

COMPETENCIA GRAMATICAL DE LA  
LENGUA MATERNA Y SU RELACIÓN  
CON LA COMPRENSIÓN DE  
LECTURAS EN INGLÉS



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**Facultad de Odontología**  
**Dpto. Formación Integral del Hombre**

---

## COMPETENCIA GRAMATICAL DE LA LENGUA MATERNA Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN DE LECTURAS EN INGLÉS

**Autora:** MSc. Lisbeth Ramírez.  
Proyecto de Trabajo de Ascenso a la  
Categoría de Profesor Asistente de  
acuerdo con lo establecido en el  
artículo 204 del EPDIUC.

*Bárbula, mayo de 2012*

UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE ODONTOLOGÍA  
DPTO. DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL HOMBRE

Autora: Msc. Lisbeth Ramírez

Fecha: Mayo 2012

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo establecer la relación entre la competencia gramatical de la lengua materna y la comprensión de lecturas en inglés. Se revisaron ciertos aspectos gramaticales así como lingüísticos y semánticos, principalmente en los elementos de la oración y sus aspectos morfosintácticos en castellano. Asimismo se estudiaron tópicos de la lectura como la decodificación, la interpretación, estrategias de lectura, además los procesos cognitivos implícitos en ella. De acuerdo con el propósito de la investigación, ésta fue de tipo descriptiva-correlacional. El estudio se llevó a cabo mediante dos instrumentos que consistieron en cuestionarios con preguntas y ejercicios para indagar sobre la competencia gramatical en castellano y otro para indagar sobre la comprensión de lecturas en inglés. Este instrumento se aplicó a los estudiantes de cuatro cursos de inglés del primer año de la Facultad de Odontología para indagar de qué manera se relaciona la competencia gramatical de la lengua materna y la comprensión de textos en inglés. Luego se analizó la información recolectada de acuerdo con las respuestas suministradas en los cuestionarios y sus resultados y por último, los datos que se obtuvieron de los cuestionarios fueron analizados e interpretados y sustentados en varios autores e investigadores quienes han determinado que existe una correlación significativa entre la competencia gramatical en castellano y la comprensión de lecturas en inglés. Con esta premisa se concluyó el estudio y con las respectivas recomendaciones para superar estas dificultades de los estudiantes de la Facultad de Odontología.

Descriptores: comprensión lectora, competencia gramatical, lengua materna, lengua extranjera.

## INTRODUCCIÓN

En la enseñanza del inglés instrumental como un conjunto de técnicas para la comprensión lectora ha sido una constante preocupación el conocer los procesos que se involucran con el acto de leer. Los estudios en las disciplinas psicolingüísticas y particularmente en las teorías de lectura han llevado a los investigadores a dirigir su concentración en ella como un acto cognitivo. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de otra lengua en instituciones superiores se presenta una constante que es el desempeño deficiente tanto del inglés como del castellano en la mayoría de los estudiantes.

Es de suma importancia investigar sistemáticamente los factores y procesos relacionados con la competencia gramatical de la lengua materna y de la comprensión de lecturas en inglés para concientizarse sobre la situación y buscar medidas alternas para superar las fallas. La asignatura “Inglés Técnico” tiene como objetivo la comprensión de textos en inglés con fines académicos, pero para lograr esta meta se requiere que los estudiantes que ingresan al sistema de educación superior se entrenen con una serie de estrategias gramaticales, morfosintácticas, lexicales, de comprensión lectora entre otras.

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante una metodología descriptiva-correlacional. Se indagó a través de cuestionarios sobre elementos básicos de la competencia gramatical de la lengua materna y textos en inglés para examinar la comprensión lectora de textos en inglés. Esto se aplicó a los estudiantes de cuatro cursos que estudian inglés en 1 año de la Facultad de Odontología.

De acuerdo con las características de la investigación, el trabajo se estructuró de la siguiente manera: el capítulo relativo al *problema*, su identificación y antecedentes, el objetivo general y los objetivos específicos. Después se continuó con el capítulo del *marco referencial*, el capítulo de la *metodología*, éste incluye la planificación, los instrumentos y la recolección de datos. Al final se interpretaron los datos recolectados en los cuestionarios y al final se establecieron las conclusiones.

Es de destacar también que este estudio está enmarcado dentro de la línea de investigación: Proceso Biopsicosocial en la acción educativa en el área odontológica. Temática: Proceso Biopsicosocial. Subtemática: Procesos Cognitivos en el Desarrollo Humano referido a las habilidades y destrezas.

El modelo utilizado para el estilo del diseño de este trabajo es el establecido por *El Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, julio 1998* (Normas APA).

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La enseñanza de cualquier área del conocimiento tiene ante todo una finalidad social, ya que la preparación de un individuo en cualquier especialidad lleva implícito su inclusión al campo laboral, ya sea de forma dependiente o independiente, y por ende a continuar su vida en sociedad. Uno de los campos del saber en el que deben estar inmersos los estudiantes es el del contexto de su propia lengua materna. Sin embargo, con frecuencia se escucha en el ámbito educativo vociferado por los profesores, tanto en bachillerato como en la universidad, que los estudiantes tienen deficiencias en la lectura y escritura. Esto implica que los estudiantes tienen un hándicap, es decir una desventaja que le impedirá acceder al conocimiento y ciertas informaciones y por lo tanto influirá en su desempeño, rendimiento y promedio académico. Aunado a esto existen otros aspectos negativos que podrían derivarse por dicha situación tales como frustración, repitencia y deserción de los estudiantes.

En una investigación realizada por Martínez (2001) sobre el rendimiento estudiantil de los estudiantes del primer año de Odontología de la Universidad de Carabobo, uno de los factores determinantes de las causas del bajo rendimiento estudiantil fue: dificultad en la comprensión lectora (93% de la respuesta expresada por los profesores consultados). En

la actualidad muchos son las deficiencias observadas en los estudiantes de educación superior, una de ellas es en el desempeño de su lengua materna, y se percibe especialmente cuando estudian otro idioma, en especial inglés. La enseñanza del inglés con “fines académicos” en cualquier curso constituye un reto para cualquier docente, además esta tarea se vuelve más ardua cuando se enfrentan grupos con diferentes habilidades o necesidades, y con graves deficiencias en la lectura y comprensión de textos especializados o científicos en su lengua materna. Tolchinski (1990) expresa que en múltiples ocasiones se escuchan quejas sobre lo poco que leen las personas y de lo difícil que es encontrar individuos que se expresen bien tanto en forma oral como en forma escrita, incluso entre los universitarios y profesionales.

En un estudio realizado por Turci y Pérez (1998), en la Universidad Simón Bolívar, sede del Litoral, descubrieron que los estudiantes que cursaban las carreras de *Mantenimiento Aeronáutico*, *Tecnología Electrónica*, *Tecnología Mecánica* y *Tecnología Eléctrica* presentaban serias dificultades al leer y extraer información de textos técnicos y científicos en revistas especializadas en inglés. Una de las razones era porque aplicaban estrategias de lectura inapropiadas. Durante el proceso de lectura, traducían palabra por palabra, confundían los elementos principales de la oración, no sabían localizar las ideas principales y secundarias de un texto, y desconocían cómo inferir información de un texto con diferentes características a través del contexto.

La situación problemática con respecto a la lectura y escritura se evidencia en los estudiantes de 1 año de Odontología de la Universidad de Carabobo quienes recién egresan del ciclo diversificado. Tanto los docentes que imparten clase en la asignatura inglés instrumental como los mismos estudiantes detectan que las competencias gramaticales no están acordes con el nivel superior. También la población estudiantil presenta fallas en la comprensión de textos académicos y en el momento en que ellos comienzan con las actividades de esta asignatura son pocos los que demuestran tener un dominio medio/avanzado de la gramática y lecturas en inglés. De hecho, cuando presentan la prueba diagnóstica se refleja una minoría de aprobados, incluso los estudiantes que han realizado cursos de inglés expresan tener deficiencias en estas áreas.

Es de destacar que el sistema formal de enseñanza de lengua materna se efectúa durante la primaria y secundaria de forma obligatoria como lo establece la ley en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: Artículo 107: ...“es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana”... Pero los individuos necesitan alcanzar un grado de madurez para consolidar los conocimientos previos en su idioma y lograr un nivel más elevado de conocimientos gramaticales, lingüísticos, lexicales y sobre la comprensión lectora en su propia lengua como base para continuar sus estudios superiores.

El proceso de lectura es, en sí mismo, un acto complejo. Al leer textos en el idioma inglés se presentan dificultades aún mayores, ya que a menudo los estudiantes poseen conocimientos insuficientes en el idioma extranjero y en su propia lengua. Este desconocimiento les impide tener acceso a gran parte de la literatura científico-tecnológica que se encuentra en textos y revistas de interés especial o específico. Según lo sugieren Hatch y Farhady (1982), la lectura es probablemente la destreza más importante para el éxito académico de los estudiantes en las instituciones superiores.

Por su parte Morales (1991) plantea que las diferentes estructuras de los textos pueden afectar el proceso de comprensión del lector, es decir, la facilidad con que él procesa las pistas que conducen a la reconstrucción de su significado. Estas estructuras se pueden agrupar, según su naturaleza, en: gráficas, léxicas, sintácticas, semánticas, contextuales y estructurales. Las características *contextuales*, que menciona Morales (1991), son las pistas presentes en el texto que permiten al lector relacionar entre sí, semántica y pragmáticamente, las palabras, las oraciones y las ideas contenidas en ese texto, a la vez que le permiten determinar el tono, modo e intención de su autor, captar el énfasis que éste desea dar a determinadas partes, establecer relaciones lógicas, de causalidad, comparación, contraste, equivalencia, funcionalidad, tiempo, espacio y pertenencia entre sus elementos. La habilidad de una persona para hacer uso apropiado de esas pistas ya ha sido estudiada con resultados que evidencian que esa habilidad puede afectar significativamente sus niveles de comprensión de la lectura.

Sánchez (1998), ob. cit. Díaz (2010) determinó varias situaciones problemáticas con respecto a la comprensión de textos. Entre ellas tenemos: desconocimiento del significado de algunos términos centrales de la lectura por lo tanto no puede elaborar las proposiciones o ideas básicas en forma adecuada. Los estudiantes poseen escaso vocabulario tanto en su lengua materna como en inglés y esto les impide entender las ideas de las lecturas, incluso ante textos relacionados con temas científicos los cuales contiene muchos cognados también se le dificulta.

Por su parte, Taillefer (1996) profundiza sobre el tipo de relación entre lectura y conocimiento de la lengua en un estudio en el que agrega una variable: la dificultad cognitiva de la tarea de lectura. Sus resultados indican que hay una fuerte correlación entre competencia lectora y conocimiento de la lengua en tareas de difícil interpretación (reading for meaning) y que esta correlación disminuye en actividades más simples tales como “scanning”.

Además, Carroll (1981) reporta la *habilidad verbal* como destrezas mentales primarias. Ya desde 1958, había identificado un factor de conocimiento verbal en la lengua materna (conocimientos de vocabulario y escrituras del idioma nativo) y un factor de sensibilidad gramatical o fluidez sintáctica (sensibilidad a la función de palabras en oraciones y facilidad en la producción de material verbal sintácticamente coherente) como factores de competencia en el idioma nativo, con un alto índice de correlación y valor predictivo del aprendizaje en la lengua extranjera.

En los textos escritos, también nos encontramos con la cadena *sintagmática gramatical*, la cual se refiere a las relaciones de contraste que establece una unidad lingüística, en un contexto dado, con todas las unidades del mismo nivel que aparecen junto a ella y constituyen su contexto. El lector depende de las fuentes proporcionadas por el texto, además de su conocimiento lingüístico, por lo tanto él está lejos de ser un elemento pasivo ante la lectura ya que se enfrenta a textos con un mundo ya estructurado lingüísticamente tanto con un léxico que refleja los valores y creencias propias de una cultura como con una estructura morfológica y sintáctica la cual le permitirá comprender las relaciones semánticas de las unidades del léxico.

Desde el punto de vista de Devine (1987), los buenos lectores no dejan de utilizar datos sintácticos para apoyarse más en lo semántico, sino que utilizan ambos tipos de procesamiento. Tal afirmación coincide con lo expuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), quienes plantean que no es verdad que los buenos lectores hagan una decodificación “ligera”, sino que por el contrario fijan su atención en casi todas las palabras conceptuales.

Carroll (1981) también establece que los aspectos cognoscitivo-académicos de la lengua materna y la lengua extranjera son interdependientes, y establece que el desarrollo de la lengua extranjera es en parte una función del nivel de competencia en la lengua materna, ya que aquellos personas que posean una dimensión cognoscitivo-académica de competencia lingüística bien desarrollada en la lengua materna podrán

adquirir destrezas cognitivo-académicas en la lengua extranjera. Además plantea una importante relación entre el grado de destrezas de lectura en el idioma nativo y en el segundo idioma.

Otros investigadores, como Spark y Ganschow (1993), tratando de relacionar las dificultades de aprendizaje en lengua materna y lengua extranjera, proponen la *Hipótesis de la Deficiencia en la Habilidad de Codificación Lingüística* (FL Linguistic Coding Deficit Hypothesis) como explicación para los problemas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta hipótesis postula que los problemas en el aprendizaje de la lengua extranjera son debidos a dificultades en la lengua materna, y que las dificultades en el código fonológico, características de los estudiantes con problemas en la lengua extranjera, son también un rasgo común en estudiantes con bajo nivel en comprensión lectora en lengua materna.

Por su parte, Alderson (1984), en una revisión de literatura reporta varios estudios que confirman la idea de que el éxito en la lectura de un idioma extranjero depende básicamente de las habilidades de la lectura en la lengua materna más que en el nivel de conocimientos de la lengua extranjera. Por lo tanto, establece que desde este punto de vista, aprender a leer en una lengua extranjera será simplemente una transferencia de destrezas ya desarrolladas y no un aprendizaje de nuevas destrezas. Esta posición se basa en los siguientes postulados: a) los procesos y estrategias de lectura son básicamente los mismos en todos los idiomas; b) un nivel bajo de lectura en la lengua extranjera se debe a deficiencias de lectura en la lengua materna.; c) el buen lector en

su idioma nativo será buen lector en la lengua extranjera y d) la lectura en la lengua extranjera es una transferencia de las destrezas de la lengua materna. También plantea que el fracaso en la lectura en la lengua extranjera se debe a dos causas, primero a no poseer las destrezas básicas en la lengua materna y segundo a no haber podido transferirlas a la lengua extranjera.

La presencia de varias lenguas en un currículo puede llevar a plantear que se establezcan una transferencia de conocimientos de una lengua a otra, tal como lo plantea Cummings (1983 y 1989) ob. cit. Arnau (1992), es decir se presenta una pedagogía integradora entre la lengua materna y la otra lengua, con respecto a esto Siguán (1991) ob. cit. González (2001) establece:

(...) sería absurdo proponer a los alumnos que asimilasen estructuras de la lengua o que con ellas cumplieren funciones que todavía no dominan o no son capaces de cumplir en su propia lengua. En este sentido, la lengua propia marca en cada momento de su desarrollo los límites alcanzables en la adquisición de una segunda lengua.

Lo planteado por este autor, conlleva a reflexionar sobre el continuo proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, sobre todo por aquellos estudiantes que no han tenido la opción de afianzar los conocimientos previos de sus competencias lingüísticas o que por alguna razón no han consolidado los conocimientos básicos en relación con los aspectos morfosintácticos y semánticos de su lengua materna y de como esta situación a su vez se refleja en la instrucción del inglés instrumental, en especial en la comprensión lectora de textos en inglés. Entonces esto

lleva a plantearse cómo la competencia sobre aspectos morfosintácticos y semánticos de la lengua materna puede estar relacionada con la comprensión de textos en inglés.

## **Objetivo general**

Determinar la relación entre la competencia gramatical de la lengua materna y la comprensión de lecturas en inglés de estudiantes del primer año de Odontología de la Universidad de Carabobo.

### **1.6. Objetivos específicos**

- Describir las competencias gramaticales de la lengua materna de los estudiantes.
- Describir el nivel de comprensión de textos en inglés por parte de los estudiantes
- Relacionarla competencia gramatical de la lengua materna y el nivel de comprensión de textos en inglés de los estudiantes

## CAPÍTULO II

### MARCO REFERENCIAL

A principio de los años setenta, algunos lingüistas e investigadores comenzaron a referirse a la competencia *comunicativa* como una noción que era distinta a la de competencia *gramatical*. Hymes (1967) estableció que el término “competencia comunicativa” se usaba para referirse exclusivamente al conocimiento o capacidad de relacionar las reglas del uso del lenguaje y el término “competencia gramatical” se usaba para referirse a las reglas de la gramática.

Para Canale y Swain (1980) la “competencia gramatical” incluye el léxico, la morfología, la gramática oracional, la semántica y la fonología. Widdowson (1978) establece que la competencia gramatical incluye aquellas competencias implicadas en el sistema lingüístico (*usage*). Éstas consisten en un número de competencias relativamente independientes, tales como el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafía. La competencia es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños que van más allá de la memorización o la rutina y que implica el uso y aplicación de los conocimientos adquiridos. El concepto de competencia deriva de la lingüística y llega al campo de la educación después de un estudio realizado en campo de la psicología cognitiva.

La comprensión lectora también está relacionada con aspectos cognitivos del sujeto en relación con la gramática. Ella es una tarea compleja en donde intervienen diferentes factores como lo son las características y estructuras del texto así como las características del lector cuyos esquemas de conocimiento son fundamentales para la comprensión. De acuerdo con Goodman (1986), la formación cultural del lector provee al mensaje de un componente semántico que, junto con el componente léxico y gramatical, contribuyen a la comprensión total de un texto. Es importante tener en cuenta que si el lector posee los mismos esquemas asumidos por el escritor, aquel podrá inferir el mensaje sin demasiado esfuerzo. Pero si esto no es así, el lector trata de acomodar el significado del texto a sus propias estructuras de conocimiento. Cabe destacar que estos esquemas son aún más eficientes si son activados antes de la lectura.

La lectura es una complejidad enmarcada en varias etapas, una de ellas es la decodificación. Según Pérez (1999) esta comprende un doble proceso ya que por una parte consiste en la traducción de los signos gráficos a los fonológicos y por otro lado consiste en asignar significado correspondiente a las unidades léxicas en las oraciones de acuerdo con el contexto. Para Williams (1984), la lectura es un proceso mediante el cual uno observa y entiende lo que ha sido escrito. Widdowson (1978) plantea que la palabra clave para la lectura es “entender”, esto quiere decir el significado de las oraciones o el valor que éstas adquieren en el uso comunicativo. El sólo hecho de reconocer las palabras y las oraciones no implica entender el discurso, sino también el

reconocimiento del valor que toman cuando se asocian unas con otras en el discurso, en este momento es cuando se aprecia su significación total.

De acuerdo con Arellano-Osuna (1992) y Weaver (1988) la lectura es un proceso sociopsicolingüístico en donde los individuos construyen el significado de manera particular y toman como base sus propias experiencias, los saberes previamente aprendidos previo, interés y motivación en un contexto social determinado. Puente (1991) plantea que los conocimientos previos que posee el lector lo conforman los esquemas de conocimiento relacionados con conceptos organizados y almacenados en la memoria a largo plazo y que estos conceptos incluían los dominios lingüísticos básicos relacionados con el léxico, sintaxis, entre otros.

El dominio en lingüística que posea el lector serán herramientas indispensables para abordar la lectura. Goodman (1971) definió la *lectura* como un proceso psicolingüístico mediante el cual el lector usuario del lenguaje reconstruye, de la mejor manera posible, un mensaje que ha sido codificado por un escritor como símbolo gráfico. El lector utiliza lo que ha aprendido previamente cuando lee un texto. Ausubel (2002), ob. cit. Diaz Barriga (2010) establece que es importante activar los conocimientos previos de los estudiantes con el propósito de retomarlos y relacionarlos y de esta manera el conocimiento nuevo por aprender se descubre o construye de manera conjunta con los estudiantes.

Jacovits (1968) Una vez que los lectores adquieran competencias lingüísticas y estrategias de lectura entrarán en uno de los procesos mentales más complejos: *la comprensión lectora*. Ya que ésta es una actividad que está relacionada con el aspecto cognitivo, ella es una tarea compleja en donde también intervienen diferentes factores como lo son las características y estructuras del texto así como las características del lector. Los esquemas de conocimiento de éste son fundamentales para la comprensión.

Todos estos autores han establecido muy acertadamente sus criterios sobre lo que es la lectura, pero existe un elemento clave para la comprensión de textos: las estrategias del lector. Alderson y Urquhart (1984) indican que el estudio del proceso de comprensión lectora puede ayudar al descubrimiento de las estrategias utilizadas por los lectores eficientes, las cuales pueden ser enseñadas a los lectores menos eficientes y así mejorar su proceso de lectura. Sánchez (1994) sugiere que además de aplicarse estrategias de comprensión lectora, es necesario desarrollar en los estudiantes los siguientes procesos: adquisición, retención, transformación y utilización de información, también establece que se deben adecuar dichos procesos mediante estrategias cognitivas.

Algunos autores, Oxford, (1990); Wenden y Rubin, (1987), sugieren que los estudiantes que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje han adquirido

“estrategias de lectura” en su *lengua materna (L1)* son capaces de transferir esas estrategias a la *lengua extranjera (L2)* que estén aprendiendo. Por lo tanto, la lectura en un idioma extranjero no debería resultar difícil para aquellos estudiantes que son lectores autónomos en su lengua materna.

El lector de un idioma extranjero, en ciertas ocasiones, debe tener cuidado con las influencias de su lengua materna (L1) relacionadas con aspectos diferentes de la lengua extranjera (L2). Sin embargo, el conocimiento ya existente de L1 puede compensar las carencias de L2, especialmente con ciertos tipos de ítem en algunos textos. Ellis (1985) considera que L1 es un recurso de conocimiento que los aprendices de L2 usan tanto consciente como inconscientemente y que los ayuda a examinar los datos de L2.

De acuerdo con lo establecido por Villalobos (2001), las estrategias más comunes utilizadas por los lectores autónomos se agrupan de la siguiente forma: a) el lector diferencia los grafemas, las palabras y su significado (nombres, verbos, adjetivos, adverbios), b) el lector infiere al adivinar, predecir o anticipar del contexto las palabras desconocidas, o las omite y si es necesario usa el diccionario, c) el lector hace uso de recursos textuales del discurso para darle unidad y coherencia al texto escrito, d) el lector lee rápidamente (*skimming*) para obtener información general sobre el tema y e) el lector lee detenidamente (*scanning*) para obtener información específica del texto.

Según Jakobovits (1968), los aportes del estudiante que ha continuación se enumeran, contribuyen con el aprendizaje de la lengua extranjera. Dichos aportes son los siguientes: 1) posee un desarrollo cognoscitivo bastante avanzado; 2) la competencia gramatical en su lengua materna puede facilitar la adquisición de otro idioma; 3) posee conceptos y significados que aprenderá a expresar en otro idioma; 4) ha aprendido a manipular conceptos abstractos en la lengua materna y 5) ha desarrollado un conjunto de habilidades aprendizaje tanto simples como compuestas.

En un estudio realizado por Turci y Pérez (1998), en la Universidad Simón Bolívar, sede del Litoral, descubrieron que los estudiantes que cursaban las carreras de *Mantenimiento Aeronáutico, Tecnología Electrónica, Tecnología Mecánica y Tecnología Eléctrica* presentaban serias dificultades al leer y extraer información de textos técnicos y científicos en revistas especializadas en inglés porque aplicaban estrategias de lectura inapropiadas. Durante el proceso de lectura, traducían palabra por palabra, confundían los elementos principales de la oración, no sabían localizar las ideas principales y secundarias de un texto, y desconocían cómo inferir información de un texto con diferentes características a través del contexto.

Otros estudios, como el de Oller y Perkins (1978), muestran la alta correlación existente entre inteligencia verbal en la lengua materna y rendimiento tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Además de mostrar que la variación en inteligencia verbal produce variación en la lengua materna y la lengua extranjera,

estos investigadores reportan altas correlaciones entre pruebas de rendimiento en los dos idiomas, con un índice de correlación de 69 en pruebas de comprensión escrita.

La idea de la existencia de un factor general de inteligencia verbal, nunca definido claramente, es retomada y reformulada en los años ochenta y generó evidencia experimental que soporta la proposición de la interrelación entre competencia de la lengua materna y competencia de la lengua extranjera. Cummins (1980) argumenta la existencia de una dimensión cognitiva/académica de dominio lingüístico (diferente a las destrezas de comunicación interpersonal como acento y fluidez), relacionada tanto con la lengua materna como con la lengua extranjera. Este dominio cognitivo-académico se representa en las siglas *CALP* (del inglés *Cognitive/Academic Language Proficiency*), y consiste en aquellos aspectos del dominio del idioma íntimamente relacionados con el desarrollo de destrezas de la lectura y escritura en la lengua materna y la lengua extranjera.

Existen otras investigaciones que muestran la validez de esta teoría. Genese y Hamayan (1980) estudiaron las diferencias individuales en rendimiento en francés para un grupo de estudiantes de habla inglesa en un programa de inmersión en francés en Montreal. Entre otros resultados, obtuvieron que el rendimiento de lectura en inglés correlacionaba altamente con el rendimiento en pruebas de lectura en francés lo cual demostró, según los autores, la transferencia de destrezas lingüísticas.

Kellerman (1981) reporta que solamente aquellos estudiantes que ya han logrado un alto nivel de destrezas en la lectura y escritura en su idioma nativo, pueden efectuar la transición de la forma oral a la forma escrita de la lengua extranjera sin problemas y desarrollar destrezas adecuadas de escritura en el idioma extranjero, y que los estudiantes aplican al segundo idioma las reglas de lectura habituales de la lengua materna. Este autor también menciona que la competencia de un lector depende no sólo de sus destrezas mecánicas (como el reconocimiento de palabras), sino de su potencial para desarrollar una preconcepción de lo que será el mensaje del texto. Obviamente, si el estudiante ya ha desarrollado esta capacidad en la lengua materna, podrá aplicarla sin problema a la lengua extranjera.

Alderson (1984) estableció las siguientes conclusiones generales: primero, el estudiante que ha desarrollado buenas destrezas de lectura en su idioma nativo, desarrollará buenas destrezas en la lengua extranjera, una vez logrado cierto nivel mínimo de competencia lingüística en el idioma extranjero, segundo, las destrezas son transferibles bidireccionalmente y al mejorar las destrezas en el idioma nativo se produce una mejoría de las destrezas de lectura en la lengua extranjera y viceversa, tercero, los problemas de lectura en la lengua extranjera se deben tanto a la insuficiencia en las destrezas lingüísticas de la lengua materna como al dominio inadecuado de destrezas en la lengua extranjera y por último el estudiante que es buen lector en su idioma nativo tendrá más posibilidades de convertirse en buen lector en un idioma extranjero.

Appel y Lantolf (1994) confirman la posición de Alderson, al reportar en su estudio que los hablantes utilizan las mismas estrategias en el recuerdo y comprensión de textos escritos, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, ya que el significado no reside en los textos en sí mismos, sino que es creado a través de una interacción texto-lector, que continúa incluso posteriormente a la actividad misma de lectura.

Existe evidencia empírica que soporta la proposición de la interrelación existente entre competencia en la lengua materna y la competencia en la lengua extranjera. Tanto Carroll (1981) como Pimsleur (1966), en sus largos años de investigación del valor predictivo de diferentes variables en el rendimiento en el aprendizaje de idiomas extranjeros se basan en el supuesto que existe una correlación entre elementos verbales, gramaticales y lingüísticos de la lengua materna y rendimiento en la lengua extranjera.

Es importante recalcar que existen estrategias claves para activar el conocimiento previo en los estudiantes, entre ellas el constructivismo la cual es clave para el aprendizaje por competencias. Si ellos poseen las competencias básicas gramaticales y lingüísticas en su lengua materna cuando se procesa el conocimiento en otra lengua se contribuirá grandemente a formar parte del aprendizaje no ser un simple receptor de los conocimientos. De acuerdo con Ausubel (2002) , ob. cit. Diaz Barriga (2010), la actividad constructiva no es posible sin los conocimientos previos los

cuales permiten que se entienda, asimile e interprete la información para luego transformarla hacia nuevos conocimientos.

Existen estrategias para mejorar la integración constructivista entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender. Ellas ayudan a crear enlaces que adecuan los conocimientos anteriores con la nueva información que se incorpora. Esto contribuye a garantizar una mayor significatividad de la nueva información y que a su vez se dé un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello se denomina “construcción de conexiones externas” y fue establecido por Mayer (1984) ob. cit. Díaz (2010) y lo definió como el proceso en el cual se integra el conocimiento previo con el nuevo.

Esta teoría sobre el enlace entre el conocimiento previo y el nuevo se establece de acuerdo con lo planteado por Ausubel. Se clasifican en: los organizadores previos y las analogías. Los primeros consisten en recursos instruccionales introductorios que contienen conceptos y proposiciones con información nueva. Tienen como intención activar un contexto conceptual que contribuya con la asimilación de significados. Ellos se recomiendan cuando la nueva información es larga, técnica y muy difícil. También son efectivos para lograr un procesamiento más profundo de la información porque facilitan el recuerdo de información.

Existen dos tipos que son los expositivos y los comparativos. Los expositivos se recomiendan cuando los conocimientos previos son escasos o la nueva información es

desconocida por los estudiantes. Los comparativos se usan cuando los conocimientos de los estudiantes son parecidos a los del objeto de aprendizaje. Los organizadores previos tienen dos funciones relevantes: la primera es proponer conocimientos previos relacionados con la asimilación de información por aprender o utilizar los ya existentes y segundo proporcionar una conexión o soporte de ideas a los estudiantes para que asimilen en forma constructiva el conocimiento.

Con respecto a las analogías, ellas son muy frecuentes en la vida cotidiana y académica. Existe una tendencia a relacionar cada nueva experiencia con un conjunto de conocimientos y experiencias análogas que ayudan a la comprensión de situaciones, eventos o conocimientos nuevos. Una analogía consiste en una comparación intencionada que deriva una serie de proposiciones lo cual indica que un evento, situación, información u otro aspecto es semejante a otro. Ésta se manifiesta de las siguientes formas: dos o más objetos, ideas, concepciones, términos, conceptos u otro elemento se asemejan en algún aspecto, aunque puedan tener ciertas diferencias. La otra forma es cuando se extrae una conclusión sobre un aspecto desconocido basado en su similitud sobre algo que se le familiarice.

Entre las funciones que poseen las analogías están las siguientes: permiten el uso activo de los conocimientos previos con la finalidad de asimilar la nueva información; favorece el aprendizaje significativo ya que familiariza la nueva información con la anterior; mejora la comprensión de temas abstractos y complejos

mediante la integración de conocimientos previos y por último fomenta en los estudiantes el pensamiento analógico.

Existen variables de la estructura cognitiva relacionadas con la “disposición”. Esto lo define los siguientes autores, Ausubel, Novak y Hanesian (2010), como “el nivel de desarrollo del funcionamiento cognitivo es tal que puede realizar una tarea de aprendizaje dada con razonable economía de tiempo y esfuerzo”. Además está relacionado con la madurez cognoscitiva o nivel del funcionamiento intelectual.

También la disposición está en función de los conocimientos adquiridos previamente, es decir, de sus propiedades sustanciales y de organización.

El conjunto de razones para el uso de los organizadores se basa primordialmente en:

1. La importancia de tener a disposición ideas pertinentes y apropiadas en todos los aspectos, establecidas dentro de la estructura cognoscitiva ya que hace significativas a las nuevas ideas y se afianza de manera estable.
2. El hecho que los propios individuos identifiquen el contenido ya existente en la estructura cognoscitivas y hacer que se relacione explicativamente con ella y hace relevante el material de aprendizaje nuevo.

“En pocas palabras, la principal función del organizador es tender un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión”. Ausubel, Novak y Hanesian (2010).

De acuerdo con los autores antes mencionados existe una influencia del grado existente de conocimientos en el aprovechamiento académico. Los estudios en que el grado de conocimiento que se encuentra de determinado tema, se relacionan con la ejecución en niveles educativos subsiguientes y se adaptan al paradigma de la transferencia en la memoria a largo plazo.

Otro aspecto relevante establecido por estos autores es el papel de la discriminabilidad en el aprendizaje y la retención significativos. La discriminabilidad del material de aprendizaje nuevo con respecto a conceptos previamente aprendidos es una de las principales variables que influye en el aprendizaje y la retención significativa. Ya el conocimiento existente se inmiscuye en el campo cognoscitivo nuevo y esto contribuye con el significado de estructuras potencialmente parecidas.

Cuando la discriminabilidad entre lo nuevo aprendido y las ideas ya establecidas en la estructura cognoscitiva del individuo es inadecuada por la inestabilidad o la ambigüedad del conocimiento previo, los organizadores comparativos que bosquejen explícitamente las semejanzas y la diferencias entre ambos conjuntos de ideas pueden mejorar significativamente la discriminabilidad y, con ello, facilitar el aprendizaje y la retención Ausubel y Fitzgerad, (1971), ob. cit. Ausubel, Novak y Hanesian (2010) Este método de facilitar el aprendizaje y la retención quizá sea más eficiente que sobreaprender el nuevo material, pues tal sobreaprendizaje no fortalece ni clarifica de ninguna manera los conceptos establecidos que proporcionan afianzamiento a la

retención de largo plazo. El aprendizaje y la retención de diferencias solas si mejora “con el uso de instrucciones explícitas para observar tales diferencias”

Por varias razones plausibles los organizadores comparativos previos son eficaces. En primer lugar proporcionan una especie de estructura previa. En segundo lugar, dan al estudiante un panorama generalizado de todas las semejanzas y diferencias principales entre ambas estructuras antes de que se enfrenten, más detallada y particularmente, a los nuevos conceptos aislados. Por último, preparan al aprendiz para recibir semejanzas y diferencias. Se alientan en forma activa a realizar sus propias diferenciaciones en función de sus fuentes particulares de confusión.

Con respecto a la estabilidad y claridad de las ideas de afianzamiento Ausubel y Fitzgerald (1962) ob. cit. Ausubel, Novak y Hanesian (2010) encontraron que el grado de conocimiento del material de aprendizaje antecedente se relaciona positivamente con el aprendizaje de un tema nuevo. De acuerdo con Bruner, ob. cit. Ausubel, Novak y Hanesian (2010) “el aprendizaje a menudo no puede ser traducido a una forma genérica mientras no se logra el suficiente dominio de los elementos específicos de la situación, que permitan el descubrimiento de regularidades de orden inferior y que pueden volverse a combinar para formar sistemas de codificador más genéricos y de orden superior” (Bruner, 1957, pág. 60).

Otro aporte importante de estos investigadores es la teoría de la facilitación pedagógica de la transferencia. Un aspecto importante en la enseñanza radica en que

la estructura cognoscitiva existente refleja el resultado de todo el aprendizaje significativo anterior, por lo tanto el control de la precisión, el entendimiento y la transferibilidad de un contenido dado de conocimientos podrán ejercer con más eficacia e influirá en las variables más decisivas de la estructura cognoscitiva nueva. En efecto la transferencia en el aprendizaje durante la escolaridad consiste principalmente en moldear así la estructura cognoscitiva del estudiante, manipular el contenido y la disposición de sus experiencias de aprendizaje previas dentro de un campo de estudio específico, de modo que las experiencias previas faciliten la transferencia al aprendizaje subsiguiente. Hull (1920)ob. cit. Ausubel, Novak y Hanesian (2010) demostró que la familiaridad con un concepto previo eranásen la aplicación de nuevos contexto. Así pues, puede facilitarse la transferencia y proporcionar oportunidades de aprender principios en una variedad de situaciones variadas.

### Cuadro de operacionalización de variables

| <b>OBJETIVO GENERAL</b>  | <b>VARIABLES</b>                        | <b>DIMENSIONES</b>  | <b>INDICADORES</b>  |
|--|---|---|---|
| Determinar la relación de la competencia gramatical de la lengua materna con la comprensión de lecturas en inglés. | La competencia gramatical en castellano | <ul style="list-style-type: none"><li>• La gramática</li><li>• La lingüística</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Aspectos morfológicos: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio. Elemento referencial</li><li>- Aspectos sintácticos: función de las palabras.</li><li>- Aspectos semánticos: significado de las palabras.</li></ul> |
|  | Comprensión de textos en inglés         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura</li><li>• Comprensión lectora</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Decodificación e interpretación de la lectura.</li><li>- La lectura como objeto de conocimiento y aprendizaje.</li><li>- Procesos básicos de comprensión</li><li>- Estrategias de comprensión lectora</li></ul>   |

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

A lo largo del trabajo en la enseñanza del Inglés Técnico/Instrumental, se ha podido evidenciar que la mayoría de los estudiantes de instituciones superiores carecen de habilidades cognitivas para emprender de manera reflexiva la lectura. Operaciones básicas del pensamiento como por ejemplo: relacionar, comparar, discernir, inferir, analizar, entre otras., son con frecuencia tareas muy difíciles para ellos. También se ha podido constatar la deficiencia en los estudiantes con respecto a la competencia gramatical tanto en castellano como en inglés. A ellos se les dificulta identificar los elementos de la oración, realizar conjugaciones verbales correctamente, cometen errores ortográficos, presentan problemas con respecto a la concordancia, entre otros.

En este estudio se tomaron los aspectos mencionados anteriormente, la competencia gramatical de la lengua materna y la comprensión de lecturas en inglés para llevar a cabo la investigación. Para ello se aplicó una actividad escrita tanto en castellano como en inglés con el propósito de registrar el nivel de conocimiento de los estudiantes. En castellano se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: sustantivo, adjetivo, verbos y adverbios; elementos referenciales, sujeto, predicado y sus respectivos núcleos además de aspectos semánticos. En la parte de inglés se tomó en

cuenta la comprensión de textos a través de preguntas de redacción además de verdadero y falso también se incluyó traducciones.

El tipo y diseño de la investigación se enmarcó de acuerdo con el propósito en un estudio descriptivo-correlacional, por cuanto el interés principal estaba centrado en establecer la relación entre la competencia gramatical de la lengua materna y la comprensión de lecturas en inglés. Este estudio se llevó a cabo con los estudiantes de cuatro grupos de inglés de 1 año que cursan Inglés en la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo.

De acuerdo con Danhke (1989) ob. cit. Hernández (2004) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Es un estudio de diseño no experimental y transeccional ya que los datos se tomaron de la muestra en un único momento.

Esta investigación se desarrolló a través de la indagación sobre lo que expresan los estudiantes con respecto a su competencia en castellano, esto incluye tanto manejo de reglas gramaticales así como estrategias de comprensión lectora y su relación con el desempeño en la asignatura inglés instrumental que estudian durante el primer año.

Además se indagó entre los estudiantes sobre la situación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura inglés y de sus deficiencias tanto en castellano como en inglés.

### **Población**

La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de cuatro secciones de inglés de 1 año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Caraboboy se tomó una muestra de 30% del total de estudiantes. Esta fue una población accesible también conocida como población muestreada. Según Arias (2006) consiste en una “porción finita” de la población objetivo a la que realmente se tiene acceso y de la cual se extrae una muestra representativa. La población accesible dependerá del tiempo y recursos que disponga el investigador.

### **Muestra**

De acuerdo con Hernández (1991), la muestra es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se llama población. Se aplicará el criterio de Hernández y otros (1996) citado por Soto, E. (2001), según lo cual el 30% de una población es significativa y con ella se recolectará la información. De acuerdo con la investigación, el tipo de muestra es probabilística. Hernández, Fernández y Baptista (2004) expresan que en este tipo de muestra todos los

individuos de la población serán escogidos con la misma posibilidad, además determinan que esta muestra se utiliza para los estudios transeccionales cuantitativos.

### **Técnicas e instrumentos de recolección**

Luego de elaborada la tabla de operacionalización de variables y establecidos los indicadores se procedió a seleccionar las técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Según Muñoz (1998), la técnica “es un conjunto de métodos, procedimientos y habilidades que se aplican para desarrollar un arte o ciencia” (p. 202). Para la recolección de datos se utilizó las técnicas de la encuesta y como instrumento el cuestionario de preguntas. Según Hernández (1991) esto consiste en un conjunto de preguntas de una o más variables a medir que se contestan por escrito.

### **Confiabilidad y validez del instrumento**

La confiabilidad según Hernández (2004) es el grado de error que se tiene en la medición de un instrumento. Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad. El coeficiente de confiabilidad que se utilizó en la instrumentación Alpha de Cronbach ya que presenta varias alternativas de respuestas con valores asignados que varían entre 1 y 3, es decir, categorizan las variables con valores numéricos. Para ello, el instrumento se sometió a la aplicación de una prueba piloto a un grupo de individuos que no formaron parte de la población en estudio y con los

resultados se determinó la confiabilidad del instrumento. Hernández, Fernández y Baptista (2004) plantean que la confiabilidad será mayor cuando más ítems estén presentes en el instrumento y con respecto a la validez establecen que se debe elaborar un universo de ítems posibles con la finalidad de medir la variables y sus dimensiones, luego se seleccionó los ítems cuidadosamente y si la variable tiene varias dimensiones se extrajo la muestra probabilística de ítems, después se administraron los ítems y se correlacionaron entre sí.

Se elaboró como instrumento un cuestionario para recolectar los datos relacionados con la investigación. Una vez realizado se aplicó a un pequeño grupo diferente a los que conformarían la muestra del estudio, pero que a su vez estuviesen relacionados con el tema de la investigación. Esto tuvo como finalidad establecer la validez del instrumento y realizar los correctivos correspondientes para la hacer la versión definitiva. La validez del cuestionario a aplicar se determinó con la correspondencia entre sus ítems y los objetivos de la investigación.

## CAPITULO IV

### *INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS*

Las informaciones recogidas a través de producciones escritas de los estudiantes que fueron interpretadas en esta investigación son las relativas a: *La competencia gramatical en castellano* con respecto a los siguientes elementos: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, elementos referenciales, sujeto y predicado con sus respectivos núcleos y *la comprensión lectora en inglés* a través de traducción de frases nominales además de responder preguntas de un texto dado. Esto se realizó con la finalidad de relacionar estos aspectos.

En esta etapa de la investigación se reflejaron los hallazgos registrados de las actividades escritas aplicadas a la muestra de estudiantes. Aquí se realizó un análisis reflexivo sobre estos registros y se contrastaron con los aportes de otros investigadores y proposiciones teóricas relacionadas con la competencia gramatical en castellano y su relación con la comprensión de lecturas en inglés.

A pesar de que existen varios factores que influyen en la comprensión lectora en inglés, la relación de la competencia gramatical en castellano sobre ella fue el aspecto resaltado en esta investigación. Stern (1983), a través de su *Hipótesis de Reestructuración o Teoría Interlingual (The Crosslingual Theory)* determinó que el primer idioma se considera como base en el dominio de un segundo idioma.

En este estudio se parte de que el entrenamiento en los aspectos básicos de la gramática en castellano contribuye con el proceso de lectura en inglés ya que se deben conocer los componentes de las oraciones que a su vez conformaran párrafos que se unirán para totalizar textos. Lo anterior se reafirma con lo planteado por Goodman (1986) quien establece que el componente léxico y gramatical contribuye a la comprensión lectora. Por otra parte Alderson (1984) estableció que el perfeccionamiento de destrezas en la lengua materna mejora las habilidades de lectura en otro idioma.

Estos elementos gramaticales del castellano fueron estudiados porque están involucrados en el procesamiento de textos académicos en inglés y es una herramienta necesaria para los estudiantes que deben leer textos en inglés. Según Dansereau (1985), la capacidad del estudiante para adquirir y utilizar información contenida en textos académicos puede mejorarse mediante un entrenamiento en estrategias apropiadas de procesamiento de información.

Además de los elementos que componen la oración, otro aspecto importante enmarcado dentro de la gramática es el sintagma/frase nominal el cual presenta grandes diferencias entre el castellano y el inglés. Es clave dominar su estructura conformada por determinadores, modificadores (adjetivos, adverbios) y sustantivo-núcleo, también conocer el orden de sus elementos y ubicación dentro de la oración ya que los sintagmas/frases nominales se encuentra con mucha frecuencia en textos

técnicos y/o científicos de textos en inglés. Durante una clase de inglés técnico/instrumental, cuando se estudia el tema del sintagma/frase nominal en inglés y los estudiantes tratan de leer esta estructura tienden a confundirse, como de hecho fue observado en sus producciones escritas. Los participantes siempre tenían la tendencia a realizar la lectura de lossintagmas/frases nominales como se hace en castellano (en forma lineal de izquierda a derecha), por lo tanto ellos mismos se daban cuenta que aquello que estaban leyendo carecía totalmente de sentido y traía como consecuencia la interrupción del proceso de comprensión lectora.

También al inicio de clases, antes de comenzar las actividades de la investigación, se observaron fallas en la lectura de los sintagmas/frases nominales complejas cuyo procesamiento gramatical, como ya se indicó anteriormente, es diferente al castellano y por consiguiente lleva a los estudiantes a no comprender, malinterpretar y tergiversar el contenido del texto. Esto mostraba que ellos eran lectores deficientes, ya que se les dificultaba relacionar los elementos constituyentes de la oración y el texto. A veces tenían un conocimiento general del tópico de lo que leían porque las lecturas estaban relacionadas o eran afines con su especialidad o porque conocían algo del tema tratado, sin embargo el desconocimiento de estos elementos dificultaba que integraran el texto y lo comprendieran en su totalidad.

Antes y después de aplicar el instrumento de conocimiento de los aspectos gramaticales del castellano y comprensión de textos en inglés, se observó que la mayoría de los participantes presentaban fallas tanto en su competencia gramatical en

castellano como en inglés, y en la comprensión de textos en inglés. Se conversó con ellos sobre esta percepción y se recomendó leer esta información en el texto de inglés utilizado para las clases rutinarias para que reforzaran estos conocimientos. Sin embargo, cuando se impartía la clase con estos temas se percibía que todavía no consolidaban sus conocimientos en este tema.

Esta debilidad no permitía el avance de la mayoría de los estudiantes y sólo unos pocos demostraban dominio a través de sus respuestas y participación. No obstante, siempre que había la posibilidad se repetían el contenido del tema para que así otros pocos fueran entendiendo y aplicarlos en las lecturas en inglés. Se quería contribuir con los estudiantes para que mejoraran el procesamiento de información, desarrollo del pensamiento reflexivo y el proceso de transformación de lo que es comprendido en conocimiento.

Como se mencionó anteriormente, se les aplicó a los participantes una actividad escrita con ejercicios en castellano e inglés que constaba de dos partes. La primera parte consistía en actividades relacionadas con los componentes de la oración como sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio; elementos referenciales; sujetos y predicados con sus respectivos núcleos y *la comprensión lectora en inglés* a través de traducción de frases nominales además de responder preguntas de un texto. De los participantes que realizaron las actividades escritas para la investigación fueron 26, una muestra heterogénea, de un total de 88 estudiantes que conforman las cuatro secciones de la investigadora. En la evaluación en castellano aprobaron 16 y

reprobaron 10 mientras que en el de inglés aprobaron 9 y reprobaron 17. Se evidenció que los que no superaron las expectativas en castellano presentan graves fallas en inglés y que los que respondieron la mayoría de las actividades en castellano en forma asertiva demuestran un mejor desempeño en inglés incluso alguno superaron las expectativas en inglés. Además ellos mismos manifestaron en forma verbal tener fallas en su competencia gramatical en castellano y por supuesto con el inglés. Esto concuerda con lo planteado por Murcia (2001), los participantes son los que mejor conocen su realidad cognoscitiva.

Otra forma de evidenciar los conocimientos previos de los estudiantes, además de las actividades escritas fue durante las clases. Cuando se conversa sobre determinado tema un grupo reducido daba respuestas asertivas y se daba conversaciones dialógicas sobre determinado objetivo gramatical o significado de alguna palabra. En ese compartir académico en las aulas se va determinando la medida del éxito de los estudiantes, por lo tanto se toman medidas para mejorar la situación. Sin embargo, la mayoría de las veces se hace cuesta arriba completar con éxito las competencias de los estudiantes. Algunas de las razones son el corto tiempo de clase, interrupciones de actividades académicas por problemas externos, el poco tiempo extra clase que dedican los estudiantes a la asignatura y por supuesto su poca preparación gramatical tanto en la lengua materna como en inglés.

Aunado a lo planteado anteriormente, en la investigación se percibió que gran parte de los estudiantes no tenían internalizadas ni las reglas gramaticales de su

lengua materna ni las del idioma inglés. Cuando se trataba de realizar un entrenamiento en los aspectos gramaticales en inglés, se percibía que los estudiantes no llegaban a comprenderse con las explicaciones debido a sus deficiencias en su competencia gramatical en castellano y a la diferencia de la sintaxis entre inglés y su lengua. Por lo tanto se le indicaba que revisaran la teoría relacionada con cada aspecto a estudiar y luego realizaran ejercicios prácticos con el fin de reforzar el aprendizaje. El hecho de que los participantes aprendieran el uso y función de estos elementos sería de gran ayuda para que avanzasen en su aprendizaje ya cada vez más se enfrentaría con textos de mayor complejidad.

Con respecto al problema de la sintaxis, las investigadoras Areba y Weber (1997), en su trabajo de investigación sobre la enseñanza de la morfosintaxis en los niveles introductorios de inglés instrumental realizado con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, expresaron que los estudiantes hispanohablantes tenían dificultad en acoplar las reglas del idioma inglés con las reglas de su propia lengua debido a diferencias marcadas entre la sintaxis en inglés y castellano, lo cual les impedían decodificar, interpretar y comprender los textos en inglés. Según Pietrosevoli (1991:233), “si un hablante no reconoce como suyas las reglas fonológicas, sintácticas, semánticas necesarias para descifrar y los mensajes en X, no comprenderá”.

Durante el estudio, los participantes demostraron su competencia lingüística innata, sobre todo los que demostraron un alto desempeño en inglés. Esto se hizo

basado en lo que estableció Chomsky (1965): el *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* y la *Gramática Universal* que consiste en un conocimiento innato de los principios o reglas comunes a todas las lenguas humanas. De acuerdo con lo que plantea Chomsky (1965), existe un sistema organizado de reglas interiorizadas de las cuales hacemos uso en nuestra actuación lingüística. Este aspecto fue constatado a través de la formulación de una oración correcta y otra incorrecta en castellano donde los participantes demostraron su competencia lingüística innata, pero no el dominio de las reglas que rigen dicha competencia

Por lo tanto se les recalcó que si las reglas no estaban bien consolidadas, les traería inconvenientes cuando se comenzara con la explicación de algunos patrones gramaticales en inglés, es decir debían conocer cada uno de los componentes de la oración y de como se interrelacionaban estos elementos para que esto a su vez le facilitara el proceso de lectura. De acuerdo con Cummins (1980), las personas que hayan desarrollado competencia lingüística en su lengua materna podrán adquirir habilidades cognitivo-académicas en otro idioma.

Cummins (1980) también establece que los aspectos cognoscitivo-académicos de la lengua materna y la lengua extranjera son interdependientes, y establece que el desarrollo de la lengua extranjera es en parte una función del nivel de competencia en la lengua materna, ya que aquellos personas que posean una dimensión cognitivo-académica de competencia lingüística bien desarrollada en la lengua materna podrán adquirir destrezas cognitivo-académicas en la lengua extranjera. Además plantea una

importante relación entre el grado de destrezas de lectura en el idioma nativo y en el segundo idioma. De hecho hubo estudiantes con alto nivel de competencia gramatical en castellano quienes sobrepasaron las expectativas en el rendimiento en inglés.

El hecho de que los participantes demostraran poseer un nivel bajo de conocimiento gramatical de la lengua materna hacía que el sistema de “buen lector” se revirtiera y convirtiera entonces en un “mal lector” cuando por ejemplo se enfrentaban a la tarea de leersintagmas / frases nominales complejos. Durante las clases se verificó la hipótesis de Clarke (1988), llamada “*short-circuit*” cuando se comenzó con la lectura de sintagmas /frases nominales con premodificadores.

Un planteamiento establecido por Carroll, (1958, 1979) y Carroll y Sapon (1959) fue que *los sujetos con bajo factor verbal en la lengua materna no logran predecir o captar las ambigüedades más obvias en cierto tipo de oraciones ni logran descifrar dicha ambigüedad*. Esta evidencia indica que el factor verbal no se refiere solamente a conocimiento de vocabulario, sino también a un cierto nivel de conciencia o sensibilidad metalingüística relacionada con la posibilidad de interpretación de formas comunes de expresión. De hecho se evidenció que algunos participantes no traducían contextos muy obvios ya que contenía palabras cognados, lo que hacía que la traducción fuera una tarea relativamente sencilla.

La deficiencia en la comprensión lectora se ha puesto en evidencia en varias investigaciones (Bormuth, 1966, 1969; Areba y Weber, 1997; Turci y Pérez, 1998).

Los textos en inglés tienen una característica en común: la condensación de información que contiene grupos nominales complejos, muy diferentes a las estructuras lingüísticas de los sintagmas/frases nominales en castellano, por lo tanto una de las dificultades para comprender los textos en inglés se deriva de su sintaxis.

Cuando se habla de *sintaxis* se refiere a la organización, composición y relación jerárquica entre las unidades lingüísticas: las palabras reunidas en sintagmas, en oraciones simples y a su vez en oraciones complejas. No se puede hacer análisis de lecturas de textos si desconocemos los fundamentos gramaticales. Goodman (1971), en su modelo descendente en el proceso de la lectura, concibe al lector como un explorador que busca significados con algunas de las claves más productivas, es decir, anticipa y predice el significado de lo que lee utilizando claves en el sistema grafo-fonológico, sintáctico y semántico, además por medio del uso de la redundancia del lenguaje escrito. Esta redundancia de la que habla Goodman (1971), es la propiedad del lenguaje la cual se refiere a la información que posee el lector: la ortografía, sintaxis, semántica, entre otros.

Según Carrell (1988) la comprensión lectora es una relación de interacción entre el lector y el texto, entre el conocimiento del lector, con respecto a la lingüística en general, y la lectura. Por su parte, Bustamante (1993) plantea que hay una anticipación sintáctico-semántica en la lectura que contribuye a agilizar la comprensión en la medida que se dé la ocurrencia de un elemento. Esto representa el “saber hacer” con la gramática de la lengua.

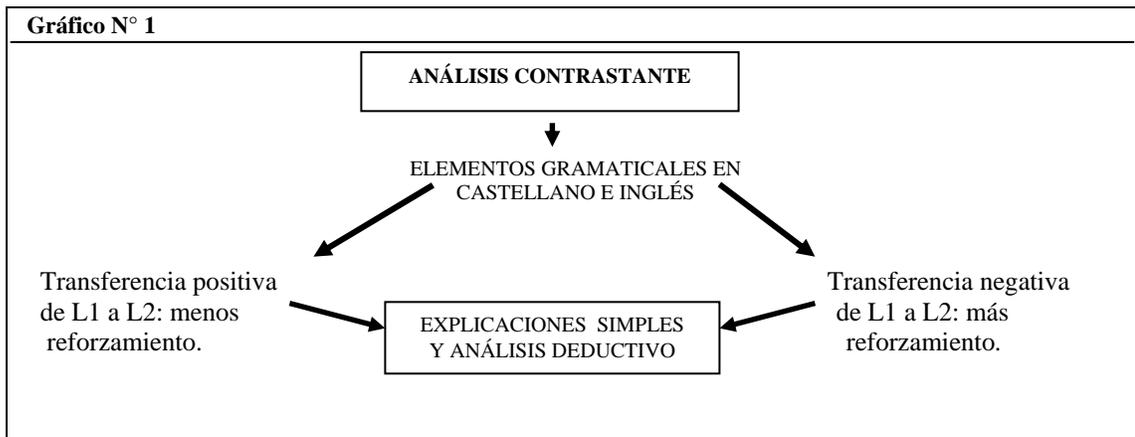
Sin embargo, cuando se explica un objetivo por medio de un *análisis contrastante* entre el castellano e inglés para que los participantes pudiesen entender y discriminar entre los aspectos que tienen en común y en lo que se diferencian, tanto en castellano como en inglés, si la gramática del castellano no estaba consolidada en los aspectos básicos no se aprovechaba la transferencia positiva de L1 a L2, y cuando eran diferentes se hacía mucho énfasis en la explicación y se reforzaba con ejercicios constantes para que visualizaran las diferencias, pero igual era una labor difícil.

Este proceso está basado en la teoría de la *transferencia positiva*, la cual hace referencia a aquellos hábitos de la lengua materna que son similares a los de la segunda lengua los cuales favorecerán a los del nuevo sistema, pero también se fundamentó en la contraparte: la *transferencia negativa* (interferencia), la cual se basa en las diferencias entre las dos lenguas lo cual hace que se le presenten dificultades al aprendiz y lo lleve a cometer errores *interlingüales*, los cuales son debido a las reglas de transferencia de la lengua materna. Según Ringbom (1992), la semejanza en las estructuras gramaticales entre dos lenguas ayuda a los aprendices en la comprensión de una segunda lengua, pero que por el contrario si difieren mucho la transferencia será negativa e interferirá en la comprensión.

Otro proceso que se lleva a cabo durante la explicación del contenido de la asignatura inglés es el de la *Hipótesis del Análisis Contrastante*, desarrollada por el lingüista Roberto Lado (1957), la cual consiste en que la predicción y la práctica

repetitiva de aquellos ítems que son diferentes de la primera lengua, y por lo tanto sea más probable que causen dificultades al aprendiz, ayudarían a superar las interferencias y establecer hábitos en el sistema del idioma nuevo. La *hipótesis contrastante* será igualmente un apoyo por las explicaciones gramaticales, pero igual a lo planteado anteriormente se hacía muy dificultoso por las deficiencias en la gramática de la lengua materna d los estudiantes.

El análisis contrastante y la hipótesis de transferencia positiva y negativa y se representa en el gráfico N° 1.



Elaborado por la investigadora 2012

Otro criterio de trabajo estuvo basado en el método inductivo. Debido a las deficiencias ya planteadas, se iniciaba con sintagmas/frases nominales aisladas, luego incluidas en oraciones y al final en párrafos, primero en textos cortos y después en textos más extensos. Se desarrollaron los aspectos sintácticos de la oración, con el fin de que los participantes elaboraran nuevas estrategias de procesamiento de información. Esto se llevó a cabo a través de ejercicios de reconocimiento para

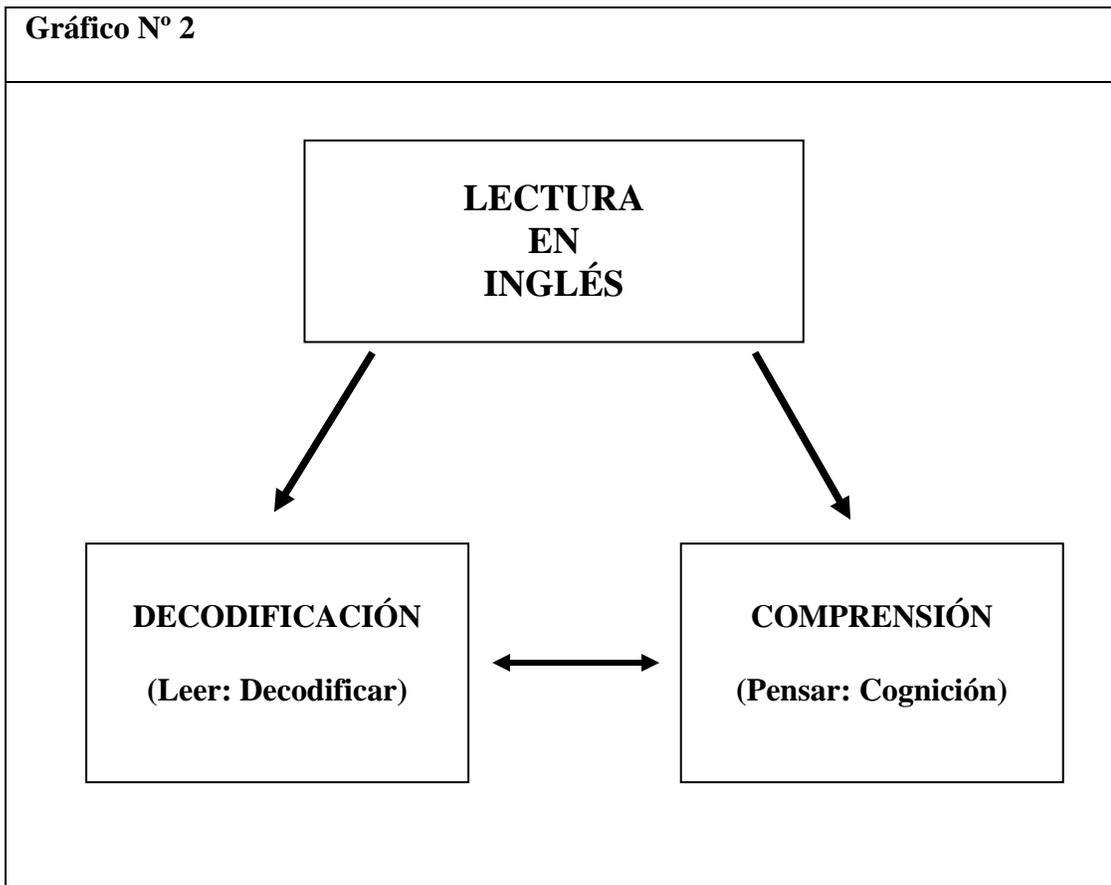
identificar los elementos que componen la oración, establecer su función gramatical y como se interrelacionaban. Además se tenía la finalidad de ir consolidando conocimientos y avanzar en el progreso de los estudiantes.

Esto se hizo con el propósito de que los participantes comenzaran desde un proceso simple como lo es la *decodificación*, automatizaran los procesos básicos de lectura para que luego ellos progresivamente fueran atendiendo a los procesos de *metacomprensión* en donde el lector tuviera el conocimiento y control para que reflexionara sobre la actividad de *comprensión*. Según Burón (1993), la metacomprensión involucra todos los conocimientos que el lector logra desarrollar sobre sus habilidades y procesos de comprensión.

Durante el entrenamiento, el proceso de comprensión lectora se iniciaba con el conocimiento de palabras o frases, el procesamiento gramatical de una oración o párrafo para luego conformar un esquema que le permitiera al participante integrar el contenido de la lectura. Ya cuando éste hubiera automatizado las destrezas de decodificación, su atención podría concentrarse en la comprensión. Así lo plantean Laberge y Samuels (1974), quienes parten de la premisa de que si el lector ya ha automatizado una actividad, es decir ya no necesita una atención consciente, podrá realizar varias actividades simultáneamente, como decodificar y comprender.

En el gráfico N° 2, se representa la interrelación entre el proceso de *leer*, en la etapa de “decodificación” y el proceso de *comprender*, en la etapa de

“razonamiento”, es decir la realización simultánea de *decodificar* simples palabras y el de *conocer* la relación entre palabras, oraciones y párrafos de un contexto.



Elaborado por la investigadora, 2012

Siempre se alentaba a los participantes a leer contantemente ya que era una estrategia primero para incrementar su vocabulario y para desarrollar comprensión lectora. Además para que se concientizaran sobre sus fallas y asumir medidas de mejoramiento para superar la situación y que se autoevaluaran ellos. Según Heller y Thorogood (1995), la lectura es el resultado de procesos cognitivos que se concretan

en los logros del lector y de los cuales podemos tener conciencia si desarrollamos destrezas que nos ayuden con ello. Esto está relacionado con la destreza metacognitiva, la cual se entiende como la capacitación consciente de nuestras habilidades y limitaciones de los procesos relacionados con el pensamiento. Esto ayuda a transferir los conocimientos y a disminuir la dependencia del azar. A medida que somos más conscientes de lo que sabemos, tendremos más posibilidades de utilizar esos conocimientos para aprender más y superar nuestras deficiencias.

Se explicó a los estudiantes que una forma de evaluación para determinar la comprensión lectora es porque la técnica de la pregunta la cual es una herramienta poderosa para indagar sobre aspectos específicos dentro del contexto y la capacidad de síntesis porque con ello no se procesa literalmente el contenido del texto leído, sino que allí el estudiante lleva a cabo un procesamiento de tipo constructivo expresando el contenido del texto parafraseando. Además, no se quería que vieran la lectura como una mera decodificación ni reproducción literal de un mensaje, sino como un proceso de interpretación.

En el ejercicio de lecturas en inglés a veces algunos estudiantes con deficiencias en sus competencias lingüísticas manifestaban diferentes interpretaciones que no estaban acordes con el contexto. Por otro lado los estudiantes competentes eran asertivos en sus interpretaciones ya fuera por su preparación o porque simplemente era cuestión de lógica. En el proceso de comprensión lectora el conocimiento de lo leído no se construye de una vez, sino por aproximaciones, es decir, diferentes

lectores pueden comprender y tener experiencias de aprendizajes diferentes, aun cuando el texto sea el mismo.

Los textos relacionados con temas médicos-odontológicos tienden a ser más precisos en su contenido por lo tanto no se puede estar tergiversando su información porque se tiende a caer en especulaciones sobre el contenido del texto original. Anderson (1980) sostiene que el significado no reside en el texto, no es extraído del texto, sino que es construido a través de los esquemas del lector y los indicios que da el texto. En este sentido, el lector crítico usa procesos que evalúan el valor del texto y a su vez lo adecuan a sus propios esquemas de pensamiento.

Díaz (2010) establece alguna teoría con respecto a la lectura: la teoría reproductivista y la interpretativa. La primera consiste en que el lector determina la comprensión lectora en solamente saber lo que dice el texto. La otra teoría posee varias características: un papel activo del lector en la comprensión del texto; se puede aprender de los textos y por último es responsabilidad del lector el éxito o fracaso de la comprensión. La mayoría de los estudiantes se caracterizan por enfocar la lectura desde un punto de vista reproductivista ya que no interactúan con el texto ni aprovechan los aspectos relevantes que pueden contribuir con su formación. Esto lo demostraron en las respuestas a las preguntas que se le hizo de los textos en los cuales únicamente se limitaron a reproducir una respuesta de manera contextual que a veces no tenía sentido ni usaron la paráfrasis a pesar que en las instrucciones se indicaba que podían expresarse con sus propias palabras.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

En las actividades académicas se debe producir una relación dialógica entre los estudiantes y el docente, es decir una interacción entre dos personas que saben acerca de lo mismo. Sin embargo, la realidad se distancia mucho de este deber ser porque los participantes que comienzan a hacer vida en una carrera universitaria en odontología tienen muchas deficiencias con respecto a las competencias gramaticales en su lengua materna y en la comprensión de textos en inglés. Esto influye directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se convierte en un gran obstáculo tanto para el facilitador como para los participantes. Además se plantea un gran reto porque la finalidad de la asignatura es preparar estudiantes con competencias para leer, comprender e interpretar lecturas relacionadas con la ciencia y temas médicos-odontológicos en inglés.

Ya estamos en el siglo XXI, en un mundo saturado por grandes avances tecnológicos de los cuales muchos están al alcance de nuestras manos y cada día más nos “simplifican” la vida, tanto que ha disminuido el trabajo intelectual de las personas y atenta contra el aprendizaje formal. Los jóvenes viven conectados, de una

forma casi adictiva, a sus teléfonos móviles pasando mensajes de texto los cuales son transmitidos transformando casi por completo nuestro lenguaje a través de “telegramas”. Por otro lado, tenemos la herramienta clave de la globalización: La Internet. Este recurso, que a veces es de gran utilidad por los beneficios que ofrece, ha contribuido a que nuestros estudiantes desmejoren su calidad académica al limitarse solamente a “bajar” información para sus trabajos y entregarlos tal cual como aparecen allí.

Hoy el mundo está repleto de sistemas que transmiten informaciones rápidas sobre cualquier acontecimiento que esté ocurriendo en algún espacio geográfico del planeta. Tenemos televisión por cable, la cual nos sumerge ya no sólo en un mundo de música y espectáculos, sino en el maravilloso mundo de la ciencia y tecnología, la radio, teléfonos celulares, las redes sociales, una multiplicidad de recurso técnicos los cuales son de gran importancia en la adquisición de nuevos conocimientos.

No obstante, esta diversidad de recursos tecnológicos están poco a poco sustituyendo una de las actividades que debemos tener todas las personas involucradas de una manera u otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la lectura. Este fenómeno tecnológico en los sistemas de comunicación e información ha contribuido a que nuestros estudiantes cada día lean menos ya sea por entretenimiento o cuando tengan que realizar algún trabajo o investigación y trae como consecuencia que sean agentes pasivos incapaces de discernir, razonar, reflexionar con respecto a un tema, problema o situación.

La mayoría de los estudiantes poseen un bajo interés por la lectura y por consiguiente una pobre preparación en cuanto a la comprensión lectora de textos escritos lo cual se evidencia en el desempeño de los estudiantes. Todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben en cualquier nivel educativo en que estemos trabajando asimilar esta problemática para comprometerse a actuar indiferentemente de la materia o asignatura que estemos trabajando, ya que así sea una materia práctica también tiene su base teórica la cual deberán leer e interpretar los estudiantes.

La lectura es una habilidad tan fundamental para sobrevivir en la sociedad que se debería alentar su práctica regular dentro y fuera del aula de clases, además se debe incentivar la motivación de los estudiantes ya que la carencia puede llevar al fracaso de los participantes. Por lo tanto, debemos seleccionar textos apropiados y realizar actividades claves que lleven al éxito de la lectura. Estas actividades deberían fundamentarse en la psicología cognitiva la cual considera al aprendizaje como un *proceso de procesos*. Esto quiere decir que el adquirir conocimientos que involucran la activación de ciertas actividades mentales las cuales deben ser adecuadamente planificadas para cumplir con las expectativas. Por supuesto, que este compromiso irá adjunto con un gran esfuerzo de todos por ser primero, lectores activos, y segundo ahondar en los procesos y estrategias tanto cognitivas como metacognitivas ya sea por procedimientos autodidactos, a través de cursos, talleres y aplicar estrategias de técnicas de estudio.

Se debe tomar conciencia y reflexionar sobre la educación de los adolescentes y jóvenes. Se tiene que pensar, recapacitar, analizar evaluar la actividad educativa y el de como la actividad lectora y los procesos de comprensión lectora ayudarán a superar las deficiencias que se presenten durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que se fortalezca el uso de la lengua materna desde el inicio del contexto escolar para que los conceptos y conocimientos desarrollados en las diferentes áreas de estudio se puedan transferir sin dificultad al aprendizaje de una segunda lengua, en este caso específicamente a la comprensión lectora en inglés, y así facilitarles a los estudiantes el aprendizaje de nuevos conceptos gracias a su *lengua materna* y poder permitirles adquirirlos en una *segunda lengua*.

La comprensión lectora es un problema fundamental en la educación y el desarrollo de los pueblos. Por esta razón muchas universidades del todo el mundo se han abocado a la investigación de este tema. Si este problema se considera de gran relevancia para el desarrollo intelectual de los estudiantes, entonces impera la necesidad del diseño de planes y programas cuyos objetivos se dirijan hacia la resolución del problema. Es realmente grave que los estudiantes lleguen al sistema de educación superior sin poder comprender bien los textos a pesar de que ésta es una habilidad básica de aprendizaje. De acuerdo con los especialistas, las dos principales destrezas para la lectura efectiva son: la “decodificación” la cual se refiere a enseñar a **leer**, y la segunda la “comprensión o habilidad para entender el significado de lo leído” la cual se refiere a enseñar a **pensar**.

El código escrito es todavía la manera más económica y duradera para preservar la memoria y registros culturales, tecnológicos, políticos y sociales de cualquier nación. Es una fuente inagotable de acceso al conocimiento. Por lo tanto enseñar a leer y a comprender textos debe ser una prioridad de las sociedades que deseen preservar su libertad y privilegios de la democracia para que los gobernantes propicien el dominio de este conocimiento y no se convierta en un privilegio de unos pocos.

En el inglés que se estudia en instituciones superiores (universidades y/o tecnológicos) de nuestro país llamado *Inglés Técnico/Instrumental, Lengua Extranjera* o *simplemente Inglés*, se hace énfasis en la comprensión lectora. El estudio del contenido de esta asignatura provee a los estudiantes y profesionales de una herramienta de ayuda en la lectura y comprensión de temas de interés para sus trabajos escritos. Toda persona que esté estudiando en pregrado o postgrado deberá realizar muchas lecturas para sus investigaciones, y como ya es sabido por todos, casi toda la información actualizada se encuentra en inglés, por lo tanto las personas inmersas en procesos académicos deberán tener competencia lectora que les ayude a obtener las informaciones y los conocimientos requeridos.

Se debe ver el proceso educativo de una manera muy amplia, abierta al cambio, la participación, la acción auto reflexiva que permita la crítica, autocrítica de la actitud de los docentes y generar un reencuentro con los mayores anhelos, ilusiones y mística de trabajo.

Durante la investigación se reflexionó sobre lo importante de la formación académica en aspectos como la lengua ya que este proceso está presente durante la preparación de los individuos en cualquier carrera y sobre todo en las relacionadas con Ciencias de la Salud cuyos temas son precisos y no deben malinterpretarse. También los participantes manifestaron estar conscientes que los cambios para mejorar como personas, estudiantes, profesionales, investigadores debían partir desde el interior de ellos mismos, que el mayor estímulo para mejorar sus fallas tenía que estar en su interior y que los agentes externos, como padres, profesores, amigos, institución, sólo contribuirían con esa voluntad de hacer cambios significativos en su vida personal y académica.

Basándose en la meta de lograr que los participantes superaran sus fallas de comprensión lectora en inglés a través del estudio de la gramática de su lengua materna, se plantea que los estudiantes continúen su preparación académica de la lectura y gramática en castellano en sus estudios superiores. Esto puede ser a través de cursos propedéuticos intensivos y como parte de las materias electivas que debe poseer el pensum de toda universidad. Esto se sustenta en que las instituciones de educación superior deben contribuir con la formación integral del individuo para que adquiera competencias más elevadas de acuerdo con su nivel y compromiso académico. Además que cuenta con los especialistas en el área, los recursos y espacios físicos para llevar a cabo estas actividades. La Facultad de Odontología se

está poniendo a la par con otras universidades de prestigio tanto nacionales como internacionales por lo tanto debe abocarse a esta labor.

Con respecto a lo planteado anteriormente González (2001) establece que se debe continuar con la ampliación de la competencia comunicativa hacia ámbitos de actividades discursivas a los que la mayoría de los adolescentes no accedería por sus propios medios. Estas son necesarias para la vida adulta de los estudiantes además de contribuir a que se forme como una persona madura medianamente culto. Se podría dar por sentado que una persona que ya hable y lea en su lengua materna tenga un alto dominio de sus reglas y uso, pero la realidad demuestra que no es así. Para Marín (2006), la alfabetización, en un sentido amplio, es un proceso que se da durante toda la vida del individuo. Este desarrollo de conocimiento letrado avanza en su desempeño en la medida que las personas se encuentran con actividades de lectura y escritura cada vez más complejas. Los procesos de lectura y escritura no solamente se relacionan con los primeros años de escolaridad de los estudiantes, sino que estas actividades progresan de manera continúa conjuntamente con el individuo en sociedad y por lo tanto su aprendizaje puede ser mejorado y ampliado.

La *lectura* es vista como un objeto de conocimiento en sí mismo y a su vez como un instrumento mediante el cual se realizan nuevos aprendizajes. Para leer se necesita manejar simultáneamente la habilidad de descodificación y aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas, además de llevar a cabo un proceso de

predicción e inferencia de una forma continua lo cual permitirá apoyar o rechazar la información contenida en el texto.

Como se ha expresado anteriormente el proceso de lectura implica la participación del lector, y si éste tiene conocimientos previos con respecto al contenido de la lectura, se le facilitará la comprensión. Por lo tanto, se debe alentar a los estudiantes durante sus estudios de bachillerato a que lean temas relacionados con sus inclinaciones profesionales y también en el momento en que estén estudiando una carrera específica. El lector puede tener un alto nivel de competencia gramatical, pero si no tiene algún conocimiento previo del texto leído, se le dificultará la comprensión.

Para finalizar se plantean los siguientes aspectos establecidos por Goodman (1986) quien estableció que se hacía necesario, en primer lugar, comprender y dominar las estructuras morfosintácticas y léxicas de las oraciones, en castellano y para luego hacerlo en inglés, conjuntamente con esto se debe desarrollar habilidades cognitivas en el proceso de comprensión y construcción de significado de la lectura.

De acuerdo con lo descrito y analizado en la investigación se establecieron las siguientes conclusiones generales:

- Aunque existen diversas técnicas para mejorar la comprensión lectora en inglés, se parte de la premisa que se debe entrenar a los estudiantes en los elementos básicos de la oración en castellano ya que esto llevará a un mejor desempeño de una segunda lengua.
- Una vez que los estudiantes tengan dominio sobre reglas básicas gramaticales en su lengua materna, éstas le servirán de base para partir hacia el desarrollo de otras estrategias de lectura en inglés.
- El entrenamiento en aspectos gramaticales ayuda a formar seres analíticos debido a la complejidad de algunos aspectos gramaticales (semántica, morfología y sintaxis), esto a su vez ayuda en los procesos metacognitivos que llevan a los estudiantes a enfrentar los procesos de lectura con una visión más crítica y no mecanizada.

## REFERENCIAS

- Alderson, J. y A. Urquhart. (1984). *Reading in a foreign Language*. London and New York: Logman Group Lda.
- Appel, G. y J. Lantolf. (1994). *Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks*. *The modern language journal*, 78: iv, 437-452.
- Arellano – Osuna, A. (1992). *El lenguaje integral: Una alternativa para la educación*. Mérida: Venezolana.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme.
- Arnau, J. (1992). *La evaluación bilingüe*. ICE/Horsori Barcelona.
- Canale, M. y M. Swain. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied linguistics*. Vol. 1,1:1-47.
- Carroll, J. (1981). *Twenty Five Years of Research on Foreign Language Aptitude*. En: *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. K.C.
- Cummins, J. (1980). *The Cross-Lingual Dimension of Language Proficiency: "implications for bilingual education and the optimal age issue"*. *TESOL Quarterly*, 14:2, 175-187.
- Devine (1987). *General Language Competence and Adult Second Language Reading*. In *Research in Reading as a Second Language*. Ed Devine, J., P. Carrell and D. Eskey. Washington, TESOL.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Ediciones Cátedra. Madrid, España.
- Goodman, K. (1986). *El Proceso de la Lectura. Consideraciones a través de las Lenguas y del Desarrollo*. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M.: *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hatch, E., Farhady, H. (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jakobovits, I., (1968). Implications of Recent Psycholinguistic Developments for Teaching of a Second Language. *Language Learning*, 18, 89 – 109.
- Kellermann, M. (1981). *The Forgotten Third Skill. Reading a Foreign Language*. Oxford: Pergamon press.
- Marín (2006). *La enseñanza de la lengua*. Ediciones Larousse. Colombia.
- Martínez (2001). Factores que determinan el rendimiento estudiantil en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. *Revista ODOUS*, volumen 2, N° 1. Enero-julio. Valencia. Venezuela.
- Morales, A. (1991). *El Desarrollo de las Habilidades para Comprender la Lectura y la Acción Docente. En Comprensión de la Lectura y Acción Docente*. Anibal Puente, Editor. Madrid Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Muñoz (1998). *Metodología*. Valencia – Venezuela. Fondo Editorial Predios.
- Oller, J., Perkins, K. (1978). Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-Reported Affective Variables. *Language Learning*, 28:1, 85-97.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA.: Heinle & Heinle Publishers.
- Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.
- Pimsieur, P. (1966). *Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace & Word. Inc.
- Sánchez, L. (1994). *Aproximación a una definición de estrategia cognitiva*. *Revista de Pedagogía* (25), XII, 53 – 58.
- Sparks, R. y L. Ganschow. (1993). *Searching for the Cognitive Focus of Foreign Language Learning Difficulties: Linking First and Second language Learning*. *The Modern Language Journal*, 77: III, 289-302.

- Taillefer, G. (1996). L2 Reading Ability: Further Insight into the Short-Circuit Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 80, iv, 461-477.
- Tolchinski, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario. *Comunicación, lenguaje y Educación*. N° 6 (p. 63-80).
- Turci, S y Pérez E. (1998). El Proceso de la Lectura en un Curso de ESP. *Revista de Investigación*. N°42. Pág. 23-34.
- Van Dijk, T. and W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la Lectoescritura en las Lenguas Extranjeras: Una Propuesta Integradora*. Mérida: Venezolana.
- Weaver, C. (1988). *Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, E. (1984). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan Publishers LTD.

# ANEXOS

## ACTIVIDAD DE CASTELLANO E INGLÉS

Estimado participante, el propósito de esta actividad es medir su nivel de conocimiento sobre aspectos básicos morfosintácticos y semánticos del castellano e inglés. Este instrumento será utilizado para un trabajo de investigación por lo tanto la nota no afectará su evaluación en la asignatura.

### Parte I

El paciente<sup>1</sup> que fue tratado por periodontitis salió<sup>2</sup> del consultorio azul<sup>3</sup> rápidamente<sup>4</sup>.  
(Primera oración)

Él en compañía de su hermano tomó el transporte de la clínica. (Segunda oración)

1.-

2.-

3.-

4.-

a.- Indique que clase de palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) conforman la primera oración.

b.- En las 2 oraciones, señale el sujeto entre paréntesis y el predicado entre corchetes y sus respectivos núcleos en un círculo.

c.- ¿Qué pronombre personal aparece en la segunda oración y a qué palabras sustituye?

\_\_\_\_\_

### Parte II

Subraye todos los verbos principales de las siguientes oraciones y escriba en el espacio en blanco el tiempo verbal, persona y número en que se encuentran conjugados.

1. Usted nunca creyó esa historia.

\_\_\_\_\_

2. Continuará el trabajo en casa.

\_\_\_\_\_

3. A nuestro modo, los dos sabemos que hubo un error.

\_\_\_\_\_

### Parte III

Explique con otro(s) término(s) la palabra en cursiva de acuerdo con el contexto.

1. No tome aspirinas porque *fluidifican* la sangre. \_\_\_\_\_

2. La *polución* se encuentra en las principales ciudades del mundo. \_\_\_\_\_

3. A los diabéticos se les prohíbe el consumo de alimentos con *glucosa*. \_\_\_\_\_

A.- LEA EL TEXTO I Y LUEGO MARQUE **TRUE O FALSE**.

TRUE            FALSE

- The blackboards are replaced by computer sets.            \_\_\_\_\_
- Internet is a traditional source of information.            \_\_\_\_\_
- British schools don't like the old.            \_\_\_\_\_
- Government is using grandmothers to promote families.            \_\_\_\_\_
- Pupils can send their homework to the teacher by e-mail.            \_\_\_\_\_

B.- LEA EL TEXTO II Y LUEGO RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

¿Cuáles son los efectos dañinos que produce el teléfono celular?

¿Cuántos usuarios de teléfonos celulares hay en el mundo?

### **TEXTO I**

#### **COMPUTERS TAKE OVER IN BRITISH SCHOOLS**

200 millions a year are to be spent in British school on computer technology. Computer-generated are set to replace blackboards, thus allowing children to download notes from classes at home via the Internet. The Internet is also increasingly being seen as a more important source of information than more traditionally libraries. Already some pupils are handing in their homework by E-mail. Other plans for the future include international video conferences in language classes and sturdy pocket-size computers for every child.

However British schools will also have a taste of the old. Grandmothers are being encouraged by the government to go to school and act as their grandchildren's mentors. The scheme is part of a general effort by the Government to promote families.

### **TEXTO 2**

#### **MOBILE PHONES CAN DAMAGE YOUR HEALTH**

There is an increasing body of evidence that mobile (or cellular) telephone can damage the health of users. More seriously, evidence from patent applications which refer to "reducing the risks" suggests that five years ago the manufacturers were aware of this, if seems that radiation from cellular telephones causes "hot spots" in the brain and damages the immune system. There are over two hundred million users of mobile telephones in the world.

C.- **TRADUZCA LA SIGUIENTES FRASES NOMINALES**

- Public Health Center \_\_\_\_\_
- A high fluoride content \_\_\_\_\_
- Long-distance learning program \_\_\_\_\_
- Highly advanced techniques \_\_\_\_\_
- Any acutely ill patient \_\_\_\_\_
- Caries-prone children \_\_\_\_\_
- Dental and craniofacial research \_\_\_\_\_
- Preventive oral care methods \_\_\_\_\_













