
Comprensión lectora en inglés: diseño de materiales

Graciela Saravia, Elena Carlsen de Escudero,
Susana Fernández de Decavi y Graciela Miller de Arechaga

1. Introducción

Somos un grupo de docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Salta abocadas desde hace algunos años a la enseñanza de la lectura de textos en inglés con fines académicos. Siendo nuestra línea de investigación la metodología de la enseñanza de la comprensión lectora a nivel universitario y polimodal, queremos compartir nuestra experiencia con aquellos profesores que por razones de tiempo deben limitar el objetivo de la enseñanza de inglés a la lectura.

2. Algunos conceptos importantes

2.1. Concepto de lectura

La lectura es un proceso complejo de interacción entre el lector y el texto escrito destinado a construir el significado del mismo. Por otra parte

se entiende a la lectura como una experiencia social que implica tanto al lector y al texto como al contexto de situación; en consecuencia el significado puede definirse como un producto -variable - de esa interacción. La lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de hipótesis o predicciones conducentes a la construcción del significado del texto.

El modelo interactivo de lectura no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector. En el proceso de lectura resultan modificados tanto el texto como quien lo lee porque cada lector construye un texto paralelo íntimamente relacionado al publicado pero diferente. ¿Por qué diferente? Porque este nuevo texto está basado en la intención de lectura del lector, en lo que él es y sabe acerca del tema, del mundo y del lenguaje antes de empezar a leer.

2.2. Concepto de comprensión lectora

Leer es comprender. Comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender.

Para que se dé la comprensión es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige:

- a- conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo.
- b- disponer de recursos que permitan abordar la tarea con garantías de éxito (conocimiento previo relevante, confianza en sí mismo, disponibilidad de ayudas necesarias y por supuesto un texto bien escrito)
- c- sentirse motivado e interesado durante la lectura.

2.3. Concepto de aprendizaje significativo

Dentro de una concepción constructivista de aprendizaje significativo el aprender equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje. Aprender es un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso permite relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.

Si la información del texto es demasiado novedosa o compleja o está tan

mal organizada que nuestros conocimientos previos no son suficientes para abordarla, no aprendemos. Se aprende cuando:

- a- el lector dispone de conocimiento previo relevante (significatividad psicológica) que le permite comprender e integrar la información que encuentra.
- b- la información posee un cierto grado de claridad y coherencia (significatividad lógica).
- c- existe disponibilidad por parte del lector para desentrañar la información.

3. Algunos factores que influyen en la comprensión lectora

3.1. Motivación

La lectura será motivadora si el contenido está relacionado con los intereses del lector y si la tarea responde a un objetivo.

El interés también se crea, se suscita y se educa y depende, en no pocas ocasiones, del entusiasmo y de la presentación que hace el profesor de un determinado texto y de las posibilidades que sea capaz de explotar.

3.2 - Objetivos de lectura.

Los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura son cruciales porque determinan tanto las estrategias responsables de la comprensión cuanto el control que de forma inconsciente va ejerciendo sobre ella a medida que lee, (Brown 1980 en Solé 1992).

Mientras leemos y comprendemos, todo va bien y no nos damos cuenta de que estamos no sólo leyendo sino además controlando que vamos comprendiendo. Es lo que se llama 'estado de piloto automático', (Brown 1980, cit. en Solé 1992, 41). Pero cuando aparece en el texto un obstáculo que nos impide la comprensión, nos damos cuenta de ello, la lectura se interrumpe y dedicamos toda nuestra atención a deshacer el obstáculo.

No es lo mismo leer títulos para ver si interesa algún artículo en su totalidad, que leer buscando una información muy determinada o cuando necesitamos formarnos una idea global del contenido para transmitirlo a otra persona. Evidentemente no nos perturbará del mismo modo percibir lagunas en nuestra comprensión en un caso que en otro, lo que nos conducirá a emplear diversas estrategias para compensar dichas lagunas: desde ignorarlas hasta interrumpir la lectura por completo y acudir a un experto que pueda ayudarnos a salir del problema.

3.3 - Conocimientos previos del tema y del mundo

A lo largo de nuestra vida las personas vamos construyendo representaciones acerca de la realidad, de los elementos constitutivos de nuestra cultura. Estos **esquemas de conocimiento** (“*schemata*”) representan, en un momento dado de nuestra historia, nuestro conocimiento, siempre relativo y siempre ampliable y nos permiten comprender las situaciones, una conferencia, una información transmitida en la escuela o en la radio y, evidentemente, un texto escrito.

3.4 - Competencia lingüística

Este conocimiento involucra al sistema léxico-gramatical del lenguaje, al sistema de las formas.

El lector eficiente realiza la decodificación en forma automática. Al lector de una lengua extranjera con conocimiento lingüístico incompleto es necesario facilitarle la ampliación de sus conocimientos de vocabulario y de estructuras sintácticas de la L2, pues a mayor conocimiento del idioma extranjero mayor posibilidad de construir el significado del texto que se lee.

En los cursos de Comprensión Lectora, en situaciones en que los alumnos poseen una competencia lingüística elemental, es necesario enseñar simultáneamente el código y las estrategias de lectura, lo que es un verdadero desafío para el profesor. De otra manera no hay construcción de significado.

3.5 - Competencia discursiva

La competencia discursiva permite reconocer los distintos tipos textuales que circulan socialmente (un cuento, una biografía, una propaganda, instrucciones, etc). Esto implica identificar la intencionalidad del autor, la audiencia a la que va dirigido el texto, su organización interna, etc.

3.6 - Competencia pragmática

Es el conocimiento del lector acerca de los usos, las estrategias, las normas que rigen las relaciones comunicativas y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje y en la interpretación correcta de esos recursos, según reglas aceptadas socialmente. (Neis 1981, cit. en Kaufman y Rodriguez 1993).

3.7 - Estrategias de lectura

Podemos considerar a las estrategias de comprensión lectora según Isabel Solé en su libro *Estrategias de Lectura* (1996, 70), como “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos así como su evaluación y posible cambio”. Esto implica:

- 1- que si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos en lengua materna. En los cursos de Comprensión Lectora de textos escritos en alguna lengua extranjera, en nuestro caso inglés, hay que facilitar la transferencia de las estrategias que los alumnos ya poseen en L1, enfatizar su uso ya que su manejo es muchas veces deficiente y enseñarlas en caso de que no las posean.
- 2- que si las estrategias son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, al enseñar debe primar la construcción y uso por parte de los alumnos de estrategias de tipo general que puedan ser transferidas sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

La importancia de la enseñanza de estrategias es el hacer lectores autó-

nomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole.

4. Pautas para la selección de textos significativos

La selección de un texto apropiado es un aspecto que reviste fundamental importancia en las clases de lecto-comprensión.

¿Qué es un texto? De acuerdo con Halliday y Hasan en *Cohesion in English* (1985), texto es todo pasaje, oral o escrito, que constituye una unidad. Es una unidad de discurso semántica, codificada en oraciones; no es una unidad gramatical, como la oración y la proposición. Las oraciones en el texto tienen que tener un tipo de relación a la que se le puede asignar un sentido particular en una circunstancia determinada.

Los textos seleccionados deben:

- representar los tipos textuales más comunes que circulan socialmente.
- tener un nivel de complejidad apropiado.
- ser interesantes.
- estar relacionados con los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema.
- ser auténticos

4.1 - Representar los distintos tipos textuales más comunes que circulan socialmente.

Al seleccionar los textos el profesor debe tener en cuenta la **función** del lenguaje predominante en cada texto (informativa, apelativa, expresiva o literaria) y su **trama** (secuencia) o modo en que se organizan los contenidos, es decir, si es una descripción, una argumentación, una narración, etc. Es conveniente incluir una variedad de tipos textuales para que los alumnos se familiaricen con los mismos y puedan identificarlos ya que esto

contribuye a la comprensión al activar sus esquemas de conocimientos que les permitirán predecir sus respectivas estructuras.

4.2 - Tener un nivel de complejidad apropiado a nivel lexical y sintáctico.

Al seleccionar los textos el profesor debe tener en cuenta el número de palabras desconocidas no transparentes incluidas en los pasajes ya que un número excesivo llevará a los estudiantes a consultar el diccionario bilingüe con demasiada frecuencia y perderán interés en el texto.

Asimismo, es importante considerar las estructuras gramaticales básicas mediante las cuales se expresan las funciones retóricas/comunicativas más frecuentes en inglés académico. Por ejemplo, la voz pasiva en descripciones, oraciones condicionales en textos argumentativos, modo imperativo en textos instructivos, etc. También será necesario secuenciar los textos seleccionados de acuerdo a su complejidad gramatical, incluyendo primero los que tienen estructuras gramaticales menos complicadas.

4.3 - Los textos deben ser interesantes.

Al seleccionar los textos el profesor debe tener en cuenta los intereses de sus alumnos ya que el tema de los mismos es un poderoso estímulo para que ellos se dispongan a realizar el esfuerzo cognitivo que implica leer un texto y, más aún, un texto en lengua extranjera.

4.4 - Los textos deben estar relacionados con los conocimientos previos de los alumnos.

Al seleccionar los textos el profesor debe llevar a cabo un trabajo interdisciplinario con los docentes de otras áreas de estudio para que los temas de los mismos estén relacionados con los conocimientos que ya poseen los estudiantes. Sin embargo, estamos de acuerdo con Krashen (1983) en lo que este autor denomina “regla del *input* más uno”. Cada texto debe cumplir esta regla no sólo en cuanto a nivel de complejidad lingüística sino también en cuanto a la información que brinda sobre determinado tema. Si no agrega nada nuevo el alumno no aprende, sólo confirma lo que ya sabe.

4.5 - Los textos deben ser auténticos.

Al seleccionar los textos se debe recurrir en lo posible a fuentes originales como revistas, libros de textos, enciclopedias, diarios, folletos, etc. para que los alumnos lean textos similares a los que se presentan en la vida diaria.

Cada texto debe ser explotado teniendo en cuenta el nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos sin necesidad de adaptarlo para evitar las dificultades lingüísticas que suponemos obstaculizarán la comprensión. Es decir que lo que se debe adecuar son las actividades de comprensión requeridas a los alumnos y no los textos.

La selección de los textos constituye una tarea que exige mucho esfuerzo porque el éxito de una clase de lecto-comprensión depende en gran medida de una acertada selección de textos. Si el texto no les resulta interesante a los alumnos, si es tan difícil o desconocido que no cuentan con "*schemata*" suficiente para la comprensión o si es tan fácil que no les requiere esfuerzo, fracasaremos como docentes en las clases de comprensión lectora.

5. Tipos textuales

Hasta hoy no se ha podido construir una tipología textual aceptada universalmente. Una tipología puede construirse a partir de un criterio único o a partir de varios criterios. Por ejemplo a partir del contenido del texto, de la organización que presenta, de las situaciones comunicativas, de la función de lenguaje predominante.

Siguiendo a María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993) adoptaremos la tipología de textos basada en la **función predominante y la trama** de los textos, por considerar que, si bien esta clasificación no es exhaustiva, nos parece clara y útil para nuestros propósitos didácticos.

5.1 - Tipología a partir de la *función predominante*.

Se entiende por función del texto a la intención con que fue escrito, es decir, al propósito comunicativo del autor. Es así que siguiendo a las autoras antes mencionadas podemos dividir los textos en las siguientes categorías:

- a - Textos con función informativa
- b - Textos con función apelativa
- c - Textos con función literaria
- d - Textos con función expresiva

Descripción de los rasgos más comunes

- a - Textos con predominio de la **función informativa**.

Estos textos remiten a un contexto: el emisor presenta hechos o datos y su preocupación es que el receptor se informe acerca de ellos. Ej.: el libro de texto, el artículo de enciclopedia, etc.

- b- Textos con predominio de la **función apelativa**.

En ellos el escritor intenta convencer a otros, los receptores, y a veces moverlos a la acción. La orientación del lenguaje va hacia el destinatario a quien intenta influir. Ej. aviso publicitario, el ensayo, las instrucciones de aparatos, las recetas, etc.

- c- Textos con predominio de la **función literaria**.

En ellos se crea realidad con el lenguaje y aparece la preocupación por la construcción del mensaje más que por su contenido. Tienen intencionalidad estética. Ej.: cuento, novela, poema, etc.

- d- Textos con predominio de la **función expresiva**. Tienen al emisor como eje y hay marcas de actitud respecto de lo que dice. Ej.: carta amistosa, diario íntimo, autobiografía.

5.2 - Tipología a partir del criterio de *trama o estructuración* de los textos.

Trama es la forma en que está estructurado un texto. Podemos agruparlos

en:

- a- Textos con trama **descriptiva**.
- b- Textos con trama **narrativa**.
- c- Textos con trama **argumentativa**.
- d- Textos con trama **conversacional**.

Descripción de sus rasgos característicos.

- a - Textos con predominio de **trama descriptiva**.

Presentan especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de sus rasgos distintivos. Predomina el presente del indicativo, la tercera persona (singular y plural). Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos ya que los sustantivos nombran y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos completan la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales. La descripción puede referirse a la parte física, a la función o al proceso de algo.

Dentro de los textos con trama descriptiva se incluyen las **definiciones** y las **clasificaciones**.

La **definición**: expande el significado de un término mediante una trama descriptiva que fija en forma clara y precisa los caracteres genéricos y diferenciales del objeto al cual se refiere. Presenta:

- Concepto o término a definir
- Clase o nombre del grupo al que pertenece.
- Características

La **clasificación**: Una clase especial dentro de los textos con trama descriptiva la constituyen los textos clasificatorios que organizan la información en una manera lógica en clases o grupos. Una clasificación proporciona al lector la siguiente información:

- Nombre de la clase (lo que se va a clasificar)
- Miembros
- Base o criterio de la clasificación
- Características

b- Textos con predominio de **trama narrativa**.

Se caracterizan por presentar hechos o acciones organizadas temporal y causalmente. Partiendo de esas características se puede predecir que en una narración habrá agentes humanos o no humanos, hechos, circunstancias, consecuencias. Los tiempos de los verbos adquieren un rol fundamental en la organización de estos textos debido a la secuencia temporal y causal. La secuencia temporal se da con los conectores *first, then, finally*, etc. La conexión lógico causal se expresa con conectores como *because, since, so that, thus, consequently, if*, etc.

c - Textos con predominio de **trama argumentativa**.

En estos textos se parte de un tema, proposición o hipótesis, se organiza una demostración (en la que se explican pruebas, se ejemplifica, etc.) y se llega a determinadas conclusiones. Predominan las relaciones de causa-efecto, tesis-antítesis y los conectores que las expresan son de fundamental importancia. Ej.: *if, since, because, thus, however, although*, etc.

d- Textos con predominio **de trama conversacional**.

Muestran en estilo directo la interacción entre los diferentes participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra.

Los diferentes entrecruzamientos entre funciones y tramas dan lugar a los distintos tipos textuales:

FUNCIÓN TRAMA	INFORMATIVA	APELATIVA	LITERARIA	EXPRESIVA
Descriptiva	. Definición . Clasificación . Artículo de enciclopedia . Informe de experimentos	. Aviso . Folleto . Afiche . Receta . Instructivo	. Poema	
Narrativa	. Noticia . Biografía . Relato histórico	. Aviso . Historieta	. Cuento . Novela . Poema . Historieta	. Carta
Argumentativa	. Artículo de opinión . Monografía	. Aviso . Folleto . Carta . Solicitud		
Conversacional	. Reportaje . Entrevista	. Aviso	. Obra de teatro	

Cuadro 1 – Clasificación de los textos por función y trama.
(Adaptación de Kaufman y Rodríguez, 1993)

6. Estrategias de lectura

Como se definió anteriormente la estrategia es un plan de acciones ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta. La importancia de la enseñanza de estrategias es el hacer lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole.

Algunas de las estrategias de lectura más usadas que facilitan el abordaje y el procesamiento de textos son:

a- Estrategias de detección de coherencia

Estas estrategias son necesarias para obtener el sentido del texto por medio de “pistas” textuales y extratextuales:

- * Utilizar conocimientos previos
- * Identificar el contexto de situación del texto
- * Identificar el tipo textual predominante (superestructura) para predecir el desarrollo del texto.
- * Identificar el tema del texto.
- * Identificar las ideas principales.
- * Reconocer el desarrollo lógico de las ideas en el texto.
- * Identificar elementos de cohesión explícitos e implícitos.

b - Estrategias de apoyo

Son acciones que facilitan el procesamiento de un texto:

- * Skimming (estrategia del vistazo) para identificar el tema general del texto y la organización del mismo.
- * Utilizar elementos no lingüísticos para predecir función, contenido, organización. Estos elementos no lingüísticos pueden ser:
 - i) figuras, tablas, diagramas, fotos, etc.
 - ii) tipografía
 - ii) señales gráficas (puntuación, mayúsculas, sangrías, espacios)
- * Scanning para detectar información específica.
- * Recurrir al glosario y/o diccionario.

c- Estrategias de clarificación

Estas estrategias se usan para decodificar el texto a nivel semántico y de discurso.

- Para resolver problemas lexicales:

- * por inferencia a través del contexto lingüístico (gramatical y lexical).
- * por morfología (sufijos, prefijos, cognados, derivación, etc)
- * por consulta en el diccionario bilingüe y/o glosario.

- Para resolver problemas de sintaxis y de discurso:

- * releer para identificar verbo y sujeto de la oración.
- * releer para identificar referencias.
- * releer para identificar conectores y las relaciones que establecen en el texto.
- * parafrasear.

d- Estrategias de monitoreo

Son un reflejo de la metacognición y constituyen acciones directas que el lector realiza para corroborar su comprensión.

- * Identificar incompatibilidad entre la interpretación del material ya procesado y el que se está procesando.
- * Releer y corregir un error de lectura.
- * Autoevaluar continuamente los resultados.

(Adaptación de la taxonomía de estrategias realizada por Moral M.C. et al, 1991)

7. Consideraciones para el análisis de un texto

Nos situamos en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que considera al lenguaje como un uso que tiene lugar entre hablantes concretos y en situaciones comunicativas concretas. Es decir, se destaca en este enfoque el rol del lenguaje como instrumento de comunicación.

Esta comunicación se realiza a través de textos orales o escritos. Es la lingüística textual la que pone en primer plano los factores de producción, recepción e interpretación de los textos en cuanto unidades de comunicación y la que reconoce a los mismos como unidades de análisis.

Distintas corrientes lingüísticas definen al texto de distintas maneras. Siguiendo a Martín Menéndez (1993) podemos decir que texto es una unidad de lenguaje en uso. Este concepto de texto nos remite a dos aspectos fundamentales dentro de la lingüística textual que son la coherencia y la cohesión.

7.1- Coherencia

El fenómeno que permite interpretar el texto como un todo es la coherencia. La coherencia no es una propiedad inherente a los textos sino un resultado de un proceso por medio del cual un lector asigna significado y función al discurso. Esta asignación de significado y función al discurso se basa en gran parte en ciertas marcas o elementos que presenta el texto.

La coherencia involucra tanto las relaciones de significado implícitas y explícitas del texto como las extratextuales relativas al conocimiento del mundo, situación o contexto comunicativo (entorno), relación emisor-receptor, etc.

Un texto es coherente si es interpretable por un receptor, si hay relación del texto con el contexto de situación y si hay un tema global que le dé unidad semántica.

Ejemplo de un texto coherente pero no cohesivo, es decir sin elementos explícitos de cohesión:

Mother: *"Bob, make your bed, please".*

Bob: *"I'm studying."*

Madre: *"Bob, hacé tu cama, por favor".*

Bob: *"Estoy estudiando".*

En este ejemplo la intención de la madre es que Bob tienda su cama y la intención de Bob es expresar que no puede hacerlo. Esta interpretación se da dentro de una situación comunicativa determinada. Comparemos el ejemplo anterior con el siguiente:

* *Mary wrote a letter. She doesn't know how to read or write. She has never stopped playing tennis for the last year. She is in bed because she's got the flu.*

* *María escribió una carta. Ella no sabe leer ni escribir. (Ella) No dejó de jugar al tenis el último año. (Ella) Está en cama porque tiene gripe.*

Este es un no-texto porque no existe un tema global que le dé unidad semántica a las oraciones y por lo tanto no es interpretable en ninguna situación, por ningún lector.

El contexto de situación o entorno, según Menéndez, involucra una serie de variables que agrupamos bajo tres categorías:

a - Campo

b - Tenor

c - Modo

a-Campo es el marco institucional en el que el texto se inserta. Nos informa sobre el lugar, espacio, forma y naturaleza de la situación comunicativa. Ejemplos: sermón religioso, discurso político/escolar, libro de texto, revista, etc.

b-Tenor se refiere a los roles de los participantes de la relación comunicativa (emisor - receptor).

c-Modo se refiere al canal mediante el cual se lleva a cabo el intercambio (oral, escrito, pantalla de TV, de computadora, etc).

Esta serie de variables nos ayuda en el proceso de construcción del significado del texto, es decir, a obtener la coherencia del mismo.

7.2 - Cohesión

El texto como unidad semántica es cohesivo, esto quiere decir que presenta relaciones de significado, fijas e independientes del contexto de situación. Estas relaciones se encuentran **dentro** del texto y **entre** las oraciones que lo realizan. La cohesión es local, nos permite enlazar elementos. Las relaciones de cohesión en un texto se expresan por medio de la gramática y del vocabulario. Observemos el siguiente cuadro:

Cohesión	Gramatical	1- Referencia	* Personal (pronombres personales, reflexivos, posesivos y relativos)
			* Demostrativa (pronombres y adjetivos demostrativos, artículo definido)
			* Comparativa
		2-Elipsis y sustitución	
	3- Conectores		
	Lexical	1- Reiteración	* Repetición
* Sinonimia * Palabra General			
2- Colocación			

Cuadro 2 - Cohesión textual

Cohesión gramatical

a- Referencia: es una instrucción de búsqueda que reconoce dos direcciones, hacia items precedentes (anáfora) o en dirección contraria, hacia items siguientes (catáfora). Estas referencias que son cohesivas porque establecen relaciones de significado entre elementos dentro del texto, son llamadas **referencias endofóricas**.

Existen otras referencias que establecen una relación entre el texto y su contexto de situación. A éstas se las llama **referencias exofóricas**. Ellas nos ponen en contacto con el marco extra-textual, nos remiten fuera del texto. Son elementos que contribuyen a la construcción de la coherencia del texto. Generalmente se reconocen tres clases:

- de personas (yo, tú, nosotros, mis, tus, etc.)
- de lugar (aquí, allá, etc.)
- de tiempo (ahora, ayer, etc.)

b- Elipsis: es la omisión de una o más palabras, es una sustitución por cero. Cuando hay elipsis o sustitución una información debe ser recuperada dentro del texto. Esto hace que sea elemento cohesivo.

c- Conectores: son elementos cohesivos (principalmente conjunciones y adverbios) que marcan una determinada relación entre los conceptos o la información de las proposiciones, oraciones y párrafos del texto. Según la relación lógico-semántica que expresan se los puede agrupar en aditivos, causales, temporales, y adversativos.

Cohesión Lexical

Esta cohesión se logra por medio de la selección del vocabulario que se hace en un texto.

a- Reiteración: es la repetición del mismo ítem lexical que abarca la repetición misma, el uso de sinónimos y el de palabras generales. Palabra general es la clase de palabra que incluye a otras cuyo significado representa parcialmente. Por ejemplo *vehículo* que incluye a *automóvil, ómnibus, camioneta, etc.*

b- Colocación: es la cohesión que se logra por medio de vocablos que tienden a aparecer juntos, están típicamente asociados unos a otros. Por ejemplo si encontramos la palabra *electrólisis*, es muy probable que también encontremos palabras como *solución, polos, positivo, negativo, ánodo, cátodo, electricidad, etc.*

El profesor de lecto-comprensión necesita tener ideas claras para el análisis de los textos pero no necesita complicar a los alumnos con la terminología específica usada en lingüística. Como docentes necesitaríamos enfocar el análisis de los textos de dos diferentes maneras:

- a- analizando sus elementos cohesivos locales y globales.
- b- diseñando actividades que lleven a los alumnos a tomar conciencia de las relaciones que esos elementos involucran.

7.3- Jerarquización de la información

Además de analizar los textos considerando su contexto de situación y su cohesión, se debe prestar atención a la organización de la información de acuerdo a los propósitos comunicativos del autor. A tal efecto debemos distinguir entre los conceptos de **tema e idea principal**. (Aulls 1978, 90 cit. en Solé 1996,137).

Según este autor, **tema** es aquello sobre lo que trata un texto y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta ¿De qué trata este texto?

La **idea principal**, por su parte, engloba los conceptos más importantes que el escritor utiliza para explicar el tema. Ella proporciona mayor información y distinta de la que incluye el tema. Responde a la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema?

Pautas para ayudar a identificar las ideas principales

La enseñanza de esta estrategia, identificación de las ideas principales del texto, implica un trabajo en conjunto entre el profesor y los alumnos en donde el profesor les muestra cómo seleccionar los conceptos más importantes; por ejemplo cómo identificar definiciones, clasificaciones, etapas de un proceso, enunciado de leyes o principios, instrucciones, etc. También les explica las razones por las cuales omite información que considera irrelevante (ejemplos, aclaraciones, repeticiones, paráfrasis, etc.).

Otra ayuda sería indicarles que lean con cuidado las primeras oraciones de cada párrafo porque por lo general en ellas van los conceptos más importantes a desarrollarse en el mismo y también que presten atención al primero y al último párrafo del texto.

La identificación de la o las ideas principales de los textos es una estrategia de lectura compleja y difícil de lograr en inglés porque en muchos casos los alumnos todavía no la han desarrollado apropiadamente en castellano.

El identificar la idea o ideas principales sirve para realizar resúmenes y

para poder obtener la estructura semántica global del texto. La comprensión de esta estructura semántica global o idea esencial es lo que modifica los esquemas conceptuales previos y permite el aprendizaje significativo.

8. Aplicación

8.1 - Análisis del texto “*Classifying, naming and identifying*”.

Classifying, naming and identifying

*About one and a half
million kinds of organisms
have been described. With so many
we must have some way of
classifying, naming and
identifying them.*

1

5

How do we classify living things?

- A Scientists classify living things by arranging them into groups. Each group is then split into smaller groups, and these groups into even smaller groups and so on. The members of each group have certain features in common which distinguish them from other groups.
- B Living things are first split into **kingdoms**, such as the animal and plant kingdoms. These kingdoms are then split up into a large number of smaller groups called **phyla** (singular: phylum). All the members of a phylum have certain things in common. Each phylum is broken down into **classes**, classes into **orders**, orders into **families**, families into **genera** (singular: genus), and genera into **species**. Each of these groups contains progressively fewer and fewer kinds of organisms. Thus a phylum contains a wide variety of organisms: they all have certain basic features in common, but there are a lot of differences between them. However, the organisms belonging to a genus are all very similar, and those belonging to the same species are identical in general appearance. This is illustrated in Table 1, which shows how humans are classified.

10

15

20

Name of group	The animals that belong to each group
Kingdom ANIMAL	All animals
Phylum CHORDATA	Animals with a backbone
Class MAMMALIA	Backbone animals, with hair
Order PRIMATE	Mammals with grasping hands and feet
Family HOMINIDAE	Ape-man and primitive man as well as modern man
Genus HOMO	Primitive man and modern man only
Species SAPIENS	Modern man only

Table 1 This table shows how humans are classified. As we go downwards from top to bottom the number of organisms in each group decreases and the similarities between them increases. Ape-man and primitive man are, of course, extinct and are known only from their fossil remains

1
5

Roberts M. 1986. *Biology for life*. 2nd edition. Hong Kong: Nelson Ltd.

A - Contexto de situación:

Campo: texto informativo , descriptivo-clasificadorio, extraído del libro “*Biology for Life*”, escrito con propósitos didácticos por M.B.V. Roberts y editado en Hong Kong por Nelson Ltd. en 1986.

Tenor: el *emisor* es M.B.V. Roberts, autor del libro y los *receptores* son los posibles lectores, alumnos de Ciencias Biológicas.

Modo: - Canal: escrito
- Registro: lengua inglesa escrita

B - Cohesión

Cohesión Gramatical

i - Referencias

* Referencias exofóricas:

we, en líneas 4, 7 y 2 de la referencia pie de tabla, se refiere al autor y a los lectores

* Referencias endofóricas:

- Personales:

them, en líneas 6, 8, 11, 20 y 4 de la referencia pie de tabla

which, en líneas 10 y 22

they, en línea 19

their fossil remains, en línea 6 de la referencia pie de tabla

- Demostrativas:

these groups, en líneas 9 y 17

the members of each group, en línea 10

These kingdoms, en línea 13

those, en línea 21

This, en línea 22

This table, en línea 1 de la referencia pie de tabla

- Comparativas:

smaller groups, en líneas 9 y 13-14

fewer and fewer kinds of organisms, en líneas 17-18

ii - Elipsis

with so many < *kinds of organisms* >, línea 3

classes < *are broken down* >, línea 15

orders < *are broken down* >, línea 16

families < *are broken down* >, línea 16

those < *organisms* >, línea 21

iii - Conectores

and, en líneas 9, 21. En referencia pie de tabla líneas 4 y 5 — aditivo (agrega información)

such as, en línea 12 — aditivo (ejemplifica)

Thus, en línea 18 — causal (consecuencia)

but, en línea 19 — adversativo

However, en línea 20 — adversativo

Cohesión lexical

i - Reiteración

* Repetición

group/s, en líneas 8, 9, 10, 11, 14 y 17. En tabla y en referencia pie de tabla, línea 3.

classify/ing/ied, en título y en líneas 5, 7 y 8. En referencia pie de tabla, línea 2.

organisms, en líneas 2, 18, 19 y 20. En referencia pie de tabla, línea 3, etc.

* Sinonimia

organisms (líneas 2, 18, 19 y 20) *living things* (título, líneas 8 y 12)

split (up) into (líneas 12 y 13) *broken down* (línea 15)

same (línea 21) *identical* (línea 21)

* Palabra general

Living things, que incluye a *kingdoms, phyla, classes, orders, families, genera, species*.

ii - Colocación

Classify (título y otras líneas) con *kinds* (líneas 2 y 18), *arranging* (línea 8), *groups* (línea 8 y otras), *features* (líneas 10 y 19), *are split up* (línea 13), *is broken down* (línea 15), *classes* (línea 15). Se pueden observar aquí exponentes (gramaticales y lexicales) típicos de los textos clasificatorios.

C - Jerarquización de la información

Tema: ¿De qué trata el texto? *La clasificación de los seres vivos.*

Idea principal: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema?

Los seres vivos se clasifican, de acuerdo a sus características distintivas, en reinos, fila, órdenes, familias, géneros y especies.

8.2 - Guía de actividades para una clase de lectura en base al análisis previo del texto “*Classifying, naming and identifying*”.

Introducción: Conversación sobre el tema

A- Aproximación al texto

a - Leer título y subtítulo

b - Observar tipografía, puntuación y organización general del texto.

c - Observar fuente.

d - Predecir: - tema general del texto

- tipo textual

- destinatarios

B - Leer rápidamente el texto para reconocer palabras transparentes y conocidas e identificar las más repetidas.

C - Leer nuevamente el texto y determinar el tema de cada parte del mismo:

<i>Partes</i>	<i>Temas</i>
* Copete	* Clasificación del hombre entre los seres vivos
* Párrafo A	* Nombres de los grupos
* Párrafo B	* Clasificación de los seres vivos en grupos
* Referencia al pie de tabla	* Necesidad de clasificar, nombrar e identificar los seres vivos.

D – Una con flechas las palabras de la columna izquierda con sus equivalentes de la columna derecha:

organisms (línea 2)	same (línea 21)
split up into (línea 13)	a lot of (línea 19)
many (línea 3)	broken down (línea 15)
identical (línea 21)	living things (línea 7)
downwards (pie de tabla)	top to bottom (pie de tabla)

E - Completar la traducción de las siguientes frases nominales. Recuerde la formación del comparativo en inglés.

<i>Inglés</i>	<i>Castellano</i>
a - small groups	grupos pequeños
smaller groups	grupos -----

b - few kinds of organisms pocas clases de organismos
 fewer kinds of organisms -----

F - Buscar en el texto a qué se refieren las siguientes palabras o frases:

- them (línea 8) -----
- which (línea 10) -----
- them (línea 11) -----
- These kingdoms (línea 13) -----
- each of these groups (línea 17) -----
- they (línea 19) -----
- which (línea 22) -----

NOTA: Observe la traducción de las “formas —ing”. Estas formas verbales cumplen distintas funciones y se traducen de distintas formas:

a - como sustantivo:

	Traducción
<i>Classifying</i>	<i>La clasificación / Clasificar</i>
<i>Naming</i>	<i>La nominación / Nombrar</i>
<i>Identifying</i>	<i>La identificación / Identificar</i>

b - como adjetivo:

* antes del sustantivo:

living things (línea 7) ***seres vivos***

* después del sustantivo:

..***the organisms belonging....(l.20)*** ***los organismos que pertenecen***

c - después de preposición:

by + ...ing

**by *arranging* (línea 8) *organizando*
*mediante la organización***

Otras preposiciones

Prep. + ...ing

*...some way of **classifying,**
naming and identifying*

Prep. + infinitivo

*algún modo **de clasificar,**
nombrar e identificar*

G - Leer con atención y contestar:

a - ¿En qué se basan los científicos para clasificar a los organismos vivos?

b - Nombrar todos los grupos de seres vivos.

c - Explicar lo que sucede con las características y las cantidades de los organismos a medida que se baja en la Tabla 1.

H - Expresar en una oración la idea principal de este texto.

9. Conclusión

Los textos explotados teniendo en cuenta tanto su problemática gramatical y discursiva como las características de la situación comunicativa y la selección adecuada de las estrategias de lectura a aplicar, facilitan el proceso de construcción de significado a los lectores. A su vez, favorecen la aplicación de una metodología de lectura basada en un enfoque interactivo.

Los alumnos se sienten muy estimulados y motivados al comprobar

que pueden entender lo que leen en inglés y los docentes sienten que las horas dedicadas a la preparación de los materiales no fueron en vano al poder lograr el objetivo del curso: la lectura.

Cuando leer implica comprender, leer se convierte en un instrumento útil para aprender significativamente.

Debemos enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje. Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura le estamos facilitando que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones.

Bibliografía

Cortéz, M. y R. Bollini

1994 *Leer para escribir*. UBA y los profesores secundarios, Buenos Aires, El Hacedor.

Goodman, K. y W. Kintsch

1996 *Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

Halliday, M. & R. Hasan

1985 *Cohesion in English*, 7ª edición, New York, Longman.

Kaufman, A. y M. Rodríguez

1993 *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Aula XXI, Santillana,

Krashen, S.

1983 *The Natural Approach*, Oxford, Pergamon Press Ltd.

Menéndez, S. M.

1993 *Gramática textual*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

Moral, M., A.Loyo e I.Martinez et al.

1991 *Técnicas para la comprensión del texto técnico-científico en inglés sobre la base de información lingüística incompleta*, Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Nuttal, C.

1996 *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, 6ª edición, Oxford, Heinemann.

Solé, I.

1996 *Estrategias de lectura*, 6ª edición, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAO de Serveis Pedagògics.