los signos), que incluye la lingüística como una de sus ramas.

También fue el pionero de disciplinas como la neuropsicología, la neurolingüística y la psicología del arte. Los aspectos fundamentales de su obra incluyen la influencia del juego en la construcción de la Zona de Desarrollo Próximo y de los procesos psicológicos superiores de los niños en edad preescolar, las construcciones del código en la lecto-escritura, la relación sociogenérica existente entre el lenguaje y el pensamiento, la naturaleza de los trastornos en determinados tipos de esquizofrenia, entre otros temas de vital importancia para el conocimiento y la explicación de los procesos de transformación psíquica del ser humano (Aldama 2004).

Para entender la teoría de Vygotski, es necesario, primeramente, conocer algunos de los conceptos básicos en los que se apoya: *actividad, mediación e interiorización* (Álvarez 1990)

La actividad. Para Vygotski la actividad humana se distingue por el uso de instrumentos – externos o internos – con los que modifica la naturaleza. Pero es más importante para él cómo estos instrumentos cambian la mente del propio ser humano.

La mediación instrumental. De acuerdo con Vygotski, los instrumentos psicológicos son todos aquellos objetos que sirven para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del *aquí* y el *ahora* y utilizar su inteligencia, memoria o atención en lo que podríamos llamar una “situación de situaciones”, o sea, una representación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no sólo cuando la vida real nos los ofrece.

La mediación social. Vygotski distingue entre mediación instrumental y mediación social. La mediación instrumental interpersonal entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva es lo que construye el proceso de mediación que el sujeto emplea como

actividad individual posteriormente. Esto es lo que también se conoce como “ley de la doble formación”:

“Una operación que inicialmente representa una actividad externa se construye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski 1978:93-94).

La interiorización. Los procesos externos son transformados para crear procesos internos. La interiorización se da por etapas. Según Galperin (1978), se facilita el paso de la actividad externa a la mental gracias al escalonamiento de la proporción de interiorización-dosificación entre lo interno y lo externo. Este paso es precisamente la interiorización. En último término, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia o interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar.

Debido a que el constructivismo es una teoría sociocultural, se postula que el desarrollo humano no puede ser visto como independiente de su contexto social; por el contrario, el desarrollo se da como resultado de la interacción significativa, que son las relaciones de diálogo entre novatos y expertos en el entorno. Estos últimos pueden ser los padres, compañeros mayores o el mismo docente (Vygotski 1978).

Vygotski define a la Zona de Desarrollo Próximo como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (1978:86)

De acuerdo con la teoría de Vygotski, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social.

Debido a que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta, estas funciones están determinadas por esa sociedad. Las funciones mentales superiores son mediadas culturalmente y el comportamiento derivado de las funciones mentales superiores está abierto a mayores posibilidades.

Por tanto, para Vygotski el conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros mismos, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotski, a mayor interacción social, mayor conocimiento, más posibilidades de actuar y también, mejores funciones mentales.

El Nivel de Desarrollo Real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, diciendo lo que el niño es capaz de hacer, es decir, "define funciones que ya han madurado", mientras que la Zona de Desarrollo Próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente, en términos de lo que el niño está próximo a lograr, con una instrucción adecuada (Vygotski, 1978).

La *ZDP* "define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez y que aún se encuentran en estado embrionario". Estas funciones, dice Vygotski, podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo.

Posteriormente retomaremos la *ZDP* enfocándonos en sus aplicaciones pedagógicas. Esto con el propósito de fundamentar nuestra propuesta de actividades para la optimización del manejo de los cognados en el salón de clases.

A lo largo del capítulo, expusimos la teoría para fundamentar nuestro trabajo, que nos centra en la materia a tratar. Como lo señalamos anteriormente, hay muchas maneras de definir el aprendizaje, pero en general, el hecho de aprender consiste en apropiarse de habilidades de manera progresiva, de tal forma que se vayan adquiriendo nuevas posibilidades para resolver un problema, y que a su vez, construyan una base sólida de conocimientos.

La idea es similar a armar un rompecabezas con las habilidades o conocimientos nuevos, aunque éstos, de manera aislada, no constituyen el aprendizaje, sino que lo integran en un todo en la mente de los alumnos.

La teoría constructivista toma en cuenta como parte fundamental para la construcción de conocimientos, la interacción social, sin la cual el objetivo del aprendizaje no estaría completo, ya que el ser humano es un ser social por naturaleza.

La labor del docente es, de hecho, integrar y adaptar esta teoría con fines pedagógicos, a las necesidades de sus alumnos; en este caso, tratándose de una población de adolescentes, es de vital importancia la interacción maestro-alumno y principalmente aplicar los principios de la ZDP entre los alumnos con mayores habilidades en la LE.

Esto se debe a que, como se explica en el planteamiento del problema, la población del CCH no es del todo homogénea en cuanto al nivel de conocimientos en LE.

De ahí la importancia de “aprovechar” los conocimientos de los alumnos con un mayor nivel para que interactúen con los que tienen dificultades para resolver problemas en la LE o aquellos que simplemente no han desarrollado las habilidades necesarias para resolverlos.

En la etapa temprana de la comprensión lectora, será necesario que el docente aplique efectivamente las estrategias de enseñanza adecuadas y adaptadas al contexto de aprendizaje, ya que de esto dependerá el éxito o fracaso de la aplicación de la teoría en la práctica, es decir, en clase.

Se pretende que de esta manera podamos observar que, a través de la instrucción guiada, se pueden obtener resultados satisfactorios a nivel de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, sólo pretendemos presentar las implicaciones pedagógicas de Vygotski y la ZDP de manera general, no sin antes centrar nuestra temática en la lectura, que es la materia que nos compete en esta propuesta.

En el siguiente capítulo definiremos los tipos de lectura, así como las principales estrategias para llevarla a cabo.

CAPÍTULO III. EL PROCESO DE LECTURA

3.1 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva

Los autores definen la lectura de diferentes maneras: según el diccionario *American Heritage* leer es comprender o captar el significado de (algo escrito o impreso). Aprender u obtener conocimiento de un documento. Percibir, recibir o comprender (un signo, mensaje o similar).

Otra definición de lectura es la que dice que es simplemente la decodificación de un texto escrito, es decir, la interpretación del mismo. Sin embargo, ésta tiene un objetivo comunicativo escritor-lector, es decir, el lector no solamente realiza una extracción de datos de un texto, sino además una selección, una confrontación y una valoración de estos datos, de acuerdo con sus propias motivaciones hacia la lectura.

Para Goodman, la lectura es un proceso receptivo de la lengua, un proceso psicológico que empieza con la representación de la superficie lingüística, codificada por un escritor, y termina con el significado que el lector construye. Por lo tanto, hay una interacción esencial entre el lenguaje y el pensamiento durante el proceso de lectura. El escritor codifica el pensamiento en lenguaje y el lector decodifica el lenguaje en pensamiento (Goodman 1976).

Cuando decimos que alguien domina la lectura, es porque puede extraer datos, acontecimientos antes desconocidos; en general, información que resulta interesante para el lector. Para Mendoza, la lectura..."consiste en la conservación y transmisión de los conocimientos acumulados por la humanidad acerca del medio circundante" (Mendoza 1995:6).

Al tratarse de un tipo real de actividad discursiva, ésta debe resultar satisfactoria para el lector, satisfacer sus intereses cognoscitivos generales, y agrega que..."sólo en este caso la lectura es valiosa por sí misma y extremadamente importante como medio de acceso a la riqueza y cultura espiritual y material de los pueblos, como uno de los tipos actuales y relevantes de

comunicación entre hablantes de la misma lengua o de lenguas diferentes y, en nuestro caso en particular, como medio de humanización del contenido de la enseñanza”(1995:7-10).

La lectura consiste en una actividad de alta complejidad, en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y meta-cognitivos, desde la percepción visual de las letras hasta la atribución de significado a un texto escrito. Además, supone un proceso de construcción del significado, combinando los elementos nuevos del texto con los conocimientos previos que tiene el lector sobre el mundo, siempre dentro de su cultura. Por lo tanto, cada lector percibe de manera diferente un mismo texto. Los esquemas de conocimiento que posee el lector son los que le van a permitir integrar la nueva información que se presenta en el texto con la que ya posee. Otras variables son, asimismo, relevantes, como los aspectos motivacionales y afectivos, o sea, con qué fines lee, si el tema que lee es de su interés, etc.

El modelo interrelacional de lectura define a la lectura como un proceso de comunicación social en el que, efectivamente, interactúan un lector y un autor. Sin embargo, se reconoce que alguno de los involucrados en esta interacción puede pertenecer a un grupo social diferente del otro. Entonces, la interacción se convierte en una interrelación⁷, haciendo que el proceso comunicativo de la lectura no esté exento de presiones y limitaciones sociales. En otras palabras, la lectura hasta ahora ha sido explicada con énfasis en lo cognitivo y con un descuido de lo social, por lo que las variables importantes han sido el conocimiento del tema, el conocimiento del lenguaje, el conocimiento de las estrategias de lectura y el conocimiento del proceso de lectura (o "metacognición"). Así, el desarrollo del lector se ha conceptualizado haciendo referencia a la evolución de sus capacidades cognitivas, pero se ha dejado de lado la participación del lector como sujeto social” (Rodríguez, 2004)

El modelo interrelacional de lectura propone identificar a los diferentes tipos de lectores, haciendo referencia no sólo a sus conocimientos o estrategias de lecturas utilizadas, sino

⁷ Por definición, una interrelación es una interacción entre individuos que pertenecen a grupos sociales diferentes.

también a las actitudes, valores y creencias que comparten con los otros miembros de su comunidad lingüística.

3.1.1 Componentes del proceso de lectura

Como explicamos en el apartado anterior, la lectura es un *proceso cognitivo complejo*, que en muchas ocasiones es difícil de explicar, ya que no existe un concepto único para definirla. Lo que es claro, es que involucra un gran número de procesos mentales abstractos; participan tanto el lenguaje como el pensamiento de manera activa, para llevar a cabo la comunicación del mensaje del escritor hacia el lector a través de la palabra escrita; en una palabra: hacia su *comprensión*.

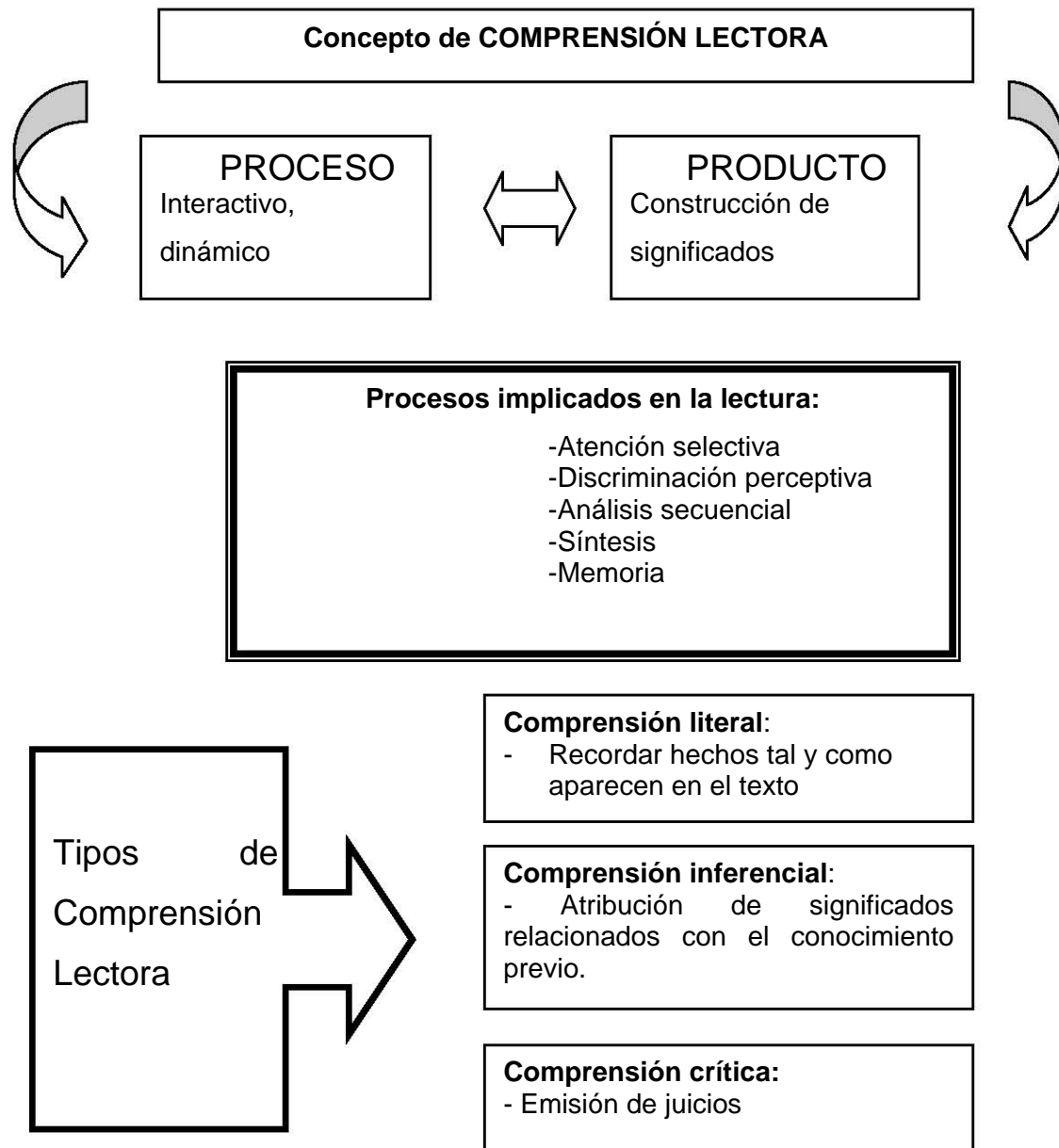
Para Ausubel (1990:153) aprender a leer es "...aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos, y luego relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo".

Entonces, para comprender, se debe construir una representación del contenido de un texto a través de varios elementos, que son:

- a) el acceso léxico
- b) la decodificación
- c) la interpretación de palabras
- d) el análisis sintáctico
- e) la integración semántica y
- f) la organización textual.

Todos estos elementos en conjunto nos llevan a ver a la comprensión como un acto creativo que hace el lector al "transportar" el texto hacia una imagen mental que, a su vez, es adecuada o similar a la imagen original (la del autor). A pesar de que existen niveles de comprensión, que van desde la total incompreensión hasta la plena comprensión, ésta sólo se garantiza cuando se transita de los significados a los sentidos, ya que "es precisamente el tránsito hacia los sentidos el que representa el nivel real de comprensión" (Mendoza 1995:16).

Para hacer una representación gráfica de la comprensión lectora, presentamos el siguiente esquema adaptado de Beltrán (en Repetto2002).



En este esquema se representa el proceso de lectura como una interacción dinámica entre el autor y el lector. El producto final que se espera es la construcción de significados para emitir juicios.

3.2 Modelos de lectura

En el apartado anterior, expusimos varias definiciones de lectura y comprensión lectora. Las diferentes definiciones o concepciones de la lectura varían de acuerdo con el objetivo o el uso que se le quiera dar a ésta. Retomando el concepto general, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, al juntarse, determinan la comprensión.

De acuerdo con Goodman (1976), la lectura es una conducta inteligente que se da como un proceso cíclico. El primero de ellos inicia con un ciclo óptico y concluye con un ciclo de significado, pasando por los ciclos perceptual y gramatical. El ojo humano posee una lente con una distancia focal que permite recoger información clara de tan sólo una parte pequeña de un texto determinado. Los ojos también poseen un campo periférico menos claro, pero el cerebro puede hacer uso de lo que ha sido visto borrosamente si tiene expectativas que lo guíen. Esto es muy importante, porque permite que el segundo ciclo, el perceptual, pueda ser muy eficiente, aun contando con pocos índices, siempre y cuando estemos tratando con textos significativos y predecibles. La percepción visual de la grafía es lo que permite el denominado acceso léxico, es decir, el reconocimiento de las palabras ya conocidas (acceso léxico directo), o desconocidas, o poco conocidas (acceso léxico indirecto). El tercer ciclo, el gramatical o sintáctico, exige el uso de estrategias de predicción y de inferencia. Goodman sostiene que de la misma manera que uno necesita saber dónde quiere ir cuando comienza un viaje, también el aprendiz de lector debe conocer y utilizar elementos claves de las pautas de la oración, nexos y sufijos gramaticales, así como la puntuación, para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas.

La búsqueda de significado, nos dice Goodman, es la característica más importante del proceso lector y es en el cuarto ciclo, el ciclo semántico, que todo toma su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que se tiene que estar

acomodando constantemente la información nueva. Mientras lee, e incluso después, el lector está permanentemente reevaluando el significado y reconstruyéndolo, en la medida que va obteniendo nuevos criterios, nuevos puntos de vista. La lectura es, por ende, un proceso dinámico e interactivo, donde el lector es quien realmente da significado y sentido al texto. Dentro de la comprensión de lo que se lee se suelen distinguir dos niveles:

Nivel elemental, se relaciona con la comprensión de las proposiciones del texto.

Segundo nivel, tiene que ver con la integración de la información proporcionada por el texto a través de cómo el lector va correlacionando las diversas proposiciones, que son las que van a dar pleno sentido a lo que se lee.

El sentido que adquiere el texto depende del lector, más que del autor. Por esta razón, toda verdadera lectura es una **interpretación** de lo que se lee.

A pesar de que algunas veces la lectura es considerada una actividad natural de los seres humanos, una vez que se logra “dominar” constituye una actividad compleja que implica una interacción (a veces inconsciente) entre diferentes procesos en la mente del lector. Estos procesos necesitan ser identificados y comprendidos, especialmente si nuestro objetivo es no sólo enseñar a leer apropiadamente, sino enseñar a leer en una lengua extranjera.

Hasta la década de los setenta, y bajo la influencia de los métodos audio-linguales enfocados principalmente en las habilidades orales de la lengua, se concebía la lectura en lengua extranjera como un simple proceso de decodificación de las relaciones sonido-símbolo y el dominio oral de los diálogos.

Se podría decir que el cambio en esa concepción fue impulsado por el modelo psicolingüístico de Goodman (1976), también compartido por Smith (1971), que más adelante inspira el modelo de lectura en lengua extranjera propuesto por Coady (1979).

Antes de profundizar en cada uno de ellos, es necesario establecer algunos requisitos para un *modelo* según La Berge y Samuels (1974):

- Todo modelo que quiera describir el proceso de comprensión ha de tener en cuenta un gran número de facultades cognitivas disponibles por parte de la mente humana.
- Todo modelo ha de ser explicativo con los muy distintos tipos de información que pueden darse y ser útiles al sistema cognitivo durante la lectura.
- Todo modelo ha de ser capaz de describir la compleja interacción que se da entre estas facultades y las fuentes de información, interacciones que permiten al lector realizar la gran cantidad de procesamiento cognitivo de la información que se puede dar en una situación normal.

Calfee y Spector (en Dubois 1991) mencionan que la creación de cada modelo debe comenzar con una descripción del tipo de tarea de lectura que se ha de llevar a cabo y con una especificación de las condiciones límite entre las cuales el modelo es aplicable.

Sin embargo Kingston (en Dubois 1991) señala algunas distinciones:

- A veces los modelos terminan en sí mismos y no tienen valor al no ser comprobados para determinar su adecuación y sus limitaciones.
- Los modelos se han construido de tal modo que no son útiles para su aplicación a la enseñanza, al no ser representativos de un enfoque que dé lugar a un método que pueda ser utilizado por los maestros.
- Los modelos suelen estar expuestos en un vocabulario que no se define operacionalmente.
- Algunos modelos pierden su capacidad explicativa al omitirse variables que se consideran importantes en un dicho proceso al momento de su comprobación.
- Se podrían desarrollar modelos más precisos si se tomase en consideración el rango completo de la lectura que realizan los sujetos.

Los modelos cognitivos se clasifican de acuerdo con la jerarquía que le den a los microprocesos (decodificación del texto) y a los macroprocesos (operaciones mentales para la comprensión). Entre los modelos que se han desarrollado en las últimas tres o cuatro décadas

podemos mencionar los modelos seriales (ascendentes y descendentes) y los modelos en paralelo (interactivos).

Los modelos seriales son los que establecen una distribución rigurosamente ordenada y unidireccional en relación con los niveles de procesamiento de la información. Éstos se dividen en dos: los modelos ascendentes de abajo-arriba (*bottom-up*) y los modelos descendentes o de arriba-abajo (*top-down*).

3.2.1 Modelos ascendentes (*bottom-up*)

Estos son modelos de lectura que suponen que el proceso de convertir la palabra escrita en significado comienza precisamente con la palabra escrita. El proceso se inicia decodificando los símbolos gráficos y convirtiéndolos en sonidos. Por lo tanto, el lector identifica primeramente características de letras, junta estas características para reconocer letras, combina las letras para reconocer esquemas de ortografía, enlaza los esquemas de ortografía para reconocer palabras y luego pasa al procesamiento de frases, párrafos y texto (Vacca 1995:31).

En este modelo es posible procesar la información partiendo del texto o estímulo gráfico hacia los procesos mentales superiores, a fin de reconstruir el significado del contenido del texto por medio del análisis, reconocimiento y decodificación de las letras, palabras, frases o enunciados. Se toma en cuenta el conocimiento previo del lector sobre el tema, aunque no es fundamental para comprender la esencia de la información.

En el modelo *ascendente* hemos considerado a los autores como Gough (1972) y posteriormente a LaBerge y Samuels (1974).

Estos autores coinciden en plantear que este tipo de procesamiento es de característica añadida y que los lectores iniciales, para llegar a la comprensión, deben primeramente focalizar su atención cognitiva en el reconocimiento de letras, palabras y oraciones. Esto tiene que ver

con la codificación, por lo que este modelo es también llamado “letra por letra”. Hoover y Gough (1990) definen la codificación como la habilidad para ver una palabra impresa, acceder rápidamente al léxico mental y recuperar el significado apropiado.

Modelo de Gough

Este modelo sobre el procesamiento de la información en LM describe la manera en que el lector procesa la información del texto desde el momento en que ve los signos gráficos hasta que obtiene su significado. Según este modelo, se forma en la retina un “icono” como resultado de la primera fijación visual. Este icono puede contener de 15 a 20 letras y espacios, y se quedará en la retina hasta que sea reemplazado por otro icono que se forma con la segunda fijación visual después de 250 milisegundos. Estos iconos se transforman en letras y se relacionan posteriormente con sus fonemas correspondientes, lo que da como resultado una representación fonética que se transfiere al diccionario mental o léxico interno del lector. Este empieza a buscar y a reconocer las palabras que lee. Posteriormente estas palabras se guardan en la memoria a corto plazo hasta que sea posible organizarlas en unidades más grandes. Estas unidades, llámense frases u oraciones, se procesan mediante un dispositivo que contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector, que se denomina “merlín”, por medio del cual es posible generar y determinar el significado de las letras, palabras, frases u oraciones desde la unidad más pequeña hasta la más compleja. El proceso se completa cuando el significado se guarda en el lugar que Gough llamó “el lugar donde se almacenan las oraciones cuando son comprendidas”. Según el autor, este proceso se lleva a cabo en aproximadamente 700 milisegundos.

El modelo de Samuels y LaBerge

El modelo que proponen estos dos autores se basa en la atención y la automatización, y que una lleva a la otra, de manera que cuando el lector fija su atención como estrategia de lectura, ésta, lleva eventualmente a la automatización (LaBerge y Samuels: 1989).

De acuerdo con este modelo de lectura, la comprensión depende exclusivamente de lo que aparece en el texto, es decir, de manera serial y ascendente, iniciándose con el procesamiento de los símbolos gráficos para culminar con la comprensión.

El proceso de lectura se lleva a cabo por etapas, que van desde la decodificación hasta la comprensión. (Hoover y Gough definen la decodificación como la habilidad para ver una palabra impresa, acceder rápidamente al léxico mental y recuperar el significado apropiado). Sin embargo, sólo es posible automatizar la primera de estas etapas, ya que la comprensión requiere de la atención voluntaria. Por este motivo, un lector “novato” tendrá la doble tarea de atender tanto a la decodificación como a la comprensión, para que cuando logre automatizar la decodificación, pueda enfocar su atención únicamente en la comprensión.

Para Halliday (1986:47)

“ ... un texto es una unidad semántica, que no está compuesta de oraciones, sino que se realiza en oraciones. Un texto es al sistema semántico lo que una cláusula al sistema lexicogramatical y una sílaba al sistema fonológico. (...) un texto posee una estructura genérica, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección en los sistemas “textuales” de la gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es producto de su entorno y funciona en él.”

De este modelo se pueden inferir para la comprensión de textos el nivel intratextual, conformado por los componentes semántico y sintáctico, los cuales se ocupan de la comprensión de las microestructuras (comprensión de la coherencia local o comprensión interna de una proposición, comprensión de la coherencia y cohesión lineal, es decir, la hilación de secuencias de oraciones); las macroestructuras (comprensión global del texto o tema); las

superestructuras (comprensión de la organización y los componentes que caracterizan un tipo de texto) y el léxico (comprensión de los campos semánticos o léxicos particulares).

El nivel intertextual está conformado por el componente relacional, que se ocupa de las relaciones con otros textos (comprensión de la información proveniente de otros textos, citas literales, fuentes, estilos de otros autores, referencias a otras culturas) y, finalmente, el nivel extratextual, posee un componente pragmático que se ocupa de la comprensión de las situaciones de comunicación en las cuales se produce el texto, la intención, la ideología y el uso social del texto en esos contextos (comprensión pragmática del texto).

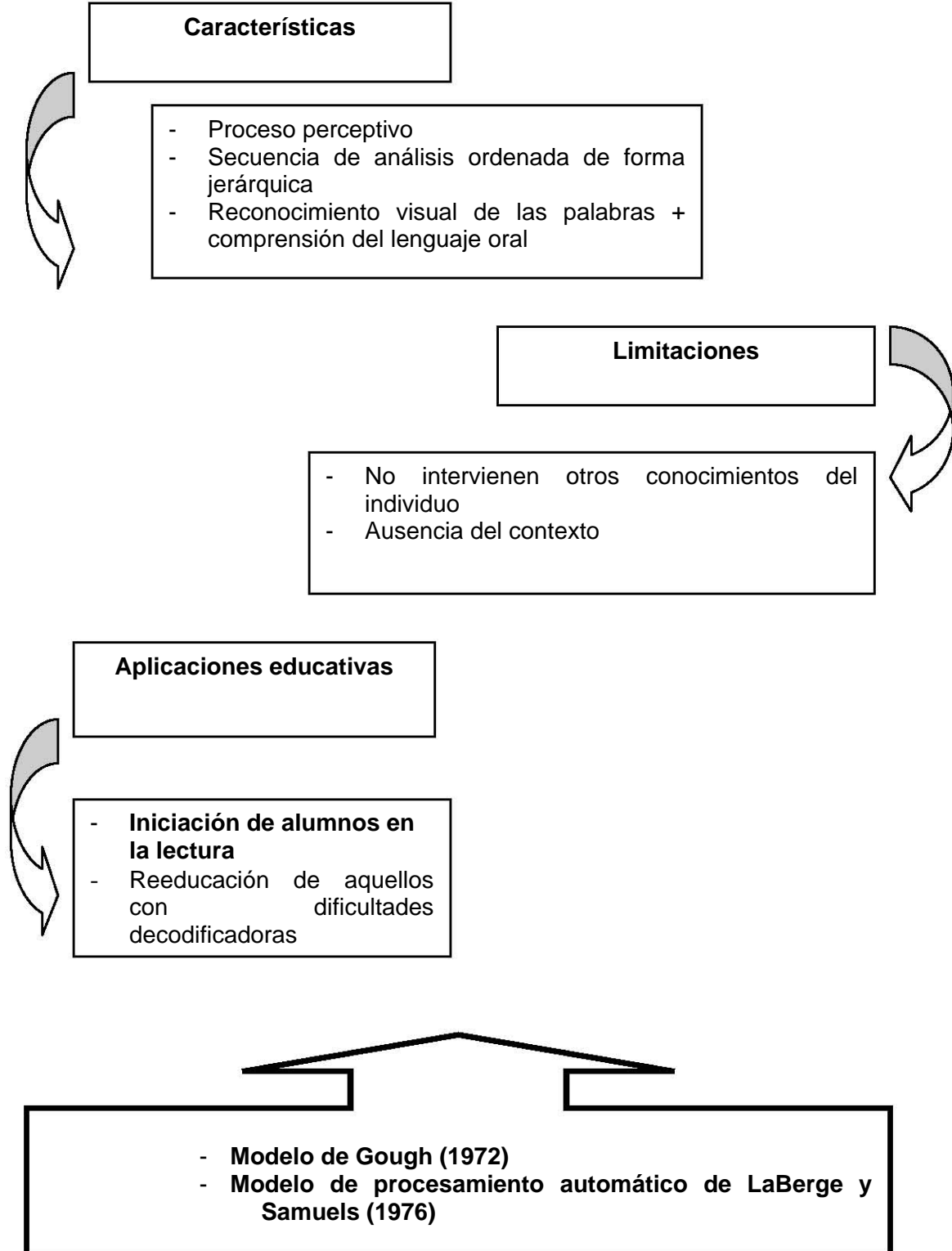
Según Goodman, las estrategias básicas para la realización del acto lector son el muestreo, la predicción y la inferencia; la complejidad del acto lector es tal que estos procesos se dan tanto en simultaneidad como en sucesividad.

Primeramente se eligen muestras significativas del conjunto leído a medida en que se avanza en el texto que sea; luego, a partir de lo ya conocido, se predice la muestra próxima y, finalmente, se infiere (por hilación o inducción) un determinado significado. Esto apunta hacia un proceso dinámico, de permanente cambio y desarrollo del autocontrol, que ocurre aun cuando los alumnos ni siquiera lo sospechen.

A medida que la comprensión del texto se incrementa, mayores oportunidades tendrá el lector para confirmar la importancia de sus muestras, predicciones e inferencias. Mientras mayor sea el entrenamiento del lector, mayores serán sus oportunidades de captar los variados aspectos del texto. Una vez más citando a Goodman, el momento "...también es utilizado por el lector para poner a prueba y modificar sus estrategias. Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura." (1988:12-14)

A continuación se presentan de manera gráfica las características de estos modelos, adaptados de S. Beltrán (en Repetto 2002):

MODELOS ASCENDENTES DE LECTURA



3.2.2 Modelos descendentes (*top-down*)

Los modelos descendentes de lectura suponen que el proceso de convertir en significado la palabra escrita comienza con los conocimientos previos del lector. El proceso parte de predicciones o "suposiciones" sobre el significado de alguna unidad de texto, y el lector convierte los símbolos gráficos en sonidos para verificar sus hipótesis sobre el significado.

En estos modelos se plantea que el lector aporta más información al texto de lo que el texto aporta al lector. Entre los modelos descendentes destaca principalmente el modelo de Goodman, así como los postulados de Smith (en Barnett 1989:20). Este hace especial énfasis en la importancia del significado y la necesidad del lector de hacer predicciones al momento de leer, y menciona cuatro características fundamentales de la lectura:

- 1) La lectura tiene un propósito. El individuo lee con un objetivo en mente.
- 2) La lectura es selectiva. El lector atiende únicamente a la información concreta necesaria para lograr los objetivos de lectura que se planteó al comenzar a leer.
- 3) La lectura se basa en la comprensión. Para comprender la información, el lector tiene que agregar información propia, es decir, conocimiento previo, el cual le permite confirmar, rechazar, modificar o contradecir el contenido de un texto.
- 4) La lectura es predictiva. El posible contenido de la información del texto se puede anticipar, tomando en cuenta el conocimiento previo del lector y su propósito de lectura.

Modelo de Goodman

El modelo descendente de Goodman establece que el lector deberá hacer hipótesis, inferencias y deducciones a partir de su conocimiento del mundo, del lenguaje y del tema para poder comprender la información de un determinado texto.

Según Goodman, la lectura es un proceso psicolingüístico receptivo. Esto se debe a que existe una interacción entre el lenguaje y el pensamiento, o sea, el autor codifica su pensamiento en

lenguaje escrito y el lector convierte ese lenguaje en pensamiento; este proceso es receptivo, ya que la lectura se inicia por la representación gráfica de un tema y termina con el significado que reconstruye el lector. De la misma manera, Goodman considera al proceso de lectura como una secuencia unidireccional de pasos a seguir para poder acceder al significado de la información.

De esta forma, el lector, a través de su cerebro realiza los siguientes procesos cognitivos durante su lectura:

- a) Reconocimiento-Iniciación: El cerebro debe captar y reconocer una señal gráfica como lenguaje escrito en el campo visual y de esta manera inicia la lectura.
- b) Predicción: El cerebro se anticipa y predice, siempre busca un orden y un significado en los receptores sensoriales.
- c) Confirmación: El cerebro verifica las predicciones que hace mediante la información del texto.
- d) Corrección: El cerebro reprocessa la información cuando encuentra inconsistencia en ella o cuando no logra confirmar sus predicciones.
- e) Terminación: El cerebro finaliza la lectura cuando la información ha sido comprendida y asimilada en su totalidad.

3.3 Modelos Interactivos

Estos son modelos de lectura que suponen que el proceso de convertir en significado la palabra escrita implica un uso tanto de los conocimientos previos como de la palabra escrita. El proceso se inicia haciendo predicciones sobre el significado y/o decodificando símbolos gráficos. El lector formula hipótesis basadas en la interacción de información de fuentes semánticas y sintácticas de información grafofonética. La comprensión de un texto se facilita si la información se adapta o corresponde con el conocimiento previo que posee el lector, y al mismo tiempo si el lector es capaz de entender su contenido lingüístico.

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva, dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1976) es el principal exponente del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

1. La lectura es un proceso del lenguaje.
2. Los lectores son usuarios del lenguaje.
3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. (en Dubois 1991:10)

Frank Smith (en Dubois 1991:11) subraya el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "...en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto". Es exactamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. Heimlich y Pittelman (en Dubois 1991:10), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "...un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991:11) afirma que: "...el enfoque psicolingüístico enfatiza que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". Por lo tanto, son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya. Por lo tanto, nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

El modelo de Rumelhart

En este modelo el autor postula que la lectura no sólo es un proceso cognitivo, sino también perceptual, en el cual el lector formula una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, confirma o deshecha, al compararla con el contenido lingüístico del texto.

Por estas razones, para lograr una lectura exitosa, es necesario utilizar dos tipos de procesamiento, el *top-down* y el *bottom-up* para alcanzar la interactividad y la reciprocidad. Rumelhart se basa en la tesis de que “nuestra obtención de información a través de un nivel de análisis puede, en muchas ocasiones, depender de la comprensión de ésta a un nivel superior. Esto se logra al asumir que todas las fuentes de conocimiento actúan simultáneamente y que nuestras percepciones son producto de la interacción simultánea entre todas ellas” (Rumelhart 1997:152).

Según Rumelhart (1997), un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento, y otros que apuntan a eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. Se considera a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto.

Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Para ejemplificarlo, un esquema es como una red en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su memoria la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no existen esquemas

para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, o casi imposible. Estos esquemas se encuentran en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente. (Heimlich y Pittelman en Dubois,1991)

Por su parte, Eskey (1986:14) propone un modelo interactivo en el que la lectura es vista como un tipo particular de conducta cognoscitiva. Su punto de partida es la estructura cognoscitiva en el cerebro, o lo que sabe el lector, y los esquemas almacenados en su memoria a largo plazo. El conocimiento previo de la *forma* (aspectos relacionados con el lenguaje del texto) y de la *sustancia* (conocimiento del mundo y del tema) le proporcionan al lector ciertas expectativas acerca de “la estructura conceptual mayor del texto” (1986:15). Mientras que el conocimiento de la forma (conocimiento grafo-fonémico, léxico, sintáctico, semántico y retórico) ayuda el proceso de identificación, el conocimiento de la sustancia (conocimiento cultural, pragmático y temático) contribuye al proceso de interpretación. El término *interactivo* se refiere no sólo a la interacción entre los diferentes tipos de conocimiento, sino también a la interacción entre el lector y el texto, y a la interacción que tiene lugar en el nivel proposicional del texto.

El modelo de Kintsch y Van Dijk consta de cuatro elementos fundamentales: la microestructura, la macroestructura, las macrorreglas y la superestructura.

La microestructura es la estructura o base del texto. Está integrada por una secuencia lineal de proposiciones expresadas por medio de oraciones, que a su vez tienen una coherencia local, que está constituida por medio de relaciones sintácticas y semánticas entre las oraciones y proposiciones del discurso escrito.

La macroestructura es la reconstrucción teórica de las nociones de “tema” o “asunto del discurso” (Van Dijk 1978:43). Está formada por macroproposiciones (proposiciones superordinadas) que representan la idea general del texto. La macroestructura se determina mediante el empleo de estrategias llamadas macrorreglas, que el lector aplica con base en su conocimiento del tema, sobre el lenguaje y sobre la información contenida en el texto. “La

macroestructura de un texto se puede expresar de varias formas, por ejemplo a través de un título, de una oración temática o de un resumen.” (Williams *et al* 1981:852, en López 2000:37).

Las macrorreglas permiten al lector reducir la información del texto expresando las mismas situaciones o mensajes de una manera más general. Según Van Dijk y Kintsch, las macrorreglas son las siguientes:

- a) Supresión. Dada una secuencia de proposiciones, eliminar todas aquellas que no sean necesarias (presuposiciones) para interpretar el significado de otras proposiciones en la secuencia.
- b) Generalización. Dada una secuencia de proposiciones, sustituir dicha secuencia por una proposición que englobe a cada una de aquellas.
- c) Construcción. Dada una secuencia de proposiciones, reemplazar esa secuencia por una proposición que comprenda al conjunto. (Van Dijk y Kintsch 1983:190).

La superestructura se refiere a la estructura del texto, a la manera en que el autor organiza y presenta sus ideas de manera escrita. De esta manera es posible determinar el tipo de texto, narrativo, argumentativo, expositivo, persuasivo, etcétera. “Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global del discurso, las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos” (Van Dijk 1983:53).

Antes de explicar los tipos de lectura, podemos concluir que dada la variedad existente de modelos de lectura y que cada uno describe el proceso de lectura desde una perspectiva distinta, coexisten ventajas y desventajas en cada uno de ellos, ya que el proceso de lectura es sumamente complejo y en muchas ocasiones es imposible cubrir las necesidades específicas de cada lector. A manera de conclusión, podemos decir que uno de los modelos que cumple en mayor medida con las relaciones de código y significado es el modelo interactivo, ya que abarca simultáneamente tanto el modelo ascendente como el modelo descendente, por lo que resulta el más conveniente para la enseñanza de los tipos de lectura que expondremos en nuestro siguiente apartado.

3.3.1 Tipos de lectura

A lo largo del proceso de lectura, surgen diferentes necesidades en cada lector. Por esta razón, podemos manifestar que el tipo de lectura que deba utilizar el lector va a depender de sus propias necesidades y objetivos al momento de leer. Con base en estos propósitos específicos, a continuación se explican los diferentes tipos de lectura que pueden realizarse.

3.3.1.1 Lectura de familiarización

Una de las principales características de este tipo de lectura es que permite extraer el tema de un texto de manera general a partir de una lectura rápida para obtener los puntos más importantes del mismo. Para llevarlo a cabo, es necesario que el lector desarrolle la habilidad de discriminar entre la información principal y secundaria, concentrándose en interpretar y entender únicamente la información principal, que está representada por palabras clave o de contenido.

Estos son algunos momentos en los que se utiliza la lectura de familiarización:

- Cuando el lector está desarrollando un trabajo académico y requiere revisar diversas fuentes documentales para discriminar la información necesaria.
- Cuando el lector no cuenta con suficiente tiempo para leer el texto a detalle y únicamente desea tener una perspectiva general sobre el contenido del texto.
- Cuando tiene que decidir si la información es de su interés o utilidad, para entonces proceder a una lectura más detallada.

El procedimiento de lectura denominado *skimming* (lectura de ojeada para extraer la idea general de un texto) es el que se debe utilizar cuando se hace lectura de familiarización. Existe un procedimiento para llevar a cabo este tipo de lectura, de acuerdo con Argudín y Luna (en Téllez 2002:38):

- Recorrer la (s) página (s) con la vista.
- Leer el título y/o subtítulo.

- Leer el primer párrafo completo. Por lo general, el autor presenta una visión general sobre el contenido o tema del texto en este párrafo.
- Es muy común que las primeras oraciones de los párrafos intermedios de un escrito contengan la información principal que apunta a la idea central del texto.
- Leer el último párrafo completo. Generalmente en el último párrafo de un texto, artículo o pasaje breve, el escritor suele presentar las conclusiones de la información expuesta.

Si después de la primera ojeada el lector determina que la información contenida es de su interés o utilidad, llevará a cabo una lectura con mayor detenimiento y detalle.

3.3.1.2 Lectura de búsqueda

Este tipo de lectura se lleva a cabo mediante el proceso llamado *scanning*, el cual consiste en recorrer el texto con la vista lo más rápido posible para localizar datos específicos que se buscan como objetivo principal. Mediante este tipo de lectura, es posible buscar información específica determinada de antemano sin necesidad de leer en su totalidad el texto. Sirve para localizar un lugar o número telefónico, una dirección, una fecha, el significado de una palabra, etcétera. Es necesario que el lector se enfoque en la información que está buscando y así establezca con anticipación las claves textuales o tipográficas que le van a servir como guía para la localización de datos. Estas claves pueden ser por ejemplo, un orden numérico, alfabético, una secuencia cronológica, etcétera.

Este tipo de lectura es útil cuando el objetivo del lector es investigar cierta información sobre un tema estipulado. De esta manera, el lector ya sabe qué tema debe investigar, pero no sabe en qué forma va a encontrar la información que necesita, ya que podría encontrarla en forma gráfica, estadística, en forma de artículo, capítulo, etc. Por este motivo es crucial que el alumno sea capaz de discriminar la información contenida en índices, ficheros, contenidos temáticos en un libro, y diversas fuentes para lograr ubicar la información que le será de utilidad para el tema que está investigando. En el momento que encuentra dicha información, deberá proceder a

realizar una lectura global de familiarización para determinar si efectivamente esta información es de su utilidad o interés; si decide que lo es, deberá hacer una lectura detallada. En conclusión, el lector sabe el tema, pero no sabe de qué manera podría aparecer la información.

3.3.1.3 Lectura de estudio

Cuando de comprender profundamente un texto se trata, es necesario llevar a cabo una lectura de estudio, la cual sirve para identificar, discriminar, examinar e interpretar lo más completamente posible, las ideas principales y secundarias del texto para lograr extraer la idea central del mismo. También sirve para desarrollar las capacidades de análisis, síntesis, generalización y comparación. El lector debe poseer también una determinada competencia comunicativa en la LE o L2; ésta implica el desarrollo y manejo de cuatro componentes principales:

- a) Competencia gramatical.- Es el dominio de los aspectos léxicos y gramaticales o sintácticos del idioma.
- b) Competencia sociolingüística.- Es la comprensión del contexto social en el que se lleva a cabo la comunicación, incluyendo el papel de los participantes, la información o contenido y el propósito del mensaje.
- c) Competencia discursiva.- Es la interpretación del mensaje en términos de sus interrelaciones y cómo se presenta el significado en el texto.
- d) Competencia estratégica.- Es la habilidad de utilizar diversas estrategias para superar las carencias en el conocimiento del código lingüístico de la L2.

Para llevar a cabo cualquiera de los tipos de lectura que acabamos de exponer, será necesario contar con estrategias de lectura que permitan facilitar el proceso de lectura para los fines específicos de cada lector.

3.4 Estrategias de lectura

Cuando un sujeto lee un texto, usa una amplia gama de estrategias, debido a la diversidad de problemas que tiene que resolver, tales como aspectos léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, textuales, pragmáticos y socioculturales (Van Dijk y Kintsch: 1983)

Las estrategias se refieren a planes de acción conscientes y flexibles, que los lectores aplican y adaptan a sus propias necesidades y a determinados textos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, una estrategia es la combinación de acciones que determinará un plan coherente y ordenado para dar solución a un problema académico específico (Díaz Barriga 1998:115)

Existen primeramente las estrategias *cognitivas*, que capacitan al lector para entender un texto. Éstas se refieren a los pasos u operaciones usadas para resolver problemas que requieren un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales de aprendizaje. Éstas también pueden considerarse tácticas para alcanzar el éxito en la comprensión de un texto.

Las estrategias *metacognitivas* gobiernan el uso de las estrategias cognitivas, capacitando al lector para controlar el proceso de lectura. Estas estrategias se refieren al conocimiento acerca de los procesos cognitivos y a la regulación de la cognición mediante procesos tales como planificación, monitoreo y evaluación. Las estrategias metacognitivas tienden a ser independientes de tareas específicas y tienen aplicaciones más amplias (Chamont y O'Malley: 1993).

Sin embargo, el lector deberá aplicar sus propias estrategias para procesar la información que se le presente, de lo que va a depender su resultado en el aprendizaje. En el proceso de codificación de dicha información esencialmente influyen dos tipos de estrategias que se van alternando durante dicho proceso y que a continuación describiremos: las estrategias de bajo y de alto nivel.

3.4.1 Estrategias de bajo nivel

Para efectos de enseñanza, es muy importante considerar tanto el modelo de lectura que se va a utilizar, como el tipo de estrategias que se van a aplicar para alcanzar el nivel de comprensión deseable en los alumnos. Dichas estrategias deberán presentarse a manera de pasos a seguir para comprender el texto, mediante una elección consciente de la ruta para alcanzar el objetivo propuesto (Martínez en Téllez 2002:42).

Las estrategias de bajo nivel son aquellas que se relacionan con el aspecto operativo, como son:

- Localizar las palabras clave del texto.
- Distinguir las palabras de función y de contenido.
- Identificar los elementos morfológicos.
- Identificar oraciones.
- Identificar elementos de cohesión.
- Analizar los componentes de la oración.
- Localizar la idea principal y las ideas secundarias del texto, etc.

3.4.2 Estrategias de lectura de alto nivel

Son las estrategias que están directamente ligadas con los procesos mentales. Aun cuando no se pueden ver ni palpar, se pueden guiar para tener como resultado la aplicación de estos mismos procesos durante el razonamiento y el aprendizaje. La cognición es la base del procesamiento de alto nivel, en el cual es posible aplicar las siguientes estrategias:

- Localizar implicaciones (inferencias contextuales).
- Hacer generalizaciones e hipótesis.
- Interpretar fuentes adicionales. (títulos, resúmenes, etc.)
- Clasificar descripciones.

- Localizar el argumento y seguir la secuencia.
- Sintetizar la información del texto mediante la realización de un esquema, resumen, mapa conceptual, etc.
- Jerarquizar información.
- Analizar los argumentos del autor y dar sus propios puntos de vista, etc.

En este capítulo hemos presentado de manera general los modelos y tipos de lectura, que en su momento servirán para fundamentar nuestra propuesta a nivel práctico. Los modelos ascendentes, descendentes e interactivos coinciden en que la lectura comienza con un estímulo visual, y que cuando ocurre la comprensión termina con el significado. Para todos es indudable que la actividad de lectura tiene en su base como motivo la búsqueda del significado y la mayoría reconoce que los conocimientos visual, ortográfico, fonológico, sintáctico, semántico, discursivo y del mundo en que vive el lector desempeñan un importante papel en este proceso. Hemos descrito también los diferentes tipos de lectura: de familiarización, de búsqueda y de estudio. Consideramos aplicar la lectura de familiarización como la más adecuada para alcanzar los objetivos propuestos en nuestro primer capítulo.

De la misma forma, hemos abordado las estrategias de lectura de bajo y alto nivel, que, a su vez, nos darán la pauta para la realización de actividades que consigan que los alumnos del Colegio logren diferenciar un cognado verdadero de un falso cognado, y que, al mismo tiempo, estos se conviertan más bien en herramientas que ayudarán en su comprensión global del texto y se produzca la construcción de conocimiento.

Cuando tratamos de lectura en LE, no debemos olvidarnos de que el alumno es antes lector en su LM. Si el alumno tiene facilidad para leer textos y libros en su propia lengua podrá acceder, aunque con las dificultades lógicas, a la lectura en LE.

El uso de estrategias de lectura es fundamental para la comprensión de los textos y la experiencia personal del profesor es la que dicta las mejores estrategias para un mejor aprovechamiento en la enseñanza de la LE.

A través de dichas estrategias la comprensión del texto puede ser general o detallada, dependiendo del objetivo de la lectura. Es posible que surjan dudas a nivel gramatical, pero se tomarán en cuenta solamente cuando se considere indispensable eliminarlas, pero la propia gramática nunca será la finalidad de la enseñanza-aprendizaje. Observando las estrategias podemos concluir que la comprensión del texto evita la traducción palabra por palabra, que el uso excesivo del diccionario implica pérdida de tiempo y que es necesario el uso constante del raciocinio para analizar, deducir y concluir satisfactoriamente.

Como lo vimos a lo largo del capítulo, la lectura es una actividad de tipo receptivo, en la que el lector está en constante interacción con el texto.

Por todo lo anterior, nuestra labor como docentes será desarrollar en los alumnos habilidades de lectura que logren la asimilación y aplicación de las estrategias de lectura más adecuadas a sus necesidades.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

4.1 Transferencia

“Aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas” (Lado 1957:64)

Cuando el estudiante de una LE incorpora estructuras de su lengua materna al sistema de la *interlengua*⁸, se dice que hizo una transferencia lingüística. El papel que desempeña la LM en la adquisición de una LE ha preocupado a los docentes e investigadores por mucho tiempo. Se trata de explicar cómo influye en la interlengua el conocimiento lingüístico previo del aprendiente, conocimiento constituido por su LM.

Los estudios sobre la interlengua pretenden expresar qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada "caja negra" que procesa y aplica los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos:

- el del *input*, que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior;
- el de *intake*, que incorpora los nuevos datos al sistema, y
- el del *output*, que permite comprender y expresarse en la lengua meta.

Actualmente se habla de una competencia plurilingüística que se va construyendo según la historia lingüística del hablante, de manera que se van integrando en ella todos los conocimientos lingüísticos nuevos de cualquier lengua con la que entre en contacto a través de un *input* significativo. A lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua, es muy común que

⁸ El término *Interlengua* fue propuesto por Selinker (1972) para designar al sistema lingüístico no nativo, diferente del sistema de la lengua materna (LM, L1) y del sistema de la lengua objeto (LO).

ocurran "errores de transferencia", especialmente al comienzo del proceso y en las etapas intermedias del aprendizaje.

La transferencia, según Clyne (1969), consiste en la toma de elementos, rasgos y reglas de otra lengua. Existen distintos tipos de transferencia, a nivel léxico, semántico, morfológico, fonológico, prosódico y sintáctico.

Según Selinker, la transferencia puede deberse a la falta de conocimiento de la lengua meta, a la falta de adecuación de los materiales didácticos y a la metodología empleada en la enseñanza del idioma. (1972:48)

A pesar de que no se conocen bien las estrategias que el estudiante de LE usa cuando no posee los recursos suficientes en la lengua que está aprendiendo, ni de qué manera afectan a la producción en LE, es posible afirmar que hay algunas estrategias comunes a los aprendientes.

Corder (1981) menciona que: "el aprendizaje de una lengua materna es inevitable ya que hace parte del proceso de maduración del niño", mientras que en el aprendizaje de una LE esa inevitabilidad no existe, el aprendizaje de la LE normalmente comienza después de que el proceso de aprendizaje de la lengua materna existe. Corder asume que algunos procedimientos adoptados por el que adquiere una LM y aprende una LE son los mismos.

Wotjtak (1984 en Domínguez 2001) afirma que la lengua materna influye de un modo inconsciente y difícilmente controlable en la lengua extranjera que se pretende adquirir. En las primeras fases tiene lugar esta influencia no sólo en el proceso de acercamiento a una nueva lengua, sino también en el proceso de almacenamiento de las unidades lingüísticas y de sus reglas morfosintácticas de combinación. Además, también hay que señalar la importancia de los hábitos de la lengua materna, ya que éstos influyen en el estudiante al aprender un idioma extranjero.

4.1.1 Transferencia positiva

Utilizando nociones conductistas como imitación, transferencia positiva y transferencia negativa, la Lingüística Aplicada establece una estrecha relación entre las propiedades estructurales de la L1 y de la L2, y el grado de dificultad que el hablante de la primera tendría en relación con la segunda: los elementos semejantes serían fáciles para él y los elementos diferentes serían difíciles.

De acuerdo con el modelo conductista y el análisis contrastivo (AC), se consideraba que el aprendizaje de la lengua se producía de forma similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, mediante la ejercitación, la repetición de respuestas ante un estímulo, el refuerzo positivo y el refuerzo negativo (corrección). Según los conductistas, el aprendizaje consistía entonces en la formación de hábitos lingüísticos, basados en la similitud, no en el análisis. A partir de esta idea, el principal obstáculo para la adquisición de una LE se encontraba en la interferencia de los hábitos de la LM. Por ello, se medía el grado de dificultad por la cantidad de estructuras semejantes y de estructuras diferentes entre los dos sistemas lingüísticos. Aquellas que fueran iguales en la LM y en la LE se transferirían sin problemas (transferencia positiva); las que fueran diferentes ocasionarían los errores por interferencia o transferencia negativa. Se consideraba que los errores producían malos hábitos, por lo que había que corregirlos, y necesariamente, evitarlos.

Para entender y predecir estos problemas, los investigadores hacían una comparación sistemática de la LM con la LE, y de la cultura de una con la otra, siguiendo la propuesta de Lado (1957), quien sostenía que se pueden predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje y las que no constituirán problemas ni motivarán errores.

A comienzos de los setenta se produjo una reacción contra el AC, por varias razones. La similitud entre la LM y la LE no podía explicar que los aprendientes generaran palabras y estructuras que nunca habían oído. Se demostró que cometían errores que no se podían atribuir a la influencia de la LM. Además, había muchas similitudes entre la interlengua de alumnos pertenecientes a diferentes lenguas maternas. Por otro lado, se detectaron áreas de las gramáticas que el

investigador predecía como áreas de transferencia y, sin embargo, ésta no siempre se daba. Todos estos argumentos coincidieron con un abandono de las teorías lingüísticas y psicológicas de la época, basadas en el estructuralismo y en el conductismo.

Así, los investigadores prestaron más atención a las similitudes en el proceso de adquisición entre todos los aprendientes de L2 sin atender tanto a las características de sus LM. En esta reacción al AC, que llevó a minimizar el papel de la LM en el proceso de adquisición de LE, tuvo una importancia central el trabajo de Dulay y Burt, quienes propusieron la hipótesis de la construcción creativa, según la cual la adquisición de la L2 está guiada por principios innatos y no por la LM.

En las últimas décadas ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. Dicho en otras palabras, no se trata simplemente de que el aprendiente preserve automáticamente las estructuras de la L1, sino de que el sistema de la interlengua refleja una selección activa y atenta por parte del que aprende.

4.1.2 Transferencia negativa

Como lo mencionamos anteriormente, el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán más difíciles.

Si nos basamos en esas afirmaciones, podríamos decir que se produce casi automáticamente un paralelismo entre “unidades iguales = facilidad-transferencia positiva” y “unidades distintas = dificultad-transferencia negativa o interferencia”.

En la base psicológica de la Lingüística Contrastiva se defiende el principio de que aprender una lengua no es más que aprender a superar las diferencias entre L1 y L2. Sin embargo, no

podemos afirmar que ésta es una situación totalmente concluyente, sino más bien que en algunos casos los límites entre similitudes y diferencias pueden llegar a ser muy imprecisos.

Algunos autores, como Czochralski (1971:5 en Domínguez 2001) opinan que no existe un paralelismo “matemático” y una relación directa como la que acabamos de mencionar, sino que el aprendizaje de una LE conlleva procesos mucho más profundos.

Los aprendientes de LE no asumen que ésta sea igual a su LM. La transferencia de la LM no puede explicar ciertos conocimientos gramaticales abstractos que adquiere en la interlengua, por lo que, según los datos de las investigaciones presentadas en Eubank, Selinker y Sharwood Smith (1995 en Domínguez 2001), las teorías de la transferencia pueden explicar mejor los fenómenos periféricos de la adquisición de L2, y la teoría de adquisición de L2 necesita incorporar una teoría de la Gramática Universal (GU) para explicar el conocimiento de los principios más profundos de la gramática de la interlengua, así como sus errores sistemáticos.

Por otra parte, existen también factores estructurales que intervienen en la transferencia:

- Son más difíciles de aprender aquellos entes no presentes en la L1.
- Entes diferentes en ambas lenguas resultan más difíciles de aprender.
- Aquellas unidades o caracteres que al nativo le resultan difíciles, también le resultarán difíciles a los que aprenden una LE. Existen una serie de campos que presentan dificultades no sólo a extranjeros, sino también a nativos y que llevan a cometer muchos y diversos errores, por ejemplo, la declinación del pronombre, del artículo o del adjetivo o la conjugación de los verbos irregulares.
- Costumbres lingüísticas erróneas presentes en la L1 se transmiten también al aprendizaje de la L2. (Domínguez 2001)

Muchos estudiosos del tema han llegado a la conclusión de que la transferencia es una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la lengua objeto. Sin embargo, su uso se ve limitado por la percepción de la "distancia" entre la L1 y la L2, es decir, la manera cómo el

aprendiente percibe las formas marcadas en su propia lengua, entendiendo como marcadas las formas menos frecuentes, menos productivas, menos semánticamente transparentes, más periféricas. Aprende a partir de los principios abstractos de Gramática Universal, ya que resultan más evidentes y tienen más posibilidades de que se dé cuenta de ellos.

Para las teorías cognitivistas, la transferencia lingüística, por el contrario, es un proceso cognitivo por el que los aprendientes de L2 hacen un uso estratégico de su L1, y de las otras L2 que conozcan, en el proceso de apropiación y de uso de la lengua meta para la comprensión y producción de mensajes.

Dentro de este marco teórico, el conocimiento interlingüístico es un proceso mental que no se diferencia de otros tipos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje implicadas son comunes también a otros aprendizajes.

Aunque esta postura es radicalmente diferente a las de los innatistas, según Ellis (1985) no siempre es posible clasificar las teorías de adquisición como específicamente cognitivas o lingüísticas mentalistas, ni tampoco sería necesario hacerlo debido a que no son excluyentes, ya que una teoría comprensiva, general, de la adquisición de L2 necesitaría incorporar elementos de ambas.

4.2 Análisis de errores

4.2.1 Antecedentes

Con la finalidad de destacar la importancia que diversos autores han otorgado a los errores durante el proceso de aprendizaje de lenguas, presentamos a continuación una serie de citas de las que se desprenden posturas distintas ante la influencia de la LM en el aprendizaje de la L2 o LE y del papel del error en el aprendizaje:

"La mayor parte de los errores gramaticales encontrados en los aprendices de una L2 son más semejantes a los que hacen los que aprenden esa misma lengua como L1, que a la estructura de su propia lengua materna" (Dulay, Burt, Krashen 1982).

"Aprender una segunda lengua constituye una tarea muy distinta a la de aprender la primera. Los problemas básicos no surgen de ninguna dificultad esencial de los rasgos en sí de la nueva lengua, sino, primordialmente del 'set' especial creado por los hábitos de la primera lengua" (Fries, Prefacio a Lado 1957).

"El plan de este libro parte de la base de que es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante" (Lado,1957).

"Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles" (Lado,1957).

"Si postulamos la existencia de un mismo mecanismo en los dos casos (aprendizaje de L1 y L2), podemos también postular que los procedimientos o estrategias adoptadas por el aprendiz de L2 son fundamentalmente los mismos" (Corder, 1981).

"Los errores son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el aprendiz para aprender. Es un medio de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores, es pues una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua materna y también por los aprendices de una L2" (Corder, 1981).

En todas las citas anteriores se destaca la importancia de los errores en el aprendizaje de una LE, y coinciden en que, aunque son "normales" en todos los que aprenden una lengua, no siempre resultan de ayuda durante el proceso de aprendizaje. También se llega a la conclusión de que los aspectos que se asemejan más a su LM le resultan más sencillos de aprender que los que son completamente diferentes, de ahí la importancia de que los estudiantes del CCH logren diferenciar los cognados de los falsos cognados, como lo veremos más adelante en el suplemento de actividades que proponemos.

El análisis de errores fue inspirado por el movimiento de la lingüística generativa en la década de los sesenta. Este movimiento se centraba en los aspectos del aprendizaje de la lengua, relacionado con los errores como indicadores de aprendizaje, con la finalidad de utilizarlos como una guía en la enseñanza (Corder 1981). Junto con el AC, el análisis de errores trata de explicar aquellos errores que el análisis contrastivo no pudo predecir, pero se refiere a errores atribuibles a todas las fuentes posibles, no sólo a las que son el resultado de transferencia negativa de la LM. Gracias al análisis de errores se descubrió que sólo algunos de los errores

que comente un estudiante son imputables a su LM, y que estudiantes con diferentes antecedentes y lenguas nativas diferentes cometen errores similares al aprender inglés.

Los errores se consideran más relacionados con la idiosincrasia de la lengua o con el estudiante en sí, es decir, una desviación notable de la lengua meta (Corder 1981). Los errores pueden revelar una porción de la competencia del alumno en la lengua meta porque muestran las imperfecciones que tiene cuando produce en esta lengua. Una equivocación se refiere a la actuación del alumno cuando él sabe el sistema, pero por alguna razón se produce una falla (*mistake*). Las equivocaciones se cometen por hablantes nativos y por estudiantes de la lengua, éstas le ocurren a cualquiera. Algunas veces la persona está consciente de la equivocación, e inmediatamente trata de corregirla. Las equivocaciones son lapsos que el hablante es capaz de reconocer y corregir. Las equivocaciones no son una deficiencia en la competencia, son sólo una imperfección en la producción del diálogo. De cualquier manera lo que es importante para el análisis de errores, como su nombre lo indica, son los errores. Se consideran errores aquellas imperfecciones en las que el hablante no está consciente de las reglas y, por lo tanto, las desconoce. En este caso los errores obedecen a la deficiencia en el aprendizaje por lo que el hablante es incapaz de darse cuenta y a su vez corregirlos. Para fines específicos de nuestro trabajo, tomaremos en cuenta que los alumnos, en la primera etapa de la comprensión lectora, aún no son capaces de distinguir entre un cognado verdadero y un falso cognado, ya que, en un principio asumen que TODAS las palabras parecidas al español en su estructura, son cognados.

4.2.2 Etapas del análisis de errores

En el análisis de errores existen tres etapas: Reconocimiento o identificación, el cual es esencial en el análisis de errores porque éste conducirá a una interpretación de las intenciones del hablante en el contexto. (Corder 1973)

Para reconocer un error es importante hacer una interpretación de lo que el alumno acaba de decir, y entonces hacer una reconstrucción de su oración para captar el mensaje, es decir, lo que él en realidad quería expresar. La siguiente etapa es la descripción del error; para eso es necesario comparar la oración errónea con la correcta y reconstruirla. (1973:128)

Entonces, es necesario explicar cómo y por qué ocurren los errores, y por supuesto tratar de identificar su posible fuente. Una vez que los errores están identificados, éstos deben ser organizados de acuerdo con sus características observables; para hacer esto es necesario el uso de una taxonomía, pero ésta tiene dos posibilidades: que un error tenga una sola fuente, y que las especificaciones de la fuente sean una tarea descriptiva. Para identificar los errores interlinguales, es necesario usar una taxonomía comparativa. Debido a que los errores interlinguales están relacionados con la influencia de la LM, las oraciones incorrectas del alumno deben ser traducidas a su lengua nativa, en este caso español, para ver si existen similitudes entre ellos.

El análisis contrastivo está dedicado a estudiar los errores cometidos por estudiantes en la producción, esto se llama errores expresivos, los cuales pueden ser escritos u orales. Debido a que es muy difícil grabar muestras de los estudiantes, es más fácil estudiar los errores de material escrito como exámenes o ejercicios. (Selinker 1984)

En este caso, nos enfocaremos únicamente en los errores relacionados con los falsos cognados y su interpretación errónea.

4.2.3 Sobregeneralización

Una persona que se encuentra aprendiendo una lengua extranjera es diferente a un niño que está aprendiendo a hablar su primera lengua, en términos de características personales y condiciones de aprendizaje. Todos los sujetos que aprenden una LE ya han adquirido antes otra (su LM). Este conocimiento anterior puede ser una ventaja, porque el sujeto ya sabe cómo funcionan las lenguas. La parte "negativa" es que este conocimiento de una lengua anterior puede llevar a los sujetos a hacer comparaciones incorrectas en la segunda lengua, y esto puede causar errores que una persona que está aprendiendo una primera lengua no tendría, porque no tienen ninguna lengua como antecedente para comparar. (Lightbown 1995).

Durante este proceso, el alumno desarrolla un lenguaje intermedio propio en el que mentalmente compara las dos lenguas, este es llamado *Interlenguaje* o *Interlengua*.

A través de los errores podemos observar los mecanismos que se ponen en juego para aprender: A lo largo de este proceso encontramos estrategias como:

- Ante una dificultad generadora de error, en un primer momento, ni siquiera se tiene conciencia de ella y se produce una *interferencia* debida a la ignorancia. Se tiende a *repetir frases hechas*, lo que provoca, con frecuencia fallos de adecuación; asimismo, se reduce el mensaje y se "*simplifica*" la forma, acudiendo a los elementos con mayor carga significativa.
- Ante una necesidad de comunicación, cuando se percibe el problema, aparte de las posibles instrucciones didácticas, el alumno intenta *formar una hipótesis*, a partir de los datos de que dispone; si la oposición en cuestión funciona en la LM, se comprueba la cercanía o la distancia de las reglas que marcan la oposición en cada lengua.
- Estas primeras hipótesis funcionan bien, pero producen al mismo tiempo las típicas *sobregeneralizaciones* (regularizaciones de paradigmas, analogías, ignorancia de las restricciones, influencia de la forma menos marcada)
- Contraste de esas hipótesis; formulación de otras nuevas, consolidación.

Con todo, a partir de un determinado nivel de constantes, lo normal en la lengua es la complejidad y la variabilidad, por lo que la formación de las nuevas hipótesis genera una etapa de **inestabilidad**, muy típica en los aprendices que han superado ese primer momento.

En esta nueva etapa, empiezan a funcionar las nuevas hipótesis, pero la inseguridad produce, al lado de las sobregeneralizaciones, de las analogías con estructuras próximas y del uso de las formas menos complejas, hipercorrecciones que sobreextienden la excepción, o también, vueltas a la neutralización de la oposición, o a la interferencia de la LM, sobre todo si las reglas de la lengua materna son más constantes, menos marcadas.

4.3 Descripción de cognados y falsos cognados

COGNADO.- Como primera definición, se llaman cognados a dos palabras, generalmente de lenguas diferentes, en este caso inglés y español, que se derivan del mismo radical y que, por tanto, poseen cierta similitud fonética y léxica. Es decir, son aquellas palabras que se escriben de manera idéntica (*animal* / *animal*) o casi idéntica (*solución* / *solution*) en ambos idiomas y que comparten el mismo significado.

Por ejemplo, entre las lenguas indoeuropeas, existen series de cognados que, debido a sus raíces comunes, llevan a la formación de palabras con el mismo significado y una similitud fonética evidente. Veamos una serie derivada del proto-indoeuropeo *nek^wt-* 'noche':

noche (español), *night* (inglés), *nuit* (francés), *Nacht* (alemán), *nacht* (holandés), *nat* (danés) *noc* (checo y polaco), *noch* (ruso), *noć* (serbio), *nox* (Latín), *nakti-* (Sánscrito), *natë* (albanés), *nos* (galés), *noite* (portugués), *notte* (italiano), *nit* (Catalán), *noapte* (rumano), *nótt* (islandés) y *naktis* (lituano).

Los orígenes de los cognados se remontan a tiempos ancestrales, en los que, debido a las migraciones y la conquista de nuevos territorios, se daba un intercambio lingüístico forzado o necesario. Debido a esto, muchas lenguas antiguas se perdieron por completo en el tiempo o se modificaron tanto que es muy difícil saber en la actualidad si estuvieron emparentadas en algún

momento de la historia. Los cognados pueden ser rastros del parentesco que guardan distintas lenguas, o de la influencia de una lengua sobre otra, o bien pueden surgir como consecuencia del amoldamiento de préstamos lingüísticos. Por ejemplo, la mayor parte de los miles de cognados que existen entre la lengua española y la lengua inglesa fueron asimilados por el inglés durante el siglo XIII cuando Inglaterra perdió Normandía y los normandos que gobernaban la isla británica, que hasta entonces hablaban francés, comenzaron a hablar inglés. En este caso, como en muchos otros, se trata del aprendizaje imperfecto de una segunda lengua y el recurso a términos en la lengua natal, lo que provoca la aparición de cognados.

FALSO COGNADO.- También conocido como falso amigo o *false friend*. Son palabras que parecen guardar algún parentesco por su apariencia y pronunciación, y que se hallan en lenguas diferentes, pero en realidad son totalmente distintas en origen y significado. Como ejemplos podríamos citar, entre muchas otras: largo / *large*, realizar / *realize*, actualmente / *actually*, armar / *arm*, comer / *come*. Muchas de estas palabras pudieron haber tenido alguna etimología común, pero, como lo mencionamos anteriormente, a través de la historia y de los intercambios lingüísticos, su significado derivó de manera distinta en cada lengua. Un ejemplo de esta derivación de significado es el verbo *sterben* (morir) en alemán, con el verbo *to starve* (morir de hambre) en inglés, que al evolucionar cambió su significado.

A pesar de que los orígenes del español y el inglés son distintos, existe un sinnúmero de palabras parecidas en su estructura, aunque con significados totalmente diferentes. De hecho, se han elaborado diccionarios especializados en cognados y falsos cognados, clasificaciones de los tipos de cognados, listas jerarquizadas según el grado de parecido o dificultad para reconocerlos, etcétera.

Según Nash (1999), se han logrado agrupar 20,000 palabras en inglés y español que se consideran cognados y falsos cognados, lo que nos lleva a la reflexión: ¿cómo manejar adecuadamente estas palabras en la clase de comprensión lectora?

En nuestro siguiente apartado, analizaremos los textos para primer semestre, de manera que podamos localizar las palabras que podrían causar cierta confusión en los estudiantes y, por lo tanto, conducir a una mala interpretación del texto.

4.3.1 Presentación de los textos para el primer semestre

Como un primer acercamiento a las estrategias de lectura, se presenta el siguiente texto para que los alumnos identifiquen y subrayen las palabras que consideran parecidas al español.

Are tattoos and permanent makeup safe?

While temporary and permanent tattoos are subject to regulation as cosmetics and are under the jurisdiction of the Food and Drug Administration; state and local agencies have direct jurisdiction over the practice of tattooing by salon technicians. FDA is currently evaluating the safety of tattoos and permanent makeup as a result of their growing popularity. Among the issues being considered are tattoo removal, adverse reactions to tattoo colors and infections and infectious disease that result from the use of these products.

The inks, or dyes, used for tattoos are color additives. Currently no color additives have been approved for tattoos, including those used in permanent makeup.

Consumers should be aware of some of the risks presented by tattoos and permanent makeup:

1. Nonsterile tattooing equipment and needles can transmit infectious disease, such as hepatitis; it is extremely important to confirm that all equipment is clean and sanitary before use;
2. Tattoos and permanent makeup are not easily removed and in some cases may cause permanent discoloration; think carefully before getting a tattoo and consider the possibility of an allergic reaction; and
3. Blood donations cannot be made for a year after getting a tattoo or permanent makeup.

Source: Excerpted from Office of Cosmetics and Colors Fact Sheet, November 29, 2000: *Tattoos and Permanent Makeup*.

Posteriormente se les pide que comparen sus conclusiones con un compañero para contrastar si subrayaron las mismas palabras; después se analiza el tema y se hacen algunas preguntas sobre los tatuajes. Este texto corresponde a la unidad III del libro de texto, y es la primera

ocasión en la que se definen los cognados y se utilizan como una estrategia de lectura. Los falsos cognados son definidos y se utilizan algunos ejemplos:

Cognados y falsos cognados			
Los cognados son palabras que se escriben de manera idéntica o muy semejante a palabras en español que tienen el mismo significado. Son de gran ayuda para la comprensión de un texto.			
Los falsos cognados son palabras iguales o muy parecidas a palabras en español, pero no tienen el mismo significado. Es importante que reconozcas los falsos cognados más frecuentes para evitar confusiones al leer.			
Ejemplos de cognados		Ejemplos de falsos cognados	
<i>real</i>	real	<i>library</i>	biblioteca
<i>different</i>	diferente	<i>realize</i>	darse cuenta
<i>music</i>	música	<i>injure</i>	daño
<i>theory</i>	teoría	<i>parents</i>	padres

Como podemos ver, se mencionan los falsos cognados, pero no se presenta un texto en el que los alumnos puedan ver de manera contextual la importancia de estas palabras y, por lo tanto, su influencia en la interpretación global del texto. En nuestro siguiente apartado analizaremos esta influencia.

4.4 Análisis de la influencia de los falsos cognados en los textos para primer semestre

En el libro que utilizan los alumnos se presentan textos en los que aparecen falsos cognados, y aunque se menciona que algunas palabras parecidas al español no siempre significan lo mismo, no se profundiza en el tema y, por lo tanto, los estudiantes no las interpretan de la manera adecuada y la comprensión no se produce o es incompleta. A continuación, se analizará, a manera de ejemplo, un texto del libro *Habilidades Básicas para la Comprensión de Lectura en Inglés* para ver dónde podrían presentarse los problemas de interpretación de los falsos cognados y cómo influye esto en la comprensión del mismo. Posteriormente daremos a conocer los criterios de selección de textos para nuestro suplemento de actividades complementarias que irán acompañando a dichos textos a manera de apoyo a la enseñanza.

Lowland Gorilla

Gorilla gorilla



Range: Cameroon, Central African Republic, Gabon, Congo, and equatorial Guinea.

Habitat: Jungles of western Africa

Reproduction: Gestation: 250-270 days; 1 offspring every 3-4 years

Size at Birth: 3-5 lbs (1.36-2.27 kg)

Size of Adult: Male: 310-450 lbs (140.62-204.12 kg), 5.6-6 ft (1.71-1.82 m) tall; Female: 200 lbs (90.72 kg) or less, 5 ft (1.52 m) tall

Maturation Period: Male: 8-9 years; Female: 6-7 years

Diet: Herbs, shrubs, vines

Longevity: 35 years in the wild, 50 years in captivity

Threats: Human encroachment, poaching, habitat loss

- I Gorillas are the largest primates in the world. Human beings are the second biggest. And like us, gorillas take quite a while to mature. Babies generally weigh from 3-5 pounds (1.36-2.27 kg) at birth and take 6 or 7 years to mature to the point where they can have their own young. Baby gorillas nurse until 2 years of age, and by then eat solid foods.
- II Gorillas are very social animals; they live in large family groups with 5 to 10 females and their offspring as well as a dominant adult male. The youngsters learn how to be parents through the interaction of the family group, which is called a "troop." For this reason, zoos try to leave baby gorillas with their mothers. This is not just so they can nurse and drink their mother's milk with all the important nutrients and antibodies it contains, but also because gorillas have a lot to learn as they mature. They need to know how to forage for food in the rain forest, how to fend for themselves, and how to escape predators. For a wild animal species, the gorilla takes a long time to grow up—not quite as long as people, but about 6 years.
- III The primary threats to gorillas are deforestation and poaching. Recently, though, gorillas have started to become a success story. Gorillas have been drawing tourists from around the world to Africa, providing income for local people. Unfortunately, political instability and civil war in the countries where gorillas live can put an end to both the tourist trade and the gorillas.

En el texto anterior podemos encontrar varias palabras que los alumnos podrían considerar cognados y que, interpretados como tales, pueden muy probablemente provocar confusión e incluso frustración en los lectores, ya que descubren que *no todas* las palabras que se escriben parecido al español significan lo mismo.

Por motivos de espacio en este trabajo, solamente hemos tomado como ejemplo algunas palabras, aunque cabe hacer la aclaración de que existen muchas otras palabras que podría causar algún grado de confusión. En el anexo II aparece un glosario que muestra algunas de las más comunes. Entre ellas se encuentran las siguientes:

vines.- por su estructura podría ser interpretada como **vinos**.

large, largest.- en muchas ocasiones es interpretada automáticamente como **largo**.

male.- podría interpretarse como **malo, mal**.

parents.- podría interpretarse como **parientes**.

success.- por su parecido con la palabra **suceso** en español, es mal interpretada.

De hecho, este punto es crucial en el proceso de lectura en LE, ya que los alumnos se dan cuenta de que su estrategia de buscar y subrayar las palabras parecidas al español no siempre da los resultados que ellos esperan para la interpretación del contenido del texto.

Esta nueva conciencia de dichas palabras puede derivar en problemas que se presentan de dos formas: la primera, que al no comprender del todo el enunciado en el que aparecen dichas palabras se recurra al diccionario como primera respuesta, lo cual ayudará a tener una interpretación correcta de dicha palabra, pero tomará cierto tiempo y puede desarrollar una baja tolerancia a la incertidumbre, es decir, llevan a que los alumnos empiecen a 'sospechar' que todas las palabras parecidas al español en su escritura son falsos cognados y traten de buscarlas en el diccionario, lo cual deriva en una pérdida de tiempo.

La segunda forma en que se presenta el problema es que los alumnos den por hecho que todas las palabras parecidas al español son transparentes y las interpreten erróneamente, lo cual dará como resultado la no comprensión del texto y por ende, la no construcción de significado al final de la lectura. Como ya lo habíamos mencionado a lo largo de este trabajo, existen dos formas de sobregeneralización.

En ambos casos, surge una serie de preguntas: ¿cómo puede el docente abordar dichos problemas?, ¿es necesario detenernos a analizar palabra por palabra para evitar la

sobregeneralización de la que se hablaba en capítulos anteriores?, ¿existe algún método específico para la enseñanza de los cognados y falsos cognados? Trataremos de dar respuesta a estas interrogantes en nuestros siguientes apartados, con la finalidad de aportar herramientas útiles tanto para los profesores como para los alumnos en este sentido. De ninguna manera se pretende exponer un método específico de enseñanza, sino más bien se tratará de una propuesta de actividades que puedan ayudarnos a manejar dichas palabras.

4.5 Criterios de selección de textos

Los textos que se presentan a los alumnos que empiezan su formación en lectura en LE deben ser cuidadosamente seleccionados, ya que de esa selección dependerán los primeros resultados en la comprensión lectora, que es nuestro objetivo principal. En términos generales, un texto no es más que una muestra de una determinada lengua escrita. Existen diferentes tipos de textos como el texto argumentativo, en el que el autor expone sus ideas de manera que el lector encuentre razones para estar convencido del punto de vista del autor. Su principal función es persuadir, convencer o refutar un punto de vista. El narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo (en esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo) y el explicativo, que tiene la intención de hacer comprender al lector un fenómeno o un acontecimiento (este último que satisface una necesidad cognitiva, resuelve una duda y desencadena procesos de comprensión de la realidad).

Los criterios básicos par seleccionar textos en inglés son:

Autenticidad del texto.- El concepto de autenticidad se interpretó en un principio como la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella, en particular a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella mediante los materiales publicados. Con el desarrollo de la disciplina del análisis del discurso, el aula se considera un espacio social, y la

clase como un evento comunicativo. L. van Lier (1991) reconoce diversos tipos de autenticidad en el discurso del aula, señalando que en todos ellos no se trata de una cuestión de presencia o ausencia, sino de grado. Entre esos tipos está la autenticidad de origen (el documento no ha sido falsificado), la autenticidad de propósito (el documento y su uso son adecuados al fin perseguido), la autenticidad existencial (el documento, su contenido y su uso se perciben como relevantes por parte de los aprendientes), etc.

Autenticidad de los materiales didácticos: Los textos que sirvan de apoyo a las actividades de aprendizaje serán más o menos auténticos en la medida en que respondan a esos diversos parámetros que establece L. van Lier. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico-textual, la autenticidad (y la ausencia de manipulaciones en aras de la simplificación didáctica) afectará no solo al plano oracional y sintáctico, sino también al nivel textual (los textos representarán modelos de textos realmente existentes en la sociedad cuya lengua se aprende, y desempeñarán las funciones que les sean propias en sus diversos ámbitos de uso), y el sociocultural (los textos representarán modelos de uso lingüístico, asociados a convenciones sociales y culturales propias de su ámbito de uso y de las características de los usuarios).

Fuente.- De acuerdo con lo anterior, el origen de los textos puede ser muy variado. Los docentes cuentan con una extensa variedad de opciones como la Internet, periódicos, revistas, entre otros. Debido a esta flexibilidad, es importante que los textos incluyan imágenes relacionadas con el contenido.

Nivel lingüístico.- El nivel lingüístico en el que se encuentran los alumnos de primer semestre es básico, ya que, como hemos visto en capítulos anteriores, sus antecedentes en LE son un tanto limitados en cuanto a vocabulario. El texto debe contener un número considerable de palabras de contenido de uso frecuente y de cognados, ya que esto en un principio ayudará al alumno a reconocer el tema y a despertar su interés en la lectura.

Extensión.- Una vez que se encuentra un texto que posiblemente servirá como material de apoyo en la enseñanza, debemos asegurarnos de que su extensión no rebase el límite de dos

páginas, ya que en este primer acercamiento a la lectura en LE será necesario que los alumnos vean un material atractivo y simple, lo que facilitará su lectura.

Tema.- Uno de los objetivos principales de la lectura es acercarnos a la 'realidad' que nos ofrece el autor, construir o imaginar situaciones o hechos que se nos presentan en un determinado contexto. En otras palabras, al leer de manera interactiva, se comparten puntos de vista, formas de ver el mundo, interpretaciones y valores entre el lector y el autor. La lectura enriquece los conocimientos previos de quien lee, por lo que en la clase de comprensión lectora es fundamental que dicha interacción se dé de manera significativa para los alumnos. La única forma de que esto suceda es que el contenido de los textos sea relevante para ellos, es decir, que el tema de nuestro objeto (texto) repercuta de manera directa o indirecta en la vida o intereses personales de los alumnos, lo que resultará en una motivación positiva para su consulta.

Adecuación del texto.- Con este término nos referimos a que el tema, la autenticidad y la extensión de un texto no son suficientes para que sea un material didáctico idóneo, sino que debe cumplir con ciertas funciones pedagógicas y educativas para poder utilizarlo en las clases. Es necesario que nuestro objeto sea adecuado para trabajar determinados contenidos del programa a cubrir durante el semestre, es decir, vocabulario, funciones de la lengua e incluso un cierto nivel gramatical que vaya de acuerdo con el nivel de los estudiantes. En este sentido es muy importante tener los objetivos de la lectura perfectamente claros, precisos, concretos y, sobre todo, factibles.

4.6 Suplemento de actividades de optimización

En este apartado presentaremos, a manera de apoyo a la docencia, una serie de actividades destinadas a optimizar el tratamiento de los cognados y falsos cognados en la clase de comprensión de lectura. Estas actividades han sido diseñadas para ayudar a los alumnos a distinguir entre un cognado y un falso cognado dentro de un contexto dado, al objeto de

alcanzar una mejor comprensión del texto y evitar así posibles interpretaciones erróneas de palabras aparentemente transparentes, lo que eventualmente lleva a una mala interpretación del texto en general. Para lograr lo anterior, consideraremos los factores teóricos que hemos descrito a lo largo de este trabajo.

Debido al enfoque constructivista que maneja el Colegio de Ciencias y Humanidades, el alumno es quien deberá realizar el trabajo, es decir, organizar sus pensamientos para que, a través de la lectura, sea capaz de razonar, abstraer, conceptualizar, ser crítico y finalmente afirmar su identidad ante la LE. Se pretende que a través de estas actividades, tanto el profesor como los alumnos resulten beneficiados con nuevas herramientas para que el producto final sea la conclusión a la que llegan los alumnos durante o después del proceso de lectura, es decir, no solamente se persigue la comprensión del texto, sino también la asimilación del nuevo conocimiento.

El suplemento de actividades se planteará dividido en dos secciones para desarrollar en clase. La primera consta de una guía para el alumno que contendrá las actividades a realizar de acuerdo con las instrucciones del profesor, que es quien se encargará de que pueda lograr los objetivos propuestos, en cooperación con sus compañeros de clase.

La segunda sección es la que se dirige al profesor, que presenta el objetivo de cada actividad y su manejo en clase a manera de sugerencias didácticas. Además estas recomendaciones incluyen opciones en cuanto a tiempo y lugar en el programa, para que el profesor adapte o aplique dicha actividad de acuerdo con su criterio.

Se pretende que todas las actividades propuestas en este suplemento se lleven a cabo dentro de un ambiente afectivo que dará cierta solidez a la construcción del conocimiento y, al mismo tiempo, motivación en los alumnos para la lectura no sólo en LE sino también en su LM.



PRESENTACIÓN DEL SUPLEMENTO DE ACTIVIDADES PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL MANEJO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS

CONTENIDO:



- La lectura de familiarización
- El mínimo comunicativo
- Palabras de conceptuales y palabras de relación
- Tarjeta de estudio
- Los cognados
- Tipos de cognados
- Conclusiones del suplemento





OBJETIVOS:

Al concluir estas actividades, con la ayuda de tus compañeros y tu profesor, debes ser capaz de:

- ✓ Realizar la lectura de familiarización (como primer acercamiento) en textos en inglés para determinar su tema general. Así podrás:
- ✓ Identificar las palabras más importantes, es decir, las que contienen el sentido general del texto para así seleccionar la información que te será de utilidad para su comprensión e interpretación.
- ✓ Identificar la primera imagen de la idea que expresa un enunciado (el mínimo comunicativo)
- ✓ Formar una hipótesis sobre el texto con la ayuda de tus conocimientos previos para anticipar su contenido.

TU CONOCIMIENTO PREVIO DEL ESPAÑOL TE AYUDARÁ A:

- ✓ Identificar las palabras parecidas al español en un texto escrito en inglés.
- ✓ Reconocer y valorar la importancia de los cognados en la lectura.
- ✓ Diferenciar los cognados de los falsos cognados al inferir vocabulario.
- ✓ Utilizar la tarjeta de estudio para el manejo de los falsos cognados
- ✓ Formar una imagen adecuada con la que el autor plasmó en el texto.





LA LECTURA

Reflexiona sobre lo siguiente:

Cuando leemos libros, revistas, periódicos o cualquier material impreso, lo hacemos siempre con una intención: extraer información del texto para formarnos una imagen mental sobre el tema, es decir, una idea general.

Para obtener una idea general del contenido de un texto, debemos realizar una lectura más bien rápida, es decir de "familiarización", para poder determinar el tema general del texto a través de varios elementos como el título, el subtítulo, las imágenes y principalmente reconociendo las funciones de las palabras dentro de los enunciados que estamos leyendo. Esto no es difícil de lograr cuando leemos en una lengua extranjera si sabemos cómo funciona ésta, en este caso, la lengua inglesa. Lo primero que tienes que hacer es determinar lo que llamaremos el **mínimo comunicativo**.



El **mínimo comunicativo** es lo que nos da la primera imagen de la idea que expresa un enunciado. A partir de esta imagen podemos formar una hipótesis de cuáles son los elementos que desarrollan la primera idea. Veamos un ejemplo en español:

Mis amigos **son**...

Mis amigos **viven**...

Mis amigos **estudian**...

Como puedes ver, es muy fácil hacer una hipótesis de los elementos que vienen a continuación si te fijas bien en los significados de las palabras resaltadas en negritas, por ejemplo: "**son**"... puedes imaginar que lo que sigue es una característica de "mis **amigos**" como puede ser: **amables, talentosos, inteligentes, estudiosos, traviesos**, etcétera. En el segundo caso la palabra "**viven**" nos indica que lo que sigue es un país, una ciudad, una colonia, etc.

Para poder definir el tema de la lectura es necesario primero encontrar los mínimos comunicativos a fin de poder encontrar el sentido de lo que estamos leyendo.



Recuerda que la base del mínimo comunicativo es que hay un **realizador** que lleva a cabo una **acción** sobre un **objeto** que la recibe.

Por ejemplo:

REALIZADOR	PALABRA DE ACCIÓN O ESTADO	RECEPTOR / OBJETO
<i>Mis amigos</i>	<i>son siempre amables</i>	<i>con las personas que los visitan en Colombia.</i>
<i>El jaguar</i>	<i>ataca</i>	<i>a todo tipo de animales cuando está hambriento..</i>
<i>Mis familiares</i>	<i>invitaron</i>	<i>a mis padres para celebrar la Navidad en Sonora.</i>

La posición de las palabras dentro de los enunciados en inglés siempre es la misma, porque un cambio en la posición de una palabra cambia su significado inmediatamente.

Este es un ejemplo en inglés:

REALIZADOR	PALABRA DE ACCIÓN O ESTADO	RECEPTOR / OBJETO
<i>My friends</i>	<i>never study very hard</i>	<i>for their final exams.</i>
<i>The Eiffel Tower</i>	<i>is an amazing building</i>	<i>for the tourists who visit Paris every year.</i>
<i>Yesterday my boyfriend</i>	<i>invited</i>	<i>me to a restaurant</i>



Una vez que sabemos reconocer la posición de las palabras, podemos ver que no es necesario entender *ni mucho menos traducir* cada palabra de un enunciado, especialmente cuando estamos haciendo una lectura de familiarización. Para llevar a cabo este tipo de lectura es necesario hacer uso de nuestro conocimiento previo, etc.

Para ejemplificar esto aún más, primero realizaremos un ejercicio en español, para que compruebes por ti mismo cómo funciona el ojo humano en la lectura para discriminar información importante y al mismo tiempo aplicar el conocimiento previo.



Lee los siguientes renglones rápidamente. Complétalos mentalmente.

EL QUIJOTE FUE ESCRITO POR...
 LEER BIEN ES COMPRENDER EL
 SIGNIFICADO DEL TEXTO ESCRITO
 MIENTRAS HACES ESTE EJERCICIO
 APRENDES A LEER MEJOR
 TE DAS CUENTA DE QUE ...

Ahora haz lo mismo con estos otros:

DESCRITO LEVENDO
 SABER EL PROPOSITO DE TU LECTURA
 AGUZAS TU COMPRENSION Y RETENCION
 ME CONCENTRO CUANDO DIBUO MI ATENCION
 EXCLUSIVAMENTE AL TEXTO QUE LEO

¿Notaste que cuando el tamaño de la letra se reduce, el grado de dificultad aumenta?



Esto se explica cuando nos remontamos a 1843, cuando el investigador Leclair descubrió que la vista se fija principalmente en la parte superior de las letras y que esto es suficiente para captar su significado. Otra aportación importante fue la del oftalmólogo Emil Javal, quien en 1900 descubrió que cuando una persona lee, sus ojos no se desplazan regularmente de izquierda a derecha, sino a pequeños saltos. Esto lo puedes comprobar si observas las pupilas de un compañero mientras lee. ¡Inténtalo!

Por lo anterior, llegamos a la conclusión de que la lectura no es un acto de desciframiento. Mas bien nuestros ojos hacen pausas o fijaciones en las cuales capta la parte superior de dos o tres palabras con el objeto de que nuestra mente reconozca su significado y se forme una imagen en nuestra mente. Esto es posible gracias a la extensa información que almacena nuestro cerebro (conocimiento previo).

Ahora veamos cómo clasifica nuestro cerebro la información que recibe a través de los ojos cuando leemos para captar un mensaje e interpretarlo adecuadamente.

Las palabras se dividen en dos grandes grupos: LAS PALABRAS CONCEPTUALES Y LAS PALABRAS DE RELACIÓN a continuación se explican con algunos ejemplos en inglés y en español.



LAS PALABRAS DE RELACIÓN son aquellas que sólo desempeñan una función gramatical. No tienen un significado amplio o de imagen.

LAS PALABRAS CONCEPTUALES son las que conllevan una imagen y tienen significado propio.

PALABRAS CONCEPTUALES	
Nominadores	CASA, NIÑO, ÁRBOL, CAMINO, JOSÉ, MI MAMÁ, ETC.
Calificadores	HERMOSO, TRANQUILO, ENOJADO, DESAGRADABLE
Acciones o estados	CAMINAR, PENSAR, COMER, ESTUDIANDO.
Modificadores de la acción	AHORA, RÁPIDAMENTE, ALLÁ, MEJOR, PEOR, ETC.
Sustitutos	ELLA, NOSOTROS,

PALABRAS DE RELACIÓN	
Preposiciones	A, HACIA, EN, PARA, HASTA, SOBRE, CON, POR, ENTRE, DESDE, ETC.
Conjunciones	Y, O, U

Cuando leemos, ya sea en español o en una lengua extranjera, en este caso inglés, es importante saber distinguirlas para poder entender de manera global el sentido del texto.

Las palabras que le van a dar sentido a lo que estamos leyendo son las **conceptuales**. Es decir, a veces no sabemos el significado de cada palabra en un texto, pero eso no impide que logremos captar la idea general de lo que estamos leyendo; esto sólo si sabemos cómo utilizar a nuestro favor las palabras conceptuales debido a que estas representan el 70% de un escrito y contienen todo el sentido del mismo, por eso es tan importante que logres reconocerlas en un texto en inglés. El otro 30% son las palabras de relación, que únicamente sirven para enlazar, limitar o relacionar significados.



Primero vamos a ejemplificar esto en español. Lee lo siguiente y trata de encontrarle sentido:

a de de la del que a a de que en de y de y que además el por de la entre el de y el en que

Indescifrable ¿no?. Esto es porque está escrito sólo el 30% del texto, o sea, las palabras de relación.

Haz lo mismo con este fragmento y trata de encontrarle sentido:

*Vamos hablar cine,
No sólo diversión intrascendente, sino espectáculo día día modela espiritualmente millones espectadores
influye nuestro modo pensar sentir es arte: arte excelencia nuestro tiempo verdadera frontera mundo ayer
mundo vivimos.*

Notarás que es un párrafo gramaticalmente incompleto pero comunicativamente completo. Es posible entender el mensaje porque se usaron sólo *palabras conceptuales*.



Vuelve a escribir el párrafo, integrando las palabras conceptuales y las de relación para tener un párrafo gramaticalmente completo en español.

LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN



Al practicar con la actividad anterior, lograste identificar las palabras que le dan sentido al texto y que son la clave para formar una imagen del texto en tu mente. Es importante buscar la lógica en el texto, para establecer relaciones con información que ya conocemos y utilizar nuestro conocimiento previo del tema.

De la misma manera sucede en inglés, por lo tanto, cuando leemos en una lengua extranjera tenemos que seguir una serie de pasos para identificar las palabras conceptuales y de relación y así lograr extraer la información esencial del texto y formarnos una imagen mental del mensaje que su autor quiso transmitir.

En este primer acercamiento a la lectura en inglés, es necesario que tomes en cuenta que:

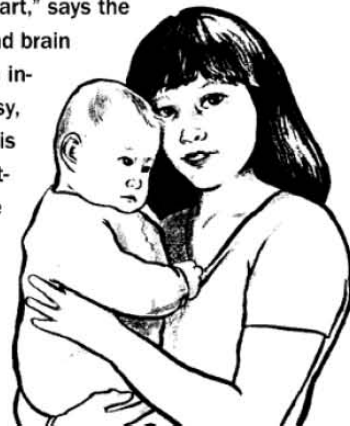
- ✓ No es necesario "saber" inglés a la perfección, por lo que:
- ✓ No tienes que entender todas las palabras por el momento.
- ✓ Puedes captar el mensaje del autor aun sin saber el significado de cada palabra.



Trabaja con un compañero y observen juntos el siguiente texto:

Never Shake a Baby!

Vigorously shaking a baby causes a sudden whiplash motion that "can cause bleeding inside the head and increased pressure on the brain, causing it to pull apart," says the *Toronto Star* newspaper. Since a baby's muscles are not fully developed and brain tissue is exceptionally fragile, "shaking a baby for only a few seconds can injure for life. Injuries can include brain swelling and damage, cerebral palsy, mental retardation, developmental delays, blindness, hearing loss, paralysis and death." Dr. James King, a pediatrician at the Children's Hospital of Eastern Ontario, has researched the effects of shaking babies. He says that the public needs to be educated, as in many cases the injuries are not readily apparent and the baby may be diagnosed as having a flu or a viral illness. "The message that you should never shake a baby has to go out and be loud and clear," says Dr. King. "New parents have to know this."



*Fuente: Awake! Febrero 2003. Watchtower Publications.

Para llevar a cabo una lectura de familiarización, tomen en cuenta las claves que nos ofrece el texto:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Título ✓ Imagen ✓ Fuente ✓ Fecha 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bloques de información ✓ Tipo de letra ✓ Personas a las que está dirigido
---	---



Comenten con otros compañeros y el profesor las primeras imágenes que les da el texto al considerar las características anteriores. Compara tus respuestas para tratar de predecir el tema general de nuestro texto.



Ahora completen juntos el siguiente cuadro:

TÍTULO	IMÁGENES	POSIBLES TEMAS	CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEMA	TIPO DE PUBLICO

Como pudiste observar en la actividad anterior, principalmente el título y la imagen te ayudaron a formar una hipótesis (es decir, una suposición) sobre el contenido del texto y para qué tipo de personas podría resultar interesante.

Por ejemplo, ésta podría ser nuestra primera hipótesis:

El texto está dirigido a las madres jóvenes o padres primerizos porque seguramente trata de los cuidados básicos de los bebés.



RECUERDA: Al realizar la lectura podrás comprobar si esta primera información corresponde con el contenido del texto, aunque no necesariamente tiene que ser así; recuerda que una hipótesis es únicamente la primera imagen que nos da el texto y podría ser diferente a lo que el autor plasmó en él.

REVISANDO EL TEXTO



Escucha. Tu profesor leerá en voz alta el texto que acabas de ver. No te preocupes por los detalles, únicamente sigue con la vista el texto. Seguramente identificarás algunas palabras, ya sea porque las has visto o escuchado antes, o porque se parecen mucho al español. Éstas últimas se llaman cognados, y resultan de gran ayuda en la lectura en inglés, porque te apoyas en tu conocimiento previo del tema y en tu conocimiento de tu lengua materna, que es el español.

También vas a identificar algunas otras palabras que no necesariamente se parecen al español, pero que están directamente relacionadas con el contenido del texto. Estas palabras son la clave para determinar el tema central del texto y probablemente las has visto o escuchado anteriormente.



Ahora para identificarlas, vamos a necesitar dos marcadores de colores. Subraya con un color las palabras que se parezcan en su escritura al español. Con un color diferente subraya las que conozcas o consideres importantes aunque no se parezcan al español.

Ejemplo: **CEREBRAL** (parecida al español) **BABY** (la conozco o creo que es importante)



Cuando termines, compara las palabras que subrayaste con un compañero y juntos verifiquen si sus predicciones acerca del texto se confirman o no. Lean otra vez el texto, esta vez con más detenimiento y tomando en cuenta las palabras que subrayaron. Comenten sus conclusiones con el profesor.



Ahora estás listo para describir con tus propias palabras la imagen mental que tienes del texto. **Escríbelo a continuación:**



Como habrás notado, puedes ahorrar mucho tiempo si te enfocas en el objetivo de tu lectura. En este caso lo único que se te pide es que te formes una idea de lo que se va a tratar el texto, por lo que *no es necesario que entiendas todas* las palabras que aparecen en él.

Obviamente cuando el propósito de la lectura es obtener datos específicos, será necesario utilizar otras estrategias complementarias y el uso del diccionario.



Ahora has aprendido a hacer el tipo de lectura más importante cuando empiezas a leer. Es útil no solo en una lengua extranjera como el inglés, sino también te servirá cuando leas textos en español, ya que es la base de toda buena lectura. De esta manera realizamos la lectura de familiarización, ¡no olvides los pasos a seguir!

Para que los tengas presentes es importante que tengas una **tarjeta de estudio** y la apliques cada vez que leas un texto nuevo. Con el tiempo vas a saber qué hacer sin necesidad de consultarla.



TARJETA DE ESTUDIO

- ✓ Observa el texto con detenimiento, especialmente el título, subtítulos (si los hay), imágenes, tipos de letra, fuente y formato en general.
- ✓ Forma una primera imagen mental sobre el contenido del texto (hipótesis).
- ✓ Divide el texto en partes lógicas para dirigirse al punto central del mismo.
- ✓ Identifica las palabras conceptuales, es decir, las que le dan sentido.
- ✓ Revisa nuevamente el texto en su conjunto para aclarar las predicciones del tema.
- ✓ Comprueba o rechaza las hipótesis.
- ✓ Compara con algún compañero y profesor.
- ✓ Realiza nuevas hipótesis si es necesario.
- ✓ Lee nuevamente para obtener más detalles.

Es importante que recuerdes los pasos que seguiste para realizar la lectura de familiarización, para hacerlo, practica otra vez o las veces que sea necesario sin ver tu tarjeta. Verifica cuántos pasos recuerdas, trata de hacerlo con ayuda de un compañero para que te indique si te hace falta algún paso.

LA IMPORTANCIA DE LOS COGNADOS

Ahora que eres capaz de realizar la lectura de familiarización, vamos a practicar con un texto totalmente diferente.

Sommerfrisches Obst und Gemüse auf dem Prüfstand



Bananen
Ein Hoch auf Billig

● Der leckere Exot bringt die eigene Verpackung mit – das Fruchtfleisch darin ist sowohl bei Bio- als auch bei konventioneller Ware stets gesund und unbelastet. Bio zu kaufen wäre Verschwendung.

Inhaltsstoffe

- 382 mg Kalium, 36 mg Magnesium, 11 mg Vitamin C, 8 µg Vitamin A

Billig ✓



Äpfel
Preiswert schlägt teuer

● Sind die Früchte einheimisch und ungespritzt – der robuste Jonagold zum Beispiel muss nicht haltbar gemacht werden –, kann man sparen und lieber die konventionelle als die Bio-Ware nehmen.

Inhaltsstoffe

- 12 mg Vitamin C, 0,1 mg Vitamin B6, 0,5 mg Eisen, 144 mg Kalium

Billig ✓



Tomaten
Im Zweifel etwas teurer

● Die billigsten kommen aus Spanien, sind aber relativ häufig belastet. Nur einige Cent teurer, aber im Vergleich mit noch teurerer Bio-Ware besser bewertet als diese sind Strauchtomaten aus Holland.

Inhaltsstoffe

- 242 mg Kalium, 114 µg Vitamin A, 0,8 mg Vitamin E

Bio ✓



Blumenkohl
Am besten billig

● Nitrat heißt das Blumenkohlproblem. Diesen Stoff enthält selbst Bio-Ware. Das Beste: einheimischen Kohl im Supermarkt kaufen – er ist ebenso gut wie der vom Bio-Markt, doch halb so teuer.

Inhaltsstoffe

- 328 mg Kalium, 69 mg Vitamin C, 22 mg Kalzium, 17 mg Magnesium

Billig ✓

*Adaptado de *Alles für die Frau*. Junio de 2005. Ver original en el anexo III.



Observa el texto en equipos de 3 o 4 personas y contesten de manera oral:

Según las imágenes que aparecen en el texto, ¿cuáles son los posibles temas?

¿En qué idioma creen que está escrito?



Siguiendo los pasos que aprendiste en la tarjeta de estudio, lee el texto y comenta con tu equipo y profesor los posibles temas. Compara tus respuestas con tus compañeros de otros equipos.

Subraya las palabras que consideras parecidas al español y elabora una lista en la primera columna escribe la palabra y en la segunda escribe su posible significado:

COGNADO	ESPAÑOL

De acuerdo con tus observaciones contesta lo siguiente:

1. ¿En qué fruta se encuentra el magnesio? _____
2. ¿Qué vitamina contiene el plátano? _____
3. ¿En qué fruta hay vitamina B6? _____
4. ¿Qué verdura se cultiva en Holanda? _____
5. ¿Cuál de estas frutas o verduras contiene calcio? _____



¿Pudiste responder a alguna de estas preguntas? ¡Claro! Eso es porque utilizaste tu conocimiento previo sobre el tema y, por supuesto, te apoyaste en tu lengua materna, el español. Ahora sabes que los cognados son un gran apoyo para inferir vocabulario, incluso en un idioma que no conoces como es el alemán.

TIPOS DE COGNADOS



Observa las siguientes palabras. Como podrás notar, son similares en su escritura al español, también conocidas como cognados. Algunas de estas palabras se escriben exactamente igual que en español; estas son las palabras transparentes. Estas palabras te serán de gran utilidad cuando leas un texto en inglés. Algunas otras se escriben parecido al español, estas son palabras semi-transparentes. Ordénalas en dos columnas y escribe su posible significado en español. No es necesario que utilices tu diccionario.

BASIS ORGANS INDIVIDUAL MILITARY REQUIRES RESTORES VARIES ALERT PART
 STATE ABILITY PERSON FATIGUE VARIABLE FACTORS ADULTS CONTINUE BALANCE
 SIMULTANEOUSLY HOURS SITUATION MARCH NORMAL VITAL ANOMALY
 EQUATION CIRCUMSTANCES ROLE CENTER REGIMEN OCCUR REQUIRES NERVES FREQUENCY
 DORMANT CONTRAST POSSIBLE PERIOD CONTRAST INTERES REJUVENATES LAPSES
 DIRECTLY UNUSUAL COMBAT INTERNAL SOLDIERS

TRANSPARENTE	ESPAÑOL	SEMI-TRANSPARENTE	ESPAÑOL



Ahora relaciona las palabras que acabas de ordenar para formarte una imagen mental del siguiente texto utilizando la lectura de familiarización:

How much sleep do we need?

The amount of sleep an individual requires varies from person to person, but most adults average eight hours of sleep.

Sleep plays a vital role in our daily regimen, as during this dormant period, it recharges and rejuvenates weary body organs and tissues, and restores the body to an alert state. A person's lifestyle is another variable in the amount of time he needs to achieve this healthy balance, and to feel well rested upon awakening.

The quality of a person's sleep also factors into the sleep equation.

When we drift off to sleep, we either fall into a deep, restful sleep, or into a shallow, light sleep. One who normally requires eight hours of sleep, but sleeps shallowly, will most likely awaken feeling tired. In contrast, if the same individual sleeps fewer hours, but lapses into a state of deep sleep, he may well awaken refreshed and invigorated.

A lucky few can bypass shallow sleep altogether, and fall directly into deep sleep on an as needed basis. Alexander the Great's military prowess may have been due, in part, to his ability to take a "cat nap."

Yet one more variable factors into the amount of sleep we require: that of the brain and of the body sleeping simultaneously. Under normal circumstances, the brain's sleep center blocks off the nerves to the brain and to the body to make sleep possible. The brain has no interest in doing anything, and could not even if it did, because the sleep center has shut down the internal organs, the arms, and the legs. Sometimes, however, the sleep center is unsuccessful in shutting down both the brain and the body at the same time. For example, in times of war, it is not unusual for soldiers suffering from sleep deprivation and from combat fatigue to continue to march, despite the fact that their brains have halted. Thankfully, such a situation is an anomaly, and does not occur with great frequency.



Fuente: <http://www.coolquiz.com/trivia/explain/docs/sleep.asp> Consultado el 7 de enero del 2006.



Ahora puedes realizar inferencia de vocabulario nuevo a través de las palabras que se parecen al español, basándote claro, en tu conocimiento previo sobre el tema. En este punto ya puedes practicar la lectura de familiarización sin necesidad de consultar tu tarjeta de estudio. La idea es que vayas "interiorizando" estas estrategias para que al practicarlas puedas llegar a la idea general del texto sin ayuda de otras personas ni del diccionario.

FALSOS COGNADOS



En inglés, existen algunas palabras que se escriben igual o muy parecido al español, pero que su significado es diferente, éstas se conocen como falsos cognados o falsos amigos. En algún momento, pueden haber estado emparentadas con el español, pero a través de la historia, al ir evolucionando el idioma, su significado fue cambiando por el uso que le atribuyeron los hablantes de la lengua.

Esta diferencia en el significado de palabras que se escriben igual, o muy parecido en los dos idiomas, representa un problema al momento de formar una imagen mental sobre el texto si no sabemos reconocerlas, ya que, obviamente podríamos darles una interpretación equivocada. Si pasa esto, estaríamos cambiándole el sentido al texto y por lo tanto, el mensaje que el autor quiso expresar no llegaría a nosotros correctamente o se perdería por completo.

Entonces, ¿cómo voy a reconocerlas?

Seguramente esa es la pregunta que te estás haciendo en este momento. No te preocupes, si aplicas las estrategias y tácticas adecuadas no tendrás ningún problema cuando las encuentres, ya que el mismo contexto (es decir, lo que está alrededor de esta palabra) te va a indicar que algo no es lógico, y que debes hacer una inferencia cuidadosa del significado de esta palabra en particular.



Las tarjetas de estudio son muy versátiles, pueden aparecer como una serie de pasos a seguir para realizar una tarea o resolver un problema. Cuando aprendiste la lectura de familiarización seguiste la modalidad escrita de estas tarjetas, pero en el siguiente apartado verás un ejemplo de tarjeta de estudio gráfica.

¿CÓMO LOGRARLO? INFERENCIA DE VOCABULARIO A TRAVÉS DE UNA TARJETA GRÁFICA



En primer lugar, recuerda que es importante que antes de empezar a buscar el significado de palabras específicas realices una lectura de familiarización, ahora sabes cómo hacerlo, debes buscar principalmente los mínimos comunicativos, para posteriormente aplicar estas estrategias ya conocidas a la inferencia de vocabulario que aprenderás en esta sección.

Como ya vimos anteriormente, cuando estamos leyendo un texto o fragmento, debemos formar una imagen mental de lo que estamos descifrando al momento de leer. La lectura implica el uso de nuestros conocimientos previos, y eso incluye la imaginación. Es por eso que al encontrar una palabra que se parece al español en su escritura, pero que al interpretarla no me da una imagen mental lógica o adecuada, es preciso analizarla y tratar de inferir su significado sin necesidad de recurrir al diccionario.

Supongamos que en el texto aparece un enunciado en inglés como éste:

*Lions live in the jungle. They are beautiful and very **large** animals...*

Al interpretarlo así: Los leones viven en la selva. Son animales hermosos y muy **largos**...

En ese momento nos damos cuenta de que "algo " **no** está bien, no suena lógico porque la imagen mental que se forma no corresponde con la realidad. Entonces tenemos que reinterpretar la palabra *large* para lograr una imagen adecuada. Para realizar esta inferencia utilizaremos la tarjeta de estudio gráfica.

La tarjeta de estudio gráfica te servirá como guía para desarrollar tus estrategias de inferencia de vocabulario nuevo, especialmente cuando descubras que **no todas** las palabras que se escriben igual o parecido al español significan lo mismo

A continuación se encuentran los pasos para la comprensión de palabras nuevas. Veamos un ejemplo de cómo interpretar un enunciado tomado del siguiente texto de tu libro:

Lowland Gorilla

Gorilla gorilla

Range: Cameroon, Central African Republic, Gabon, Congo, and equatorial Guinea.

Habitat: Jungles of western Africa

Reproduction: Gestation: 250-270 days; 1 offspring every 3-4 years

Size at Birth: 3-5 lbs (1.36-2.27 kg)


Size of Adult: Male: 310-450 lbs (140.62-204.12 kg), 5.6-6 ft (1.71-1.82 m) tall; Female: 200 lbs (90.72 kg) or less, 5 ft (1.52 m) tall

Maturation Period: Male: 8-9 years; Female: 6-7 years

Diet: Herbs, shrubs, vines

Longevity: 35 years in the wild, 50 years in captivity

Threats: Human encroachment, poaching, habitat loss



I Gorillas are the largest primates in the world. Human beings are the second biggest. And like us, gorillas take quite a while to mature. Babies generally weigh from 3-5 pounds (1.36-2.27 kg) at birth and take 6 or 7 years to mature to the point where they can have their own young. Baby gorillas nurse until 2 years of age, and by then eat solid foods.

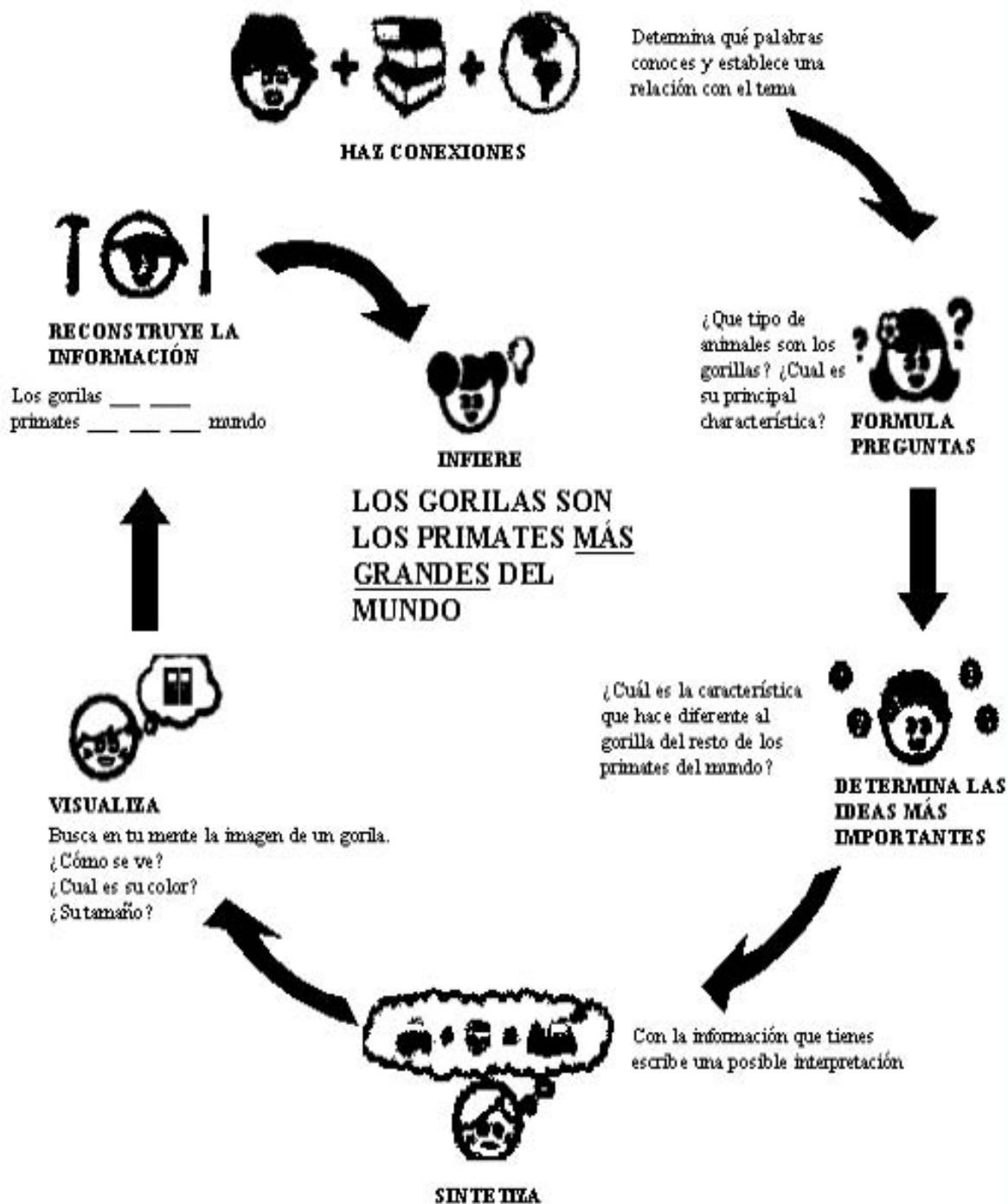
II Gorillas are very social animals; they live in large family groups with 5 to 10 females and their offspring as well as a dominant adult male. The youngsters learn how to be parents through the interaction of the family group, which is called a "troop." For this reason, zoos try to leave baby gorillas with their mothers. This is not just so they can nurse and drink their mother's milk with all the important nutrients and antibodies it contains, but also because gorillas have a lot to learn as they mature. They need to know how to forage for food in the rain forest, how to fend for themselves, and how to scape predators. For a wild animal species, the gorilla takes a long time to grow up—not quite as long as people, but about 6 years.

III The primary threats to gorillas are deforestation and poaching. Recently, though, gorillas have started to become a success story. Gorillas have been drawing tourists from around the world to Africa, providing income for local people. Unfortunately, political instability and civil war in the countries where gorillas live can put an end to both the tourist trade and the gorillas.

Fuente: Fernández de Lara B, A. et al. Inglés I. (2004). *Habilidades Básicas para la comprensión de lectura en Inglés*. Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.

Tomaremos como ejemplo un solo renglón del texto. Supongamos que la palabra *LARGEST* es desconocida:

◆ CUANDO NO CONOCES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA PARECIDA
AL ESPAÑOL PUEDES HACER LO SIGUIENTE:
GORILLAS ARE THE LARGEST PRIMATES IN THE WORLD



Como puedes ver, esta tarjeta de estudio te será de gran utilidad cuando estés aprendiendo nuevo vocabulario, ya que siguiendo estos sencillos pasos serás capaz de inferir el significado de palabras que aparentemente son muy parecidas al español, pero que en contexto nos dan un sentido diferente. No olvides que siempre que encuentres palabras desconocidas (no solamente falsos cognados) puedes aplicar esta estrategia para inferir su significado. Con el tiempo podrás hacer esto automáticamente cada vez que lo necesites.

No olvides que puedes aplicar la inferencia a cualquier palabra desconocida, ya que ésta no solamente sirve para los falsos cognados, sino para el vocabulario desconocido en general. En otras palabras, las tarjetas de estudio siempre nos van a servir para solucionar los problemas que se vayan presentando durante la lectura.



RECUERDA: Si dominas la estrategia de inferencia de vocabulario, los falsos cognados no representarán ningún problema para ti, ya que a través del contexto te darás cuenta de que aunque estas palabras se escriban muy parecido o igual que en español, no son cognados, sino *falsos cognados* porque todos los elementos que se encuentran a su alrededor (contexto) no te están dando una imagen adecuada que se apegue al mensaje original del autor.



PRESENTACIÓN DEL SUPLEMENTO DE ACTIVIDADES PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL MANEJO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS

CONTENIDO:



- La lectura de familiarización
- El mínimo comunicativo
- Palabras de conceptuales y palabras de relación
- Tarjeta de estudio
- Los cognados
- Tipos de cognados
- Conclusiones del suplemento





OBJETIVOS:

Al concluir estas actividades, con la ayuda de tus compañeros y tu profesor, debes ser capaz de:

- ✓ Realizar la lectura de familiarización (como primer acercamiento) en textos en inglés para determinar su tema general. Así podrás:
- ✓ Identificar las palabras más importantes, es decir, las que contienen el sentido general del texto para así seleccionar la información que te será de utilidad para su comprensión e interpretación.
- ✓ Identificar la primera imagen de la idea que expresa un enunciado (el mínimo comunicativo)
- ✓ Formar una hipótesis sobre el texto con la ayuda de tus conocimientos previos para anticipar su contenido.

TU CONOCIMIENTO PREVIO DEL ESPAÑOL TE AYUDARÁ A:

- ✓ Identificar las palabras parecidas al español en un texto escrito en inglés.
- ✓ Reconocer y valorar la importancia de los cognados en la lectura.
- ✓ Diferenciar los cognados de los falsos cognados al inferir vocabulario.
- ✓ Utilizar la tarjeta de estudio para el manejo de los falsos cognados
- ✓ Formar una imagen adecuada con la que el autor plasmó en el texto.





LA LECTURA

Reflexiona sobre lo siguiente:

Cuando leemos libros, revistas, periódicos o cualquier material impreso, lo hacemos siempre con una intención: extraer información del texto para formarnos una imagen mental sobre el tema, es decir, una idea general.

Para obtener una idea general del contenido de un texto, debemos realizar una lectura más bien rápida, es decir de "familiarización", para poder determinar el tema general del texto a través de varios elementos como el título, el subtítulo, las imágenes y principalmente reconociendo las funciones de las palabras dentro de los enunciados que estamos leyendo. Esto no es difícil de lograr cuando leemos en una lengua extranjera si sabemos cómo funciona ésta, en este caso, la lengua inglesa. Lo primero que tienes que hacer es determinar lo que llamaremos el **mínimo comunicativo**.



El **mínimo comunicativo** es lo que nos da la primera imagen de la idea que expresa un enunciado. A partir de esta imagen podemos formar una hipótesis de cuáles son los elementos que desarrollan la primera idea. Veamos un ejemplo en español:

Mis amigos **son**...

Mis amigos **viven**...

Mis amigos **estudian**...

Como puedes ver, es muy fácil hacer una hipótesis de los elementos que vienen a continuación si te fijas bien en los significados de las palabras resaltadas en negritas, por ejemplo: "**son**"... puedes imaginar que lo que sigue es una característica de "mis **amigos**" como puede ser: **amables, talentosos, inteligentes, estudiosos, traviesos**, etcétera. En el segundo caso la palabra "**viven**" nos indica que lo que sigue es un país, una ciudad, una colonia, etc.

Para poder definir el tema de la lectura es necesario primero encontrar los mínimos comunicativos a fin de poder encontrar el sentido de lo que estamos leyendo.



Recuerda que la base del mínimo comunicativo es que hay un **realizador** que lleva a cabo una **acción** sobre un **objeto** que la recibe.

Por ejemplo:

REALIZADOR	PALABRA DE ACCIÓN O ESTADO	RECEPTOR / OBJETO
<i>Mis amigos</i>	<i>son siempre amables</i>	<i>con las personas que los visitan en Colombia.</i>
<i>El jaguar</i>	<i>ataca</i>	<i>a todo tipo de animales cuando está hambriento..</i>
<i>Mis familiares</i>	<i>invitaron</i>	<i>a mis padres para celebrar la Navidad en Sonora.</i>

La posición de las palabras dentro de los enunciados en inglés siempre es la misma, porque un cambio en la posición de una palabra cambia su significado inmediatamente.

Este es un ejemplo en inglés:

REALIZADOR	PALABRA DE ACCIÓN O ESTADO	RECEPTOR / OBJETO
<i>My friends</i>	<i>never study very hard</i>	<i>for their final exams.</i>
<i>The Eiffel Tower</i>	<i>is an amazing building</i>	<i>for the tourists who visit Paris every year.</i>
<i>Yesterday my boyfriend</i>	<i>invited</i>	<i>me to a restaurant</i>



Una vez que sabemos reconocer la posición de las palabras, podemos ver que no es necesario entender *ni mucho menos traducir* cada palabra de un enunciado, especialmente cuando estamos haciendo una lectura de familiarización. Para llevar a cabo este tipo de lectura es necesario hacer uso de nuestro conocimiento previo, etc.

Para ejemplificar esto aún más, primero realizaremos un ejercicio en español, para que compruebes por ti mismo cómo funciona el ojo humano en la lectura para discriminar información importante y al mismo tiempo aplicar el conocimiento previo.



Lee los siguientes renglones rápidamente. Complétalos mentalmente.

EL QUIJOTE FUE ESCRITO POR...
 LEER BIEN ES COMPRENDER EL
 SIGNIFICADO DEL TEXTO ESCRITO
 MIENTRAS HACES ESTE EJERCICIO
 APRENDES A LEER MEJOR
 TE DAS CUENTA DE QUE ...

Ahora haz lo mismo con estos otros:

DESCRITO LEVENDO
 SABER EL PROPOSITO DE TU LECTURA
 AGUZAS TU COMPRENSION Y RETENCION
 ME CONCENTRO CUANDO DIBUO MI ATENCION
 EXCLUSIVAMENTE AL TEXTO QUE LEO

¿Notaste que cuando el tamaño de la letra se reduce, el grado de dificultad aumenta?



Esto se explica cuando nos remontamos a 1843, cuando el investigador Leclair descubrió que la vista se fija principalmente en la parte superior de las letras y que esto es suficiente para captar su significado. Otra aportación importante fue la del oftalmólogo Emil Javal, quien en 1900 descubrió que cuando una persona lee, sus ojos no se desplazan regularmente de izquierda a derecha, sino a pequeños saltos. Esto lo puedes comprobar si observas las pupilas de un compañero mientras lee. ¡Inténtalo!

Por lo anterior, llegamos a la conclusión de que la lectura no es un acto de desciframiento. Mas bien nuestros ojos hacen pausas o fijaciones en las cuales capta la parte superior de dos o tres palabras con el objeto de que nuestra mente reconozca su significado y se forme una imagen en nuestra mente. Esto es posible gracias a la extensa información que almacena nuestro cerebro (conocimiento previo).

Ahora veamos cómo clasifica nuestro cerebro la información que recibe a través de los ojos cuando leemos para captar un mensaje e interpretarlo adecuadamente.

Las palabras se dividen en dos grandes grupos: LAS PALABRAS CONCEPTUALES Y LAS PALABRAS DE RELACIÓN a continuación se explican con algunos ejemplos en inglés y en español.



LAS PALABRAS DE RELACIÓN son aquellas que sólo desempeñan una función gramatical. No tienen un significado amplio o de imagen.

LAS PALABRAS CONCEPTUALES son las que conllevan una imagen y tienen significado propio.

PALABRAS CONCEPTUALES	
Nominadores	CASA, NIÑO, ÁRBOL, CAMINO, JOSÉ, MI MAMÁ, ETC.
Calificadores	HERMOSO, TRANQUILO, ENOJADO, DESAGRADABLE
Acciones o estados	CAMINAR, PENSAR, COMER, ESTUDIANDO.
Modificadores de la acción	AHORA, RÁPIDAMENTE, ALLÁ, MEJOR, PEOR, ETC.
Sustitutos	ELLA, NOSOTROS,

PALABRAS DE RELACIÓN	
Preposiciones	A, HACIA, EN, PARA, HASTA, SOBRE, CON, POR, ENTRE, DESDE, ETC.
Conjunciones	Y, O, U

Cuando leemos, ya sea en español o en una lengua extranjera, en este caso inglés, es importante saber distinguir las para poder entender de manera global el sentido del texto.

Las palabras que le van a dar sentido a lo que estamos leyendo son las **conceptuales**. Es decir, a veces no sabemos el significado de cada palabra en un texto, pero eso no impide que logremos captar la idea general de lo que estamos leyendo; esto sólo si sabemos cómo utilizar a nuestro favor las palabras conceptuales debido a que estas representan el 70% de un escrito y contienen todo el sentido del mismo, por eso es tan importante que logres reconocerlas en un texto en inglés. El otro 30% son las palabras de relación, que únicamente sirven para enlazar, limitar o relacionar significados.



Primero vamos a ejemplificar esto en español. Lee lo siguiente y trata de encontrarle sentido:

a de de la del que a a de que en de y de y que además el por de la entre el de y el en que

Indescifrable ¿no?. Esto es porque está escrito sólo el 30% del texto, o sea, las palabras de relación.

Haz lo mismo con este fragmento y trata de encontrarle sentido:

*Vamos hablar cine,
No sólo diversión intrascendente, sino espectáculo día día modela espiritualmente millones espectadores
influye nuestro modo pensar sentir es arte: arte excelencia nuestro tiempo verdadera frontera mundo ayer
mundo vivimos.*

Notarás que es un párrafo gramaticalmente incompleto pero comunicativamente completo. Es posible entender el mensaje porque se usaron sólo *palabras conceptuales*.



Vuelve a escribir el párrafo, integrando las palabras conceptuales y las de relación para tener un párrafo gramaticalmente completo en español.

LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN



Al practicar con la actividad anterior, lograste identificar las palabras que le dan sentido al texto y que son la clave para formar una imagen del texto en tu mente. Es importante buscar la lógica en el texto, para establecer relaciones con información que ya conocemos y utilizar nuestro conocimiento previo del tema.

De la misma manera sucede en inglés, por lo tanto, cuando leemos en una lengua extranjera tenemos que seguir una serie de pasos para identificar las palabras conceptuales y de relación y así lograr extraer la información esencial del texto y formarnos una imagen mental del mensaje que su autor quiso transmitir.

En este primer acercamiento a la lectura en inglés, es necesario que tomes en cuenta que:

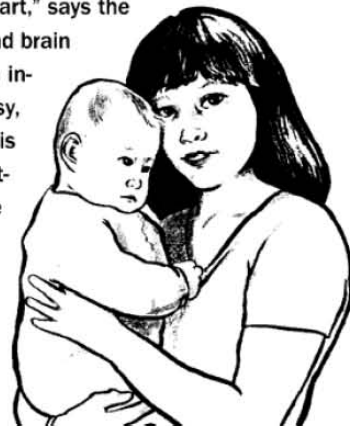
- ✓ No es necesario "saber" inglés a la perfección, por lo que:
- ✓ No tienes que entender todas las palabras por el momento.
- ✓ Puedes captar el mensaje del autor aun sin saber el significado de cada palabra.



Trabaja con un compañero y observen juntos el siguiente texto:

Never Shake a Baby!

Vigorously shaking a baby causes a sudden whiplash motion that "can cause bleeding inside the head and increased pressure on the brain, causing it to pull apart," says the *Toronto Star* newspaper. Since a baby's muscles are not fully developed and brain tissue is exceptionally fragile, "shaking a baby for only a few seconds can injure for life. Injuries can include brain swelling and damage, cerebral palsy, mental retardation, developmental delays, blindness, hearing loss, paralysis and death." Dr. James King, a pediatrician at the Children's Hospital of Eastern Ontario, has researched the effects of shaking babies. He says that the public needs to be educated, as in many cases the injuries are not readily apparent and the baby may be diagnosed as having a flu or a viral illness. "The message that you should never shake a baby has to go out and be loud and clear," says Dr. King. "New parents have to know this."



*Fuente: Awake! Febrero 2003. Watchtower Publications.

Para llevar a cabo una lectura de familiarización, tomen en cuenta las claves que nos ofrece el texto:

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Título ✓ Imagen ✓ Fuente ✓ Fecha 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bloques de información ✓ Tipo de letra ✓ Personas a las que está dirigido
---	---



Comenten con otros compañeros y el profesor las primeras imágenes que les da el texto al considerar las características anteriores. Compara tus respuestas para tratar de predecir el tema general de nuestro texto.



Ahora completen juntos el siguiente cuadro:

TÍTULO	IMÁGENES	POSIBLES TEMAS	CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEMA	TIPO DE PUBLICO

Como pudiste observar en la actividad anterior, principalmente el título y la imagen te ayudaron a formar una hipótesis (es decir, una suposición) sobre el contenido del texto y para qué tipo de personas podría resultar interesante.

Por ejemplo, ésta podría ser nuestra primera hipótesis:

El texto está dirigido a las madres jóvenes o padres primerizos porque seguramente trata de los cuidados básicos de los bebés.



RECUERDA: Al realizar la lectura podrás comprobar si esta primera información corresponde con el contenido del texto, aunque no necesariamente tiene que ser así; recuerda que una hipótesis es únicamente la primera imagen que nos da el texto y podría ser diferente a lo que el autor plasmó en él.

REVISANDO EL TEXTO



Escucha. Tu profesor leerá en voz alta el texto que acabas de ver. No te preocupes por los detalles, únicamente sigue con la vista el texto. Seguramente identificarás algunas palabras, ya sea porque las has visto o escuchado antes, o porque se parecen mucho al español. Éstas últimas se llaman cognados, y resultan de gran ayuda en la lectura en inglés, porque te apoyas en tu conocimiento previo del tema y en tu conocimiento de tu lengua materna, que es el español.

También vas a identificar algunas otras palabras que no necesariamente se parecen al español, pero que están directamente relacionadas con el contenido del texto. Estas palabras son la clave para determinar el tema central del texto y probablemente las has visto o escuchado anteriormente.



Ahora para identificarlas, vamos a necesitar dos marcadores de colores. Subraya con un color las palabras que se parezcan en su escritura al español. Con un color diferente subraya las que conozcas o consideres importantes aunque no se parezcan al español.

Ejemplo: **CEREBRAL** (parecida al español) **BABY** (la conozco o creo que es importante)



Quando termines, compara las palabras que subrayaste con un compañero y juntos verifiquen si sus predicciones acerca del texto se confirman o no. Lean otra vez el texto, esta vez con más detenimiento y tomando en cuenta las palabras que subrayaron. Comenten sus conclusiones con el profesor.



Ahora estás listo para describir con tus propias palabras la imagen mental que tienes del texto. **Escríbelo a continuación:**



Como habrás notado, puedes ahorrar mucho tiempo si te enfocas en el objetivo de tu lectura. En este caso lo único que se te pide es que te formes una idea de lo que se va a tratar el texto, por lo que *no es necesario que entiendas todas* las palabras que aparecen en él.

Obviamente cuando el propósito de la lectura es obtener datos específicos, será necesario utilizar otras estrategias complementarias y el uso del diccionario.



Ahora has aprendido a hacer el tipo de lectura más importante cuando empiezas a leer. Es útil no solo en una lengua extranjera como el inglés, sino también te servirá cuando leas textos en español, ya que es la base de toda buena lectura. De esta manera realizamos la lectura de familiarización, ¡no olvides los pasos a seguir!

Para que los tengas presentes es importante que tengas una **tarjeta de estudio** y la apliques cada vez que leas un texto nuevo. Con el tiempo vas a saber qué hacer sin necesidad de consultarla.



TARJETA DE ESTUDIO

- ✓ Observa el texto con detenimiento, especialmente el título, subtítulos (si los hay), imágenes, tipos de letra, fuente y formato en general.
- ✓ Forma una primera imagen mental sobre el contenido del texto (hipótesis).
- ✓ Divide el texto en partes lógicas para dirigirse al punto central del mismo.
- ✓ Identifica las palabras conceptuales, es decir, las que le dan sentido.
- ✓ Revisa nuevamente el texto en su conjunto para aclarar las predicciones del tema.
- ✓ Comprueba o rechaza las hipótesis.
- ✓ Compara con algún compañero y profesor.
- ✓ Realiza nuevas hipótesis si es necesario.
- ✓ Lee nuevamente para obtener más detalles.

Es importante que recuerdes los pasos que seguiste para realizar la lectura de familiarización, para hacerlo, practica otra vez o las veces que sea necesario sin ver tu tarjeta. Verifica cuántos pasos recuerdas, trata de hacerlo con ayuda de un compañero para que te indique si te hace falta algún paso.

LA IMPORTANCIA DE LOS COGNADOS

Ahora que eres capaz de realizar la lectura de familiarización, vamos a practicar con un texto totalmente diferente.

Sommerfrisches Obst und Gemüse auf dem Prüfstand

	<p>Bananen Ein Hoch auf Billig</p> <ul style="list-style-type: none"> Der leckere Exot bringt die eigene Verpackung mit – das Fruchtfleisch darin ist sowohl bei Bio- als auch bei konventioneller Ware stets gesund und unbelastet. Bio zu kaufen wäre Verschwendung. 	<p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 382 mg Kalium, 36 mg Magnesium, 11 mg Vitamin C, 8 µg Vitamin A <p style="text-align: center;">Billig ✓</p>
	<p>Äpfel Preiswert schlägt teuer</p> <ul style="list-style-type: none"> Sind die Früchte einheimisch und ungespritzt – der robuste Jonagold zum Beispiel muss nicht haltbar gemacht werden –, kann man sparen und lieber die konventionelle als die Bio-Ware nehmen. 	<p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 12 mg Vitamin C, 0,1 mg Vitamin B6, 0,5 mg Eisen, 144 mg Kalium <p style="text-align: center;">Billig ✓</p>
	<p>Tomaten Im Zweifel etwas teurer</p> <ul style="list-style-type: none"> Die billigsten kommen aus Spanien, sind aber relativ häufig belastet. Nur einige Cent teurer, aber im Vergleich mit noch teurerer Bio-Ware besser bewertet als diese sind Strauchtomaten aus Holland. 	<p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 242 mg Kalium, 114 µg Vitamin A, 0,8 mg Vitamin E <p style="text-align: center;">Bio ✓</p>
	<p>Blumenkohl Am besten billig</p> <ul style="list-style-type: none"> Nitrat heißt das Blumenkohlproblem. Diesen Stoff enthält selbst Bio-Ware. Das Beste: einheimischen Kohl im Supermarkt kaufen – er ist ebenso gut wie der vom Bio-Markt, doch halb so teuer. 	<p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 328 mg Kalium, 69 mg Vitamin C, 22 mg Kalzium, 17 mg Magnesium <p style="text-align: center;">Billig ✓</p>

*Adaptado de *Alles für die Frau*. Junio de 2005. Ver original en el anexo III.



Observa el texto en equipos de 3 o 4 personas y contesten de manera oral:

Según las imágenes que aparecen en el texto, ¿cuáles son los posibles temas?

¿En qué idioma creen que está escrito?



Siguiendo los pasos que aprendiste en la tarjeta de estudio, lee el texto y comenta con tu equipo y profesor los posibles temas. Compara tus respuestas con tus compañeros de otros equipos.

Subraya las palabras que consideras parecidas al español y elabora una lista en la primera columna escribe la palabra y en la segunda escribe su posible significado:

COGNADO	ESPAÑOL

De acuerdo con tus observaciones contesta lo siguiente:

1. ¿En qué fruta se encuentra el magnesio? _____
2. ¿Qué vitamina contiene el plátano? _____
3. ¿En qué fruta hay vitamina B6? _____
4. ¿Qué verdura se cultiva en Holanda? _____
5. ¿Cuál de estas frutas o verduras contiene calcio? _____



¿Pudiste responder a alguna de estas preguntas? ¡Claro! Eso es porque utilizaste tu conocimiento previo sobre el tema y, por supuesto, te apoyaste en tu lengua materna, el español. Ahora sabes que los cognados son un gran apoyo para inferir vocabulario, incluso en un idioma que no conoces como es el alemán.

TIPOS DE COGNADOS



Observa las siguientes palabras. Como podrás notar, son similares en su escritura al español, también conocidas como cognados. Algunas de estas palabras se escriben exactamente igual que en español; estas son las palabras transparentes. Estas palabras te serán de gran utilidad cuando leas un texto en inglés. Algunas otras se escriben parecido al español, estas son palabras semi-transparentes. Ordénalas en dos columnas y escribe su posible significado en español. No es necesario que utilices tu diccionario.

BASIS ORGANS INDIVIDUAL MILITARY REQUIRES RESTORES VARIES ALERT PART
 STATE ABILITY PERSON FATIGUE VARIABLE FACTORS ADULTS CONTINUE BALANCE
 SIMULTANEOUSLY HOURS SITUATION MARCH NORMAL VITAL ANOMALY
 EQUATION CIRCUMSTANCES ROLE CENTER REGIMEN OCCUR REQUIRES NERVES FREQUENCY
 DORMANT CONTRAST POSSIBLE PERIOD CONTRAST INTERES REJUVENATES LAPSES
 DIRECTLY UNUSUAL COMBAT INTERNAL SOLDIERS

TRANSPARENTE	ESPAÑOL	SEMI-TRANSPARENTE	ESPAÑOL



Ahora relaciona las palabras que acabas de ordenar para formarte una imagen mental del siguiente texto utilizando la lectura de familiarización:

How much sleep do we need?

The amount of sleep an individual requires varies from person to person, but most adults average eight hours of sleep.

Sleep plays a vital role in our daily regimen, as during this dormant period, it recharges and rejuvenates weary body organs and tissues, and restores the body to an alert state. A person's lifestyle is another variable in the amount of time he needs to achieve this healthy balance, and to feel well rested upon awakening.

The quality of a person's sleep also factors into the sleep equation.

When we drift off to sleep, we either fall into a deep, restful sleep, or into a shallow, light sleep. One who normally requires eight hours of sleep, but sleeps shallowly, will most likely awaken feeling tired. In contrast, if the same individual sleeps fewer hours, but lapses into a state of deep sleep, he may well awaken refreshed and invigorated.

A lucky few can bypass shallow sleep altogether, and fall directly into deep sleep on an as needed basis. Alexander the Great's military prowess may have been due, in part, to his ability to take a "cat nap."

Yet one more variable factors into the amount of sleep we require: that of the brain and of the body sleeping simultaneously. Under normal circumstances, the brain's sleep center blocks off the nerves to the brain and to the body to make sleep possible. The brain has no interest in doing anything, and could not even if it did, because the sleep center has shut down the internal organs, the arms, and the legs. Sometimes, however, the sleep center is unsuccessful in shutting down both the brain and the body at the same time. For example, in times of war, it is not unusual for soldiers suffering from sleep deprivation and from combat fatigue to continue to march, despite the fact that their brains have halted. Thankfully, such a situation is an anomaly, and does not occur with great frequency.



Fuente: <http://www.coolquiz.com/trivia/explain/docs/sleep.asp> Consultado el 7 de enero del 2006.



Ahora puedes realizar inferencia de vocabulario nuevo a través de las palabras que se parecen al español, basándote claro, en tu conocimiento previo sobre el tema. En este punto ya puedes practicar la lectura de familiarización sin necesidad de consultar tu tarjeta de estudio. La idea es que vayas "interiorizando" estas estrategias para que al practicarlas puedas llegar a la idea general del texto sin ayuda de otras personas ni del diccionario.

FALSOS COGNADOS



En inglés, existen algunas palabras que se escriben igual o muy parecido al español, pero que su significado es diferente, éstas se conocen como falsos cognados o falsos amigos. En algún momento, pueden haber estado emparentadas con el español, pero a través de la historia, al ir evolucionando el idioma, su significado fue cambiando por el uso que le atribuyeron los hablantes de la lengua.

Esta diferencia en el significado de palabras que se escriben igual, o muy parecido en los dos idiomas, representa un problema al momento de formar una imagen mental sobre el texto si no sabemos reconocerlas, ya que, obviamente podríamos darles una interpretación equivocada. Si pasa esto, estaríamos cambiándole el sentido al texto y por lo tanto, el mensaje que el autor quiso expresar no llegaría a nosotros correctamente o se perdería por completo.

Entonces, ¿cómo voy a reconocerlas?

Seguramente esa es la pregunta que te estás haciendo en este momento. No te preocupes, si aplicas las estrategias y tácticas adecuadas no tendrás ningún problema cuando las encuentres, ya que el mismo contexto (es decir, lo que está alrededor de esta palabra) te va a indicar que algo no es lógico, y que debes hacer una inferencia cuidadosa del significado de esta palabra en particular.



Las tarjetas de estudio son muy versátiles, pueden aparecer como una serie de pasos a seguir para realizar una tarea o resolver un problema. Cuando aprendiste la lectura de familiarización seguiste la modalidad escrita de estas tarjetas, pero en el siguiente apartado verás un ejemplo de tarjeta de estudio gráfica.

¿CÓMO LOGRARLO? INFERENCIA DE VOCABULARIO A TRAVÉS DE UNA TARJETA GRÁFICA



En primer lugar, recuerda que es importante que antes de empezar a buscar el significado de palabras específicas realices una lectura de familiarización, ahora sabes cómo hacerlo, debes buscar principalmente los mínimos comunicativos, para posteriormente aplicar estas estrategias ya conocidas a la inferencia de vocabulario que aprenderás en esta sección.

Como ya vimos anteriormente, cuando estamos leyendo un texto o fragmento, debemos formar una imagen mental de lo que estamos descifrando al momento de leer. La lectura implica el uso de nuestros conocimientos previos, y eso incluye la imaginación. Es por eso que al encontrar una palabra que se parece al español en su escritura, pero que al interpretarla no me da una imagen mental lógica o adecuada, es preciso analizarla y tratar de inferir su significado sin necesidad de recurrir al diccionario.

Supongamos que en el texto aparece un enunciado en inglés como éste:

*Lions live in the jungle. They are beautiful and very **large** animals...*

Al interpretarlo así: Los leones viven en la selva. Son animales hermosos y muy **largos**...

En ese momento nos damos cuenta de que "algo " **no** está bien, no suena lógico porque la imagen mental que se forma no corresponde con la realidad. Entonces tenemos que reinterpretar la palabra *large* para lograr una imagen adecuada. Para realizar esta inferencia utilizaremos la tarjeta de estudio gráfica.

La tarjeta de estudio gráfica te servirá como guía para desarrollar tus estrategias de inferencia de vocabulario nuevo, especialmente cuando descubras que **no todas** las palabras que se escriben igual o parecido al español significan lo mismo

A continuación se encuentran los pasos para la comprensión de palabras nuevas. Veamos un ejemplo de cómo interpretar un enunciado tomado del siguiente texto de tu libro:

Lowland Gorilla

Gorilla gorilla

Range: Cameroon, Central African Republic, Gabon, Congo, and equatorial Guinea.

Habitat: Jungles of western Africa

Reproduction: Gestation: 250-270 days; 1 offspring every 3-4 years

Size at Birth: 3-5 lbs (1.36-2.27 kg)


Size of Adult: Male: 310-450 lbs (140.62-204.12 kg), 5.6-6 ft (1.71-1.82 m) tall; Female: 200 lbs (90.72 kg) or less, 5 ft (1.52 m) tall

Maturation Period: Male: 8-9 years; Female: 6-7 years

Diet: Herbs, shrubs, vines

Longevity: 35 years in the wild, 50 years in captivity

Threats: Human encroachment, poaching, habitat loss



I Gorillas are the largest primates in the world. Human beings are the second biggest. And like us, gorillas take quite a while to mature. Babies generally weigh from 3-5 pounds (1.36-2.27 kg) at birth and take 6 or 7 years to mature to the point where they can have their own young. Baby gorillas nurse until 2 years of age, and by then eat solid foods.

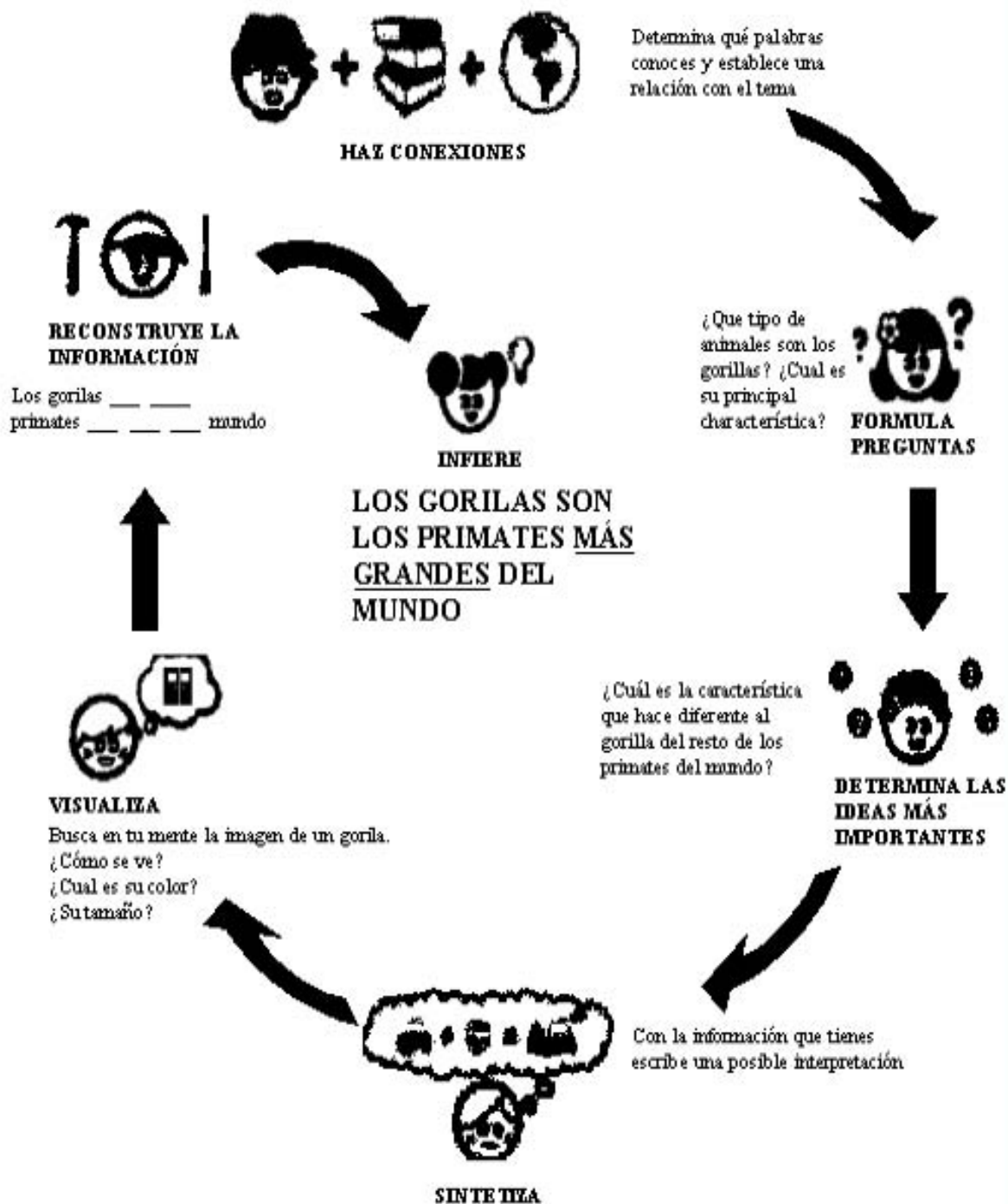
II Gorillas are very social animals; they live in large family groups with 5 to 10 females and their offspring as well as a dominant adult male. The youngsters learn how to be parents through the interaction of the family group, which is called a "troop." For this reason, zoos try to leave baby gorillas with their mothers. This is not just so they can nurse and drink their mother's milk with all the important nutrients and antibodies it contains, but also because gorillas have a lot to learn as they mature. They need to know how to forage for food in the rain forest, how to fend for themselves, and how to scape predators. For a wild animal species, the gorilla takes a long time to grow up—not quite as long as people, but about 6 years.

III The primary threats to gorillas are deforestation and poaching. Recently, though, gorillas have started to become a success story. Gorillas have been drawing tourists from around the world to Africa, providing income for local people. Unfortunately, political instability and civil war in the countries where gorillas live can put an end to both the tourist trade and the gorillas.

Fuente: Fernández de Lara B, A. et al. Inglés I. (2004). *Habilidades Básicas para la comprensión de lectura en Inglés*. Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.

Tomaremos como ejemplo un solo renglón del texto. Supongamos que la palabra *LARGEST* es desconocida:

◆ CUANDO NO CONOCES EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA PARECIDA
AL ESPAÑOL PUEDES HACER LO SIGUIENTE:
GORILLAS ARE THE LARGEST PRIMATES IN THE WORLD



Como puedes ver, esta tarjeta de estudio te será de gran utilidad cuando estés aprendiendo nuevo vocabulario, ya que siguiendo estos sencillos pasos serás capaz de inferir el significado de palabras que aparentemente son muy parecidas al español, pero que en contexto nos dan un sentido diferente. No olvides que siempre que encuentres palabras desconocidas (no solamente falsos cognados) puedes aplicar esta estrategia para inferir su significado. Con el tiempo podrás hacer esto automáticamente cada vez que lo necesites.

No olvides que puedes aplicar la inferencia a cualquier palabra desconocida, ya que ésta no solamente sirve para los falsos cognados, sino para el vocabulario desconocido en general. En otras palabras, las tarjetas de estudio siempre nos van a servir para solucionar los problemas que se vayan presentando durante la lectura.



RECUERDA: Si dominas la estrategia de inferencia de vocabulario, los falsos cognados no representarán ningún problema para ti, ya que a través del contexto te darás cuenta de que aunque estas palabras se escriban muy parecido o igual que en español, no son cognados, sino *falsos cognados* porque todos los elementos que se encuentran a su alrededor (contexto) no te están dando una imagen adecuada que se apegue al mensaje original del autor.

CONCLUSIONES DEL SUPLEMENTO

¡Finalmente concluiste este suplemento! Es importante que reflexiones sobre tus logros en la lectura. En este primer acercamiento a la lectura en inglés, aprendiste una de las estrategias básicas de lectura. También conociste los pasos que debes seguir para entender la idea general del texto, las partes en las que está organizado, los elementos que debes tomar en cuenta para realizar una lectura de familiarización y así poder determinar qué utilidad tiene para ti la información que contiene un texto en inglés.

Lo más importante es que ya eres capaz de poner en práctica todas las estrategias que has aprendido hasta ahora en cualquier otro texto, abordándolo de diferentes maneras, al aplicar tus propias tácticas en la lectura. En este suplemento, valoraste la importancia de tus conocimientos previos, para comprobar que aunque se te presente un texto en una lengua extranjera, eres capaz de extraer la idea general al utilizarlos, sin necesidad de un diccionario.

Las tarjetas de estudio que conociste aquí, te servirán de guía para orientarte cuando quieras resolver una tarea específica a lo largo de la lectura, aunque aquí se enfocaron a la inferencia de vocabulario desconocido como los falsos cognados. Valoraste la importancia de crear una imagen mental del texto, tomando en cuenta siempre el contexto para que tu imagen sea lo más apegada a la que plasmó el autor.

Durante el curso de lectura en lengua inglesa, aprenderás que las tarjetas de estudio pueden ser tan amplias como tú lo desees, al ir personalizándolas de acuerdo con tus necesidades, ya sea de forma escrita o gráfica.

No olvides que el trabajo en cooperación con tu profesor y tus compañeros de clase, te ayudará siempre a resolver tareas que, de manera individual, te resultarían más complicadas o simplemente aburridas. El hecho de comentar tus puntos de vista sobre el tema y compartir ideas con otras personas, invariablemente te llevarán al desarrollo máximo de tus habilidades como persona dentro y fuera del salón de clases. Esperamos que este suplemento te haya sido de utilidad para tus cursos de lectura en inglés posteriores.





PRESENTACIÓN DEL SUPLEMENTO DE ACTIVIDADES PARA LA OPTIMIZACIÓN DEL MANEJO DE COGNADOS Y FALSOS COGNADOS

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PROFESOR

CONTENIDO:



- Introducción
- La lectura de familiarización
- El mínimo comunicativo
- Palabras de conceptuales y palabras de relación
- Tarjeta de estudio
- Los cognados
- Falsos cognados
- Presentación de la tarjeta de estudio gráfica.
- Conclusiones del suplemento para el profesor.



INTODUCCIÓN



El presente suplemento de actividades está dirigido a alumnos del primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades. En esta guía usted encontrará una serie de actividades que le sugieren cómo utilizar y aprovechar al máximo los materiales disponibles enfocados en la utilización de cognados como estrategia básica de lectura. En la primera fase, se pretende motivar al alumno para el aprendizaje, de manera que valore la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para enriquecer los que ya posee.

Sin embargo, consideramos que es importante, antes de abordar estos temas, hacer conscientes a los alumnos de que la lengua, ya sea su LM o una LE cualquiera, es un reflejo de la realidad que le rodea y que aprendan “sentidos universales” en la LE mediante el desarrollo de habilidades. Todo ello se logra con una base orientadora de la acción (BOA) adecuada, basada en el nivel y las necesidades de los alumnos.(Mendoza 2001). Esta etapa es crucial, ya que de ella dependen tanto el plan de acción que se va a elaborar como las etapas posteriores en el desarrollo del curso. Por tal motivo, el docente debe estar preparado para crear un reflejo adecuado del objeto de estudio, es decir, la lengua, proporcionando los elementos necesarios y suficientes para todo el proceso intelectual posterior (Mendoza 1994).

Por lo anterior, consideramos primordial presentarles primeramente algunas actividades en español, ya que esto crea una motivación en ellos para valorar la importancia de la lectura y su utilidad práctica para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana, ya que, en buena medida, esto resulta significativo para los alumnos en términos de utilidad práctica, misma que

en muchas ocasiones no logran encontrar y esto eventualmente conduce a la deserción o simplemente a la pérdida de interés en la lectura en LE.

En esta fase de la formación en lectura, es fundamental que los alumnos aprendan a trabajar en equipo y con el profesor, quien le estará proporcionando una BOA por medio de una *tarjeta de estudio** (Mendoza 1991) y explicaciones verbales para que posteriormente pueda realizar tareas de manera individual.

Para cada una de las actividades, se manejarán una serie de imágenes que indican al profesor y a los alumnos el tipo de participación o trabajo que se requiere. Es necesario que en el momento en el que el profesor comience a aplicar este suplemento en clase, explique a los alumnos de qué se trata cada imagen para que posteriormente los alumnos la reconozcan cada vez que la encuentren. A continuación se explica la función de las imágenes en el suplemento:



Esta imagen representa la introducción de un tema o concepto nuevo para los alumnos y su vez una explicación por parte del profesor que abunde en el tema, ya sea por medio de ejemplos o preguntas directas.



Cuando aparece esta imagen se requiere la reflexión por parte del alumno sobre el concepto o tema recién presentado, con la idea de que al mismo tiempo le encuentre una utilidad práctica a lo que acaba de aprender en clase.

* Es la tarjeta orientadora para la solución de tareas por etapas. En una primera etapa se verbaliza, posteriormente el alumno se va liberando de este apoyo para que la primera etapa se reduzca a producción mental de su contenido para que se reproduzca rápidamente para su comprensión y aplicación práctica. (GALPERIN 1979) en MENDOZA 2001. Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera. Pag. 78.



Esta imagen representa que el alumno debe leer cuidadosamente el texto o fragmento que se le presenta para su análisis.



Al aparecer esta imagen, el alumno sabe que debe expresar por escrito sus ideas, opiniones o conclusiones respecto al tema que se le presenta.



Cuando aparece esta imagen, los alumnos deben trabajar en equipo o en parejas sobre el texto o tema general que les presenta el profesor.



Este gráfico requiere la participación oral en equipos de los alumnos sobre la lectura que acaban de realizar o sobre sus ideas y opiniones respecto al tema.



Cuando se requiera que los alumnos presten especial atención a lo que el profesor está leyendo, aparecerá esta imagen. La subvocalización se considera importante, ya que los alumnos relacionan el sonido con la escritura de las palabras desde un principio.



Esta imagen representa el análisis por parte del alumno hacia una serie de palabras o un texto nuevo que el profesor le presente.



Es necesario que los alumnos discutan o comenten en parejas sus puntos de vista.



Cuando el profesor cede la palabra a un alumno, para que éste exprese de manera oral sus conclusiones personales o en representación de su equipo.



Representa la reflexión del grupo y comentarios en clase junto con el profesor.



Cuando el alumno ha alcanzado una meta dentro de la actividad de lectura.



Implica la reflexión y la valoración práctica por parte del alumno de lo aprendido en clase y a la vez, pretende su aplicación fuera de la lectura, es decir, en la vida cotidiana.



Indica notas a manera de recordatorio sobre un punto específico que el alumno debe tener presente en la lectura.



Este símbolo representa la presentación del objetivo de cada actividad en la sección de recomendaciones didácticas para el profesor.



Esta hoja muestra el texto a completar de la manera en que se le presenta al alumno en el suplemento.



Este símbolo muestra cómo se espera que los alumnos completen las actividades que se les piden, se considera la versión más aproximada, aunque puede variar.

Este suplemento, además, le presenta textos adicionales que servirán como punto de partida para profundizar en el tema y, a la vez, optimizar el manejo de los falsos cognados a lo largo del semestre, lo que se espera repercuta en los semestres posteriores de comprensión de textos en inglés.

En esta etapa se trabajará en el plano de la aplicación de sus conocimientos y habilidades para resolver tareas comunicativas con o sin el apoyo del profesor y de la tarjeta de estudio.

Se recomienda que se trabaje con este suplemento en la etapa inicial del curso, ya que es el momento idóneo para formar en los estudiantes los “hábitos” de lectura que les servirán como base para el resto del curso e incluso para los cuatro semestres de comprensión de lectura.

Se aspira a que los alumnos sean capaces de trabajar en equipo, a través de una correcta formación por etapas, utilizando los elementos de su LM para que logren desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para interpretar “sentidos universales” en la LE.



LA LECTURA

En esta primera actividad se activarán los conocimientos de los alumnos en su LM, a fin de que puedan diferenciar las palabras de función de las de contenido. Esta actividad resulta muy enriquecedora cuando se realiza como un primer acercamiento a la lectura. Se pretende que a su vez sea motivadora para resaltar la importancia de la lectura tanto en LM como posteriormente en LE.



OBJETIVO: Al finalizar la actividad, el alumno debe ser capaz de realizar una lectura de familiarización. También debe poder identificar el mínimo comunicativo en un texto en español y dividir el texto en partes lógicas, creando haces de sentido.

-Como parte de la introducción, realicen una lectura en conjunto y comente en grupo las reflexiones sobre la lectura en general y la lectura de familiarización.



El mínimo comunicativo es lo que nos da la primera imagen de la idea que expresa un enunciado. A partir de esta imagen podemos formar una hipótesis de cuáles son los elementos que desarrollan la primera idea. Veamos un ejemplo en español: (el profesor solicita en este punto más ejemplos y los anota en el pizarrón).

Mis amigos **son...**

Mis amigos **viven...**

Mis amigos **estudian...**

- Introduzca el concepto del mínimo comunicativo a los alumnos y analice los ejemplos dados en el suplemento; si es necesario, proporcione más ejemplos tanto en LM como en LE.

- Una vez clarificado el mínimo comunicativo, pida a los alumnos que realicen la actividad de completar los fragmentos para ejemplificar el salto ocular en la lectura.

- Comenten y compartan conocimientos dentro de los pequeños equipos. Se requieren aproximadamente 5 minutos para realizar esta actividad.



En este punto los alumnos reflexionan sobre lo que han aprendido sobre el mínimo comunicativo y se preparan para practicarlo sobre un texto en español.



Así se presentan los fragmentos a los alumnos:

EL QUIJOTE FUE ESCRITO POR ...
LEER BIEN ES COMPRENDER EL
SIGNIFICADO DEL TEXTO ESCRITO
MIENTRAS HACES ESTE EJERCICIO
APRENDES A LEER MEJOR
TE DAS CUENTA DE QUE ...

DISFRUTO LEYENDO
SABER EL PROPOSITO DE TU LECTURA
AGUDIZA TU COMPRENSION Y RETENCION
ME CONCENTRO CUANDO DIRIJO MI ATENCION
EXCLUSIVAMENTE AL TEXTO QUE LEO



Así deben ser completados:

**EL QUIJOTE FUE ESCRITO POR
LEER BIEN ES COMPRENDER EL
SIGNIFICADO DEL TEXTO ESCRITO
MIENTRAS HACES ESTE EJERCICIO
APRENDES A LEER MEJOR
TE DAS CUENTA DE QUE**

**DISFRUTO LEYENDO
SABER EL PROPÓSITO DE TU LECTURA
AGUDIZA TU COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN
ME ONCENTRO CUANDO DIRIJO MI ATENCIÓN
EXCLUSIVAMENTE AL TEXTO QUE LEO**



Ahora deberá presentar a los alumnos las palabras conceptuales y las palabras de relación, utilizando algunos otros ejemplos tanto en español como en inglés. Pida a los alumnos que abunden en los ejemplos para que crezca la lista y puedan logren avanzar con más confianza en la siguiente actividad.

Explique los siguientes conceptos más a fondo de ser necesario.

LAS PALABRAS DE RELACIÓN son aquellas que sólo desempeñan una función gramatical. No tienen un significado amplio o de imagen.

LAS PALABRAS CONCEPTUALES son las que conllevan una imagen y tienen significado propio.

PALABRAS CONCEPTUALES	
Nominadores	CASA, NIÑO, ÁRBOL, CAMINO, JOSÉ, MI MAMÁ, ETC.
Calificadores	HERMOSO, TRANQUILO, ENOJADO, DESAGRADABLE
Acciones o estados	CAMINAR, PENSAR, COMER, ESTUDIANDO.
Modificadores de la acción	AHORA, RÁPIDAMENTE, ALLÁ, MEJOR, PEOR, ETC.
Sustitutos	ELLA, NOSOTROS,

PALABRAS DE RELACIÓN	
Preposiciones	A, HACIA, EN, PARA, HASTA, SOBRE, CON, POR, ENTRE, DESDE, ETC.
Conjunciones	Y, O, U



Los alumnos deben leer las palabras de relación y luego las conceptuales por separado para luego unificarlas de manera lógica en un solo texto. Con esta actividad se pretende que los alumnos valoren y clasifiquen las palabras para crear haces de sentido. Primero se debe practicar sobre la lectura y posteriormente se hará por escrito.



Así se presentan los fragmentos a los alumnos:

a de de la del que a a de que en de y de y que además el por de la entre el de y el en que

*Vamos hablar cine,
No sólo diversión intrascendente, sino espectáculo día día modela espiritualmente millones espectadores
influye nuestro modo pensar sentir es arte: arte excelencia nuestro tiempo verdadera frontera mundo ayer
mundo vivimos.*



Así debe ser completado:

*Vamos a hablar de cine,
No sólo de diversión intrascendente, sino la del espectáculo que día a día modela espiritualmente a millones de espectadores que influye en nuestro modo de pensar y de sentir y que además es arte: el arte por excelencia de nuestro tiempo, la verdadera frontera entre el mundo de ayer y el mundo en el que vivimos.*



Solicite a algunas personas que lean el párrafo que reescribieron; comenten sus apreciaciones. Y si el tiempo lo permite, realicen la prueba de observar las pupilas de un compañero mientras lee para comprobar el salto ocular que se realiza durante la lectura. Esta última actividad es opcional, ya que depende mucho del tiempo disponible y del criterio del profesor para aplicarla.

LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN

En la siguiente actividad se requiere organizar al grupo en parejas para realizar la lectura de familiarización de un texto breve en inglés.

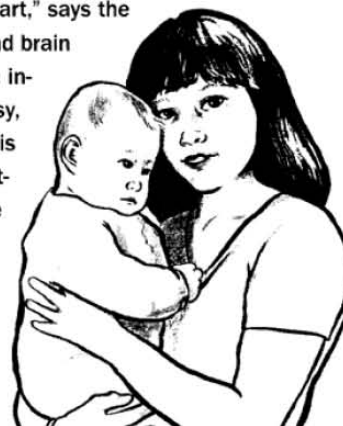
- Organice al grupo en parejas y presente el texto con el que trabajarán a continuación.



Trabaja con un compañero y observen juntos el siguiente texto:

Never Shake a Baby!

Vigorously shaking a baby causes a sudden whiplash motion that "can cause bleeding inside the head and increased pressure on the brain, causing it to pull apart," says the *Toronto Star* newspaper. Since a baby's muscles are not fully developed and brain tissue is exceptionally fragile, "shaking a baby for only a few seconds can injure for life. Injuries can include brain swelling and damage, cerebral palsy, mental retardation, developmental delays, blindness, hearing loss, paralysis and death." Dr. James King, a pediatrician at the Children's Hospital of Eastern Ontario, has researched the effects of shaking babies. He says that the public needs to be educated, as in many cases the injuries are not readily apparent and the baby may be diagnosed as having a flu or a viral illness. "The message that you should never shake a baby has to go out and be loud and clear," says Dr. King. "New parents have to know this."



*Fuente: Awake! Febrero 2003. Watchtower Publications.

- Facilite a los alumnos 10 minutos para observar el texto, completar el cuadro en parejas y elaborar sus primeras hipótesis comparando y comentando con el grupo y el profesor. Enfaticé el hecho de que por el momento no necesitan el diccionario bilingüe.



Lea el texto a los alumnos, en este punto es importante que relacionen la escritura con el sonido para subvocalizar e identificar palabras conocidas. Por ejemplo la palabra *baby* es muy común, por lo tanto muy probable que los alumnos la hayan escuchado aunque no sepan

cómo se escribe, por lo que al relacionarla con la imagen inmediatamente harán inferencia de vocabulario, utilizando su conocimiento previo.

- Indique a los alumnos que subrayen en su texto las palabras conceptuales y las de relación utilizando colores diferentes para su rápida identificación. De esta manera lograrán realizar hipótesis sobre el tema general del texto apoyándose también en la imagen,



Posteriormente solicite a algunas parejas que compartan su primera hipótesis con el grupo y comparen



-En esta fase los alumnos están en posibilidad de poner por escrito sus hipótesis y comentarios respecto a este primer texto en inglés.



- El profesor presenta la tarjeta de estudio como medio para acceder a un texto escrito en lengua extranjera.

- El profesor debe enfatizar la importancia de la tarjeta de estudio, su utilidad en la lectura de familiarización.

-Comente con los alumnos su experiencia con esta actividad y cuestiónelos sobre su utilidad práctica.



- A partir de este momento, la tarjeta de estudio se convertirá en una herramienta básica en el aprendizaje de estrategias de lectura, de inferencia de vocabulario, entre otras; por

esta razón, el alumno debe estar consciente de su utilidad dentro y fuera del salón de clases, y que a su vez le ayuda a mejorar sus estrategias de lectura en LM.

- Invite a los alumnos a reflexionar sobre lo que aprendieron en este primer acercamiento a los textos en inglés. Se pretende que esta reflexión sea extensiva en casa.

LA IMPORTANCIA DE LOS COGNADOS

Esta actividad presenta los cognados como estrategia básica de lectura para acceder al tema general de un texto en una LE diferente al inglés; pretende hacer énfasis en la importancia del conocimiento previo para relacionarlo con la información nueva.

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA.



OBJETIVO: El alumno debe ser capaz de analizar el texto que se le presenta en una LE desconocida para determinar el tema general y extraer su contenido fundamental.

Por tratarse de un primer acercamiento a la lectura en LE, será necesario activar el conocimiento previo del alumno para facilitar la comprensión del texto.

Esta actividad se recomienda en la primera unidad, ya que servirá como apoyo en la presentación de estrategias básicas de lectura, tales como tipo de texto, tema, público al que va dirigido y vocabulario. El propósito es que los alumnos puedan hacer predicciones sobre el texto que van a leer.



- Organice al grupo en pequeños equipos (de 3 a 4 integrantes). Una vez formados los equipos, discuta con ellos la importancia del conocimiento previo en la predicción de un tema.

Enfatice la conexión entre las lenguas y la universalidad de los temas, esto dará confianza a los alumnos y se darán cuenta de que en realidad no es tan difícil acceder a un texto en LE como ellos pensaban. Esta actividad resulta muy motivadora, especialmente en esta etapa del curso.

Explique con sus propias palabras qué es un cognado, ejemplifique en el pizarrón con palabras de uso frecuente o bien, recurra a los textos de la unidad 1 del libro de texto. Es importante que verifique con los alumnos que ha quedado claro el concepto.

Nota: Por el momento no es conveniente mencionar los falsos cognados, sino únicamente hacer referencia a palabras transparentes o semi-transparentes. Reservaremos su definición para las actividades que presentaremos posteriormente a fin de evitar confusiones.



- Presente en el pizarrón las palabras *frutas* y *verduras*. A continuación, a manera de lluvia de ideas, solicite a los alumnos que mencionen palabras relacionadas con el tema, escríbalas en el pizarrón de manera que puedan verlas todos.

- Haga notar que esta estrategia de predicción es muy útil cuando queremos determinar el tema del texto que vamos a leer. Esta actividad servirá a su vez como introducción al tema que veremos a continuación.

ACTIVIDADES DE LECTURA



OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de inferir el tema, el tipo de texto y la intención del autor basándose únicamente en su conocimiento previo

Es importante que en un primer momento, el alumno sienta la confianza en su conocimiento del mundo, para que pueda notar que de verdad puede utilizarlo como herramienta aun cuando se trate de un idioma totalmente desconocido para él.



- Refiérase el texto en alemán y pida a los alumnos que lo analicen, primero de forma individual, y posteriormente que lo discuta con los integrantes de su equipo. Es muy importante que los alumnos presten atención a las imágenes que aparecen en el texto. Solicíteles que traten de determinar la fuente, el tipo de texto y el público al que está dirigido (lectura de familiarización).

- Indíqueles que deberán subrayar las palabras que les parecen parecidas al español.

- Escriba en el pizarrón preguntas sobre el texto tales como: ¿qué observas en las ilustraciones?, ¿cuál crees que sea la fuente del texto? ¿Cuál es el tema?, etcétera.

Sommerfrisches Obst und Gemüse auf dem Prüfstand

 <p>Bananen <i>Ein Hoch auf Billig</i></p> <p>Der leckere Exot bringt die eigene Verpackung mit – das Fruchtfleisch darin ist sowohl bei Bio- als auch bei konventioneller Ware stets gesund und unbelastet. Bio zu kaufen wäre Verschwendung.</p> <p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 382 mg Kalium, 36 mg Magnesium, 11 mg Vitamin C, 8 µg Vitamin A <p>Billig ✓</p>	 <p>Blumenkohl <i>Am besten billig</i></p> <p>Nitrat heißt das Blumenkohlproblem. Diesen Stoff enthält selbst Bio-Ware. Das Beste: einheimischen Kohl im Supermarkt kaufen – er ist ebenso gut wie der vom Bio-Markt, doch halb so teuer.</p> <p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 328 mg Kalium, 69 mg Vitamin C, 22 mg Kalzium, 17 mg Magnesium <p>Billig ✓</p>
 <p>Äpfel <i>Preiswert schlägt teuer</i></p> <p>Sind die Früchte einheimisch und ungespritzt – der robuste Jonagold zum Beispiel muss nicht haltbar gemacht werden –, kann man sparen und lieber die konventionelle als die Bio-Ware nehmen.</p> <p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 12 mg Vitamin C, 0,1 mg Vitamin B6, 0,5 mg Eisen, 144 mg Kalium <p>Billig ✓</p>	 <p>Tomaten <i>Im Zweifel etwas teurer</i></p> <p>Die billigsten kommen aus Spanien, sind aber relativ häufig belastet. Nur einige Cent teurer, aber im Vergleich mit noch teurerer Bio-Ware besser bewertet als diese sind Strauchtomaten aus Holland.</p> <p>Inhaltsstoffe</p> <ul style="list-style-type: none"> 242 mg Kalium, 114 µg Vitamin A, 0,8 mg Vitamin E <p>Bio ✓</p>



- Ahora deberán discutir con su equipo sobre el posible tema y en qué idioma está escrito.

- Discutan las posibles respuestas.
- Discuta con el grupo las palabras que subrayaron como parecidas al español.
- Solicite que los alumnos llenen el cuadro con las palabras que consideren cognados y escriban su posible interpretación al español.

ACTIVIDADES DE POST-LECTURA



OBJETIVO: Enfatizar la importancia de la inferencia de vocabulario utilizando la identificación de cognados como estrategia básica de lectura. Crear confianza en el alumno sobre su conocimiento previo. Fomentar el trabajo en equipo al compartir experiencias con el texto escrito en una lengua desconocida.

En un principio puede parecer extraño para los alumnos leer un texto en una lengua que no han visto o que no es común para ellos, pero se pretende que lleguen a la conclusión de que el conocimiento del mundo está siempre latente y puede utilizarse en cooperación con otros compañeros para formar hipótesis compartidas.

- Indique a los alumnos que deberán contestar las preguntas de manera individual.
- Al terminar pídale comparar respuestas con sus compañeros.



- Para finalizar, se les pide que comenten brevemente su experiencia con el texto, cómo se sintieron y si realmente se sintieron confiados al enfrentar un texto en una LE diferente al inglés.

TIPOS DE COGNADOS

En esta actividad, el profesor deberá fomentar en el alumno el desarrollo de tácticas, es decir, la materialización individual de las estrategias que ha aprendido hasta ahora.

ACTIVIDADES DE PRE- LECTURA



OBJETIVO: El alumno debe ser capaz de categorizar los cognados en palabras transparentes o semitransparentes. Posteriormente debe ser capaz de realizar una lectura de familiarización para reforzar las estrategias recién adquiridas.

Como se explicó anteriormente, en este punto los alumnos ya saben que existen palabras parecidas al español llamadas cognados. Han valorado su importancia como estrategia básica de lectura al utilizarla en diferentes textos.



- Refuerce los conceptos aprendidos hasta ahora antes de comenzar con el siguiente texto.

- Explique a los alumnos que los cognados tienen diversas categorías, ya pueden dividirse en palabras transparentes, es decir, las que se escriben exactamente igual que en español como conclusión – *conclusion* y palabras semitransparentes, es decir, las que se escriben muy parecido al español como frecuencia - *frequency*.

- Indique a los alumnos las palabras presentadas en desorden y muestre la columna de categorización de cognados.

- En parejas, los alumnos deberán categorizar las palabras en transparentes y semitransparentes y escribir su posible interpretación en español.



- Revise junto con los alumnos la lista y comenten sus resultados.
- Con la ayuda de esta lista, los alumnos deben tratar de inferir el tema general del texto
- Para introducir el tema, muestre a los alumnos algunas imágenes de revistas o fotografías relacionadas con el descanso o dormir.
- Recopile algunas ideas de los alumnos escribiéndolas en el pizarrón o de manera oral.
- Plantee las siguientes preguntas: ¿Cuántas horas duermes cada noche? ¿Consideras que son suficientes? ¿Por qué?



- Comente con el grupo las respuestas. Para este momento, los alumnos ya se habrán formado una hipótesis acerca del texto.

ACTIVIDADES DE LECTURA



OBJETIVO: Extraer la idea principal del texto presentado utilizando los cognados como herramienta principal. Reflexionar sobre el tema a través de la lectura.



- Presente el texto *“How much sleep do we need”*
- Realice junto con los alumnos una lectura de familiarización. Dependiendo de la extensión del grupo puede trabajar en pequeños grupos o en parejas. En este momento trabajarán sin la ayuda del diccionario.
- Los alumnos determinarán la función comunicativa del texto y dividirán el texto en subtemas.
- Tratarán de inferir el vocabulario desconocido, desarrollando tolerancia a la incertidumbre.
- Identificarán la idea principal del texto.

How much sleep do we need?

The amount of sleep an individual requires varies from person to person, but most adults average eight hours of sleep.

Sleep plays a vital role in our daily regimen, as during this dormant period, it recharges and rejuvenates weary body organs and tissues, and restores the body to an alert state. A person's lifestyle is another variable in the amount of time he needs to achieve this healthy balance, and to feel well rested upon awakening.



The quality of a person's sleep also factors into the sleep equation. When we drift off to sleep, we either fall into a deep, restful sleep, or into a shallow, light sleep. One who normally requires eight hours of sleep, but sleeps shallowly, will most likely awaken feeling tired. In contrast, if the same individual sleeps fewer hours, but lapses into a state of deep sleep, he may well awaken refreshed and invigorated.

A lucky few can bypass shallow sleep altogether, and fall directly into deep sleep on an as needed basis. Alexander the Great's military prowess may have been due, in part, to his ability to take a "cat nap."

Yet one more variable factors into the amount of sleep we require: that of the brain and of the body sleeping simultaneously. Under normal circumstances, the brain's sleep center blocks off the nerves to the brain and to the body to make sleep possible. The brain has no interest in doing anything, and could not even if it did, because the sleep center has shut down the internal organs, the arms, and the legs. Sometimes, however, the sleep center is unsuccessful in shutting down both the brain and the body at the same time. For example, in times of war, it is not unusual for soldiers suffering from sleep deprivation and from combat fatigue to continue to march, despite the fact that their brains have halted. Thankfully, such a situation is an anomaly, and does not occur with great frequency.

Fuente: <http://www.coolquiz.com/trivia/explain/docs/sleep.asp> Consultado el 7 de enero del 2006.



- Al finalizar la lectura, los alumnos se encontrarán en posibilidad de extraer la idea general del texto, su tema central y las características del mismo.

- Sugiera que reflexionen sobre la lectura de familiarización, la importancia de los cognados como estrategia básica de lectura y sus progresos hasta ahora.

ACTIVIDAD OPCIONAL

La siguiente actividad se sugiere como tarea en casa, o si el tiempo lo permite, para el final de la clase.

- Los alumnos escriben un párrafo en el que expondrán el tema que acaban de leer, utilizando palabras transparentes y semitransparentes que aparecen en la lista de la primera actividad.

FALSOS COGNADOS

Las actividades presentadas a continuación se enfocan propiamente en el manejo de los falsos cognados en un texto escrito en lengua inglesa. Tomaremos como ejemplo un texto que se presenta en el libro de texto para primer semestre del CCH *Habilidades básicas para la comprensión de lectura en inglés* y propondremos una serie de sugerencias para el tratamiento de las palabras que, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, llegan a causar ciertos problemas en su interpretación cuando los alumnos no los manejan en forma adecuada.

Estas actividades se proponen como parte complementaria a las presentadas en el libro, tratando de enriquecerlas y profundizando en el tema de los falsos cognados. Es importante mencionar que dichas actividades se presentan a manera de ejemplo, y podrán adaptarse a cualquier otro texto que maneje falsos cognados, dependiendo del tiempo y del criterio del profesor.

ACTIVIDADES DE PRE- LECTURA



OBJETIVO: Confrontar a los alumnos con un texto que contiene falsos cognados. Presentar la definición de falso cognado para que los alumnos tomen conciencia de su importancia en la comprensión de lectura en LE y puedan diferenciarlos de los cognados. Motivarlos de manera positiva para la lectura en LE.

La siguiente actividad se recomienda para ser utilizada en la unidad 2. Esta es una actividad adicional a la que se encuentra en el libro de texto para primer semestre; sin embargo, consideramos este texto adecuado para confrontar a los alumnos con los falsos cognados en las primeras etapas de lectura en LE. Recuerde que estas sugerencias se pueden adaptar a

cualquier otro texto que maneje falsos cognados y que usted considere adecuado de acuerdo con los criterios de selección de textos.



- Organice el grupo en equipos de 4 personas. Esta actividad se desarrollará antes de las que se encuentran en el libro, pero se aprovechará el texto para desarrollar la inferencia contextual* en los alumnos.

- Pida a los alumnos que realicen una lectura de familiarización, utilizando sus estrategias y tácticas de lectura para determinar el tema.



- Los alumnos leen y comentan en sus equipos sus primeras inferencias sobre la lectura.

* **Contextual Analysis.**- Refers to an analysis of the surrounding text (context) of an unknown word in an effort to help the reader determine the meaning of the unknown word.

When the surrounding text contains a hint or suggestion to help determine the meaning of the unknown word, we refer to this hint or suggestion as a context clue. There are Six Types of Context Clues:

Definition Clues - A definition context clue provides the reader with the definition of the word. The definition may be given as a formal definition of the word or a restatement of the word in simpler terms. In some case, the definition will be set off inside punctuation. Words such as *means*, *refers to*, and *is* are often used to introduce the definition.

Synonym or Comparison Clues - The writer uses a familiar word with a similar meaning or a synonym to help build meaning for the unknown word.

Contrast Clues - The writer uses an antonym or opposite expression to build the meaning of the unknown word. Usually includes words such as *but*, *however*, *in contrast*, *instead*, *even though*, *although*, *etc.*

Experience or Inference Clues - the reader relies on his or her prior knowledge (existing schema) and experiences to infer, or guess, the meaning of the unknown word. The mood and tone of the writing will often aid the reader in inferring the meaning of a word.

Example Clues - An example or illustration of the word is used to illustrate the unknown word's meaning. Example clues require more advanced reasoning skills. The reader should rely on back-ground knowledge (existing schema) to help arrive at a meaning for the unknown word.

Explanation Clues or Clues from Another Sentence- In this type of clue, information in another sentence provides hints to help the reader understand the unknown word. The unknown word is usually explained through the use of simpler words. The explanation may be presented before the word is given. Explanations are commonly used to help build definitions for concepts and abstract terms that cannot be easily defined in a short sentence.

<http://www.clt.astate.edu/bdoyle/Contextual%20Analysis%20Notes.htm> Consultado el 8 de enero de 2006.

ACTIVIDADES DE LECTURA



OBJETIVO: Los alumnos deben ser capaces de inferir vocabulario desconocido y al mismo tiempo, comenzar a distinguir entre cognados verdaderos y falsos, así como tomar conciencia de que el contexto es muy importante para la interpretación de palabras.

Lowland Gorilla

Gorilla gorilla



Range: Cameroon, Central African Republic, Gabon, Congo, and equatorial Guinea.

Habitat: Jungles of western Africa

Reproduction: Gestation: 250-270 days; 1 offspring every 3-4 years

Size at Birth: 3-5 lbs (1.36-2.27 kg)

Size of Adult: Male: 310-450 lbs (140.62-204.12 kg), 5.6-6 ft (1.71-1.82 m) tall; Female: 200 lbs (90.72 kg) or less, 5 ft (1.52 m) tall

Maturation Period: Male: 8-9 years; Female: 6-7 years

Diet: Herbs, shrubs, vines

Longevity: 35 years in the wild, 50 years in captivity

Threats: Human encroachment, poaching, habitat loss

- I Gorillas are the largest primates in the world. Human beings are the second biggest. And like us, gorillas take quite a while to mature. Babies generally weigh from 3-5 pounds (1.36-2.27 kg) at birth and take 6 or 7 years to mature to the point where they can have their own young. Baby gorillas nurse until 2 years of age, and by then eat solid foods.
- II Gorillas are very social animals; they live in large family groups with 5 to 10 females and their offspring as well as a dominant adult male. The youngsters learn how to be parents through the interaction of the family group, which is called a "troop." For this reason, zoos try to leave baby gorillas with their mothers. This is not just so they can nurse and drink their mother's milk with all the important nutrients and antibodies it contains, but also because gorillas have a lot to learn as they mature. They need to know how to forage for food in the rain forest, how to fend for themselves, and how to escape predators. For a wild animal species, the gorilla takes a long time to grow up—not quite as long as people, but about 6 years.
- III The primary threats to gorillas are deforestation and poaching. Recently, though, gorillas have started to become a success story. Gorillas have been drawing tourists from around the world to Africa, providing income for local people. Unfortunately, political instability and civil war in the countries where gorillas live can put an end to both the tourist trade and the gorillas.

Se pretende que, a través del contexto, los alumnos logren inferir el significado de palabras hasta ahora desconocidas. Se les hará notar que hay ciertas palabras ‘desconcertantes’ (por su parecido con el español) que, aunque guardan cierta relación con el español en su estructura, no comparten el mismo significado en su interpretación, por lo que si tratan de interpretarlas como cognados verdaderos no podrán comprender el contexto.



Pida a los alumnos que subrayen o resalten las palabras que consideran cognados.

- Enfatique el hecho de que, por el momento, no van a utilizar el diccionario hasta que se les indique; únicamente tratarán de inferir el vocabulario mediante las estrategias que aprendieron en la sección anterior de este suplemento.
- Explique las actividades a realizar y aclare las posibles dudas.
- Monitoree el trabajo de los equipos mientras trabajan en la primera actividad.

PRESENTACIÓN DE LA TARJETA DE ESTUDIO GRÁFICA

Como se presentó en la sección anterior, la tarjeta de estudio representa una base para el desarrollo de habilidades de lectura, tanto en la LM como en la LE. En este punto se enfatiza su importancia y se presenta una variante: la tarjeta de estudio gráfica. En ella se conduce al alumno paso a paso sobre el procedimiento que debe llevar a cabo para inferir vocabulario desconocido, especialmente un falso cognado. Al relacionar las imágenes, los pasos a seguir se recordarán de manera clara en forma cíclica hasta llegar a formar una imagen adecuada de la(s) palabra(s) que en determinado momento podrían resultar difíciles para los alumnos



Introduzca el tema de los falsos cognados y sus posibles interpretaciones en la lectura en inglés.

- Permita que los alumnos recuerden la estrategia de inferencia de vocabulario que practicaron con anterioridad,
- Posteriormente lea junto con los alumnos el ejemplo que aparece en el suplemento. Proporcione más ejemplos para profundizar en la explicación en caso necesario.

Supongamos que en el texto aparece un enunciado en inglés como éste:

*Lions live in the jungle. They are beautiful and very **large** animals...*

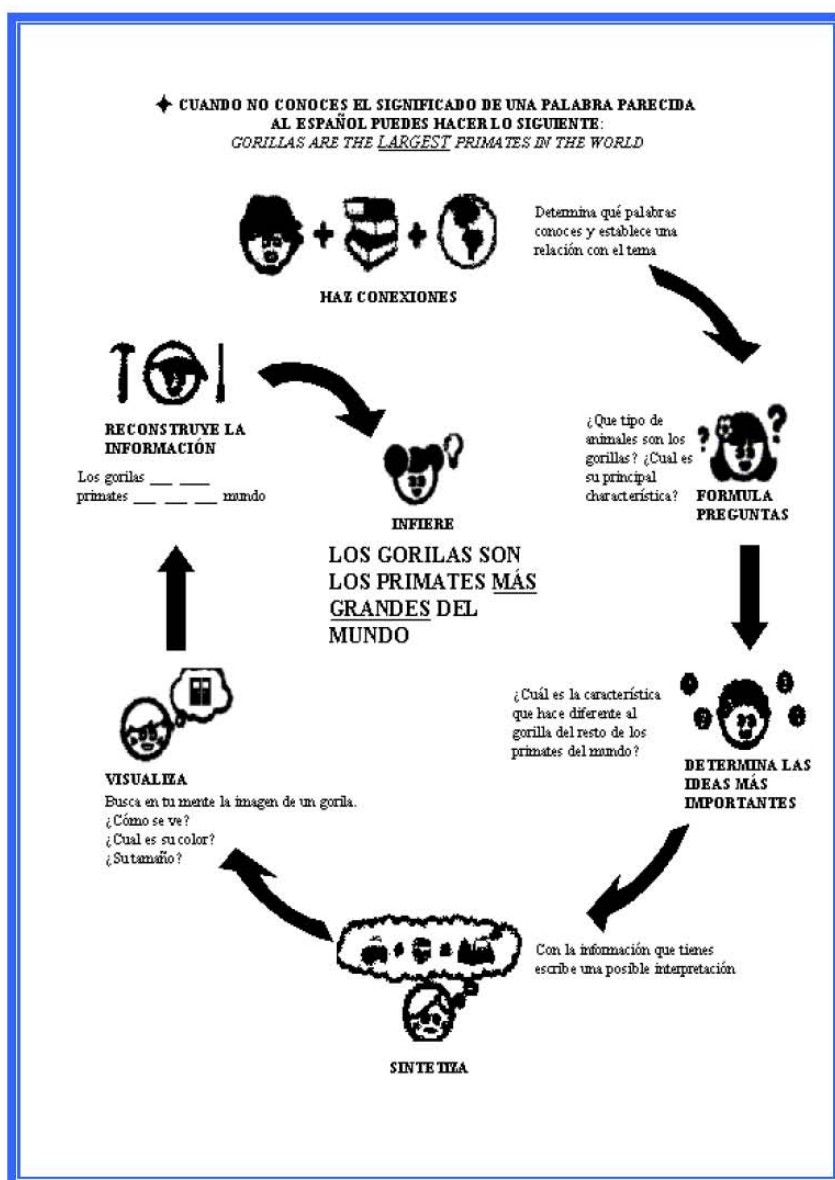
Al interpretarlo así: Los leones viven en la selva. Son animales hermosos y muy **largos**...

- Enfatique el hecho de que al formar una imagen mental que no se apegue a la realidad, el mismo contexto nos va a indicar que la palabra **large** no puede significar **largo**, sino alguna otra característica referente al tamaño del animal.

Para lograr formar una imagen mental adecuada, será necesario el uso de la tarjeta de estudio gráfica.

- Muestre la tarjeta a los alumnos y explique los pasos a seguir para la inferencia del significado de un falso cognado.
- Aclare que trabajará con ellos siguiendo juntos cada paso para inferir el significado de la palabra dada en el ejemplo. Si lo desea, puede incluir más ejemplos de falsos cognados posteriormente para ejemplificar aun más esta serie de pasos.

-Realice junto con los alumnos los pasos de la tarjeta de estudio gráfica tomando como ejemplo el enunciado: *Gorillas are the largest primates in the World*. Tomado del texto *Lowland gorillas*.



- Una vez terminada la actividad, los alumnos deberán compartir con su equipo las posibles interpretaciones de las oraciones que contienen falsos cognados dentro del texto.

- Al tener una interpretación que no corresponde con el contexto, los alumnos habrán notado la importancia de los falsos cognados en el texto

CONCLUSIONES DEL SUPLEMENTO PARA EL PROFESOR

Al concluir este suplemento de actividades para la optimización del manejo de cognados y falsos cognados, el alumno ha adquirido las bases que le serán útiles para avanzar en la comprensión de información de un texto en inglés. Por tratarse de la etapa inicial de la lectura en LE, es conveniente que el profesor esté siempre pendiente del avance de sus alumnos, y al mismo tiempo los haga conscientes de sus logros, haciendo énfasis en que lo que alcanzaron ha sido a través de la cooperación entre compañeros y maestro. De esta forma se podrá llevar de la mano a los alumnos desde una Zona de Desarrollo potencial (al inicio del curso) hacia una Zona de Desarrollo Próximo, que es la que se deberá alcanzar por medio de las actividades propuestas.

Se pretende que el profesor proporcione a sus alumnos una Base Orientadora de la Acción (BOA) adecuada a sus necesidades, adaptando, de ser necesario, las actividades aquí presentadas a su tiempo, criterio personal y número de alumnos.

Es deseable también que los alumnos valoren los contenidos de los textos, como una manera de ampliar su cultura general sobre diversos temas, y los conocimientos y habilidades se lleven más allá del salón de clases al ser aplicados en la vida cotidiana.



CONCLUSIONES GENERALES

La lengua escrita y su decodificación significan mucho más que una simple actividad que se desarrolla y se utiliza como una herramienta cualquiera. A lo largo de este trabajo se ha enaltecido la importancia de la lectura en el desarrollo humano, ya que su función a nivel social ha permitido transmitir conocimientos a través de los siglos, conocer testimonios de civilizaciones y culturas antiguas y en general, tener acceso al conocimiento de la humanidad. En muchas ocasiones no se presta la debida atención o se da por sentado su dominio, especialmente en la lengua materna. La lectura siempre debe suponer una interacción entre el autor y el lector para que ésta sea realmente significativa, es decir, que el mensaje que el autor colocó en su escrito sea comprendido e interpretado por el lector. En general, los hábitos de lectura en México son deficientes, ya que en promedio se leen dos libros al año por cada habitante, lo cual nos habla de un problema a nivel nacional que urge ser atendido.

La idea de este trabajo terminal surgió precisamente a raíz de la necesidad de diseñar actividades que fueran amenas y sencillas de comprender para los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, a quienes está dirigida esta propuesta, en la etapa inicial de comprensión de textos en inglés. Debido a que este es su primer acercamiento a la lengua extranjera, es un momento clave para iniciarlos en el desarrollo de estrategias de lectura que les sirvan tanto para la materia de comprensión de lectura en inglés, como para mejorar sus hábitos de lectura en español y ¿por qué no? motivarlos para desarrollar el gusto natural por la lectura en general.

La lectura en una lengua extranjera, cualquiera que esta sea, representa siempre un reto para el lector, ya que el vocabulario es desconocido y se carece de las estrategias adecuadas para iniciarse en ella. Entre las palabras que resultan una gran herramienta de apoyo se encuentran las que son parecidas al español, aunque en algunos casos resultan en confusión si no se

interpretan de forma adecuada. Este fue un factor importante para el desarrollo de esta propuesta de actividades para optimizar su manejo en el salón de clases.

Otro de los factores que motivó nuestra propuesta fue que el programa para el primer semestre del Colegio dedica poco tiempo y actividades al tratamiento de dichas palabras, por lo que consideramos que ésta será de utilidad para los profesores que estén interesados en invertir un tiempo extra en este tema, que se espera que eventualmente derive en beneficios tanto para ellos como para sus alumnos. También es deseable que a largo plazo otros profesores tomen como punto de partida esta investigación para el desarrollo de nuevos trabajos sobre el manejo de los cognados y los falsos cognados.

Como se mencionó al principio de este trabajo, el objetivo es diseñar actividades que permitan al docente profundizar en el tema y optimizar el manejo de los cognados y los falsos cognados. Para lograr esto, se llevó a cabo un análisis del programa actual del Colegio de Ciencias y Humanidades y una consideración bibliográfica para fundamentar nuestra propuesta de actividades y tratar de dar solución a los problemas detectados en los alumnos de primer semestre que son, como ya se ha mencionado, la falta de estrategias y tácticas de lectura y la sobregeneralización de palabras parecidas al español. Esta problemática se centra principalmente en que los alumnos consideran que todas las palabras que se escriben de manera similar al español son necesariamente cognados. El constructivismo es la base del diseño de nuestras actividades, ya que a través de la socialización, los alumnos trabajan de manera activa con el profesor y sus compañeros de clase, que a su vez ayudan a construir el conocimiento y apropiarse de él por medio de la experiencia. Nuestro principal respaldo teórico es Lev S. Vygotski con su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo, que nos describe esta interacción social. Galperin es también un pilar en el desarrollo de nuestras actividades con su aportación llamada "tarjeta de estudio" que se aplicó como una de las estrategias para el manejo de los cognados y falsos cognados. Considerando lo anterior, se parte de una serie de actividades desarrolladas para la práctica y manejo de los cognados y una guía para el

profesor, que contiene los procedimientos paso por paso, los tiempos aproximados y sugerencias del momento de aplicación en el programa para lograr un mejor aprovechamiento de este suplemento de actividades.

A pesar de las limitaciones de tiempo y espacio para la aplicación de este suplemento, se espera que este trabajo sea de utilidad para los profesores y alumnos del Colegio y realmente se alcance la optimización del manejo de cognados y falsos cognados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldama García, G. (2004). *Práctica Docente para renovar el aprendizaje*. México: Esfinge.
- Álvarez A. del Río. *Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la ZDP*. En Cell et al. (1990). *Desarrollo y Educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ardila, A. (1983). *Psicología del Lenguaje*. México: Trillas.
- Ausubel, D et al. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura A. y Walters T.H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt- Rinehart.
- Bartnett, M.A. (1989). *More than meets the eye*. Nueva York: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bremner B. J. (1980). *Words on Words. A dictionary for writers and Others who care about words*. New York: Columbia University Press.
- Calfee, R. y Spector, H. (1981). En: Kate Jacques (1998). *An Exploration of cognitive Approaches to reading*. Disponible en: <http://io.uwinnipeg.ca/~hkatz/fridge/cogread/cogread.html#6> Consultado el 12 de diciembre de 2005.
- Carter, R. and McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman Group U.K. Limited.
- Chamont, A.U. y O'Malley J.M. (1994). *A cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content Based Curriculum*. Londres: Natural Clearing House of Bilingual Education.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. New York: The MIT Press.
- Coady, J. (1979). *A psycholinguistic model of the ESL Reader* en Mackay, R. *Reading in a second Language* p.p. 5-12. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Coady, J. Hucking, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. and Wertsch J. V. (1996). *Beyond the Individual Social Antimony in Discussion of Piaget and Vygotski*. Londres: Cambridge University Press.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de estudio para las asignaturas Inglés I a IV*. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. *Modelo Educativo*. (s/f). Disponible en: <http://www.cch.unam.mx> Consultado el 17 de marzo de 2005.
- Coll C. (1997 a). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid. Paidós.

- Coll C. (1997 b). *Psicología y currículum*. Madrid. Paidós.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Nueva York: Oxford University Press.
- Corder, S. (1973). *Introducción a la lingüística aplicada*. Versión en español (1992). México: Limusa.
- Camacho, N. et al. (2001). *Propuesta de Ajustes a los Programas de Inglés I y II del PEA*. Departamento de Inglés. Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.
- Clyne, M. (1969). *Transference and triggering*. La Haya: Matus Nijhoff.
- Díaz Barriga, A. (1980). *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*. México: CISE.
- Díaz Barriga A. F. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez Vázquez, M.J. (2001). *En torno al concepto de interferencia*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. Universidad Santiago de Compostela. Madrid: Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> Consultado el 11 de julio de 2006.
- Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dulay, H. Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. Nueva York: Oxford University Press.
- Eckman, R. F. et al. (1995). *Second Language Acquisition. Theory And Pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Erichsen, G. s/f. *Obvious... but Wrong*. Spanish Language. False Friends. Disponible en: <http://spanish.about.com/cs/vocabulary/a/obviouswrong.htm> Consultado el 15 de junio de 2006.
- Eskey, D.E. (1986). *Teaching Second Language. Reading for Academic Purposes*. Mass: University of Southern California.
- Estrada González, L.J. (2003). *Apuntes Pedagógicos desde la Teoría*. Disponible en: www.monografias.com/trabajos5/psicoedu/psicoedu.shtml Consultado el 28 de abril de 2005.
- Fernández de Lara B, A. et al. Inglés I. (2004). *Habilidades Básicas para la comprensión de lectura en Inglés*. Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.
- García G., E. (2004). *Vygotski. La construcción histórica de la Psique*. Biblioteca Grandes Educadores. Volumen 9. México: Trillas.
- García R. P.(1990). *Súper Lectura para Estudiantes*. México: Selector.

- Galperin, P.Y. (1976). *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*. Madrid: Paidós.
- Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, J. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. México: C.E.C.S.A.
- Goodman, K. (1976). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En E. Ferrero y M. Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Gough, P. (1972). *One Second of Reading*. En Singer, H. y Ruddel, R.B. *Theoretical models and Processes of Reading*. Tercera edición. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gough, P. (1984). *Word Recognition*. New York: Pearson
- Halliday, M. y Hassan, R. (1986). *Cohesion in English*. Essex: Longman.
- Hatch, E. Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. New York: Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Hevia Salazar, E. Universidad Tecnológica Metropolitana Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: www.scielo.cl Consultado el 13 de abril de 2005.
- Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990) *The simple view of reading*. En: *Reading and Writing: an Introduction Journal* 2, 127-160.
- How much sleep do we need? (2005).
Disponible en: <http://www.coolquiz.com/trivia/explain/docs/sleep.asp> Consultado el 7 de enero de 2006.
- Imágenes para el suplemento disponibles en: www.clipart.com
- James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. Londres: Longman Group.
- Krashen, S. (1983). *Practical Applications on Research. Psycholinguistic Research ACTFL Yearbook*. Lincolnwood Illinois: National Textbook.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Lado, R. (1957). *Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Madrid: Colección Romania Serie Lingüística. Ediciones Alcalá.
- La Berge, D. y Samuels, S. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. en *Cognitive psychology*.
- Lennenberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Nueva York: Wiley.
- Lightbown, M. P. et al. (1995). *How Languages are Learned*. Nueva York: Oxford University Press.

- López J. (2000). *El desarrollo de habilidades de identificación de ideas principales y secundarias durante la lectura de estudio de textos expositivos en lengua inglesa sobre la base del programa nivel III del curso de lectura en inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de Licenciatura UNAM FES Acatlán. Licenciatura en Enseñanza de Inglés.
- Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Malmberg, B. (1997). *Los Nuevos Caminos de la Lingüística*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Mendoza M., F. (2001). *Reflexiones sobre la enseñanza de una Lengua Extranjera*. México: UNAM. Campus Acatlán.
- Mendoza M., F. (2001). *Teoría de la dirección de la asimilación y Gramática Categorial*. México: UNAM. Campus Acatlán.
- Mendoza, M. F. (2004). *Principios de elaboración didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera*. México: UNAM.
- Nash, R. (1999) *NTC's Dictionary of Spanish Cognates Thematically Organized*. Chicago: Mc. Graw Hill.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Pugh, A.K. (1978). *Silent Reading. An introduction to its study*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Repetto, E., Téllez, J.A. y Beltrán, S. (2002). *Intervención psicopedagógica para la mejora de la comprensión lectora y del aprendizaje*. Madrid: UNED. Disponible en: [http://uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/Esquemas-resumen/ESQUEMA%20Tema%208%20\(uud%2021\).doc](http://uned.es/edu-4-teoria-y-procesos-de-la-orientacion/paginas/Esquemas-resumen/ESQUEMA%20Tema%208%20(uud%2021).doc) Consultado el 17 de marzo del 2006.
- Richards, J. (1974). *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. Nueva York: Longman,
- Ringbom, H. (1991). *Crosslinguistic Lexical Influence and Foreign Language Learning. in Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Rodríguez Pérez M. E. (2004). La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/dependent/cedete/pdfs/apencice.pdf> Consultado el 28 de febrero de 2006.
- Rumelhart, D. (1997). *Toward an interactive model of reading*. en Attention and Performance. Volume VI., Nueva Jersey: Arlbaum, Hillsdale.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage* Ed. Jack Richards. Error Analysis. Pp. 31-54. Londres: Longman Group.
- Skinner, B.F. (1957). *Science and Human Behavior*. Nueva York: The McMillan Company.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publish.

Schunk, D.H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Londres: Oxford University Press.

Tomasselo, M. y Herron, C. (1989). *Feedback for Language Transfer Errors. The Garden Path Technique. in Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Téllez B., F. (2002). *Propuesta de Objetivos y de Contenidos Estratégicos para la etapa inicial del curso de Lectura en Inglés Técnico Militar para Cadetes de la Escuela Militar de Materiales de Guerra*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.

Vacca J. A. , Vacca R. T., Gowe M. K. (1995). *Models of Reading. Reading and Learning to Read*. Nueva York: Harper Collins.

Van Dijk, T.A y Kintsch W. (1978). *La ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T.A y Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press Inc.

Van Lier, D. (1991). *The classroom and the language learner: Ethnography and Second Language classroom*. Londres: Longman.

Vygotski, L.S. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

Vygotski, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.

Watson, L. (1957). *Conductismo*. en *Enciclopedia Autodidáctica Océano*. (1989) Volumen I. Lengua y Humanidades. Lingüística. Barcelona: Grupo Editorial Océano.

Woolfol, R. (1989). *Psicología Educativa*. México: Interamericana.

ANEXOS

PROGRAMA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS I

Objetivo General

En este curso, el alumno iniciará su desarrollo como lector autónomo, al utilizar estrategias de lectura y vocabulario así como conocimientos discursivos y lingüísticos que le permitan realizar la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda en textos escritos en lengua inglesa, auténticos y de estructura sencilla.

UNIDAD 1

Propósito: Al finalizar la unidad, el alumno valorará la relevancia del proceso de lectura y conocimientos lingüísticos en lengua materna. Asimismo reconocerá la importancia y utilidad de comprender textos en lengua inglesa para apoyar su desarrollo académico.

TIEMPO: 6 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
El alumno:		
<p>Conocerá el enfoque del curso y los lineamientos de trabajo para este semestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El profesor presenta el programa del semestre y contesta preguntas, subraya la orientación de la materia hacia la comprensión de lectura. Relaciona los contenidos del curso con otras materias. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Encuadre externo e interno de la materia. Enfoque del curso. Objetivo general. Aprendizajes. Contenidos del curso. Metodología. Evaluación.
<p>Reconocerá las aportaciones de la lectura en inglés para la formación de su cultura básica y sus estudios universitarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El profesor propicia la activación de conocimientos previos de los alumnos y les pide que en equipo enlisten ejemplos tomados de su entorno en donde se utiliza el inglés, para que perciban la importancia de éste. Los alumnos llevan la información al grupo y el profesor pone énfasis en la trascendencia de la comprensión de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lectura en lengua inglesa como herramienta académica.

<p>Conocerá los elementos involucrados en el acto de leer y los utilizará conscientemente para facilitar la comprensión del textos escritos en inglés.</p> <p>Aplicará sus estrategias de lectura en lengua materna para facilitar su lectura en lengua inglesa.</p> <p>Reconocerá la utilidad de tomar notas para apoyar su aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El profesor presenta datos sobre el porcentaje de información bibliográfica en inglés para diferentes carreras universitarias. ◆ El profesor explica a los alumnos las relaciones de la asignatura con otras áreas y su aplicación. ◆ El profesor sensibiliza a los estudiantes al proceso de lectura: el sentido de la vista, los conocimientos previos del lector, la decodificación de la lengua extranjera, los elementos culturales, las convenciones del discurso escrito y la interacción entre el texto y el lector. El profesor verifica por medio de preguntas que los alumnos hayan comprendido los puntos relevantes del proceso de lectura. El grupo comenta algunas de las respuestas para reforzar y aclarar el tema expuesto. ◆ Los alumnos leen un texto en español y contestan preguntas como: ¿qué sabes del tema? ¿a quién podría interesarle? ¿para qué lo leerías?; además les solicita que identifiquen autor, fuente, sección, etc. Los alumnos repiten ambas actividades en un texto en inglés. El profesor hace resaltar la similitud de las estrategias empleadas en ambas lenguas. ◆ El profesor ejemplifica la forma y el uso de tomar notas. Los alumnos confrontan la información recibida con la manera como ellos organizan sus apuntes, llegan a un consenso sobre esta habilidad académica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Proceso de lectura: Aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales. ◆ Estrategias de lectura en lengua materna. ◆ Habilidad académica: Toma de notas.
---	--	--

EVALUACIÓN: Los alumnos, en equipo, comentan y escriben sobre los contenidos abordados en la unidad; leen sus textos al resto del grupo y entregan al profesor.

UNIDAD 2

Propósito: Al finalizar esta unidad el alumno utilizará estrategias de lectura para distinguir los elementos del proceso de comunicación e identificar la función comunicativa de textos en inglés.

TIEMPO: 14 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
El alumno:		
<p>Conocerá las características de la lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda para utilizarlas de manera estratégica.</p> <p>Empleará estrategias de lectura en inglés para desarrollar su habilidad como lector.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El profesor presenta las características de cada lectura que se aborda en este curso, y explica la forma en que el lector las utiliza de acuerdo con sus propósitos. Los alumnos sugieren una serie de tareas de carácter cotidiano y académico en las que estas lecturas se aplican. ◆ Los alumnos leen el título, subtítulos, analizan las ilustraciones que acompañan a un texto en inglés y, con apoyo en sus conocimientos previos, formulan preguntas cuyas respuestas pudieran encontrarse en el texto. ◆ Los alumnos, con base en los componentes del proceso de comunicación de un texto e ilustraciones hacen predicciones de contenido. Buscan la correspondencia entre los elementos que lo conforman: título, subtítulo, ilustraciones, contenido etc. para confirmar su predicción. ◆ El profesor reparte a cada equipo un conjunto de materiales en español e inglés: periódico, revista, libro, folleto, volante, etc. Les pide que elaboren una lista con las características de cada uno. Los equipos comparan y presentan los resultados al grupo; el 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lecturas: de ojeada, selectiva, de búsqueda. ◆ Estrategias de lectura en inglés. Predicción de contenido. Propósitos de lectura. Tolerancia a la incertidumbre. Uso de: Contexto. Conocimientos previos. Componentes del proceso de comunicación: autor, texto, lector, fuente. Formatos de material impreso: periódico, revista, libro, folleto Tipos / tamaños de letra. Ilustraciones. Signos de puntuación. Símbolos: →, □, etc. Notas de pie de página: *, (1), etc.

<p>Reconocerá las características de formatos diversos para asociarlos con su función comunicativa.</p> <p>Hará uso de índices para localizar información pertinente.</p>	<p>profesor señala semejanzas tanto en la presentación como en la organización del material impreso en ambas lenguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ El profesor presenta una serie de textos escritos en inglés, explica y anota en el pizarrón la función comunicativa predominante de cada uno. Los alumnos buscan otros textos que ilustren las funciones revisadas en clase. ◆ El profesor expone las características de los índices general y temático, muestra cómo localizar la información en éstos. Los alumnos relacionan una lista de temas, que el profesor anotó previamente en el pizarrón, con el índice de un libro. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Funciones comunicativas: aconsejar, agradecer, amenazar, argumentar, autorizar/conceder/aprobar, clasificar, comparar, concluir, convencer/persuadir, denunciar, describir, despedir, enumerar/enlistar, forzar, obligar, hostilizar, instruir/dirigir a hacer algo, introducir, invitar, narrar, ordenar, prevenir, prohibir, prometer, protestar, quejar(se), recomendar, reportar, resumir, saludar, secuenciar, solicitar, sugerir / proponer. ◆ Habilidades académicas: Uso de índices: general y temático.
---	---	---

EVALUACIÓN: Los alumnos hacen predicciones del contenido de un texto, señalan los elementos que consideraron para realizar la predicción.

UNIDAD 3

Propósito: Al finalizar la unidad el alumno aplicará estrategias de vocabulario para resolver problemas semánticos. Asimismo, identificará estructuras lingüísticas para facilitar su lectura en lengua inglesa.

TIEMPO: 18 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Identificará los cognados /falsos cognados y reconocerá su importancia como medio para facilitar la comprensión de un texto.</p> <p>Reconocerá algunos afijos en inglés como estrategia para inferir el significado de palabras desconocidas.</p> <p>Conocerá las partes del diccionario y su uso como herramienta para localizar el significado de palabras desconocidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ El profesor explica a los alumnos qué son los cognados/ falsos cognados. Les solicita que los localicen y subrayen en in texto en inglés; con base en ellos elaboran una predicción. ◆ El profesor defina el concepto de afijos con ejemplos en contexto, explica su utilidad en la lectura. Los alumnos subrayan, en un texto en inglés, las palabras con afijos y las interpretan. ◆ El profesor expone y ejemplifica las diferentes funciones del sufijo <i>...ing</i>: sustantivo adjetivo, infinitivo o gerundio. Los alumnos subrayan en un texto palabras con el sufijo mencionado e infieren su significado con base en el contexto. ◆ Los alumnos revisan conjuntamente con el profesor las partes que componen el diccionario, por ejemplo: secciones, entradas, palabras guía, etc. El profesor explica la función de cada una de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Estrategias de lectura en inglés. (Ver temática de la Unidad 2) ◆ Lecturas: de ojeada, selectiva, de búsqueda. ◆ Estrategias de vocabulario: Cognados / falsos cognados. Afijos más comunes en inglés. prefijo: <i>un</i> sufijos: <i>er, ing, less, ly, ment, s/es, ty, ed.</i> <p>Manejo del diccionario bilingüe.</p>

<p>Desarrollará tolerancia a la incertidumbre ante vocabulario desconocido para evitar el uso excesivo del diccionario.</p> <p>Reconocerá las características de tiempos verbales simples y continuos para asociar las acciones con un momento determinado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Los alumnos ordenan alfabéticamente una lista de palabras en inglés proporcionada por el profesor e indican entre que palabras guía se podrían encontrar. ◆ Los alumnos subrayan en un texto palabras que desconozcan; las buscan en el diccionario y anotan sus significados y funciones. Eligen el equivalente en español más adecuado al contexto en que se encuentra el vocablo. ◆ El profesor pide a los alumnos que, en un párrafo, oculten las palabras desconocidas y con base en las que quedan visibles refieran la idea general del texto. ◆ El profesor presenta, en contexto, las estructuras verbales y señala cómo éstas ubican el momento de la acción. En unos enunciados, seleccionados por el profesor, los alumnos subrayan la acción, encuadran al sujeto y proporcionan el equivalente en español de estos elementos. 	<p>Polisemia.</p> <p>Tolerancia a la incertidumbre.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Habilidad académica: Subrayado. ◆ Aspectos lingüísticos: Tiempos: presente, pasado y futuro simples. presente y pasado continuos.
---	--	--

EVALUACIÓN: El alumno proporciona, con base en el contexto, el significado de vocabulario, previamente seleccionado de un texto en inglés.

* Se sugiere atender, según las necesidades en cada grupo, los aspectos lingüísticos vistos en unidades o cursos anteriores conjuntamente con los aquí propuestos.

UNIDAD 4

Propósito: Al finalizar esta unidad el alumno reconocerá, mediante la lectura de búsqueda, elementos discursivos y lingüísticos para tener un primer acercamiento a la cohesión intratextual.

TIEMPO: 18 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Identificará elementos de cohesión para reconocer relaciones de sustitución dentro de un texto en inglés.</p> <p>Identificará el uso de 's como indicador de posesión para extraer información más precisa de un texto.</p> <p>Utilizará el conocimiento de la estructura de las frases nominales en inglés como estrategia para conocer la descripción de elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none">♦ El profesor presenta el concepto de referencia y su importancia en el proceso de lectura. Los alumnos encierran los pronombres /adjetivos presentes en el texto; subrayan los nombres a que hacen referencia y unen los elementos con una flecha para construir una red anafórica. ♦ Los alumnos seleccionan y anotan en el pizarrón ejemplos, tomados de un texto, del apóstrofo ('s) como posesivo. A partir de éstos, el profesor presenta el tema. ♦ El profesor presenta y explica, con ejemplos de un texto en inglés, cómo se estructuran las frases nominales. Los alumnos localizan en otros textos las características que describen a los sustantivos subrayados previamente por el profesor y proporcionan el equivalente en español de dichas frases.	<ul style="list-style-type: none">♦ Estrategias de lectura en inglés. (Ver temática de la Unidad 2)♦ Lecturas: de ojeada, selectiva, de búsqueda.♦ Referencia anafórica: Adjetivos posesivos, Pronombres: personales, posesivos y complementarios. ♦ Aspectos lingüísticos: Posesivo anglosajón. <p>Frases nominales de 1 o 2 adjetivos + sustantivo.</p>

EVALUACIÓN: A partir de la identificación de las palabras de sustitución elaboran una red anafórica y escribe la idea general del texto.

ANEXO II. Glosario de falsos cognados.



GLOSARIO DE FALSOS COGNADOS

En la siguiente lista se presentan algunos de los falsos cognados más frecuentes y las posibles interpretaciones incorrectas que los alumnos del CCH (y estudiantes de inglés en general) pueden dar a estas palabras debido a su parecido en la estructura formal (escritura) con el español. Cabe mencionar que existen muchas otras, y que las interpretaciones son aproximadas, ya que pueden variar de acuerdo con la región y los conocimientos previos de cada alumno.

- **Actual, actually.-** Su significado es *real* o *de hecho*. Frecuentemente se confunde con *actual* o *actualmente* cuando se relaciona con la terminación *-ly* para los adverbios en inglés.
- **Argument.-** Significa *discusión* o *disputa verbal*, sin embargo muchas veces se confunde con *argumento* de una obra o *argumento* como base legal.
- **Apology, apologize.-** Significa *disculpa* o *disculpase*. Se interpreta como *apología*, que es una defensa a favor de alguien.
- **Application.-** Se interpreta como *aplicación* aunque su significado es *solicitud* de empleo, de inscripción, etcétera.
- **Assist.-** En muchas ocasiones se interpreta como *asistir* a un evento o lugar. Su significado es *ayudar*, dar asistencia.
- **Attend.-** En este caso significa *asistir* a un lugar o evento. Se interpreta erróneamente como *atender* una emergencia, a un enfermo, a las visitas.
- **Basement.-** Se interpreta como *basamento*, aunque significa *sótano*.
- **Carpet.-** Significa *alfombra*, pero frecuentemente se confunde con la palabra *carpeta*.
- **College.-** Se refiere a una institución de enseñanza superior (facultad), pero se interpreta como *colegio* en general.
- **Conduct.-** Esta palabra en inglés se refiere a la *manera de proceder* en alguna actividad, sin embargo, por su parecido con la palabra *conducta* o *conducir un vehículo*, muchas veces se interpreta inadecuadamente.

- **Confidence, confident.-** Su significado es *confianza, fe o seguridad* en algo, pero se interpreta como *confidencia o confidente*.
- **Constipation, constipated.-** Esta palabra en inglés se refiere a la constipación en el sistema digestivo, significa *estreñimiento o estreñido*. Se puede malinterpretar como *constipación nasal*.
- **Demand.-** Por su similitud con la palabra *demanda* en español, puede ser interpretada como *demandar* en el sentido legal, en inglés *to sue*. Su significado es *exigir*.
- **Direction.-** Aunque significa *dirección*, se refiere al rumbo, trayectoria u orientación de algo. Muchas veces es interpretado como dirección postal o de correo electrónico (*address* en inglés)
- **Discuss.-** Se refiere a *debatir* un punto, pero no de forma polémica, aunque se le puede atribuir erróneamente una connotación negativa como *discusión* o *disputa verbal*.
- **Embarrassed.-** Es muy común que esta palabra se interprete equivocadamente como *embarazada*, aunque su significado real es *avergonzado, apenado*.
- **Excited.-** Significa *emocionado*, pero en muchas ocasiones se le atribuye una connotación sexual al interpretarse como *excitado sexualmente*.
- **Exit.-** Por su similitud con la palabra *éxito*, la palabra *salida* puede interpretarse de manera equivocada.
- **Fabric.-** Aunque significa *tela*, se puede confundir con la palabra *fábrica*.
- **Familiar.-** Ya que esta palabra es idéntica a la palabra en español *familiar*, no se refiere a un pariente, sino a algo *conocido* o *común*.
- **Football.-** Aunque esta palabra se refiere al *Fútbol Americano* en inglés, muchas veces es interpretada como fútbol *soccer* o *balompié*.
- **Gang.-** Significa *pandilla*, pero los alumnos la interpretan como *ganga*.
- **Groceries.-** Por su parecido con la palabra *groserías* en español, es posible que no se le dé su correcta interpretación como *abarrotes*.
- **Introduce.-** Se le da la interpretación *introducir* o *introduce*, pero significa *presentar*.
- **Large.-** Es una de las más comunes, se interpreta erróneamente como *largo*, aunque significa *grande*.
- **Male.-** Significa *masculino* o *macho* en el reino animal, pero se puede interpretar erróneamente como *malo* o *mal*.
- **Once.-** Se confunde con el número *once (11)*, pero significa *una vez*.

- **Parents.-** Por su parecido con la palabra *parientes*, se le da una mala interpretación a la palabra *padres*.
- **Policies.-** significa *políticas*, pero se le da la interpretación *policías*.
- **Pretend.-** Aunque significa fingir o simular, pero se le interpreta como *pretensión*, *pretender*.
- **Realize.-** Se le toma como *realizar*, aunque su significado es *darse cuenta* o *notar*.
- **Relatives.-** Esta palabra significa *familiares* o *parientes*, pero se le interpreta como *relativo*.
- **Rope.-** En muchas ocasiones se le interpreta como *ropa*, aunque significa *cuerda* o *soga*.
- **Sensible.-** Significa sensato o prudente, pero debido a que se escribe igual, se le interpreta como sensible (*sensitive*).
- **Soap.-** Se le interpreta como *sopa*, pero significa *jabón*.
- **Success.-** Su significado es *éxito*, pero a veces se le da la interpretación *suceso*.
- **Support .-** Aunque significa *apoyo*, se le confunde con la palabra *soportar* o *soporte*.
- **Tuna.-** Por ser idéntica a la palabra *tuna*, el fruto del nopal, muchas veces se le da una interpretación equivocada a la palabra *atún*.
- **Vine.-** Significa *parra*, pero se podría interpretar como *vino*.

Bio- oder Billigware



Weintrauben

Hier ist Öko ein Muss

Nur mit Bio-Ware sind Trauben-Fans wirklich auf der sicheren, sprich gesunden Seite. Denn: Gemäß Stiftung Warentest sind gut 90 Prozent der Tafeltrauben mit Pestizidrückständen belastet.

Inhaltsstoffe*

192 mg Kalium,
18 mg Kalzium,
5 µg Vitamin A,
0,5 mg Eisen



Äpfel

Preiswert schlägt teuer

Sind die Früchte einheimisch und ungespritzt – der robuste Jonagold zum Beispiel muss nicht haltbar gemacht werden –, kann man sparen und lieber die konventionelle als die Bio-Ware nehmen.

Inhaltsstoffe

12 mg Vitamin C,
0,1 mg Vitamin B6,
0,5 mg Eisen,
144 mg Kalium



Aprikosen

Zum Günstigen greifen

Die reifsten und somit leckersten kommen über weite Transportwege aus dem Süden, enthalten oft Pestizide. Ausnahme: Französische Importware ist meist okay. Dennoch das Obst stets waschen!

Inhaltsstoffe

280 mg Kalium,
135 µg Vitamin A,
10 mg Vitamin C,
17 mg Kalzium



Birnen

Bonus für die Bio-Birne

Hier heißt's tiefer in die Tasche greifen oder Billigbirnen schälen: Während die Bio-Ware durchweg mit „sehr gut“ abschneidet, fand „Ökotest“ in Discount-Importen 25 Pestizide, die hier verboten sind.

Inhaltsstoffe

5 mg Vitamin C,
0,4 mg Vitamin E,
0,4 mg Vitamin B2,
9 mg Kalzium



Bananen

Ein Hoch auf Billig

Der leckere Exot bringt die eigene Verpackung mit – das Fruchtfleisch darin ist sowohl bei Bio- als auch bei konventioneller Ware stets gesund und unbelastet. Bio zu kaufen wäre Verschwendung.

Inhaltsstoffe

382 mg Kalium,
36 mg Magnesium,
11 mg Vitamin C,
8 µg Vitamin A



Pflaumen

Spanien im Trend

Laut Greenpeace kommen die am wenigsten mit Pestiziden belasteten Früchte von der Iberischen Halbinsel und können als konventionelle Ware der Bio-Ware durchaus das Wasser reichen.

Inhaltsstoffe

0,8 mg Vitamin E,
5 mg Vitamin C,
14 mg Kalzium,
10 mg Magnesium



Kiwis

Bio lohnt sich nicht

Die stacheligen Vitaminbömbchen sind gemäß Untersuchungen kaum belastet. Die besten Früchte kommen aus Neuseeland, Italien, Chile. Tipp: Geben Sie maximal 30 Cent pro Kiwi aus.

Inhaltsstoffe

71 mg Vitamin C,
40 mg Kalzium,
24 mg Magnesium,
295 mg Kalium



Blumenkohl, Birnen & Co. lachen uns jetzt als neue Ernte an. Hier ein Überblick, wie Gesundes zum fairen Preis auf Ihrem Tisch landet

Wer kennt das nicht – das Budget ist begrenzt, aber als Hausfrau fühlt man die Verantwortung, die Familie gesund zu ernähren und die Lieben nur mit dem Besten zu versorgen.

Nur, woran soll man das Beste erkennen? Rein äußerlich unterscheiden sich Obst und Gemüse aus dem ökologischen Anbau nicht von konventionell kultivierter Ware.

Bio-Produkte erkennt man gleich am Preis

Das einzige, das auffällt – leider negativ –, ist der Preisunterschied: So ist zum Beispiel ein Bio-Apfel ein Drittel teurer, Bio-Kopfsalat kann sogar das Doppelte der Supermarktware kosten.

Aber ist teuer auch gleich gut? Nachforschungen bei Testinstituten und Kontrollbehörden ergeben, dass konventionelle Billigware in so

manchem Fall der Bio-Kost das Wasser reichen kann. Allerdings unter der Voraussetzung, dass es mit einer kurzen Transportzeit zum Verbraucher kommt, die Konservierungsstoffe überflüssig macht.

Auf der sicheren Seite mit regionaler Ware

Fazit: Daumen hoch für regionale Produkte, die man zu ihrer Haupterntezeit kauft und verzehrt – egal, ob biologisch oder konventionell angebaut.

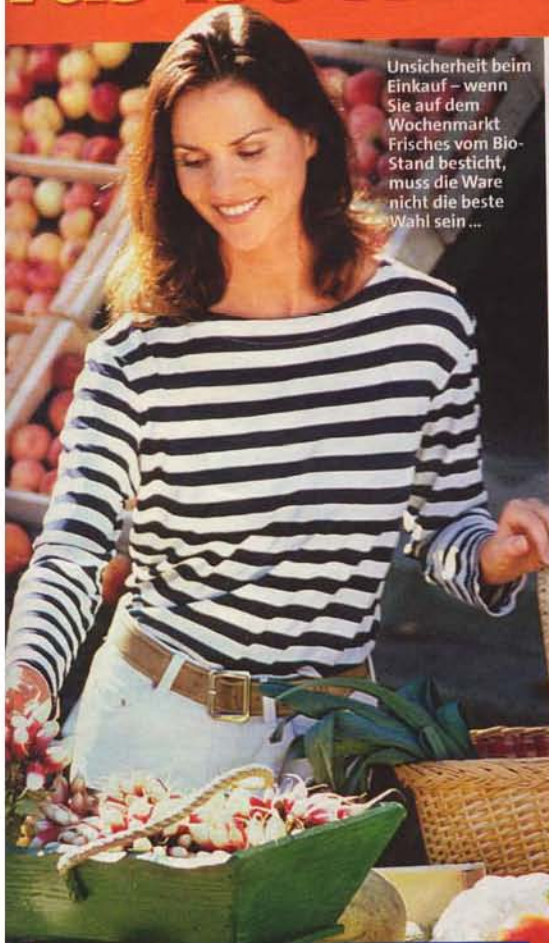
Wem es zu kompliziert ist, sich darüber auf dem Laufenden zu halten, was, wann, wo Saison hat, ist mit Bio-Produkten meist besser bedient. Aufzucht und Saatgut von Bio-Gemüse unterliegt strengen Kontrollen. Umweltfreundliche Anbaumethoden und genug Zeit zum Wachsen und Reifen führen zu ihrem typischen intensiven, natürlichen Geschmack.

Fakten & Infos

- Während für konventionelle Lebensmittel 297 Zusatzstoffe zugelassen sind, genehmigt die EG-Bio-Verordnung lediglich 36.
- Süßschnäbel können sich freuen: Gemäß Stiftung Warentest stehen im Vergleich der Mischblütenhonige drei gleichwertige auf dem Siegertreppchen – der Discount-Honig von Tip punktet bei gleicher Qualität mit einem 50-prozentigen Preisvorteil gegenüber der Bio-Konkurrenz.
- In Deutschland wird bereits seit 1960 ökologischer Obstbau betrieben.
- Die äußeren Blätter des Salatkopfes enthalten dreimal so viel Nitrat wie der Rest des Salats.

- Toast-Fans können tüchtig sparen: Im Test von Stiftung Warentest liegen Billigmarken-Toasts von Aldi und Penny (80 Cent/kg) Kopf an Kopf mit Bioland-Toast (4 Euro/kg).
- Wissenschaftler vom Ludwig-Boltzmann-Institut für Ökolandbau in Wien fanden heraus, dass Tiere instinktiv das Futter, das weder Spritzmittel noch Kunstdünger enthält, bevorzugen.
- Unter 20 von „Ökotest“ getesteten Olivenölen schnitt das Supermarkt-Olivenöl von Bertolli am besten ab.
- Beilichtigem Eisbergsalat (ab 45 Cent) auf Hinweis „Freiland“ achten (nitratärmer als Treibhausware).

se auf dem Prüfstand was ist wirklich besser?



Unsicherheit beim Einkauf – wenn Sie auf dem Wochenmarkt Frisches vom Bio-Stand besticht, muss die Ware nicht die beste Wahl sein ...

Und was ist bei diesen Getränken besser?

<p>Tee</p> 	<p>Auf der sicheren Seite mit Bio-Tee „Ökotest“ lässt Teetrinker aufatmen: Schwarzer Tee ist generell kaum mit Pestiziden belastet. Am besten aber kommen Bio-Produkte weg. Extra-Tipp: die Top-Konventionellen „Teekanne Assam“ und „Bünting Grünpack Ostfriesen-Tee“</p>
<p>Apfelsaft</p> 	<p>In Sachen Gesundheit ein Unentschieden Wenn's um Schadstoffbelastung, Vitamine & Co. geht, kann man hier ruhig sparen. Allerdings schnitten in puncto Geschmack die Bio-Säfte „Jacoby Bio“ und „Bioborn“ besser ab. Extra-Tipp: der Discount-Star „Penny Paradies“</p>
<p>Milch</p> 	<p>Grünes Licht für den weißen Kalziumprotz Sowohl konventionelle als auch die Bio-Milch ist „sauber“ – frei von Schadstoffen und Keimen. Extra-Tipp: Wer's gut mit Tieren meint, nimmt</p>

Tomaten
Im Zweifel etwas teurer

Die billigsten kommen aus Spanien, sind aber relativ häufig belastet. Nur einige Cent teurer, aber im Vergleich mit noch teurerer Bio-Ware besser bewertet als diese sind Strauchtomaten aus Holland.

Inhaltsstoffe
242 mg Kalium, 114 µg Vitamin A, 0,8 mg Vitamin E

Bio ✓

Möhren
Einheimische bevorzugt

Mehr als die Hälfte konventioneller Produkte aus Belgien, Italien, Frankreich sind bei „Ökotest“ durchgerasselt. Das Geld für teures Bio-Gemüse kann sich dennoch sparen, wer regionale Möhren kauft.

Inhaltsstoffe
290 mg Kalium, 41 mg Kalzium, 2,1 mg Eisen, 1,7 mg Vitamin A

Billig ✓

Blumenkohl
Am besten billig

Nitrat heißt das Blumenkohlproblem. Diesen Stoff enthält selbst Bio-Ware. Das Beste: einheimischen Kohl im Supermarkt kaufen – er ist ebenso gut wie der vom Bio-Markt, doch halb so teuer.

Inhaltsstoffe
328 mg Kalium, 69 mg Kalzium, 22 mg Kalzium, 17 mg Magnesium

Billig ✓

Erbsen
Tiefkühlware ist top

Discountware wird in der Regel von den Anbauern stark mit Haltbarkeitsmachern behandelt. Alternative zur gesünderen, aber kostspieligen Bio-Kost: erschwingliches, nährstoffreiches Frostgemüse.

Inhaltsstoffe
340 mg Kalium, 30 mg Magnesium, 100 mg Phosphor, 25 mg Vitamin C

Billig ✓

Zucchini
Ja zur Supermarktware

Deutsche Normalware und niederländischer Import sind kaum belastet, nur in einigen Produkten aus Spanien fanden sich im Test Pestizide. Das Geld für Bio-Kost kann man sich also sparen.

Inhaltsstoffe
152 mg Kalium, 30 mg Kalzium, 1,5 mg Eisen, 16 mg Vitamin C

Billig ✓

Porree
Der Geldbeutel entscheidet

Porreegemüse ist unbedenklich. Beim Einkauf am besten auf günstigen Porree aus deutschen Landen achten – denn der hat geschmacklich gegenüber Importen ganz deutlich die Nase vorn.

Inhaltsstoffe
235 mg Kalium, 87 mg Kalzium, 18 mg Magnesium, 1 mg Eisen

Billig ✓

Paprika
Nichts geht über Bio

Was sich im Supermarktregal findet, kommt meist aus dem Süden zu uns, und das in der Regel stark belastet.

Inhaltsstoffe
140 mg Vitamin C, 2,5 mg Vitamin E, 22 µg Vitamin A

Bio ✓