



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE SANTIAGO DEL ESTERO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y  
DE LA SALUD**

**LICENCIATURA EN INGLES**

**TRABAJO FINAL- VERSIÓN EN ESPAÑOL**

**TEMA:**

La enseñanza de las estrategias cognitivas de la lecto-comprensión en un contexto del Inglés para la Ciencia y Técnica en 2º y 3º Año del Polimodal en la Escuela de Comercio "Profesor Antenor Rosario Ferreyra" en el año 2005.

**ALUMNA:**

**BLANCA DEL VALLE CÁRDENAS**

**D.N.I.: N° 14.754.188**

**LEGAJO: 211263/01**

**DIRECTORA: PROF. MARIANA PASCUAL**

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
INTRODUCCIÓN .....	2
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA .....	4
OBJETIVO GENERAL .....	6
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	6
MARCO TEÓRICO .....	7
TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	7
TEORÍA COGNITIVA DEL APRENDIZAJE .....	8
TEORÍA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE.....	11
TEORÍA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE.....	12
Definiciones de Lectura.....	15
A. ESTRATEGIA COGNITIVA: ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS .....	27
C. ESTRATEGIA COGNITIVA: <i>SCANNING</i> .....	32
D.3 ESTRATEGIA COGNITIVA: ELABORACIÓN DE INFERENCIAS PARA INTERPRETAR LA MORFOLOGÍA DE LAS PALABRAS.....	35
D.4 ESTRATEGIA COGNITIVA: USO DEL CONTEXTO PARA ASIGNAR SIGNIFICADOS A LAS PALABRAS DESCONOCIDAS .....	36
G. ESTRATEGIA COGNITIVA: RECONOCIMIENTO E INTERPRETACIÓN DE CONECTORES LÓGICOS O PATRONES DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL.....	39
TIPO DE METODOLOGÍA .....	42
UNIVERSO DE ESTUDIO.....	43
UNIDAD DE ANÁLISIS .....	43
COMENTARIO DE LA PRUEBA PILOTO .....	52
CONTEXTO DE LA PRUEBA .....	52
UNIDADES DE ANÁLISIS.....	52
COMENTARIO DE LA EXPERIENCIA PILOTO .....	53
ESTIMACIONES DE LOS DATOS CUALITATIVOS.....	53
ESTIMACIONES DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.....	54
BIBLIOGRAFÍA .....	57
LIBROS.....	57
SITIOS EN INTERNET .....	58

## TEMA:

**LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN LA LECTO COMPRENSIÓN EN UN CONTEXTO DEL INGLÉS PARA LA CIENCIA Y TÉCNICA EN 2º Y 3º AÑO DEL POLIMODAL EN LA ESCUELA "ANTENOR FERREYRA" EN EL AÑO 2005.**

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es explorar el desarrollo en los alumnos de estrategias cognitivas de las destrezas de comprensión lectora en los procedimientos áulicos y en el diseño de material en las clases de lecto comprensión en un contexto del inglés para la ciencia y la técnica en los 2º y 3º años de Polimodal en la Escuela "Antenor Ferreyra". Se describirá la experiencia didáctica y se proporcionará un modelo pedagógico con las implicancias de la propuesta para favorecer el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen fundamentos teóricos en los que sustentan la presente investigación. En las últimas décadas en el campo de la educación, un cambio gradual pero significativo ha tenido lugar. Una consecuencia de este cambio ha sido la aplicación de las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras para lograr que el proceso de aprendizaje se realice de forma efectiva y con calidad. El tema del desarrollo del aprendizaje estratégico continúa siendo investigado por prominentes figuras en la disciplina del aprendizaje de idiomas tales como Duffy (1986), Oxford, (1990), Chamot y O'Malley, (1994) y Cohen (1998) entre otros. En un aporte importante en este campo, la investigadora Oxford (Op.Cit.) contribuye con su clasificación de estrategias de aprendizaje de lenguas, a saber: "memorísticas, cognoscitivas, compensatorias, metacognitivas y socio-afectivas"<sup>1</sup>. Además, como ciertas estrategias o grupos de estrategias se relacionan con el desarrollo de las cuatro destrezas del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir, el aprendizaje estratégico es considerado no sólo como importante para el éxito académico de los estudiantes sino también como el fundamento de un aprendizaje para toda la vida.

Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo en la lectura de una segunda lengua, - por ejemplo Goodman (1967), Scott,(1979) Widdowson's (1979), Grellet (1981), Johnston (1983), Nuttal (1984), Mikulecky (1990)- han comenzado a enfocar la atención en las estrategias comprensivas de los lectores en la lengua materna (L1) y lengua segunda

---

<sup>1</sup> Oxford, R. (1990) " *Language Learning Strategies: What every teacher should know*" Editores Heile y Heile.  
Página 15

(L2). Las conclusiones a las que han arribado tales investigaciones han puesto fin a la noción que consideraba a la lectura como una destreza pasiva y han concluido que es una habilidad activa entre el lector, el autor y el texto y las realizadas acerca de la lectura en una segunda lengua (L2) han centrado su interés en las estrategias cognitivas que ayudan a la comprensión. Los resultados de casi todos los trabajos expresan que en la medida en que las habilidades lectoras puedan mejorarse y aumentarse mediante entrenamiento estratégico será posible incrementar la propia capacidad de adquirir conocimientos y el propio desempeño intelectual. Como consecuencia, el énfasis en el uso de estrategias para lograr la comprensión de un texto ha sido central en la teoría y la pedagogía de la segunda lengua y lengua extranjera. Las estrategias que los estudiantes aplican en la lectura no se restringen a la segunda lengua sino que estrategias similares se usan en la lectura de su propio idioma. Además, la lectura estratégica es uno de los pilares básicos sobre los cuales se apoya el aprendizaje autónomo.

Uno de los contextos en los cuales se aplican las estrategias lectoras es el Inglés con Propósitos Específicos (*ESP*), y específicamente el inglés para la Ciencia y la Tecnología (*EST*) y aunque la metodología de enseñanza de la lecto comprensión se aplica en cualquier lengua, incluyendo la lengua materna, el enfoque que se aplica para textos de *ESP* es particular.

El método empleado en el desarrollo de las destrezas cognitivas para una comprensión más efectiva en el abordaje de un texto permite identificar que las actividades propenden al desarrollo de habilidades cognitivas en la lectura comprensiva. Ejemplos de estas actividades figuran en el Anexo 2 del presente trabajo. Además, el material impreso- textos, folletos, publicidad, artículos informativos, artículos de web y similares- son recursos para la instrucción de estrategias en la lecto comprensión. El texto presentado en el Anexo 3 ilustra las estrategias que se abordarán.

El interés en el entrenamiento de las estrategias lectoras en el inglés como segunda lengua o lengua extranjera se remonta a los avances de las investigaciones de la teoría cognitiva, la cual sostiene que los conocimientos previos que todo lector posee juegan un papel principal en la comprensión de un texto. Por ende, la instrucción estratégica del profesor tiene un papel importante en la activación de los saberes previos de los lectores, esencial en el proceso de construcción del significado del texto.

Por su parte, la teoría constructivista aporta la importancia de los procesos de mediación a través de estrategias didácticas que promueven el desarrollo de estrategias cognitivas en los alumnos para el logro de un aprendizaje significativo.

Como se mencionó con anterioridad, el propósito de la presente investigación es explorar de qué manera los alumnos desarrollan estrategias cognitivas de las destrezas de comprensión lectora en los procedimientos áulicos y en el diseño de material en las clases

de lecto comprensión en un contexto del inglés para la ciencia y la técnica en los 2º y 3º años de Polimodal en la Escuela "Antenor Ferreyra en el año 2005. La necesidad de indagar esta temática surge a partir de un proyecto acerca de lectura comprensiva de textos para la ciencia y técnica de progresiva longitud y complejidad lexical, estructural y retórica, el cual ha sido desarrollado desde el año 1996. El proyecto tuvo como finalidad abordar el método comunicativo desde una perspectiva diferente del aprendizaje del inglés basado en el aprendizaje estratégico.

La presente investigación es exploratoria-descriptiva. Es exploratoria porque es una primera aproximación a un tema que nunca ha sido investigado antes en el contexto de Santiago del Estero, como son las estrategias cognitivas que los docentes tienden a promover en sus alumnos en los contextos de enseñanza de lecto-comprensión de inglés. Es descriptiva dado que se observa una experiencia pedagógica en una Escuela Pública de Santiago del Estero.

Las estrategias metodológicas que se emplearán serán las siguientes: Primero, encuestas semiestructuradas a profesores para conocer qué estrategias didácticas emplean los profesores en las clases de lecto comprensión para que los alumnos desarrollen estrategias cognitivas. Segundo, el análisis de material (actividades de las carpetas de los estudiantes y provistas por el docente) de las clases de lecto-comprensión para examinar que estrategias cognitivas las tareas tienden a desarrollar y por último, el registro de observaciones de clases para determinar si los datos proporcionados en las encuestas por los profesores se reflejan o no en los procedimientos áulicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, la taxonomía de estrategias de aprendizaje para idiomas extranjeros que se adoptará en este trabajo es la de Rebecca Oxford. Sin embargo, en virtud de la extensión de la investigación, sólo se abordarán las estrategias cognitivas aplicadas a la habilidad lectora y en relación a las destrezas lectoras, la taxonomía de Beatriz Mikulecky se incluirá. Debido a que la clasificación es muy exhaustiva, sólo se considerarán aquellas destrezas necesarias para un contexto de EST se considerarán. El orden de estrategias mencionadas en el marco teórico se basa exclusivamente en razones prácticas ya que no implica que se desarrollarán en ese orden en la realidad de los procedimientos áulicos.

## **PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA**

Luego de la asistencia a un curso de capacitación de docentes sobre lecto-comprensión de textos para la ciencia y técnica en la Universidad Nacional de Santiago del Estero en 1996, los profesores que pertenecen al Departamento de Idiomas Extranjeros de

la Escuela de Comercio "Prof. Antenor Ferreyra" decidieron introducir el enfoque didáctico de la comprensión lectora en los programas de inglés de los ex 4º y 5º Años de la carrera de Perito Mercantil, con estudiantes que se había implementado la enseñanza de inglés comunicativo durante tres años y medio y alcanzando un nivel Pre Intermedio. Se presentó un proyecto sobre lecto-comprensión de textos, el cual fue aceptado por las autoridades de la Escuela. Es así como el espacio curricular de Inglés reorientó el enfoque de la enseñanza del idioma a un nivel más instrumental, esto es para acceder a la información a través de su competencia en la lectura. Sin embargo, con el paso del tiempo, nuevos profesores se incorporaron al Departamento, los lineamientos del proyecto no fueron tomados en cuenta y los docentes no tuvieron oportunidades de reflexionar sobre las instrucciones didácticas para evaluar, mejorar o adaptar el mismo ante la implementación de la Ley Federal de Educación<sup>2</sup> y la estructuración en la escuela del Polimodal<sup>3</sup> con tres orientaciones (Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

La lectura comprensiva requiere desarrollar estrategias para interpretar, primero en forma guiada y luego en forma independiente, textos escritos en inglés, graduados en complejidad estructural, conceptual y lingüística. Las estrategias son de utilidad no sólo en el ámbito de la lengua extranjera, sino también en las demás disciplinas porque le permiten al alumno desarrollar y ejercitar su capacidad de comprensión y estudio. Leer comprensivamente es un problema para aquellos cuya lengua materna no es el inglés; sin embargo, los estudiantes tienen que leer textos, artículos y diarios en inglés, siendo esta lengua la que con preferencia se usa para divulgar el conocimiento científico. El problema se puede aliviar si se abordan estrategias de enseñanza para desarrollar destrezas en la lectura del inglés técnico-científico como son la predicción (dar al texto un vistazo rápido para ver de que se trata), la inferencia, la decodificación de léxico desconocido por contexto, *skimming* (estrategia de sobrevuelo), *scanning* (búsqueda de información específica), comprensión de párrafos e interpretación de ilustraciones, entre otros.

En consecuencia, se plantean algunas preguntas que a la vez serán parte de los aspectos problemáticos a resolver en el presente proceso de investigación:

- ✓ ¿Realizan los docentes acciones tendientes al desarrollo de estrategias cognitivas por parte de los alumnos?
- ✓ ¿Qué estrategias cognitivas tienden a desarrollar las actividades asignadas en las clases de lecto-comprensión?
- ✓ ¿Se condice la realidad aúlica con los datos proporcionados por los docentes?

---

<sup>2</sup> Ley Federal de Educación N° 24.195/93

<sup>3</sup> Resolución el C.G.E. de Santiago del Estero del 24 de Abril 2001

## **OBJETIVO GENERAL**

Explorar las acciones docentes tendientes al desarrollo de estrategias cognitivas por parte de los alumnos en la enseñanza de la lecto-comprensión en los procedimientos áulicos y el diseño de material en un contexto de *EST* (inglés para la ciencia y técnica) en 2º y 3º Años Polimodal en la Escuela de Comercio "Prof. Antenor R. Ferreyra "en el año 2005.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Identificar estrategias cognitivas desarrolladas por los alumnos a partir de la acción de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de lecto-comprensión.
- ✓ Analizar las estrategias cognitivas que el material de lectura de los estudiantes tiende a desarrollar.
- ✓ Determinar si los datos proporcionados por los docentes en las encuestas coinciden o nó con la realidad áulica.

## MARCO TEÓRICO

Si bien se han llevado una gran cantidad de investigaciones sobre la temática, aún se desconoce cómo las personas aprenden una Segunda Lengua. Sin embargo, en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas, existe un modelo teórico dominante acerca de cómo se aprende una Segunda Lengua (L2) y cómo puede enseñársela.

### TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Las investigaciones acerca de cómo las personas se convierten en usuarios de un idioma se han centrado en la distinción entre Adquisición y Aprendizaje. Según Ellis (1997) "la Adquisición de una Segunda Lengua es la forma por la cual las personas aprenden un idioma distinto al de su lengua materna, dentro o fuera del aula y en tanto que a la Adquisición de una Segunda Lengua como el estudio de esta"<sup>4</sup>. Por otro lado, la expresión Aprendizaje de Segundas Lenguas designa al "conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiz alcanza un determinado nivel de competencia en una Segunda Lengua"<sup>5</sup>. Se caracteriza a la Adquisición como un proceso subconsciente que lleva al conocimiento de la lengua y que se da en contextos naturales, mientras que el aprendizaje que se realiza a nivel consciente se da en contextos formales, como por ejemplo en la situación áulica.

La teoría general de la Adquisición de Segundas Lenguas fue formulada por Stephen Krashen (1984) quien fue el primero en distinguir entre Adquisición y Aprendizaje. En esta distinción radica su Modelo Monitor, también llamado Teoría o Hipótesis del Monitor. Este autor considera que la "Adquisición es un proceso subconsciente que resulta en el conocimiento de una lengua mientras que el Aprendizaje es un proceso consciente en el marco de la enseñanza formal que resulta solo en el conocimiento de una lengua. La Adquisición de una lengua es más exitosa y más duradera que el Aprendizaje"<sup>6</sup>.

Krashen sugiere que el aprendizaje de una Segunda Lengua necesita ser como la adquisición que realizan los niños de su lengua madre o nativa. Su hipótesis del *input* comprensible considera que el alumno sólo puede adquirir una Lengua Segunda o Lengua Extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o *input* que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El *input* se refiere a la lengua que los estudiantes escuchan o leen y debe ser de un nivel superior al que ellos son capaces de usar pero de un grado de complejidad que sean

---

<sup>4</sup> Ellis, R. (1997) "Understanding Second Language Acquisition" .OUP página.3

<sup>5</sup> Ellis, R. (1997 Op.Cit. página 261.

<sup>3</sup> Barnett, M.A. (1989) "More than meets the eye: Foreign Language reading theory and Practice." Englewood Cliffs, NJCAL&Prentice Hall . página 2.

capaces de entender. Según el punto de vista de Krashen los estudiantes pueden adquirir el idioma siempre y cuando se les provea de un *input* comprensible.

La contribución de este modelo al proceso de enseñanza de estrategias cognitivas de la lectura en una lengua extranjera radica en que para Krashen "el *input* comprensible es vital para la adquisición del lenguaje y la lectura es una fuente inimitable de tal adquisición"<sup>3</sup>. Esto significa que la lectura es un medio de adquisición del lenguaje y, por ende lo es el entrenamiento de las estrategias provistas por el profesor. En este respecto, Krashen resalta el papel beneficioso de la instrucción en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) ya que ésta facilita la propiedad y eficacia de la comunicación en el aula.

Las teorías del aprendizaje desde el marco de la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje constructivista contribuyen asimismo al área de adquisición de Segunda Lengua y a la explicación de cómo la Segunda Lengua puede ser enseñada.

### **TEORÍA COGNITIVA DEL APRENDIZAJE**

El cognitivismo realiza una contribución a la teoría de la adquisición de una segunda lengua creando modelos de como los alumnos reciben, procesan y manipulan la información.

De acuerdo Heinich, Molenda, Russel y Smaldino (2002) el Cognitivismo "conduce una manera diferente de mirar los patrones de aprendizaje familiar creando un modelo mental de memoria a corto plazo y una memoria a corto plazo"<sup>7</sup>. Esto significa que la nueva información se almacena en la memoria a corto plazo donde es ensayada hasta estar lista para ser almacenada en la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo tiene la característica de poca duración, pero sí implica la elaboración de estrategias de procesamiento y, por lo tanto, de procesos cognitivos. Esta memoria a corto plazo o de trabajo es operativa, es decir, en ella no sólo se recuperan los conocimientos que se tienen en la memoria a largo plazo, sino que operan todos los procedimientos. Su capacidad es limitada y por lo tanto, puede saturarse. Si el conocimiento no es ensayado, desaparece de la memoria a corto plazo.

En la memoria a largo plazo se almacena la información en forma permanente, ya que en ella no hay olvido y su capacidad es ilimitada. La información proveniente de la memoria a corto plazo pasa a este almacén mediante las estrategias de codificación y de elaboración de la información que se encuentra en la memoria a corto plazo. Para poder recuperar la información allí almacenada, la persona debe elaborar estrategias de recuperación adecuadas.

---

<sup>7</sup> HEINICH, R. MOLEND, M. RUSSEI, J.S. y SMALDINO, E (2002) "Instructional media and technologies for Learning" Merrill Prentice may capítulo 1-*Media, Technology and Learning*". página 7

Los principiantes combinan la información y destrezas en la memoria a largo plazo para desarrollar estrategias cognitivas o destrezas para ocuparse de tareas complejas. Así los individuos usan varios procesos mentales para procesar la información. Estos modos específicos de operación para abordar y manipular la información se conocen como estrategias de aprendizaje.

Existen tres conceptos del psicólogo Jean Piaget (1977) que ilustran cómo los psicólogos cognitivistas consideran los procesos mentales a los cuales los individuos apelan para responder a su medio ambiente: esquema, asimilación y acomodación. Esquema es "una idea general sobre un conjunto de conceptos similares o relacionados; son estructuras de datos para representar conceptos generales almacenados en la memoria" <sup>8</sup>. A modo de ejemplificación, el esquema que se tiene del concepto "escuela" es una construcción y consiste en las experiencias que se tiene conectadas con "escuela". Cuando alguien se enfrenta con una situación que se relacione con la escuela, pondrá en funcionamiento las conexiones de su esquema de "escuela" y sabrá qué esperar de esa situación y cómo comportarse.

Esta estructura cognitiva cambia por los procesos de asimilación y acomodación. Asimilación es el "proceso cognitivo por el cual los principiantes integran nueva información y experiencias al esquema existente"<sup>9</sup>. Durante el aprendizaje, la asimilación resulta desde las experiencias. Con nuevas experiencias, el esquema se expande en complejidad pero no cambia su estructura básica. Con el proceso de asimilación, los individuos intentan colocar nuevos conceptos en el esquema presente. Por su parte, acomodación es "el proceso de modificación del esquema existente o la creación de nuevos esquemas cuando el alumno se enfrenta con nuevos conceptos o experiencias e intenta incorporarlos en el esquema existente"<sup>10</sup>. La asimilación está determinada por los procesos de acomodación y viceversa.

La Teoría cognitiva aporta a la teoría de la adquisición de una segunda lengua la teoría de los esquemas, modelo de gran impacto para la enseñanza de estrategias cognitivas de lecto-comprensión.

La teoría de la lectura comprensiva basada en esquemas se denomina teoría de los esquemas.

## **TEORÍA DE LOS ESQUEMAS PARA LA LECTURA COMPENSIVA**

---

<sup>6</sup> MIKULECKY, B. (1990) " *A short course in teaching reading skill* ". Addison and Wesley Publishing Company. página 2.

<sup>9</sup> HEINICH, R .MOLENDA, M.,RUSSEI, J.S. y SMALDINO, E. Op.Cit. página 7

<sup>10</sup> HEINICH, R , MOLENDA, M.,RUSSEL, J.S. y SMALDINO, E. Op.Cit. página 7

Las investigaciones en el campo de la psicolingüística y la psicología cognitiva consideran que el lector posee las destrezas cognitivas y de percepción necesarias para razonar y formar estructuras conceptuales. Además, aporta al texto todo tipo de conocimientos sobre el mundo. En este nivel, surge la teoría de los esquemas, *schema* o *schemata*. Los esquemas son considerados "paquetes estructurados de información que el lector va construyendo en sus sucesivas lecturas y con sus conocimientos del mundo"<sup>11</sup> Es decir, cada uno de los sujetos, en la medida que va viviendo, y en la medida que va leyendo, va elaborando estos esquemas o paquetes de conocimientos previos, conceptuales, que quedan almacenados en la memoria semántica y que aparecerán en la medida en que el texto lo exija.

Según esta teoría, el lector posee estructuras pre-existentes de conocimiento (conocimiento previo) o esquemas, los cuales se proyectan al texto e inciden en su interpretación. Widdoson's(1983) y Cook (1989) enfatizan las características del esquema que permite a los individuos relacionar la incorporación de información nueva con la estructura del conocimiento del lector. Esta incluye el conocimiento del mundo, desde el conocimiento diario al conocimiento muy especializado, el conocimiento de las estructuras de la lengua y el conocimiento de textos, los géneros y su organización.

Esta teoría de los esquemas también explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. El conocimiento previo, también conocido como conocimiento del mundo, experiencia de vida o bagaje cultural, es un elemento importante en el proceso de lectura comprensiva. Su influencia es crucial cuando el lector es un estudiante de lengua extranjera con una competencia lingüística pobre.

Además, de acuerdo con esta teoría, la lectura es un proceso interactivo entre lo que un lector ya conoce acerca de un tema dado y desde esta perspectiva, la lectura no es simplemente cuestión de convenciones de decodificación y conocimientos gramaticales de un texto, sino que los buenos lectores son capaces de relacionar eficazmente un texto con sus conocimientos previos. Así, los esquemas del lector o conocimientos ya almacenados influyen el procesamiento de nueva información cuando la antigua y la nueva interactúan. La lectura activa los esquemas de una persona, que puede ser confirmada o modificada durante el proceso.

La contribución de la teoría de los esquemas para la enseñanza de estrategias de lecto comprensión radica en enseñar a los sujetos a activar el conocimiento previo para facilitar la comprensión sobre un texto.

---

<sup>11</sup> RODRIGUEZ, M .E. "¿Qué nos aportan los modelos de comprensión de la lectura para la producción de materiales impresos?". Curso "Un enfoque diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés- (1995) UNSE

Otra teoría que realiza su aporte al aprendizaje de una segunda lengua y sus implicancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de lecto comprensión es la teoría constructivista del aprendizaje.

### **TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE**

La teoría constructivista considera al aprendizaje como “un continuo proceso de construcción en el que el sujeto y el objeto se relacionan activamente y se modifican mutuamente”<sup>12</sup>. El término “continuo proceso de construcción “ se refiere al conocimiento de la realidad a partir de una permanente interacción con ella, en función de la cual se dota de significación a los objetos- al comprender propiedades y relaciones.

En el aprendizaje se van articulando y reestructurando nuevos y viejos conocimientos ya que el sujeto posee estructuras cognitivas mediante las cuales organiza la percepción de la realidad de la que recibe permanentes estímulos.

Desde el punto de vista educativo, el énfasis de los conocimientos previos ha hecho que se considere al profesor, más como un espectador del desarrollo y favorecedor de los procesos de descubrimiento autónomo de conceptos, que como un agente que puede intervenir activamente en la asimilación de conocimientos.

La teoría del constructivismo aporta a la enseñanza de estrategias lecto-comprensoras de textos la contribución de promover nuevas formas de intervención didáctica mediante las cuales la enseñanza de estrategias cognitivas aplicadas por el docente deben lograr un aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el lector se involucra en un proceso activo, constructivo, intencional, auténtico y cooperativo.

Por otra parte, Vigotsky, contemporáneo de Piaget, coincide con los aportes del Constructivismo al aprendizaje y destaca la importancia de la enseñanza como posibilitadora del desarrollo afectivo del sujeto, dando lugar a la denominada Teoría Socio-constructivista de Vigotsky.

### **TEORÍA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE**

Según Vigotsky existe una relación entre aprendizaje y desarrollo. Al respecto, los especialistas sostienen que “es importante la intervención no sólo del docente, sino de otros miembros del grupo de pertenencia como mediadores entre la cultura y el individuo”<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> SANJURJO, L. O. y VERA, M. T. “*Aprendizaje significativos y enseñanza en los niveles medio y superior*” Homo Sapiens Ediciones.página 25

<sup>13</sup> “ENSEÑAR Y APRENDER EN ACCIÓN” (1998). Ministerio de Cultura y educación R.A. Curso para supervisores y directivos de instituciones educativas N° 4 página 49

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es central entre los aportes de esta teoría al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza. Se define la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) como “la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o un experto en la tarea”<sup>14</sup>. En la ZDP puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y de enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. Debido a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de los conocimientos que definen el aprendizaje escolar.

Los aportes de la teoría socio-cultural a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vigotsky al tema de la presente investigación son los siguientes: el docente activa nuevos mecanismos y estructuras cognitivas a través de los principios de Andamiaje (*scaffold* o *scaffolding*) llevando a los alumnos a ejecutar tareas que están más allá de sus posibilidades de trabajo y de la Zona de Desarrollo Próximo, producto social que se construye en la interacción de un sujeto diestro y uno que está desarrollando sus habilidades. y que al ser un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción; se puede llevar a los estudiantes a niveles altos de comprensión lectora a través de la instrucción.

Para facilitar la lectura comprensiva, el desarrollo de las estrategias se debe realizar dentro del marco de la teoría del aprendizaje significativo.

## **TEORÍA SOCIO-CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE**

El aprendizaje significativo se refiere a “aquel que se produce cuando un sujeto que aprende integra un nuevo conocimiento a su estructura cognitiva, establece las relaciones necesarias con los conocimientos previos, adquiriendo este aprendizaje significación”<sup>15</sup>. Según esta teoría, aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material de objeto de aprendizaje, atribución que sólo puede efectuarse a partir de lo ya conocido a través de la actualización de esquemas de conocimientos correspondientes a la

---

<sup>14</sup> SANJURJO, L. y VERA, M. T. Op.Cit. página 25

<sup>15</sup> “ENSEÑAR Y APRENDER EN ACCIÓN” (1998). Op.Cit. página 28

situación que se trate, poniendo acento en procesos de reestructuración que se producen debido a la interacción entre las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información.

El aprendizaje adquiere significación cuando reúne ciertas condiciones por parte del sujeto que aprende y por parte del objeto a aprender. El sujeto debe tener una actitud positiva, encontrarle sentido al aprendizaje, relacionar el nuevo contenido y debe existir una distancia óptima entre lo que sabe y lo que desconoce. El objeto a aprender debe ser funcional, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente.

El alumno es el centro del proceso de aprendizaje por lo que las actividades seleccionadas para la enseñanza-aprendizaje deberán ser significativas para promover la instrucción de estrategias de la cognición en el proceso de la lectura.

En el marco de las teorías del aprendizaje antes mencionadas tiene lugar el proceso de adquisición de una segunda lengua y el entrenamiento de las estrategias de lectura.

Por otra parte, la teoría que describe el proceso de lectura en una segunda lengua es la Teoría de modelos de lectura.

### **TEORÍA DE MODELOS DE LECTURA EN UNA SEGUNDA LENGUA**

Tradicionalmente, se consideraba que al abordar un texto el lector se apoyaba en la información textual para comprender. Es el modelo ascendente (*Bottom-Up*) que "involucra la percepción e identificación exacta, detallada y secuencial de letras, palabras y unidades mayores de la lengua. El lector mueve sus ojos de izquierda a derecha a través de la página, incorporando primero letras, combina éstas para formar palabras, y a su vez, combina estas palabras para formar frases, cláusulas y oraciones en un texto"<sup>16</sup>. El proceso *Bottom Up* es el más usado cuando alguien lee en una segunda lengua.

El proceso selectivo que supone la interacción entre el pensamiento y la lengua se denomina descendente (*Top-Down*). Según este modelo "el lector realiza una percepción e identificación de pocos elementos del texto que él selecciona sobre la base de sus expectativas y que considera que son los más significativos para procesar y realizar predicciones, las que confirma o rechaza a medida que avanza en la lectura"<sup>17</sup>. Además, este modelo tiende a minimizar la importancia al proceso de simple identificación, y en cambio, concentra su atención en las destrezas cognitivas superiores de interpretación. En realidad estas dos estrategias se emplean interactiva y simultáneamente a medida que el lector trata de relacionar la nueva información extraída del texto con lo que ya conoce. Éste es el modelo interactivo propuesto por Just y Carpenter (1981). La lectura involucra la interacción de múltiples procesos cognitivos mediante los cuales el lector selecciona la información por sus propiedades gráficas, lingüísticas y conceptuales, y organiza y clasifica

<sup>16</sup> MIKULECKY, B .Op.Cit. página 2

<sup>17</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 2

este conocimiento en esquemas que, ya existentes en su mente, son modificados por la información que recibe. Los lectores eficientes son mejores en interpretar datos y en reconocer e identificar las formas lingüísticas. Las destrezas de simple identificación y las destrezas interpretativas en el proceso de la lectura poseen un rol preponderante.

### El Modelo interactivo de la lectura

El Modelo interactivo combina elementos de ambos modelos ascendente y descendente a medida que el lector trata de relacionar la nueva información extraída del texto con lo que ya conoce. El proceso interactivo es compensatorio, es decir, un tipo de procesamiento tomará posición si hay problema con el otro tipo.

Este modelo demuestra que “los lectores eficientes son no sólo más competentes interpretar datos, sino que, además, lo son en reconocer e identificar las formas lingüísticas, lo cual sugiere que las destrezas de simple identificación juegan un rol preponderante junto con las destrezas interpretativas en el proceso de la lectura”<sup>18</sup>.

La mayor parte de los especialistas en lectura en lengua coinciden acerca de la naturaleza interactiva de la lectura. El nivel de comprensión lectora del texto está determinado por cuán bien las variables del lector (el nivel de interés en el texto, propósito para leerlo, conocimiento del tema, habilidad de la lengua extranjera, conciencia del proceso de lectura y nivel de buena voluntad para tomar riesgos) interactúan con las variables del texto tales como tipo del texto, estructura, sintaxis y vocabulario.

La teoría del proceso interactivo enfatiza el rol de los esquemas. Dentro de este marco el lector ajusta lo que él encuentra en el texto. Si la nueva información textual no encaja en el esquema del lector, éste no comprende el nuevo material, ignora el nuevo material o revisa el esquema. Al respecto, autores como Murtagh (1985) acentúan que “los mejores lectores de una segunda lengua son aquellos quienes pueden integrar eficientemente ambos procesos de *bottom up* y *top down*”<sup>19</sup>.

Para concluir, el modelo interactivo supone que la lectura es un proceso global e indivisible, el significado está dado por la interacción entre el lector, texto, contexto; y los conocimientos previos del lector juegan un papel fundamental en la construcción de significado por lo que el lector es central en este proceso.

Por otra parte, a la luz de las contribuciones teóricas mencionadas, es necesario profundizar algunos conceptos de manera menos directa con el tema de la presente investigación. Por ejemplo, el aprendizaje de una lengua involucra el desarrollo de cuatro

---

<sup>18</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 2

<sup>19</sup> MURTAGH, L. (1989) “ *Language Reading in a Second or Foreign Language: models, processes and pedagogy.*” *Language, Culture and Curriculum* página 102.

macro habilidades en diversos grados y combinaciones. Estas habilidades se conocen como las cuatro destrezas de la lengua.

## **DESTREZAS DE LA LENGUA**

Las cuatro básicas o macro destrezas de la lengua son: escuchar, hablar, leer y escribir. El habla y la escritura fueron tradicionalmente considerados como destrezas de producción mientras que la escucha y la lectura como destrezas de recepción. Se entiende por destreza de un idioma a "la capacidad, habilidad o competencia que se adquiere durante el proceso de aprendizaje de la lengua"<sup>20</sup>. Asimismo, los usuarios competentes de un idioma necesitan desarrollar subdestrezas o microhabilidades. Grabe (1992) menciona seis subdestrezas: "la destreza de la percepción automática, destrezas lingüísticas, conocimiento de la estructura del discurso, conocimiento del mundo y destrezas sintéticas y de evaluación crítica"<sup>21</sup>. Estas micro habilidades son centrales durante el proceso de la lectura.

### **Definiciones de Lectura**

Prominentes investigadores de la lengua han definido a la lectura. Entre ellos, Goodman, Scott, Widdoson's, Grellet, Jhonston, Nuttal, y Mukulecky, han realizado las contribuciones más importantes acerca del proceso de la lectura, las estrategias lectoras y los enfoques didácticos.

Según el modelo Psicolingüístico, la lectura eficiente se basa en el modelo propuesto por Goodman (1982). De acuerdo con Goodman, la lectura es una especie de "juego Psicolingüístico de adivinanzas"<sup>22</sup>. Según esta definición, el lector hace una especie de muestreo del texto y en ese muestreo extrae los elementos que considera valiosos para poder confirmar o rechazar sus hipótesis, y a partir de allí produce la construcción de sentido del texto.

Por su parte, Jhonston (1983) define a la lectura como "un comportamiento complejo que involucra el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, incluidas las estrategias de resolución de problemas, para construir un modelo de significado que se presume que el escritor ha tenido la intención de crear y transmitir"<sup>23</sup>. La lectura es un

---

<sup>20</sup> OXFORD, R. (1990a) "*Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.*" New York: Newbury House. página 6.

<sup>21</sup> GRABE, W. (1992) "*What every ESL teacher should know about reading in English.*" In Rodriguez, R.A., Ortega, R.L. & Macarthur, F. (Eds.) página 12.

<sup>22</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 1

<sup>23</sup> MIKULECKY, B. Op. Cit. página 2.

proceso cognitivo de alta complejidad que requiere del uso de ciertas estrategias para que dicho proceso sea rápido y eficiente. Asimismo, los lectores eficientes son estratégicos y tienen propósitos, es decir, usan a menudo inconscientemente una variedad de estrategias y técnicas según el tipo de texto y los propósitos de lectura.

La atención de las habilidades del individuo para enfrentarse con textos específicos y elementos textuales hace que las estrategias del lector constituyan un aspecto importante en el proceso de la lectura en una segunda lengua. El término estrategia sintetiza los comportamientos del lector para referirse a las técnicas de resolución de problemas que los lectores emplean para abordar un texto. En este proceso el rol del docente es crucial en la instrucción de estrategias.

### **El proceso de la lectura**

Aunque la lectura ha sido considerada como una habilidad pasiva, investigaciones en el campo de la Psicolingüística han demostrado que la lectura es "un proceso complejo de interacción entre el lector y el texto"<sup>24</sup>. Los lectores no decodifican un texto en su lengua madre palabra por palabra sino que los ojos se mueven rápidamente por la página, percibiendo grupos de palabras y relacionando a la información no verbal disponible como, por ejemplo, su conocimiento del mundo y el tema del texto escrito, derivando significado del mismo. La esencia de toda lectura es la comprensión del significado que surge de la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

La lectura puede considerarse así como un proceso cognitivo complejo. Los lectores traen al texto su propia información derivada de su cultura, educación, experiencia personal etc. También los lectores poseen una competencia lingüística, incluido el conocimiento del léxico, cómo estas palabras se emplean de acuerdo con el sistema de la lengua para formar oraciones (sintaxis) y de los patrones retóricos y convenciones lingüísticas que caracterizan los diferentes tipos de textos.

Por otra parte, basado en los modelos psicolingüísticos de Goodman (1967) y Smith(1980), Coady (1979) ha desarrollado un modelo de lectura eficiente en inglés como segunda lengua. De acuerdo con este autor, "la lectura eficiente en inglés como segunda lengua depende de la interacción exitosa entre tres factores: habilidades conceptuales de alto nivel, conocimientos previos y desarrollo del proceso de habilidades"<sup>25</sup>. Las habilidades conceptuales se refieren a las capacidades intelectuales como analizar, sintetizar e inferir. Los conocimientos previos incluyen nueva información integrada con lo que los alumnos ya conocen y el desarrollo del proceso de habilidades se refiere a las habilidades y destrezas

<sup>24</sup> ALDERETE RAMÍREZ, A.N. (1997) "La lectura: marcos Teóricos, formas y estrategias didácticas". Ensayo pedagógico.

<sup>25</sup> DUDLEY-EVANS, T. y ST JOHN, M. (1988) " *Developments in ESP*". Cambridge CUP página 96

para reconstruir el significado del texto a través de modelos basados en el conocimiento de correspondencias entre grafemas-morfofonemas, información silábica-morfémica, información sintáctica, significado lexical, contextual y estrategias cognitivas. El modelo de Coady muestra que es posible para los alumnos del inglés como segunda lengua ser lectores eficientes cuando los tres factores interactúan a través de la instrucción apropiada de estrategias

Por su parte otras investigaciones tales como las realizadas por Dudley Evans y St.John (1987) han demostrado que "un lector pobre en la lengua extranjera se debe, en parte, a una lectura pobre en la lengua madre, junto a un conocimiento insuficiente del código"<sup>26</sup>

De las anteriores contribuciones conceptuales, surge que las estrategias lectoras se centran en las habilidades de los lectores para enfrentarse con textos específicos y elementos textuales (palabras, vocabulario, gramática, párrafos y estructuras de un texto).

Desde el punto de vista teórico, la instrucción para el desarrollo de estrategias cognitivas es un componente importante en la segunda lengua y lengua extranjera y desde la perspectiva docente conocer sobre las estrategias lectoras es de gran importancia ya que se las considera como posibles de ser enseñadas.

### **El rol docente en la instrucción de estrategias cognitivas en la lecto-comprensión**

El rol docente en el desarrollo de estrategias cognitivas en la lecto-comprensión es amplio. Por ejemplo, cuando el docente intenta hacer que los alumnos lean y desarrollen destrezas lectoras, su rol es de andamiaje. Se entiende por andamiaje "un proceso focalizado en facilitar la lectura, provocar conciencia lingüística, construir confianza, asegurar continuidad y sistematicidad, mostrar involucramiento"<sup>27</sup>. El rol docente de andamiaje también requiere la activación de los conocimientos previos del alumno, modelaje de estrategias, provisión de feedback y monitoreo de la proveer *feedback*, monitorear la comprensión, entre otros.

En relación con la activación de los conocimientos previos, la investigadora Grellet, (1981), señala que "el docente debe enseñar a los alumnos a usar sus conocimientos previos para comprender los elementos desconocidos, sean estos ideas o palabras simples"<sup>28</sup>. El docente debe, entonces, promover el esfuerzo del estudiante para propiciar la

---

<sup>26</sup> DUDLEY EVANS, T y ST JOHN, M. (1988) Op.Cit. página 96

<sup>27</sup> DUBIN, F, ESKEY, D.E. y GRABE, W.( 1986 ) " *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*" página 44

<sup>28</sup> GRELLET, F. (1981) "*Developing Reading Skills*" A practical guide to reading comprehension CUP página 5

activación de sus esquemas y facilitar la comprensión lectora estableciendo relaciones del nuevo conocimiento con la ya existente.

Nuttal (1984) resume estos roles como "*learner training*"<sup>29</sup>. Es decir, un intento consciente de parte del docente para ayudar a los alumnos a leer comprensivamente, de modo tal que puedan adoptar estrategias exitosas para enfrentarse con los textos, descubrir que es lo que los alumnos son capaces de hacer, que no son capaces de hacer, y diseñar un programa que apunte a proporcionarles las destrezas necesarias, elegir textos adecuados para trabajar, elegir y diseñar tareas y actividades para desarrollar las estrategias requeridas.

En relación con el lector, su rol es activo, ya que, tal como lo señala la especialista Mikulecky (1990), "el lector posee las destrezas cognitivas y de percepción necesarias para razonar y formar estructuras conceptuales. Además, aporta al texto todo tipo de conocimientos sobre el mundo"<sup>30</sup>.

Por otra parte, la enseñanza de las estrategias lectoras se centra en un contexto que se conoce como *ESP (English for Specific Purposes)* –Inglés con propósitos Específicos– término que se aplica a situaciones donde los alumnos tienen una razón para aprender la lengua.

### **INGLÉS PARA LA CIENCIA Y TÉCNICA-EST ( *English For Science and Technology* )**

El Inglés para la ciencia y técnica o *EST ( English for science and technology*. *EST* es una rama de ESP que se refiere a la necesidad de los estudiantes de medicina, física u otras disciplinas de la ciencia de leer libros, artículos o publicaciones de esas materias en Inglés.

Dudley Evans y St John (1998), estudiosos de relevancia en el desarrollo de ESP,, distinguen las siguientes características de ESP: "Diseñada para satisfacer necesidades específicas de los alumnos; relacionada con temas de disciplinas, ocupaciones y actividades propias del alumno, centrada en la gramática, sintaxis, léxico, registro, análisis del discurso y semántica del Inglés; restringida a uno de los dominios del idioma, por ejemplo, la comprensión lectora; enseñanza no ligada a una metodología predominante, ya que no existe una taxonomía única; se dirige a adultos, pero puede usarse con alumnos en el nivel secundario; el "Análisis de necesidades"(*Needs Analysis*) es un concepto básico para ESP y

---

29 NUTTAL, CH .Op.Cit. página 5

30 MIKULECKY, B. Op.Cit. pagina 12

ante la falta de material específico, demanda al docente tiempo para la selección, diseño y adecuación de actividades”<sup>31</sup>.

En relación con el término *análisis de necesidades*, los estudiantes tienen usualmente dos necesidades, las académicas y las laborales. Para los estudiantes que requieren leer textos de su especialidad sobre un determinado tema, que se encuentran editados en idioma inglés, sus necesidades son académicas mientras que los estudiantes que necesitan saber cómo pueden cumplir sus funciones en inglés. Por ejemplo, las azafatas de vuelos internacionales o las guías de turismo requieren del idioma para poder relacionarse con los clientes, entonces sus necesidades son laborales. Esto explica que los primeros necesitan desarrollar la habilidad de la lectura, proceso mental que puede ser ayudado a través de estrategias que promueven los procesos básicos del pensamiento, mientras que los segundos necesitan desarrollar las habilidades orales o auditivas.

### **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EN GENERAL**

Investigaciones en el área de lenguas extranjeras señalan la importancia de las estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza -aprendizaje de lenguas extranjeras ya que constituyen herramientas para que el estudiante se involucre de forma activa y pueda autodirigir su aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Diferentes autores han definido las estrategias de aprendizaje. Según Weinstein y Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje al intentar influir el proceso de codificación”<sup>32</sup>. Por su parte, Mayer (1988) define a las estrategias de aprendizaje como “los comportamientos de un aprendiz que intentan influenciar la manera en la cual en como el aprendiz procesa la información”<sup>33</sup>. Estas definiciones implican que los seres humanos procesan la información que reciben y que el aprendizaje implica tal procesamiento de la información.

Cabe mencionar que las estrategias de aprendizaje de lenguas se relacionan con todo tipo de aprendizaje sin tener en cuenta el contenido y contexto. A estas se las aplica en la

---

<sup>31</sup>DUDLEY EVANS , T y ST. JOHN, M. (1988) " *Developments in ESP* "CUP página 4

<sup>32</sup>WEINSTEIN, C., y MAYER, R. (1986). " *The teaching of learning strategies*". In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition (pp. 315-327). New York: Macmillan. Disponible en *THE INTERNET TESL JOURNAL* sitio de internet <http://www.eltforum.com/lib.html>

<sup>33</sup>MAYER, R. (1988) " *Learning Strategies: An overview*". In Weinstein, C., E.Goetz, &P.Alexander (Eds.) p. 11 Disponible en *THE INTERNET TESL JOURNAL* sitio de internet <http://www.eltforum.com/lib.html>

enseñanza de las matemáticas, ciencias, historia etc. dentro del contexto escolar como en ámbitos de aprendizaje más informales.

Diversos investigadores, tales como Tarone (1983), Rubin (1987), Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) han definido las estrategias de aprendizaje de una lengua. Por ejemplo, según Oxford las estrategias de aprendizaje de una lengua son "acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los alumnos emplean, a menudo intencionalmente, para mejorar su progreso en el desarrollo de las habilidades de una segunda lengua. Estas estrategias son herramientas para el involucramiento autodirigido necesario en el desarrollo de las competencias comunicativas"<sup>34</sup>.

### **Características de las Estrategias de Aprendizaje**

Una de las características más importantes de las estrategias de aprendizaje es que están orientadas a lograr la competencia comunicativa. Se entiende por competencia comunicativa "la capacidad de una persona para comunicarse en forma oral y escrita dentro de las cuatro habilidades del idioma "<sup>35</sup>. La competencia comunicativa incluye el sistema de conocimientos y habilidades requeridas para la comunicación, o sea el conocimiento de vocabulario y habilidad en la comprensión de las competencias sociolingüísticas del lenguaje. La competencia comunicativa incluye cuatro subcategorías o conjunto de habilidades: gramaticales, discursivas, estratégicas y sociolingüísticas. El dominio de estas competencias posibilita el uso correcto y adecuado de una lengua.

Se entiende por competencia gramatical "aquel aspecto de la competencia comunicativa que incluye el conocimiento de items lexicales y de reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología"<sup>36</sup>. Es el conocimiento de la lengua como sistema, se refiere al conocimiento y habilidades requeridas para comprender el significado literal de enunciados y abarca el conocimiento de las características y reglas del lenguaje tales como vocabulario, formación de palabras, ortografía, sintaxis y semántica. La competencia discursiva es "la capacidad de comprender la combinación de formas gramaticales y significados que resulta en un texto escrito unificado en géneros diferentes"<sup>37</sup>. Las competencias estratégicas son "procesos mentales que el alumno elige para realizar la

---

<sup>34</sup> OXFORD, R Op.Cit. página 1

<sup>35</sup> OXFORD, R Op.Cit. página 1

<sup>36</sup> BROWN, H.D. "*Principles of Language Learning Teaching*" .San Francisco State University. Longman. Página 247

<sup>37</sup> MIKULECKY, B. Op.cit. página 7

lectura<sup>38</sup>. Estas estrategias también se usan cuando se lee en la lengua materna y los lectores experimentados son los que generalmente realizan la transferencia de las mismas al abordar un texto en lengua extranjera. Por último, la competencia sociolingüística determina hasta que punto diferentes enunciados son comprendidos adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos y según factores contextuales tales como estatus de los participantes, propósito de la interacción y normas de la interacción<sup>39</sup>.

Para desarrollar la capacidad de lectura, los alumnos tienen que alcanzar la competencia comunicativa, siendo tarea del profesor el entrenamiento para que el lector obtenga la cognición, es decir, el conocimiento de las distintas destrezas y estrategias necesarias para lograr la comprensión.

Existen otras características que distinguen a las estrategias de aprendizaje, como por ejemplo, son generadas por el estudiante, aumentan el aprendizaje de una lengua, permiten la solución de problemas ayudando a desarrollar la competencia lingüística, involucran diversos aspectos del estudiante, no solamente el cognitivo, apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente, no son siempre invisibles ya que pueden ser visibles como los comportamientos, actitudes etc. Además, están sujetas a diversos factores (personalidad, naturaleza de las tareas de aprendizaje, entre otras). Por último, pueden ser aprendidas a través de la enseñanza, instrucción o entrenamiento.

Por su parte, Oxford (1990) señala en sus investigaciones que factores tales como motivación, bagaje o trasfondo cultural, actitudes y creencias, edad y estilo de aprendizaje influyen en la elección de estrategias de aprendizaje. Se entiende por estilo de aprendizaje a la "manera-s habitual, natural y preferida de los individuos para absorber, procesar y retener nueva información y destrezas"<sup>40</sup>. El estilo de aprendizaje de una lengua determina la elección de estrategias.

En consonancia con las características mencionadas, las estrategias de aprendizaje son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua puesto que desde los enfoques comunicativos de enseñanza el fin último es el desarrollo de la competencia comunicativa.

### **Taxonomía de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras**

---

<sup>38</sup> OXFORD, R. Op.cit. página 37

<sup>39</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 7

<sup>40</sup> REID, J. M. (1995) " *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*" Newbury House Teacher Development. Heinle and Heinle publishers) página 3

Oxford (1990) desarrolló un esquema de clasificación de estrategias de aprendizaje usados por los alumnos: “memorísticas, cognitivas, metacognitivas y socio- afectivas”<sup>41</sup>.

En una primera instancia, Oxford clasifica las estrategias en directas e indirectas. Las estrategias directas “requieren el procesamiento mental de la lengua e involucran directamente la L2 o LE”<sup>42</sup> y las estrategias indirectas “no inciden directamente en el procesamiento de la información o *input* pero son necesarias para el aprendizaje de un idioma”<sup>43</sup>. Las estrategias indirectas funcionan mejor cuando se emplean en combinación con las estrategias directas. Mientras que las estrategias directas involucran la nueva lengua, las estrategias indirectas dan un soporte o ayuda para el aprendizaje de idiomas a través de la planificación, evaluación, búsqueda de oportunidades, control de ansiedad, incremento de la cooperación y empatía, entre otros. Las estrategias de memoria tienen la función de “ayudar a los estudiantes a almacenar, guardar y recuperar nueva información”<sup>44</sup>.

Las estrategias cognitivas “permiten a los estudiantes manipular el material de la lengua de manera directa, como por ejemplo, a través del razonamiento, análisis, toma de nota, resumen, síntesis, reconocimiento de la formación para desarrollar *schemas* más fuertes, práctica en ambientes naturales y práctica de estructuras y sonidos”<sup>45</sup>. Según esta definición, las estrategias cognitivas permiten al alumno comprender y producir la nueva lengua de diferentes maneras. Ellas tienen la función común de manipular o transformar la lengua para permitir a los estudiantes comunicarse a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma. En este grupo Oxford incluye cuatro grupos como: “la práctica de patrones; la recepción y envío de mensajes (por ejemplo, la concentración en la idea central de un mensaje); el análisis y el razonamiento (como el análisis de expresiones. Las estrategias cognitivas constituyen en actividades y procesos mentales que los estudiantes realizan de manera consciente o inconsciente, mejorando con ellas la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización.

En el aprendizaje de una nueva lengua los estudiantes deben llegar a comprender, por un lado, el contenido de los mensajes que reciben y los textos que leen y, por otro, nuevas reglas y patrones lingüísticos. En ambos casos la mente de los alumnos realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida.

---

<sup>41</sup> OXFORD, R. Op.Cit. página 14

<sup>42</sup> OXFORD, R. Op.Cit. Página 14

<sup>43</sup> OXFORD, R. Op.Cit. Página 15

<sup>44</sup> OXFORD, R. Op.Cit página 58

<sup>45</sup> OXFORD, R. (2003) “*Language learning styles and strategies: an overview*” disponible en sitio de Internet <http://www.education.und.edu./EDCI/info/vitae/CV-Oxf.2003>

## **Aplicación de las Estrategias Cognitivas a la destreza lectora**

Las estrategias de aprendizaje son enseñadas y aprendidas a través de varios recursos, uno de los cuales es la palabra impresa. Con relación a *EST*, los textos tienen la posibilidad de ayudar a los alumnos a convertirse en más independientes y auto dirigidos a través del uso de estrategias de aprendizaje y muchas actividades diseñadas para ayudar a la comprensión incluyen las estrategias de aprendizaje de idiomas. Una de las características de las estrategias de lengua es que muchas de las estrategias descritas por Oxford en su clasificación, tales como el uso de pistas lingüísticas, *skimming*, *scanning*, son tan valiosas para la lectura en la lengua materna como así también en la lectura de una segunda lengua o lengua extranjera.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje pueden ejercitarse a través de la instrucción, enseñanza o entrenamiento.

## **La enseñanza de las estrategias cognitivas en la lecto-comprensión**

Las investigaciones en el área de la lecto-comprensión han indagado acerca de la enseñanza de estrategias, señalando la importancia de la manera en la cual estas estrategias son implementadas en las clases de lectura. Al respecto, Oxford sostiene que “la instrucción de estrategias tiene efectos beneficiosos en la lectura, ya que ella les permite a los alumnos tomar conciencia acerca de sus procesos cognitivos”<sup>46</sup>. Este aporte implica que el alumno necesita práctica guiada en la instrucción de estrategias enfatizando el “cuándo” y “cómo” del uso de las estrategias. El docente juega un rol integrador, puesto que es quien verifica el uso de las mismas, asegurando el éxito del proceso.

La enseñanza explícita o directa de estrategias es una técnica eficaz en diversos ámbitos, especialmente en la enseñanza de habilidades y estrategias cognitivas. Investigadores tales como Winogrand y Hare (1988) indican que la enseñanza directa de estrategias se centra en cinco pasos que debe seguir el docente:

1. “Qué es la estrategia: se brinda una definición o descripción de la estrategia.
2. Por qué la estrategia debería ser aprendida: de su propósito y beneficios potenciales
3. Cómo usar la estrategia: explicación de cada paso o fase de la estrategia de la forma más clara posible.

---

<sup>46</sup> OXFORD, R. Op. Cit. página 132

4. Cuándo y dónde la estrategia debe ser usada: explicación de las circunstancias y condiciones apropiadas para el empleo de la estrategia y
5. Cómo evaluar el uso de la estrategia: explicación de cómo determinar si la utilización de la estrategia ha resultado provechosa y qué hacer si no ha sido eficaz<sup>47</sup>.

De los aportes teóricos-conceptuales mencionado, se puede deducir que la enseñanza de las estrategias lectoras es un componente importante en la enseñanza de una segunda lengua.

### **Destrezas lectoras**

Las destrezas lectoras favorecen el proceso cognitivo o del pensamiento que los alumnos necesitan desarrollar para leer textos en inglés. Se entiende por habilidades cognitivas "las estrategias que el lector emplea para darle sentido a un párrafo"<sup>48</sup>. Esto significa que las habilidades cognitivas ayudan al lector en la construcción del significado de un texto.

El enfoque para la enseñanza de las destrezas cognitivas promueve el comportamiento cognitivo o del pensamiento necesario para el desarrollo de una lectura eficaz, ya que los alumnos trabajan de manera consciente con las mismas.

Mikulecky (1990) menciona las destrezas de la lectura en Inglés. La taxonomía de las estrategias cognitivas que esta autora propone es la siguiente:

- ✓ "Decodificación automática. Ser capaz de reconocer vocablos funcionales de uso frecuente
- ✓ Vistazo y Predicción. Dar un vistazo rápido al texto para anticipar y predecir contenidos.
- ✓ Identificar el propósito. Saber porque se lee un texto.
- ✓ Identificar el género. Conocer la naturaleza de un texto para predecir el contenido y la organización del mismo.
- ✓ Preguntarse. Hacerse preguntas en un diálogo interior con el autor.
- ✓ Scanning. Mirar un texto muy rápidamente en búsqueda de información específica.
- ✓ Reconocimiento del tema. Averiguar de lo que trata el texto.
- ✓ Clasificación de ideas en temas principales y detalles. Categorizar las palabras e ideas sobre la base de sus relaciones, distinguiendo lo general y lo específico.

---

<sup>47</sup> CONSTANTINI, G.D. (1995) "Didáctica cognitiva". Ciafic Ediciones página 123

<sup>48</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 28

- ✓ Ubicar oraciones tópicos. Identificar, donde sea posible, la oración en un párrafo que representa la generalización.
- ✓ Identificar la idea principal en un párrafo.
- ✓ Reconocer patrones de relaciones. Identificar la relación entre ideas: la estructura total del texto.
- ✓ Inferir la idea principal, usando patrones y otras pistas
- ✓ Reconocer y usar pronombres, referentes y otros equivalentes lexicales como indicadores de cohesión.
- ✓ Adivinar el significado de palabras desconocidas por el contexto
- ✓ Skimming. Vistazo rápido del texto en busca de la esencia del mismo.
- ✓ Paráfrasis. Reconstrucción de textos con las propias palabras del lector para monitorear la propia comprensión.
- ✓ Elaborar inferencias y usar evidencias. Leer entre líneas, usando evidencia del texto para saber lo que no se ha comprendido o captado.
- ✓ Resumir. Simplificar el material reteniendo las ideas principales y dejando de lado detalles
- ✓ Elaborar conclusiones. Agrupar información de distintas partes del texto e incluir nuevas ideas adicionales.
- ✓ Visualizar.
- ✓ Leer críticamente. Juzgar críticamente la exactitud de un párrafo con relación a lo que el lector ya sabe, distinguiendo hechos de opiniones.
- ✓ Leer con velocidad. Leer lo suficientemente rápido para permitir a la mente procesar el input.
- ✓ Ajustar el promedio de lectura de acuerdo con los materiales y propósitos. Ser capaz de elegir velocidad y estrategias necesarias para el nivel de comprensión necesaria para el lector"<sup>49</sup>.

Si bien las estrategias lectoras mencionadas por Mikulecky son todas significativas, sólo algunas se seleccionan para los propósitos necesarios en el ámbito del EST. Asimismo, el orden de las habilidades no es prescripto y se las puede enseñar en combinación o separadamente y usadas como el foco de una unidad o ejercicio.

Por otra parte, las destrezas se clasifican en "macro destrezas"<sup>50</sup>, tales como vistazo, predicción, *skimming*, *scanning*, destrezas de ataque a las palabras y en "micro destrezas"<sup>51</sup>, como por ejemplo identificar referentes, usar el contexto para deducir significados de

<sup>49</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. páginas 25-26

<sup>50</sup> HUGHES, A. (1989) "Testing for Language teachers" Series editor Penny or CUP página 116

<sup>51</sup> HUGHES, A. (1989) Op.Cit. página.116

palabras desconocidas, reconocer la relación entre las partes de un texto a través de los indicadores del discurso, entre otros.

Cualquier actividad de enseñanza de ESP se presenta en un contexto. Por esto resulta necesario establecer una distinción entre dos tipos diferentes de contenidos: “*carrier content*” y “*real content*”. El tema desarrollado en el texto es tatuaje y piercing, mientras que el real content está constituido por aquellos elementos lingüísticos que el docente intenta enseñar, tal como es la lengua que se utiliza para clasificar, instruir, describir un proceso y narrar.

Simultáneamente, el texto en el Anexo de la presente investigación es el recurso para la enseñanza de las estrategias cognitivas. El texto fue seleccionado según el criterio sugerido por Hutchison y Waters (1978) para la selección de textos, según los cuales deben tener “valor, interés y significado, accesibilidad en el *carrier* y *real content* y ser explotable, y novedoso.”<sup>52</sup>

Los modelos de actividades por medio de los cuales se “explota” el texto se basan en un enfoque fundado en la enseñanza de destrezas. Un texto “explotable” es aquel que posee un potencial como facilitador del aprendizaje.

Para cada destreza se diseña una secuencia de ejercicios que comienzan con tareas simples o sencillas y gradualmente se incrementan en complejidad. Con relación a las tareas, Nuttal (1994) enfatiza que “los ejercicios más productivos son aquellos que el docente diseña porque pueden relacionarse con las edades e intereses de los alumnos en la clase”<sup>53</sup>. Tales ejercicios pueden ser de compleción, verdadero o falso, diferentes tipos de preguntas, ejercicios de opción múltiple entre otros.

Para concluir, resulta fundamental identificar no solamente estas actividades como estrategias y el propósito que persiguen, sino también hacer que los alumnos tomen conciencia de la necesidad y utilidad de la práctica y que los docentes ofrezcan siempre una fundamentación o razón de ser de cada actividad, presentando los ejercicios para resolver las dificultades en forma contextualizada.

### **Enseñanza de las habilidades cognitivas de la lectura en inglés.**

---

<sup>52</sup> DUDLEY-EVANS, T. y ST. JOHN Op.Cit. página 99.

<sup>53</sup> NUTTAL, F. Op.Cit. página 28

Los momentos de una clase de lectura en ESP dependen del tipo de texto seleccionado, de las estrategias que los docentes quieren desarrollar y de las formas lingüísticas en los que estos quieren que los alumnos centren su atención. Para la práctica de varias destrezas en cada lección de lecto-comprensión, una destreza única puede presentarse como unidades de enseñanza o instrucción, o cada destreza como el foco de una serie de lecciones. Para un diseño instructivo, algunas destrezas desarrollan el modelo descendente, algunos el modelo ascendente y otras la interacción de ambos.

En una clase de lectura, dos momentos pueden identificarse por razones pedagógicas: la fase de pre-lectura, también conocida como exploratoria y la fase de lectura analítica.

La fase de pre-lectura incluye estrategias que promueven la lectura exploratoria e involucra destrezas que se conocen como destrezas de "Tipo 1"<sup>54</sup>. Las destrezas de "Tipo 1" son "aquellas operaciones que los alumnos efectúan sobre un texto cuando se enfrentan al mismo por primera vez"<sup>55</sup>. Esta definición se refiere a lo primero que se pide a los alumnos que realicen con un texto y tiene que ver con su tratamiento en general. Las destrezas de Tipo 1 son aquellas involucradas en la activación del conocimiento previo, como son la predicción, *skimming* y *scanning* o búsqueda de información específica, y se sugiere que tales actividades sean la base para el primer momento en que los alumnos tengan que leer un texto.

Por otro lado, la fase de lectura analítica incluye las destrezas de "Tipo 2"<sup>56</sup>. Las destrezas de "Tipo 2" involucran una comprensión detallada de un texto luego que los alumnos cumplan la fase de las destrezas "Tipo 1", y conciernen a un análisis más detallado de un texto y, por esta razón, se practican luego que las estrategias del "Tipo 1" han sido aplicadas.

En la fase de pre-lectura o lectura exploratoria, la estrategia cognitiva de la activación de los conocimientos previos es esencial en el proceso de lecto-comprensión.

#### **A. ESTRATEGIA COGNITIVA: ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS**

Una implicancia para la enseñanza que surge de las investigaciones acerca del procesamiento cognitivo que se realiza durante la lectura, es la necesidad de activar los conocimientos previos de los alumnos a través de actividades de pre-lectura. Estas deben usarse en el aula para ayudar a los lectores a activar sus conocimientos previos y proveer el conocimiento necesario para enfrentar un texto. Por ejemplo, algunos investigadores de la

<sup>54</sup> HARMER, J. Op Cit. página. 189

<sup>55</sup> HARMER, J. Op Cit. página 189

<sup>56</sup> HARMER, J. Op Cit. página 189

lectura como Eskey (1986) sugieren que la "comprensión siempre se dirige y controla por las necesidades y propósitos de un individuo y dependen de ese conocimiento previo del individuo"<sup>57</sup>. Otros autores como Murtagh (1989) también sostienen que "inducir los conocimientos previos a través de actividades de pre lectura es extremadamente beneficioso"<sup>58</sup>. En otras palabras, la activación del conocimiento previo incrementa la comprensión en una clase de lectura. Sin embargo, algunos lectores pueden no tener conocimientos previos para activar. Según Anderson (1990) "en tal caso, será necesario para el docente promover el conocimiento previo con la información suficiente para comprender un texto"<sup>59</sup>.

Diversas actividades áulicas pueden prepararse para facilitar la activación del conocimiento previo. Mc Neil (1987) sugiere que "la activación del conocimiento previo puede iniciarse estableciendo metas, haciendo preguntas, o mapas semánticos"<sup>60</sup>.

Las discusiones de pre lectura también otorgan una oportunidad a los lectores para ver qué es lo que saben acerca un tema determinado o lo que pueden saber. La idea de manejar una discusión de prelectura la sugieren Dubin y Bycina (1991). Ellos recomiendan el uso de guías anticipatorias que contienen una serie de afirmaciones, a menudo provocativas en naturaleza, que tienen la intención de desafiar los conocimientos del alumno y opiniones acerca del contenido de un texto. Una discusión de pre lectura sobre el tipo de estructura textual y las expectativas que un lector puede tener acerca de la organización del material es también valiosa para los lectores del Inglés como segunda lengua.

Otra manera de indagar acerca de que conocimientos previos poseen los alumnos o si carecen de ellos, es a través del uso de mapas semánticos. Se entiende por mapas semánticos " una forma organizada de conceptos de vocabulario que revelan qué es lo que los alumnos ya conocen acerca del tema"<sup>61</sup>. Es similar al torbellino de ideas ya que el lector al lector se le presenta una palabra clave o concepto que será parte del material de lectura. y luego se le pide que genere palabras que ellos asocien con la palabra clave.

Los lectores pueden realizar predicciones acerca del contenido del texto, que luego leerán para confirmar, corroborar o descartar sus hipótesis. Esta actividad para activar los conocimientos previos necesitará realizarse durante subsiguientes fases de lectura,

---

<sup>57</sup> **ESKEY, D. E.** (1986) " *Theoretical foundations. Teaching second language reading for academic purposes reading*" Ma. Addison-Wesley Publishing Company página 6

<sup>58</sup> **MURTAGH, L.** (1989) " *Reading in a Second or Foreign Language models, processes and pedagogy. Language culture and Curriculum*" página 102

<sup>59</sup> **ANDERSON, N.** Op.Cit. página.12

<sup>60</sup> **ANDERSON, N.** Op.Cit. página.12

<sup>61</sup> **HUI-LUNG CHIA** " *Reading activities for effective Top-down processing*" disponible en **Forum** Vol 39 No 1, January - Marzo 2001 p 22 disponible en sitio de internet: <http://www/lexchanges.state.gov/forum/vols/>.

particularmente para verificar si las predicciones que fueron realizadas antes de la lectura son confirmadas en el texto.

Dos estrategias importantes para activación de los conocimientos previos son el vistazo y la predicción.

### **A.1. ESTRATEGIA COGNITIVA: VISTAZO (*previewing*)**

Se entiende por vistazo una “destreza lectora de alta velocidad a través de la cual el lector obtiene alguna información del texto para comenzar a elaborar hipótesis acerca del contenido del mismo y comenzar el proceso cognitivo de unir o aparear información nueva con lo que ya posee (*schemata*)”<sup>62</sup>. Según esta definición, los lectores predicen o realizan hipótesis acerca del contenido del texto y así activan el proceso descendente o *Top-down* para la lectura comprensiva.

Existen varios estímulos o elementos no textuales en un texto, tales como título, subtítulos, y elementos no verbales, portadores de significados como fotos, ilustraciones, diagramas o gráficos, tipografía especial, subrayado, signos de puntuación, espacios, sangría, etc., elementos llamados paratextuales, los que están usualmente relacionados con las ideas del autor que ayudan al lector a predecir el contenido del texto. Un ejemplo de la práctica del vistazo se encuentra en el Anexo 2. (Ver Anexo 2.2)

Para finalizar, existen implicancias pedagógicas que sustentan la incorporación de la estrategia del vistazo en las clases de lecto-comprensión. Primero, el vistazo le permite al lector establecer el tema, género, contexto. Segundo, luego de que tomen conciencia del tema, la activación de los conocimientos previos permitirá inferir el significado de palabras desconocidas. Por último, el vistazo prepara a los alumnos en la formación de hábitos para realizar la estrategia rápida de leer selectivamente o *skimming*.

La otra habilidad de utilidad para la activación del conocimiento previo es la predicción.

---

<sup>62</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página . 33

## A.2 ESTRATEGIA COGNITIVA: PREDICCIÓN

Reconocidos especialistas en el área de la lectura como Nuttal (1984) y Widdowson (1980) definen la Predicción. La primera especialista sostiene que la predicción es “una habilidad que activa los esquemas, esto es, trae a la mente cualquier experiencia y

conocimiento que los lectores ya posean acerca del tema del texto. Si los esquemas mentales son activados, los lectores podrán entender mejor<sup>63</sup>. Por otro lado, Widdowson’s (1980) sostiene que “un aspecto importante en la interpretación de párrafos es predecir que es lo que vendrá. Esta habilidad le permite al lector darse cuenta no solo de la información que se da sino también de aquella que no se da en el párrafo<sup>64</sup>. Mientras que la primera especialista enfatiza la importancia de la predicción como una forma de construir el conocimiento previo, el segundo lingüista enfatiza la importancia de la predicción como un aspecto crucial de la lectura. Cuanto mejor los lectores predicen que es lo que van a leer, podrán leer el texto de modo más rápido y efectivo.

Con el fin de sistematizar el proceso de predicción, es necesario brindar a los alumnos entrenamiento con ejercicios que aislen la habilidad. La ejercitación puede tomar distintas formas como por ejemplo la enseñanza podría comenzar con una clase explicando lo que es la predicción. A partir de ahí, la predicción podría empezar con el título, una lámina o alguna otra información acerca de lo que los alumnos piensan que leerán. Otros ejercicios involucran a los alumnos en leer para confirmar sus expectativas acerca de la información contenida en el texto. Esta técnica estimula a los alumnos a predecir el contenido del texto, ya que si los lectores harán predicciones, leerán para sostener o rechazar sus hipótesis. La activación de conocimientos necesita estar unida a actividades aplicadas durante la fase de lectura analítica. Un ejemplo de una actividad para la instrucción de la estrategia de la Predicción puede observarse en el Anexo 2. (Ver Anexo 2- 3)

La predicción tiene importantes implicancias pedagógicas en la enseñanza de las habilidades lectoras ya que los alumnos pueden ayudarse en su comprensión antes de leer

---

<sup>63</sup> NUTTAL, CH. Op. Cit. página .13

<sup>64</sup> WIDDOWSON ‘S, H.G. ( 1980) “*Discourse in Action*”. OUP página 10

### C. ESTRATEGIA COGNITIVA: SCANNING

Se entiende por *Scanning* " a la acción de dar una mirada rápida al texto, ya sea para buscar alguna información específica (por ejemplo, un nombre, una fecha o un lugar) o para obtener una impresión inicial si el texto responde a mis propósitos (sí un libro sobre jardinería trata sobre una enfermedad particular de una planta, por ejemplo)"<sup>68</sup>. *Scanning* es una técnica de lectura que se usa cuando el lector necesita encontrar determinada información específica muy rápidamente. Con la estrategia de *scanning*, al formularse una pregunta los lectores leen un párrafo solo para encontrar la respuesta, dejando de lado información irrelevante.

Algunos modelos de actividades que pueden utilizarse para la enseñanza de la estrategia de *scanning* se encuentran en el Anexo 2 (Ver Anexo 2 .5).

*Skimming* y *Scanning* son estrategias útiles que permiten a los lectores seleccionar textos o partes del texto que consideran de su interés.

Con relación a los aspectos del sistema de la lengua (vocabulario y marcadores del discurso), la enseñanza de estrategias es un componente importante dentro del proceso de lectura. El vocabulario se considera en la enseñanza de estrategias cognitivas de la lecto-comprensión.

### D. INSTRUCCIÓN DEL VOCABULARIO DE TEXTOS EN INGLÉS PARA LA CIENCIA Y TÉCNICA.

El vocabulario es un elemento importante en el aprendizaje de una lengua y "la relación entre el vocabulario y el éxito en la lectura" <sup>69</sup> ha sido sugerida en las investigaciones y la teoría de los expertos de lectura. En rigor de verdad, la lectura comprensiva no puede tener lugar a menos que los lectores conozcan el significado de las palabras en inglés. Sin embargo, no siempre se necesita conocer todas las palabras en un texto para comprenderlo íntegramente. A veces, cuando el texto muestra una alta densidad de cognados, los lectores pueden construir el significado de un texto aún sin conocer algunas palabras o frases específicas. Los cognados generalmente no causan dificultad, pero sí los " falsos cognados". Los cognados son " las palabras que son similares en la lengua materna y el idioma inglés"<sup>70</sup>. Los ejemplos de cognados son las siguientes palabras: "egyptians" (línea 3),"infection" (línea 17) o "donations" (línea 9) y los de falsos cognados "gloves" (línea 57) que parece decir "globos" sino que en realidad significa " guantes" o

<sup>68</sup> NUTTAL, CH. Op.Cit. página 49

<sup>69</sup> GONZÁLEZ, S.Y MARENCO, L.(1999) "Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB" .Paidós Educador página 104

<sup>70</sup> HUTCHISON, T. y WATERS, A. Op.Cit. página 13

"border" (línea 2) cuya apariencia morfológica sugiere el significado de "borde", cuando significa "frontera". Como una estrategia didáctica se debe enseñar los falsos cognados con traducciones, explicaciones breves, el uso de diccionarios bilingües y/o la preparación de glosarios con traducciones.

Según Scott (1979) el vocabulario de inglés puede ser dividido en cinco grupos o áreas principales: el vocabulario técnico, palabras muy frecuentes, palabras relativamente raras, cognados y falsos cognados <sup>71</sup>. Estas categorías no son mutuamente excluyentes ya que, por ejemplo, la palabra "important" es frecuente y un cognado; la palabra "most" es frecuente y un falso cognado. El vocabulario técnico-científico en inglés consiste en su mayoría en cognados.

En un sentido muy amplio el vocabulario en inglés incluye palabras denominadas "content carrying words", palabras portadoras de significado o lexicales <sup>72</sup>, como por ejemplo, "jewellery" (línea 72) que es un sustantivo, "look like" (línea 21) que es un verbo; "expensive" (línea 23) que es un adjetivo, "carefully" (línea 27) que es un adverbio o "palabras funcionales" también llamadas palabras estructurales o gramaticales. Ellas son los pronombres, preposiciones y los items lexicales que señalan la relación entre las ideas en un texto, como por ejemplo "will" (línea 29) que es un verbo auxiliar o "around" (línea 10) que es una preposición, para mencionar solo algunas categorías.

Según el punto de vista de Mikulecky (1990) "para mejorar la comprensión de lectura, el vocabulario clave es a menudo las palabras funcionales que ayudan a expresar la relación entre los conceptos e ideas" <sup>73</sup>. En otras palabras, estas son esenciales para lograr la coherencia y cohesión del texto y en general deben ser aprendidas. Además, son mucho más difíciles de adivinar que las palabras lexicales en la medida en que señalan la relación entre conceptos, pudiendo determinar el significado exacto de las palabras lexicales.

Las estrategias para ayudar a los lectores del inglés a reconocer las palabras de un texto son: el reconocimiento de palabras de decodificación automática, la elaboración de inferencias por el uso de pistas estructurales, análisis de la morfología de las palabras y el uso de contexto mediato e inmediato para adivinar los significados de las palabras desconocidas. Estas estrategias de ataque a las palabras se usan en una fase más analítica de lectura.

## **D.1. ESTRATEGIA COGNITIVA: DECODIFICACIÓN AUTOMÁTICA DE PALABRAS**

<sup>71</sup> SCOTT, M. (1979) "Reading English: Estrategias para una comprensión eficiente del Inglés" página 19

<sup>72</sup> SCOTT, M. Op.Cit. página 19

<sup>73</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 72

Se entiende por decodificación automática de palabras "uno de los procesos que los buenos lectores nativos hacen automáticamente con la mayor parte del contenido de un texto"<sup>74</sup>. Todo lector eficiente lee con rapidez y comprensión porque decodifica automáticamente la mayoría de las palabras. Como consecuencia, es necesario que los alumnos se familiaricen con el vocabulario de la lengua para que la percepción y reconocimiento de letras y por lo tanto de palabras, se dé en forma inconsciente o automática tal como lo hace quien lee en su propia lengua, permitiendo un mayor tiempo de procesamiento para la aplicación de estrategias interpretativas (*top-down*).

Según estudios realizados hay un número de palabras que aparecen en casi todo texto y constituyen el 50% de las palabras del escrito. En realidad, existen aproximadamente 2.000 palabras que representan casi el 80 % de las palabras presentes en textos y aproximadamente 100 palabras comúnmente usadas por los lectores nativos que las identifican automáticamente. Estas palabras constituyen el 50 % de cada página impresa en inglés, por lo que facilitan la comprensión de un texto con mayor facilidad.

La enseñanza de estas palabras debe realizarse dentro de contextos significativos. El tipo de ejercitación es a través de la técnica "cloze" o de completación, elección múltiple etc.

Nuttal (1994) enfatiza el hecho que "es importante para los estudiantes reconocer que el vocabulario receptivo está disponible para el empleo activo cuando se lo encuentra en contexto"<sup>75</sup>. Es por eso que el enfoque para la enseñanza de las palabras de decodificación automática debe darse en contextos significativos. Un ejemplo de diseño de material se presenta en el Anexo 2. (Ver Anexo 2 - 6)

Por otra parte, uno de los hallazgos en las investigaciones que estudian el proceso de comprensión lectora es la importancia de la elaboración de inferencias para resolver problemas lexicales.

## **D.2. ESTRATEGIA COGNITIVA: ELABORACIÓN DE INFERENCIAS**

Las inferencias están en el corazón mismo del proceso de lectura. Se entiende por Inferencia "el proceso por el cual el principiante elabora una hipótesis o la conclusión sobre la lengua basada en evidencias presentadas"<sup>76</sup>. Este es el medio por el cual el lector forma hipótesis sobre el idioma de llegada.

Es necesario aclarar que los significados obtenidos por inferencia son generalmente probabilidades y no certezas y que el alumno debe entender que en la mayoría de los casos la probabilidad o exactitud del significado dependerá del propósito de la lectura y de la

<sup>74</sup> MIKULECKY, B. Op.Cit. página 69

<sup>75</sup> NUTTAL, CH. Op.Cit. página 63

<sup>76</sup> RICHARDS, J. C. (1985) "The context of language teaching" CUP página.119

importancia de esa palabra en el texto. La actitud del profesor es crucial en el desarrollo de esta destreza.

El proceso de inferencia se puede realizar primero, mediante el reconocimiento de claves estructurales, para no determinar con exactitud el significado del vocablo, sino al menos, para establecer el rol o categoría gramatical dentro de la oración, constituyendo el primer paso en el proceso de comprensión. El alumno tendrá que reconocer si la palabra es un sustantivo, adjetivo, verbo etc. y a partir de ello aplicar otras destrezas para desentrañar ya no su significado estructural sino el significado lexical. Segundo, a través de información morfológica se puede comprender el significado de los afijos (prefijos y sufijos) y el modo en que ellos se usan para formar palabras, y por último mediante la inferencia contextual.

Hay varios motivos que justifican la práctica de la inferencia del significado de palabras desconocidas para mejorar la capacidad de lectura ya que la inferencia es una actividad que se posee y se usa en la lengua madre y la práctica sistemática de la misma en la clase de lectura en lengua extranjera implica una herramienta muy valiosa para la comprensión.

Asimismo, la capacidad de usar la información estructural para asignar el significado de un ítem lexical es una de las habilidades de ataque a las palabras de mayor utilidad. Es necesario aclarar que los significados obtenidos por inferencia son generalmente probabilidades y no certezas y que el alumno debe entender que en la mayoría de los casos la probabilidad o exactitud del significado dependerá del propósito de la lectura y de la importancia de esa palabra en el texto. La actitud del profesor es crucial en el desarrollo de esta destreza.

### **D.3 ESTRATEGIA COGNITIVA: ELABORACIÓN DE INFERENCIAS PARA INTERPRETAR LA MORFOLOGÍA DE LAS PALABRAS**

Los textos técnicos y científicos presentan palabras compuestas, por eso es conveniente prestar atención a pistas estructurales o morfología con el objetivo de familiarizar a los alumnos con estas señales morfológicas. ya que la capacidad de usar la información estructural para asignar el significado a una palabra es una de las habilidades más útiles.

Las habilidades de análisis de la estructura de las palabras, formación de palabras o estructura interna "animan al alumno a estudiar prefijos, base y sufijos y usar este conocimiento para aprender el nuevo vocabulario ".<sup>77</sup> En realidad, los alumnos deben

---

<sup>77</sup> ANDERSON, N. Op.Cit. página 27

aprender los significados de los afijos comúnmente usados luego de enseñárseles a descomponer las palabras en sus elementos: prefijos, base y sufijos.

Según Nation, 1990, citado en Anderson, "para realizar el análisis de palabras, se necesitan tres habilidades: primero, reconocer las partes de una palabra pidiendo a los alumnos descomponer la misma en sus partes; segundo, estudiar el significado de prefijos y raíces, por lo que se recomienda la simple memorización de los significados de prefijos y raíces; tercero, utilizar prefijos y raíces. Los alumnos deben ser capaces de combinar prefijos y raíces para formar palabras y reconocer cómo crean el significado de una palabra al ser combinados".<sup>78</sup>

A menudo los sufijos ayudan a determinar el rol de una palabra en una oración. Por ejemplo, los lectores pueden adivinar que "sterilization" en la línea 49 es un sustantivo porque prácticamente todas las palabras que terminan en *-ation* son sustantivos o "sterilize" (línea 81) es un verbo porque prácticamente todas las palabras terminadas en *-ize* son verbos. Otros sufijos pueden también dar a lectores una indicación del significado de una palabra. El sufijo *-or* quiere decir "alguien o algo que hace algo.", como por ejemplo la palabra "sailor" (línea 5) es un navegante; *-less* significa "sin", como por ejemplo en la palabra "stainless" (línea 62). Otros sufijos son: *-ance*; *-ing-*; *ment*; *-ful*; *-ish* etc.

Los prefijos con frecuencia también dan a los lectores una indicación del significado de las palabras. Algunos prefijos se usan para formar antónimos de su significado original. Los más comunes son *-un* en "unsterile" (línea 19), *-non* en "non-toxic" (línea 75). Otros prefijos en el modelo del texto son *-auto* en "autoclave" (línea 50), *-re* en "resterilized" (línea 71), *-in-*, *-im-*, *-dis-*, *-ab-*, *-in-*, *-under* – *over*, *-hyper*, *-hypo*, *-sub* entre otros.

Desde el comienzo los alumnos deben ser entrenados en el reconocimiento de los afijos más comunes y de su valor semántico y gramatical. El reconocimiento del significado y función de los afijos les permitirá inferir el significado de una palabra cuando ya conocen su raíz.

Ejemplos de la instrucción para el desarrollo de esta estrategia se encuentran en el Anexo 2 (Ver Anexo 2-7)

Por otra parte, para llegar a una interpretación satisfactoria de las palabras desconocidas, el lector debe hacer uso del contexto.

#### **D.4 ESTRATEGIA COGNITIVA: USO DEL CONTEXTO PARA ASIGNAR SIGNIFICADOS A LAS PALABRAS DESCONOCIDAS.**

---

<sup>78</sup> ANDERSON, N. Op.Cit. página 27

La inferencia de los significados de ítem lexicales desconocidos a partir del contexto es la destreza de adquisición de vocabulario más importante sugerida por los especialistas en lectura. Según Anderson (1990) "a los lectores debe enseñárseles a usar el contexto para adivinar con efectividad los significados de palabras desconocidas"<sup>79</sup>.

Para los alumnos de L2 la destreza de la inferencia requiere de un entrenamiento debido a que la mayoría de los lectores usualmente tienen poca experiencia y tienen que hacer más esfuerzos conscientes para aprender una palabra.

Según Brighton y Mc Gregor (1970), "la mayoría de los alumnos no tienen conciencia de que es posible comprender las palabras nuevas sin que se les proporcione su significado. En consecuencia, lo que hay que hacer es demostrarles que es posible inferir y, además, se los debe estimular a adoptar una actitud positiva hacia las palabras desconocidas".<sup>80</sup>

Existen varias formas de ejercicios para las etapas iniciales de entrenamiento, como por ejemplo, los de opción múltiple, ya que de acuerdo con Nuttal (1994) "es aconsejable de modo que los estudiantes no confíen completamente en sus propios recursos"<sup>81</sup>.

Algunos modelos de actividades para explotar la estrategia de la elaboración de inferencias para asignar significados a las palabras desconocidas a partir del contexto se presentan en el Anexo 2. (Ver Anexo 2 .8)

A través de otro enfoque, los profesores pueden introducir el vocabulario en el contexto de maneras diferentes: Clarke y Nation (1990) sugieren cinco pasos prácticos, que pueden ser incluidos durante la instrucción explícita de esta estrategia:

Paso 1: Observe la palabra desconocida y decida su rol. ¿Es un sustantivo, un verbo, un adjetivo o un adverbio?

Paso 2: Observe la cláusula o la oración que contiene la palabra desconocida. Si la palabra desconocida es un sustantivo, ¿Qué adjetivos lo describen? ¿Qué verbo está cerca? ¿Es decir, qué hace este sustantivo y qué le hacen a él? ¿Si la palabra desconocida es un verbo, qué sustantivo va con él? ¿Está modificado por un adverbio? ¿Si la palabra es un adjetivo, con qué sustantivo va? ¿Si la palabra es un adverbio, a qué verbo modifica?

Paso 3: Observe la relación entre la cláusula y la oración que contiene la palabra desconocida y otras oraciones o párrafos. A veces esta relación estará señalada por una conjunción como "but"(pero), "because" (porque), "if"(sí) o un adverbio como "however" (sin embargo).

---

<sup>79</sup> ANDERSON, N. Op.Cit. página 25

<sup>80</sup> NUTTAL, CH. Op.Cit. página 74

<sup>81</sup> BRIGHTON Y Mc GREGOR (1970), citado en NUTTAL, CH. página 9. Curso "Un enfoque diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés-(1995) UNSE

**Paso 4:** Use el conocimiento que ha adquirido de los pasos 1-3 para adivinar el significado de una palabra.

**Paso 5:** Controle si su predicción es correcta<sup>82</sup>.

Por otra parte, la destreza de ataque al texto es una macro habilidad que requiere ser desarrollada para ayudar a la comprensión. La cohesión lexical y retórica es aquel elemento que une las ideas en un texto, por lo que estas sub-habilidades son esenciales para interpretar un texto. De los elementos de cohesión lexical, la referencia y las asociaciones lexicales serán tratadas primero.

## **E. ESTRATEGIA COGNITIVA: IDENTIFICACIÓN E INTERPRETACIÓN DE REFERENCIAS**

Otra área en la cual es esencial preparar a los alumnos es el reconocimiento de los variados recursos usados para crear cohesión textual y particularmente el uso de la referencia.

La referencia incluye los recursos que indican relaciones lexicales en texto por lo que es importante que el alumno se dé cuenta de que un texto no está compuesto de oraciones o cláusulas independientes, sino que es una trama de ideas relacionadas.

A los escritores no les gusta usar la misma palabra muchas veces y es por eso que a menudo usan otras palabras, que significan lo mismo. Widdowson's (1979) afirma que "en un párrafo, algunas palabras se repiten en otras oraciones del párrafo. Las relaciones que se establecen se denominan referencias"<sup>83</sup>. Estas referencias incluyen pronombres personales, pronombres demostrativos, pronombres relativos y sustantivos.

Los escritores de temas científicos con frecuencia usan referencias para evitar repetir la misma palabra una y otra vez. El reconocimiento de estas referencias contextuales puede dificultar la comprensión de los estudiantes del material de lectura. Por lo tanto, los lectores deben ser entrenados a determinar a lo que cada elemento cohesivo referencial se refiere.

Algunas instrucciones se incluyen en el Anexo 2 (Ver Anexo 2-9)

Otro modo de lograr la cohesión lexical consiste cuando los escritores tratan de hacer su escritura interesante y agradable al no repetir las mismas palabras una y otra vez. En cambio, ellos pueden usar palabras diferentes para referirse a la misma cosa. Estas palabras son los Sinónimos. Los estudiantes con un vocabulario limitado equivocadamente pueden deducir que dos palabras diferentes son mencionadas en un texto cuando, en realidad, esas palabras o frases se refieren a la misma cosa.

---

<sup>82</sup> ANDERSON, N. Op.Cit. p.27

<sup>83</sup> WIDDOSSON'S, H.G.(1979)"*Thinking in English*" OUP página 14

De la misma manera, las Superordenados e Hipónimos son otras categorías lexicales que ayudan a comprender el significado. Debido a que la relación entre dos términos no es siempre simétrica, los alumnos suelen tener problemas en reconocer la relación entre términos generales, es decir, Superordinados y otros términos con significados más específicos- Hipónimos- que hacen referencia a la misma cosa. Los superordenados "son las palabras de significado más general que en comparación con otras palabras de significado más específico pueden hacer referencia a esta últimas mediante el uso del termino más general, como por ejemplo, en el texto en el Anexo, el Superordinado es: *PARTES DE CUERPO QUE SE SUELE PERFORAR*, mientras que los Hipónimos son el lóbulo de oído, el cartílago de oído, las cejas, el puente nasal, la lengua, los labios, el pezón, el ombligo, los genitales femeninos y masculinos.

#### **F .- ESTRATEGIA COGNITIVA: IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES**

La capacidad de identificar la idea principal es una destreza cognitiva para ser desarrollada. Como lo señala Anderson, "si la idea principal puede identificarse, la comprensión se facilita ya que organiza la información presente y se puede distinguir las ideas principales de las secundarias"<sup>84</sup>

En el texto presentado, la idea principal puede identificarse en la línea 1 y las ideas secundarias en las líneas 2 a la 9.

Otra destreza cognitiva que necesita ser generada en los lectores es la identificación de los patrones de organización textual, entre los cuales los conectores lógicos y los patrones retóricos son esenciales en la instrucción del proceso del desarrollo de estrategias cognitivas.

#### **G. ESTRATEGIA COGNITIVA: RECONOCIMIENTO E INTERPRETACIÓN DE CONECTORES LÓGICOS O PATRONES DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL**

Los conectores lógicos, también llamados conjunciones o patrones de organización textual, se refieren a una palabra que une cláusulas u oraciones y aún párrafos, expresando las relaciones semánticas entre los mismos.

El distinguido lingüista inglés Widdowson's (1990 ) afirma que "a menudo hay relaciones lógicas entre declaraciones en un párrafo. Estas relaciones lógicas son expresadas conectando palabras. Estas palabras de conexión de las oraciones muestran las relaciones lógicas entre ellas."<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> ANDERSON, N. Op.Cit.página 72

<sup>85</sup> WIDDOSSON 'S, H.G.Op.Cit. página 16

Por lo tanto, es importante ser capaz de interpretar y reconocer los conectores lógicos en inglés porque no solo son necesarios para la comprensión de ideas y hechos mencionados en un párrafo, sino también porque indican el valor retórico, como por ejemplo, al explicar lo que sigue.

Los conectores lógicos se clasifican en los siguientes tipos: adición, relación de causa-efecto, contraste, comparación, duda o hipótesis, orden, entre otros.

A continuación un listado no exhaustivo de conectores lógicos en inglés que establecen las siguientes relaciones:

- a) Palabras que significan adición: *again* (otra vez); *also* (también); *and* (y) etc.
- b) Palabras que significan contraste: *but* (pero); *however* (sin embargo); *on the contrary* (por el contrario). etc.
- c) Palabras que significan comparación: *as* (como); *in this way* (de esta manera); *like* (como) etc.
- d) Palabras que significan duda o posibilidad: *apparently* (aparentemente); *may* (puede); *perhaps* (quizás) etc.
- e) Palabras que significan enumeración, secuencia y temporalidad: *after* (después de), *as soon as* (tan pronto como); *at first* (al principio); *later* (después) etc.
- f) Palabras que significan razón y resultado: *because* (porque); *since* (ya que, puesto que). etc.
- g) Palabras que significan explicación y agregado de detalles: *for example*, (por ejemplo); *namely* (a saber) etc.
- h) Palabras que significan condición: *if* (sí), *unless* (a menos que) etc.
- i) Palabras que significan alternativa: *neither...nor* (ni...ni....) etc.

Un modelo de actividad que tiende a desarrollar la estrategia de identificación de los conectores lógicos puede observarse en el Apéndice 2 (Ver Anexo 2.9)

#### **H. ESTRATEGIA COGNITIVA: RECONOCIMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO**

Uno de los objetivos de los cursos *ESP* es la enseñanza de los marcadores o patrones retóricos del discurso. Los marcadores, señales o funciones retóricas del discurso son un tipo particular de elementos cohesivos. Palabras tales como "*however*", "*although*", "*namely*" sirven para indicar el tipo de relaciones entre las distintas partes del discurso y con frecuencia el valor funcional de las proposiciones en las cuales ocurren ( sí el autor usa "*although*" está concediendo algo, sí usa "*namely*" especifica algo, sí introduce una cláusula con la frase "*that is*" es porque desea reformular un concepto que presume poco claro o desconocido para el lector etc. Estos marcadores actúan como señales en el camino,

anticipando en cierta forma lo que va a acontecer estableciendo conexiones lógicas entre las partes del texto.

Reconocidos especialistas recomiendan que mientras más familiarizados estén los lectores con las características particulares y organización del género, mayores posibilidades tendrán de comprender un texto. Por ejemplo, Widdowson (1979) afirma que "es aconsejable que los alumnos sean conscientes del modo en que la lengua es usada para expresar los diferentes actos de comunicación"<sup>86</sup>. Además, Anderson (1999) considera que "la activación del conocimiento previo sobre la organización textual puede facilitar la comprensión lectora"<sup>87</sup>. Por su parte, y en consonancia con lo expuesto por los otros autores, Nuttall sostiene que "probablemente la habilidad lectora más importante que los lectores pueden desarrollar es reconocer el modelo de organización de un texto"<sup>88</sup>. Esto implica que, por ejemplo, comprender como está organizado un texto de estructura retórica causa-efecto está organizado, ayuda a la comprensión de esta clase de texto.

En el modelo de texto presentado como ilustrativo, los patrones retóricos que predominan son los siguientes: el primer párrafo es una narración, el segundo es una clasificación; el tercero es un proceso; el cuarto es una instrucción; el quinto es un proceso y el sexto es una clasificación.

La familiaridad con las características del género facilitan a los lectores la extracción rápida de la información. En primer término porque se aumentan sus expectativas en cuanto al tipo de información en el texto, y además porque su conocimiento de la forma por la cual la información es organizada, les permite aplicar estrategias más apropiadas para su objetivo de lectura.

Implicancias de tipo pedagógicas justifican la inclusión de estos marcadores en la enseñanza de estrategias en la lecto comprensión. Entre ellas podemos mencionar que son los siguientes: si los alumnos comprenden una parte de qué el marcador o conector servirá como clave para comprender la otra. Así por ejemplo, si ellos encuentran en un texto una cláusula difícil presidida por otra que él comprendió bien, el marcador "*but*" introduce una cláusula problemática. Si ellos saben que ese conector establece una relación de contraste y que la cláusula que introduce contradice o de alguna manera se opone a la cláusula anterior, esto los ayudará a desentrañar el significado.

Existen diferentes enfoques para la enseñanza de la organización de textos expositivos en inglés de *EST*, por ejemplo: la asignación de varios ejercicios de práctica a los estudiantes en la identificación y clasificación de patrones de la organización textual. En

---

<sup>86</sup> WIDDOWSON'S, H.G.(1975) "*Stylistic and the teaching of literature*" Longman. página 63

<sup>87</sup> ANDERSON, N. Op.Cit. página 15

<sup>88</sup> NUTTAL, CH. Op.Cit. página 111

el caso específico de *EST*, la enseñanza de la lectura debe dirigirse al sistema de la lengua usada por técnicos y científicos. En este sentido, el discurso usado por los científicos incluye actos retóricos del discurso tales como la definición, la descripción, la clasificación, la comparación y el contraste, la causa y el efecto, entre otros.

Algunas de las señales lexicales de los patrones de organización en un texto se indican con empleo de estructuras gramaticales específicas y otros por marcadores del discurso. La siguiente lista ilustra los modelos de organización textual:

- ✓ Definición: X is known as/ is defined as/ is termed as ....
- ✓ Clasificación: is/are/may /could/can/be classified /categorized /divided into) etc.
- ✓ Comparación y contraste: 'X /is similar to/comparable to/resembles/is unlike/is different from/differs from (in many ways) – Unlike/ In contrast to/ Compared to / on the other hand/ whereas/ but/
- ✓ Causa-efecto: (X causes/results in/ produces/ induces/ XX – X is caused /produced by XX.
- ✓ Ejemplificación: for/an example, for instance, to illustrate, such as, like, etc.
- ✓ Instrucción: órdenes y recomendaciones
- ✓ Predicción: cláusulas con " if."
- ✓ Propósito: to + inf, in order to, for +ing.
- ✓ Adición: in addition, moreover, furthermore, similarly, in the same way, etc.

Sobre la base de lo anteriormente mencionado, se puede concluir que los docentes deben incluir entre sus actividades, tareas tendientes al desarrollo de ayudar a los alumnos a desarrollar el esquema de patrones retóricos del discurso.

## **METODOLOGÍA**

### **TIPO DE METODOLOGÍA**

El tipo de la investigación es exploratoria-descriptiva. Es exploratoria porque es una primera aproximación a un enfoque metodológico en la enseñanza del idioma inglés como son las estrategias que los docentes aplican en una clase de lecto-comprensión en un contexto del inglés para la ciencia y tecnología, el cual no fue investigado con anterioridad en un establecimiento educativo en Santiago del Estero. Es descriptiva porque se observa una experiencia didáctica.

La primera variable se refiere a las estrategias cognitivas desarrolladas en los alumnos por los docentes en las clases de lecto comprensión de textos para la ciencia y técnica. La segunda variable se refiere a las estrategias cognitivas que las actividades diseñadas de un

texto tienden a desarrollar. La tercera variable se refieren a sí los datos aportados en las encuestas por los docentes con anterioridad se reflejan o no en la realidad áulica.

El carácter de la investigación es cuanti-cualitativa. La variable cualitativa tuvo como propósito explorar las estrategias cognitivas que se generan o desarrollan para facilitar la lecto-comprensión. Las variables cuantitativas tuvieron como intención conseguir el número de las diferentes estrategias cognitivas que las actividades diseñadas por los docentes y proporcionadas a los alumnos tienden a desarrollar y determinar si los datos provistos por los docentes en las encuestas coinciden o no con los procedimientos llevados a cabo en la realidad áulica.

Las técnicas de recolección de datos de la presente investigación son encuestas semiestructuradas a los docentes, análisis de documentos-material (consignas de las actividades de lectura) y las observaciones de clases que se llevarán a cabo siguiendo un registro de observación.

### **UNIVERSO DE ESTUDIO**

La población estuvo constituida por los 7 (siete) docentes de inglés de los 2º y 3º años de la Escuela de Comercio Prof. "Antenor Ferreyra" de la capital de Santiago del Estero y el diseño del material que utilizan en las clases de lecto-comprensión.

### **UNIDAD DE ANÁLISIS**

Cada uno de los 7 (siete) docente de inglés de la Escuela "Prof. A. Ferreyra " que enseña en el 2º y 3º año del Polimodal en el año 2005 y de estos:

- a.- Los datos aportados por los mismos.
- b.- Las observaciones de sus clases
- c.- Las carpetas de los alumnos con las actividades, para lo que se toma una muestra de acuerdo a los siguientes datos: el total de alumnos distribuidos en tres turnos es de aproximadamente 400 según la inscripción del año 2005.

El total de siete docentes, pertenecen dos a los segundos años, tres a los terceros años y dos al turno noche a los cuales se les observa sus respectivas clases. La justificación metodológica de este número es que algunas docentes se repiten en los distintos cursos. También, el material de trabajo de cuarenta y dos alumnos (carpetas y/o cartillas) de las cuales se analiza qué estrategias cognitivas tienden a desarrollar las actividades. La muestra corresponde a un 10% del total de una población de 400 (cuatrocientos) alumnos.

Se trabajó con un diseño de muestra con un porcentaje del 10% de carpetas pertenecientes al total de alumnos inscriptos en 2º y 3º años del Polimodal. El criterio para la selección de carpetas fue aleatorio o al azar.

## **TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

### **▪ DATOS PRIMARIOS**

#### **1. - ENCUESTAS SEMIESTRUCTURADAS**

La encuesta semi-estructurada estuvo dirigida a los docentes de inglés en 2º y 3º años de Polimodal en la Escuela " Prof. Antenor R. Ferreyra" para conseguir datos relacionados a qué estrategias aplican en las clases de lecto comprensión de textos de EST.

**2.- OBSERVACIÓN DIRECTA** a los docentes en las clases de lecto-comprensión en los cursos de 2º y 3º años de Polimodal en la Escuela" Prof. Antenor R. Ferreyra " para registrar datos de los procedimientos llevados a cabo por los docentes en la práctica áulica y determinar si los aportados previamente por los docentes en las encuestas son corroborados o ratificados. Se implementó un registro de observación, fue observación pautada.

Se realizó un total de 240 (doscientos cuarenta) minutos de observaciones, distribuidas en 2 (dos) módulos de 120 (ciento veinte) de observación a cada docente para lograr datos que conduzcan a su posterior análisis e interpretación.

### **▪ DATOS SECUNDARIOS**

- **ANÁLISIS DOCUMENTAL:** Material de trabajo de los alumnos (carpetas y/o cartillas) para analizar qué estrategias cognitivas tienden a desarrollar las actividades. Se tomó un diseño de muestra con un porcentaje del 10% de carpetas pertenecientes al total de alumnos inscriptos en 2º y 3º años del Polimodal. El criterio para la selección de carpetas fue aleatorio o al azar.

### **OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

**1ª VARIABLE: ESTRATEGIAS COGNITIVAS DESARROLLADAS POR LOS ALUMNOS A PARTIR DE LA ACCION DE LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE LECTO-COMPRESIÓN.**

**CONCEPTUALIZACIÓN:** Estrategias cognitivas son las destrezas de aprendizaje que el alumno ejercita en la realización de actividades de diverso tipo. En la habilidad lectora desarrollan diferentes destrezas que ayudan a comprender un texto a través del conjunto de acciones que realiza el docente con intencionalidad pedagógica para la consecución de un fin. Son las técnicas de comprensión de lectura usadas para facilitar al alumno la comprensión global del texto.

ASPECTOS	DIMENSIONES	INDICADORES	SUB-INDICADORES
Fases del proceso de lectura		Activación del conocimiento previo	Estableciendo un Propósito. Haciendo preguntas acerca el tema. Realizando un mapa semántico. Comentario de pre lectura sobre el tema a tratar. Comentario acerca de la estructura del tipo de texto. Haciendo practicar vistazo Otro/s.
	Fase Exploratoria de la lectura	Predicción	Lectura del título, subtítulo etc. Haciendo prestar atención a fotos, ilustraciones, gráficos. Haciendo prestar la atención de presencia de cognados. Haciendo prestar atención de presencia de palabras que se destacan por su tipografía etc. Haciendo predecir del contenido del contenido del texto. Otro/s.
		Skimming	

**2ª VARIABLE: ESTRATEGIAS COGNITIVAS QUE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS ALUMNOS TIENDEN A DESARROLLAR**

**Conceptualización:** Estrategias cognitivas son las destrezas que los lectores emplean para construir el significado de un texto, permitiéndoles comprender y producir la nueva lengua por medio de tareas o instrucciones dadas por el docente.

DIMENSIONES	INDICADORES
Fase exploratoria de lectura	Actividades para activar el conocimiento previo.  Actividades para practicar Skimming  Actividades para practicar Scanning
Fase analítica de lectura	Actividades para promover la decodificación automática de palabras en contexto.  Actividades para reconocer cognados y falsos cognados.  Actividades para la elaboración de inferencias de palabras desconocidas a través de:

**2 VARIABLE: ESTRATEGIAS COGNITIVAS QUE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA DE LOS ALUMNOS TIENDEN A DESARROLLAR**

**Conceptualización:** Estrategias cognitivas son las destrezas que los lectores emplean para construir el significado de un texto, permitiéndoles comprender y producir la nueva lengua por medio de tareas o instrucciones dadas por el docente.

DIMENSIONES	INDICADORES
Fase exploratoria de lectura	Actividades para activar el conocimiento previo.  Actividades para practicar Skimming  Actividades para practicar Scanning
Fase analítica de lectura	Actividades para promover la decodificación automática de palabras en contexto.  Actividades para reconocer cognados y falsos cognados.  Actividades para la elaboración de inferencias de palabras desconocidas a través de:

reconocimiento de referencia textual.

Actividades para promover la identificación de funciones retóricas de definición, descripción, clasificación, comparación y contraste, causa y efecto etc.-

**3º VARIABLE: CORRESPONDENCIA ENTRE LOS DATOS PROVISTOS POR LOS DOCENTES Y LA REALIDAD ÁULICA.**

**Conceptualización:** Los datos provistos por los docentes se refieren a la información proporcionada por los mismo en las encuestas. Los procedimientos áulicos se refieren a las actividades observadas y las estrategias didácticas implementadas en las clases del Inglés como lengua extranjera objeto de estudio, ya sean planificadas o no. Las estrategias didácticas que el docente lleva a cabo para permitir a los alumnos desarrollar sus estrategias cognitivas para lograr la comprensión de un texto.

ASPECTOS	DIMENSIONES	INDICADORES	SUB-INDICADORES
Fases del proceso de lectura	Fase analítica de la lectura	Activación de conocimientos previos	Lectura del título, subtítulo. Haciendo prestar atención a fotos, ilustraciones, gráficos. Haciendo prestar atención presencia de cognados. Haciendo prestar atención de presencia de palabras que se destacan por su tipografía etc. Haciendo predecir del contenido del contenido del texto. Otro/s.
		Haciendo realizar predicción	Lectura del título, subtítulo. Haciendo prestar atención a fotos, ilustraciones, gráficos. Haciendo prestar atención de presencia de cognados. Haciendo prestar atención de presencia de palabras que se destacan por su tipografía etc.

	Fase exploratoria de la lectura	Elaboración de inferencias de palabras desconocidas a través del reconocimiento de funciones gramaticales, morfología de las palabras, y del contexto mediato e inmediato.	
		Reconocimiento e interpretación de conectores lógicos del discurso y uso de referencia.	
		Identificación de patrones retóricos del discurso de definición, descripción, clasificación, comparación y contraste, causa y efecto etc.	

## COMENTARIO DE LA PRUEBA PILOTO

### CONTEXTO DE LA PRUEBA

La prueba piloto se lleva a cabo en la Escuela " Prof. Antenor R. Ferreyra " sito en calle Antenor Álvarez 158 B° Palomar de la ciudad capital de Santiago del Estero, Argentina, para ello se toma los 2° y 3° años del Polimodal de los turnos mañana y tarde y 4° año del turno noche durante los meses de Septiembre a Diciembre del año 2005, que se corresponden con la 2° etapa del año lectivo.

### UNIDADES DE ANÁLISIS

Las unidades de análisis son un total de siete docentes, pertenecientes dos a los segundos años, tres a los terceros años y dos al turno noche a los cuales se les observa sus respectivas clases. La justificación metodológica de este número es que algunas docentes se repiten en los distintos cursos. También, el material de trabajo de cuarenta y dos alumnos (carpetas y/o cartillas) de las cuales se analiza qué estrategias cognitivas tienden a desarrollar las actividades. Este material se toma al finalizar el periodo lectivo del año 2005, usando el criterio de muestra aleatorio o al azar. La muestra corresponde a un 10% del total de una población de 400 (cuatrocientos) alumnos.

### TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos extraídos en la prueba piloto se toman de las siguientes fuentes primarias y secundarias:

Primero, se realizan las **Encuestas Semi-Estructuradas** dirigidas a los docentes de inglés en 2° y 3° años de Polimodal en la Escuela " Prof. Antenor R. Ferreyra" para conseguir datos relacionados a qué estrategias aplican en las clases de lecto comprensión de textos de inglés con propósitos específicos.

Segundo, se realiza una **observación directa** a las clases de lecto-comprensión de los docentes en los cursos de 2° y 3° años de Polimodal en la Escuela de Comercio" Prof. Antenor R. Ferreyra " para registrar datos de los procedimientos llevados a cabo por los docentes en la práctica áulica y determinar si los aportados previamente por los mismo en las encuestas son corroborados o ratificados. Se implementa un registro de observación y las observaciones son pautadas.

Como fuente de datos secundarios se realiza un **análisis documental**, o sea, material de trabajo de los alumnos (carpetas y/o cartillas) para analizar qué estrategias

cognitivas tienden a desarrollar las actividades. Se toma una muestra usando el criterio aleatorio o al azar.

### **COMENTARIO DE LA EXPERIENCIA PILOTO**

Se encuestan a cada una de las docentes de acuerdo al modelo diseñado, en forma individual y en los recreos. Sin embargo, las docentes de 2° año responden hasta el ítem N° 5 del modelo de encuesta, mientras que las docentes de los 3° años responden hasta el ítem N° 6. El motivo de esta decisión fue la imposibilidad de cubrir la totalidad del programa debido a las limitaciones de tiempo como resultante de paros docentes, ausencias etc. -

Con relación al tiempo de observación de clases es de 240 minutos a cada docente correspondiéndoles dos clases de 120 minutos a cada una. El tiempo en el cual se realizan las observaciones resulta suficiente para conseguir los datos cuantitativos de la investigación.

### **ESTIMACIONES DE LOS DATOS CUALITATIVOS**

Del análisis de las estimaciones de los datos cualitativos de la 1° variable: identificar estrategias cognitivas desarrolladas por los alumnos a partir de la acción de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de lecto-comprensión, se arriban a las siguientes conclusiones provisorias.

Primero, en relación a la dimensión de la fase exploratoria de la lectura, se señala que en términos de estimaciones, la mayoría de las docentes dicen que aplican una combinación de los siguientes procedimientos didácticos para la activación de los conocimientos previos: hacer preguntas acerca del tema del texto, hacer realizar predicciones acerca del contenido del texto, discusiones de pre-lectura o a practicar la estrategia de vistazo.

Con relación al vocabulario desconocido, las estrategias que la mayoría de las docentes ponen en práctica son las siguientes: identificación de ayudas contextuales para adivinar el significado de las palabras; haciendo a los alumnos reconocer las categorías de las palabras antes de usar el diccionario y para finalizar, pocas docentes seleccionan el indicador de hacer reconocer la morfología de la palabra, toda vez que las palabras respondan a los patrones gramaticales de raíz o base+prefijo/sufijo.

Respecto a las estrategias que las docentes aplican para tratar aspectos de las características textuales, todas responden que hacen reconocer a sus alumnos la idea principal y para enseñar los elementos de cohesión textual manifiestan que ayudan a los alumnos a reconocer e identificar los conectores del discurso y el uso de referencia.

## ESTIMACIONES DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

De las estimaciones del dato cuantitativo, es decir, las estrategias cognitivas que el material de lectura de los estudiantes tienden a desarrollar, surgen las siguientes conclusiones:

Escasa evidencia surge de las consignas que activan el conocimiento previo o propenden a las estrategias de *skimming* o *scanning*. Además, en pocas carpetas se exploran actividades que reflejan el uso del contexto para inferir el significado de palabras desconocidas. Se estima que la mayoría de las carpetas presentan instrucciones didácticas de responder preguntas para ayudar a la comprensión, dejando de lado otras actividades que pueden ser particularmente útiles para facilitar la comprensión de textos en inglés.

Cabe mencionar, sin embargo, que en el material diseñado por dos docentes se reflejan actividades bien variadas y secuenciadas de acuerdo a las necesidades cognitivas de los lectores. Algunas consignas, incluyen, entre otras:

- ✓ Realice la estrategia del vistazo del texto, prestando atención a las palabras que se repiten, cognados o palabras en negritas;
- ✓ Aplica la estrategia de *skimming* para conseguir información general del texto.
- ✓ Aplicando la estrategia de *scanning* ubica en el texto en que parte dice que.... o cuántos son.....(para la búsqueda de información específica)
- ✓ Indica la base y los prefijos y/o sufijos de las siguientes palabras;
- ✓ Indica en la siguiente tabla si has inferido el significado de las siguientes palabras o si las has buscado en el diccionario;
- ✓ Circula la opción que se adecue al contexto de las siguientes palabras desconocidas;
- ✓ Indica el tipo de conector lógico a través de opciones múltiples;
- ✓ Identifica los equivalentes en castellano de una serie de palabras desconocidas;
- ✓ Identifica la formación de las palabras según su morfología;
- ✓ Identifica las ideas principales del siguiente párrafo y los detalles secundarios, entre otras actividades.

Al considerar las estimaciones de los datos cuantitativos de la 3° variable para determinar si los datos proporcionados por los docentes en las encuestas coinciden o no con la realidad áulica, se realizan las observaciones directas de clases, de las cuales surgen las siguientes conclusiones o estimaciones provisionarias.

Por una parte, solo unas pocas docentes (tres) de siete docentes ayudan con el “andamiaje” a la clase de lectura coincidiendo con lo que responden en las encuestas, principalmente aquellas involucradas en la fase exploratoria del proceso de lectura, es decir, con la activación del conocimiento previo (por ejemplo, las docentes hacen preguntas acerca del

del título para predecir el contenido del texto o preguntas de carácter general acerca de lo que saben del tema o lo que les sugiere el título) o haciendo practicar *skimming* para conseguir una idea general del contenido del texto o *scanning* para conseguir alguna información específica.

Por otra parte, la mayoría de las docentes se limitan a distribuir las hojas con el material de lectura e indicar a los alumnos a comenzar con la lectura sin haber realizado alguna actividad de activación del conocimiento previo o el desarrollo y /o aplicación de estrategias de *skimming* o *scanning*. Además, ninguna de las docentes identifica a las actividades como estrategias o explica su propósito, una de las indicaciones aportadas por la teoría.

Para la fase más analítica, cuatro docentes promueven la decodificación de palabras desconocidas a través de ejercicios diseñados para inferir el significado de las mismas a través del contexto. Se observa, sin embargo, que la mayoría de las docentes permiten el uso del diccionario libremente y no como último recurso después de haberse acabado las estrategias de inferencia de decodificación de significado desconocido por contexto, según lo aconsejado por los especialistas. Cabe mencionar, que en una clase, una docente trabaja acerca del reconocimiento e interpretación de conectores lógicos del discurso, al hacerlo, los alumnos disponen de un anexo con una clasificación de conectores, de mucha utilidad para el propósito en el desarrollo de esta estrategia.

## CONCLUSIONES PROVISORIAS Y RECOMENDACIONES

De acuerdo a la prueba piloto, la que sirve para profundizar los datos sustentados por los fundamentos teóricos del tema relacionado con la implementación y desarrollo de estrategias cognitivas en las clases de lecto comprensión de textos para la ciencia y técnica en inglés, se puede sugerir un modelo pedagógico para favorecer y/o ayudar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, a través de los resultados provisorios de la prueba piloto, se revela que poca atención se dispensa al rol de los conocimientos previos o *schemata* que todo lector posee y a la activación de esos conocimientos como estrategia facilitadora en el proceso de la lectura, usando variadas técnicas metodológicas, además de las lingüísticas, presentes en el texto como las ilustraciones, tipología, formato etc. Para formar hipótesis acerca del contenido del texto; o contextualizando el texto a través de distintas estrategias didácticas en relación al tema y contenido del texto a leer.

Se recuerda que “la comprensión y las habilidades lectoras se facilitan cuando se activa el conocimiento previo”<sup>89</sup>. La noción del conocimiento previo influye en la comprensión lectora, por lo que se sugiere la implementación y la práctica de esta estrategia para facilitar la comprensión de un texto en lengua inglesa.

En la prueba piloto poca evidencia empírica se encuentra en la aplicación de las estrategias de *skimming* o *scanning*, que deben incluirse como una rápida inspección del texto (incluyendo título, figuras y otros elementos paralingüísticos) para conseguir una idea general del texto o una idea principal o como una estrategia de sobrevuelo para localizar una información específica del texto (un nombre, una fecha, un número etc.)

La prueba piloto también confirma que poco se explota el contexto para adivinar o asignar el significado de palabras desconocidas a través de pistas contextuales (sintaxis) o a través de la aplicación de la morfología de las palabras. Además, la presente prueba piloto sirve para revelar que poca atención se presta a la identificación de elementos de cohesión textual que forman parte del discurso como son los conectores lógicos o el uso de referencia. Se desprende que se recomienda la adaptación de una metodología que incluyan estas estrategias para facilitar la comprensión.

Para finalizar, esta prueba piloto se realiza para explorar las estrategias cognitivas que el material de lectura de los estudiantes tiende a desarrollar, y según las estimaciones cuantitativas de los resultados provisionales, se observa que no existen consignas en las clases de lectura que tiendan al desarrollo de estrategias graduadas a las demandas cognitivas de los alumnos. Por lo tanto, se sugiere que para mejorar estas deficiencias se profundicen los procedimientos para el diseño del material que incluyan los aportes de las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva, lectura e instrucción en estrategias lectoras en las que se basan el diseño del material. Existe bibliografía y las particulares características creativas de los docentes que pueden ayudar a mejorar las debilidades y/o deficiencias mencionadas con anterioridad. Se sugiere, por lo tanto, profundizar el tema de diseño de actividades para explotar la comprensión de un texto en inglés.

Se concluye que, según la experiencia didáctica y a pesar de ciertas deficiencias que se observan, algunos logros se destacan según se desprende de la obtención de datos. Algunas docentes basan su enseñanza según las contribuciones teóricas, que consideran la “*naturaleza estratégica de la lectura*” como un componente fundamental en la experiencia de aprendizaje.

---

<sup>89</sup> Anderson, N. J.(1990) Op.Cit.página12

## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

- Alderete Ramírez, A.N. (1997) "La lectura: marcos Teóricos, formas y estrategias didácticas". Ensayo pedagógico. Ediciones A.D.E.S. Ediciones Federación de Bibliotecas Populares de Santiago del Estero.
- Anderson, N. J.(1990) "Exploring second language reading, issues and strategies" Heile and Heile Publishers.
- Barnett, M.A. (1989) *"More than meets the eye: Foreign Language reading theory and Practice."* Englewood Cliffs, NJ:CAL & Prentice Hall
- Brown H.D. *Principles of Language Learning Teaching*" (San Francisco State University. Longman)
- Constantini, G. D. (1995) *"Didáctica cognitiva"*. Ciafic Ediciones
- Dubin, F., Eskey D.E. and Grabe W.(1986) *" Teaching Second Language Reading for Academic Purposes"* Addison Wesley - Publishing Company.
- Dudley-Evans, T and St. John, M (1987) *"Developments in ESP English for Specific Purposes: A learning centered approach"*. Cambridge University Press.
- Ellis, R.(1997). "Understanding Second Language Acquisition". New York. OUP.Eskey, D. E. (1986) "Theoretical foundations. Teaching second language reading for academic purposes reading" Ma. Addison-Wesley Publishing Company.
- Fry, E.B. (1978), *"Skimming and Scanning "*. PH D.Jamestown Publishers.
- Grabe, W. (1992). What every teacher should know about reading in english. In Rodriguez, R.A.Ortega, R.L. & Macarthur, F. (Eds.) Retrieved from The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 5, May 1999 web site : <http://iteslj.org/>
- Grellet, F. (1992) *" Developing Reading Skills"*. Great Britain. Cambridge University Press.
- González, S.y Marengo, I.(1999) "Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB" .Paidós Educador.
- Harmer, J. (1991) *"The Practice of English Language Teaching"*. Longman.
- Heinich, R. ,Molenda, M.Russel, J.S. and Smaldino, E.(2002) *"Instructional media and technologies for Learning"*. Chapter 1-Media, technology and learning. USA. Merrill Prentice Hall.
- Hughes, A. (1989) *"Testing for Language teachers"* Series Editor. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T and A. Waters (1978) *"English for Specific Purposes. A learning Centered Approach"* . Cambridge University Press.
- Mikulecky, B. S. (1990) *" A short Course in teaching reading skills"* Addison-Wesley Publishing Company.

- Murtagh L. (1989) „*Language Reading in a Second or Foreign Language: models, processes, and pedagogy.*“ Language, Culture and Curriculum
- Nuttal, Ch. (1994) “ *Teaching reading Skills in a Foreign Language*” Heinemann English language Teaching- New Edition.
- Oxford, R. (1990) “*Language learning strategies: What Every Teacher Should Know*”  
 Boston: Newbury house/Heinle and Heinle Publishers.
- Reid, Joy M. (1995)“ *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*”. Newbury House Teacher Development. Heinle and Heinle publishers
- Richards, J.C (1985) “*The context of language teaching*” CUP
- Sanjurjo, I. O. y Vera, M. T. “*Aprendizaje significativos y enseñanza en los niveles medio y superior*” Homo Sapiens Ediciones
- Scott, M. (1979) “*Reading English*” *Estrategias para una comprensión eficiente del inglés* USA. Longman.
- Widdowson’s H.G. (1975).“*Stylistic and the teaching of literature*”. Longman.
- Widdowson’s H.G. (1979) “*Thinking in English*”. OUP.

### **SITIOS EN INTERNET**

- Cook, G. (1989)“ *Discourse in Language Teaching: A scheme for teacher education.* OUP  
 The internet TESL Journal - Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema Vol. IV, No. 10, October 1998. Disponible en <http://www.eltforum.com/lib.html>.
- Mayer, R. (1988) “ *Learning Strategies: An overview*” . Mayer, R. (1988). Learning Strategies: An overview . The Internet TESL Journal. Disponible en [http// www //iteslj.org](http://www//iteslj.org).
- Hui-Lung Chia “*Reading activities for effective Top-down processing*” Forum Vol 39 No 1, January- March 2001 p 22.Disponible en <http://ww//exchanges.state.gov./forum/vols/>.
- Oxford,R. Ph.D.(2003)“ *Language learning styles and strategies: an overview.* Disponible en <http://www//educationund.edu./EDCI/info/vitae/CV-Oxf.2003>

### **TRABAJOS DE INVESTIGACION**

- Rodriguez, M .E. “¿Qué nos aportan los modelos de comprensión de la lectura para la producción de materiales impresos?” Panel. Curso “Un enfoque diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés-(1995) UNSE.

### **REVISTAS**



**ANEXO 1**

**VARIABLE 1. MODELO DE ENCUESTA**

Estimado/a profesor/a:

La siguiente es una encuesta que corresponde a un momento del proyecto de investigación titulado "La enseñanza de estrategias cognitivas de la lecto-comprensión en un contexto del inglés para la ciencia y técnica en 2º y 3º Año de Polimodal en la Escuela de Comercio "Prof. Antenor Ferreyra" en el año 2005. La misma tiene como finalidad conocer las estrategias que Ud. desarrolla en las clases de lecto-comprensión.

Muchas gracias por su colaboración.

**1. ¿Cómo activa Ud. los conocimientos previos de los alumnos en las clases de lecto-comprensión?**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1 Estableciendo un propósito para leer             | <input type="checkbox"/> |
| 2 Preguntando acerca de lo que saben del tema      | <input type="checkbox"/> |
| 3 Diagramando un mapa semántico                    | <input type="checkbox"/> |
| 4 Conversación previa                              | <input type="checkbox"/> |
| 5 Conversación sobre el tipo de estructura textual | <input type="checkbox"/> |
| 6 Haciendo practicar vistazo                       | <input type="checkbox"/> |
| 7 Una combinación de estrategias                   | <input type="checkbox"/> |
| 8 Ninguna de ellas                                 | <input type="checkbox"/> |
| 9 Otra/ Otras.                                     | <input type="checkbox"/> |

**2. ¿Qué estrategia utiliza Ud. para que los alumnos realicen una mirada global del texto?**

-----

**3. ¿Qué estrategia utiliza Ud. para que los alumnos busquen información específica?**

-----

**4. ¿Qué estrategia utiliza Ud. para que los alumnos se den cuenta acerca de la decodificación automática de palabras?**

-----

**5. ¿Qué estrategias utiliza Ud. para que sus alumnos decodifiquen el nuevo vocabulario?**

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| 1 reconociendo funciones gramaticales          | <input type="checkbox"/> |
| 2 reconociendo la morfología de las palabras   | <input type="checkbox"/> |
| 3 reconociendo el contexto mediato e inmediato | <input type="checkbox"/> |
| 4 uso el diccionario                           | <input type="checkbox"/> |
| 5 una combinación de todas estas               | <input type="checkbox"/> |

**6.- Qué estrategias usa Ud. para enseñar elementos de cohesión en un texto?**

1 . Identificando la idea principal

  

2 Identificando los detalles secundarios

**7.- ¿Qué estrategias usa Ud. para enseñar elementos de cohesión en un texto?**

1 Haciendo identificar conectores del discurso

2 Haciendo identificar el uso de referencia

3 Otro/s

**8.- ¿Qué estrategias usa Ud. para enseñar tipos de textos?**

1 Identificando marcadores retóricos de definición, descripción, clasificación. comparación y contraste, causa-efecto

2 Otro/s









## **TATTOOING AND BODY PIERCING: DECISION MAKING FOR TEENS**

**Barbara Freyenberger, R.N., M.S.N.**

**Children's Hospital of Iowa**

First Published: November 1998

Last Revised: November 2002

Peer Review Status: Internally Peer Reviewed by Joann  
Eland, Ph.D., R.N.



**How long has this been going on? A long, long time!**

### **History of tattooing and body piercing**

1 Throughout history tattooing and body piercing have been practiced by many cultures. The  
body of a 4,000 year old tattooed man was discovered in a glacier on the Austrian border  
3 in 1992. Egyptians in the period from 4000-2000 B.C. identified tattooing with fertility and  
nobility. During the 17th and 18th centuries, European sailors traveling through the  
5 Polynesian islands saw extensive tattooing on both men and women. Since the 5th century  
B.C. the Japanese have used tattooing for ornamental, cosmetic, and religious purposes  
7 as well as for identification and punishment of criminals. In the late nineteenth century,  
tattooed royalty in England and European countries were fashionable. Lady Randolph  
9 Churchill (Winston's mother) had a snake tattooed around her wrist.

Like tattooing, body piercing has been practised in many cultures for many centuries. Body  
11 piercing was often identified with royalty and portrayed courage and virility. Egyptian  
Pharaohs pierced their navels as a rite of passage. Roman soldiers pierced their nipples to  
13 show their manhood. Mayans pierced their tongues as a spiritual ritual, and both sexes of  
Victorian royalty chose nipple and genital piercing.

### **So you are thinking about getting a tattoo or body piercing?**

#### **You might want to know:**

17 Unsterile tattooing and piercing equipment and needles can spread serious infection,  
hepatitis, tetanus, or possibly even HIV.

19 Asking a friend to apply a tattoo may ruin a friendship if the tattoo doesn't look like you  
thought it would.

21 Tattoo removal is very expensive. A tattoo that costs \$50 to apply may cost over \$1000  
and more to remove.

23 The law in many states prohibits the tattooing of minors.

Tattoos are not easy to remove and in some cases may cause permanent discoloration.

25 Think carefully before getting a tattoo. You can't take it back if you don't like it.

Some people are allergic to the tattoo dye. Their body will work to reject the tattoo.

27 Blood donations cannot be made for a year after getting a tattoo, body piercing, or  
permanent makeup.

### **Questions to ask friends**

29 First:

- 31
- Talk to your friends or others who have been tattooed or pierced
  - Ask them about their experience, the cost, pain, healing time, etc.
- 33
- Ask them what they would do if they had a chance to do it over again.

Second:

- 35
- Understand that you do not have to tattoo or pierce your body to belong.
  - Remember that you are directly involved in decisions that affect your health and body.
- 37
- You can always change your mind or wait if you are not sure.

39 Third:

- If you decide to have a tattoo or body piercing, never tattoo or pierce your own body or let a friend do it because of potential complications.
- 41

#### **How to choose a tattooist or piercing artist?**

43 Visit several piercers or tattooists. The work area should be kept in a clean and sanitary condition and have good lighting. If they refuse to discuss cleanliness and infection control, go somewhere else.

45 Consent forms (which the customer must fill out) should be handled before tattooing.

47 Reputable piercing and tattoo studios will not serve a minor without signed consent from parents. Check the laws in your state about tattooing of minors if you are under 18.

49 The tattooist/piercer should have an autoclave – a heat sterilization machine used to sterilize equipment between customers. Most tattooists/piercers are proud of their sterilization equipment.

51 Packaged, sterilized tattoo needles should be used only once and then thrown away in a special biohazard container.

53 Leftover tattoo ink should be thrown away after each procedure. Ink should never be poured back into the bottle. Needles should never be inserted into the bottle.

55 Immediately before tattooing/piercing, the tattooist/piercer should wash and dry his or her hands and put on latex gloves. The gloves should be worn at all times during the tattoo or piercing procedure. If the tattooist/piercer leaves the procedure and touches other objects such as the phone, new gloves should be used.

57 A piercing gun should not be used if cannot be sterilized properly. Only jewelry made of a non-corrosive metal, such as surgical stainless steel, niobium, titanium, or solid 14K gold is.

61

<http://www.vh.org/pediatric/patient/dermatology/tattoo/index.html>

is safe for a new piercing. Gold-plated jewelry should not be used.

### **Body piercing procedure**

Teens obtain body piercings by either a studio piercer or an amateur. Earlobe and ear cartilage are the most frequently pierced sites. Other body parts pierced include eyebrow, lip, nose, tongue, nipple, navel, and various genital sites. A hollow needle is passed through the body part followed by the insertion of the body jewelry in the hole. A small amount of bleeding may occur as a result of the piercing. A piercing gun should not be used because it crushes the tissues that are pierced and it cannot be properly reesterilized.

The type of jewelry inserted will depend on the body part. For example, a short barbell in the tongue will lead to problems when the tongue starts to swell. The type of jewelry used must accommodate the swelling that follows the piercing procedure. Piercers recommend non-toxic metals such as surgical steel, 14K gold, niobium, or titanium to avoid infections and allergic reactions.

### **Healing times for body piercing will vary with the site.**

Ear lobe	6 to 8 weeks
Ear cartilage	4 months to 1 year
Eyebrow	6 to 8 weeks
Nostril	2 to 4 months
Nasal septum	6 to 8 months
Nasal bridge	8 to 10 weeks
Tongue	4 weeks
Lip	2 to 3 months
Nipple	3 to 6 months
Navel	4 months to 1 year
Female genitalia	4 to 10 weeks
Male genitalia	4 weeks to 6 months



