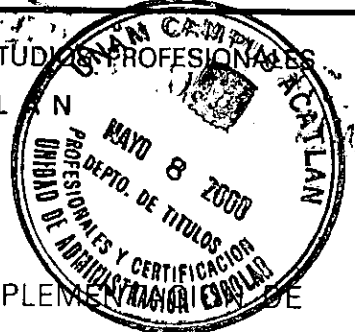


33



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLÁN



REFORZAMIENTO E IMPLEMENTACION DE
ELEMENTOS COHESIVOS -SUSTITUCION Y ELIPSIS-
EN EL TERCER NIVEL DEL NUEVO PLAN
DE ESTUDIOS DEL C.C.H.

278624

**SEMINARIO - TALLER
EXTRA CURRICULAR**
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
FRANCISCO ADRIAN VARGAS MACIAS

ASESOR: LIC. MA. CRISTINA BORJA TAVIZON



ABRIL 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Por haberme dado la vida y salud para alcanzar la meta propuesta.

A la Universidad Nacional Autónoma de México:

Por darme la oportunidad de ser parte de esta gran institución.

A la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán:

Por formar profesionistas responsables y con espíritu de servir a la sociedad, por tener sus instalaciones en las mejores condiciones para el aprovechamiento de sus alumnos y por brindar una educación de alto nivel a sus estudiantes.

A la Licenciada Ma. Cristina Borja Tavizón:

Por su apoyo y dirección en la elaboración de este trabajo, por sus valiosos comentarios y sugerencias que contribuyeron en gran medida a la recopilación y organización de la información, por su labor de asesoría, que sin duda es invaluable.

A mi padre, Nicolas vargas Resendiz:

Por el cariño, comprensión y apoyo que me ha brindado para seguir adelante.

A mi madre, Amelia Macías Dueñas:

Por su apoyo incondicional, cariño y espíritu de lucha que han sido un ejemplo para seguir adelante.

Agradezco a ambos los sacrificios y esfuerzos que han hecho para cumplir mis anhelos.

A mis hermanos:

Por brindarme su cariño, apoyo económico y consejos, principalmente a mi hermana Vicky por su ayuda en mis trabajos escolares y en la elaboración de este trabajo.

A mi novia Verónica:

Por su cariño, compañía y comprensión, por alentarme a concluir esta etapa importante de mi vida.

A mi sobrino Beto:

Por su valiosa ayuda en la captura de datos que conforman este trabajo.

A todos mis Profesores:

Por inculcarme el interés en el estudio.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I UBICACIÓN DE LA COHESIÓN EN EL PROGRAMA DE INGLÉS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	4
1. ANTECEDENTES	
1.1. La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades como alternativa educativa.	4
1.2. Características y perfil de egreso del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades.	7
1.3. Evolución del programa de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades.	10
1.4. EL PAPEL DE LA COHESIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.	
1.4.1 La problemática que plantea la ausencia de los marcadores de cohesión -sustitución y elipsis- en el programa de inglés.	12
1.4.2 La importancia de implementar los marcadores de cohesión -sustitución y elipsis- en el programa de inglés.	14
1.5. OBJETIVOS.	
1.5.1 Objetivos Generales.	15
1.5.2 Objetivos Específicos.	15
CAPÍTULO II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN -SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS-	17
2.1 COMPRENSIÓN DE LECTURA .	
2.1.1 Concepto de lectura.	17
2.1.2 Proceso de comprensión.	19
2.1.3 Definición de comprensión.	21
2.2 MODELOS DEL PROCESO DE LECTURA.	
2.2.1 Cronología de los modelos.	22
2.2.2 Modelos Ascendentes (Bottom-up).	23
A. Gough.	24
B. Laberge y Samuels.	25
C. Carver.	25

2.2.3 Modelos Descendentes (Top-down).	26
A. Goodman.	27
B. Smith.	29
C. Anderson y Pearson.	29
2.2.4 Modelos interactivos.	31
A. Rumelhart.	32
B. Stanovich.	33
C. Rumelhart y Mc. Clelland.	34
D. Kintsch y Van Dijk.	35
E. Just y Carpenter.	36
2.3. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS.	37
2.3.1 Estrategias de bajo nivel.	38
2.3.2 Estrategias de alto nivel.	39
2.4. LA GRAMÁTICA: ELEMENTO IMPORTANTE EN LA COMPRESIÓN	40
2.4.1 La importancia de la gramática.	40
2.4.2 Gramática categorial.	42
2.5. LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN EN EL DISCURSO ESCRITO	44
2.5.1 El discurso.	44
2.5.2 La cohesión.	46
2.6. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS MARCADORES DE COHESIÓN SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS.	49
2.6.1 Sustitución.	49
2.6.2 Elipsis.	51
2.7. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE.	52
2.7.1 Teoría cognitiva	53
2.7.2 Teoría de los aprendizajes significativos.	54
2.7.3 Teoría constructivista.	56
CAPÍTULO III ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.	59
3.1. La importancia de los marcadores de cohesión -sustitución y elipsis- ausentes en el programa de inglés.	59
3.2. Aplicación de la base teórico-metodológica para el reforzamiento e Implementación de los elementos cohesivos: sustitución y elipsis.	67

3.3. ASPECTOS IMPORTANTES DEL TEXTO QUE EL PROFESOR DEBE CONSIDERAR EN LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.	75
3.3.1 Características que debe reunir el texto en inglés del C.C.H.	76
3.3.2 Elementos cohesivos de sustitución y elipsis más frecuentes en textos académicos.	77
3.4. DESARROLLO METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ELEMENTOS COHESIVOS DE SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS.	78
3.4.1 Descripción de la gramática categorial y el uso de la tarjeta de Estudio como medio didáctico para la enseñanza.	79
3.4.2 Unidad didáctica propuesta para la enseñanza de la Sustitución y elipsis.	81
CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFÍA	134

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha experimentado cambios importantes en su estructura educativa. Cambios que le han permitido modificar y mejorar sus planes y programas de estudio para brindar mejor educación. Sin embargo, en la brusquedad de estos cambios se han suscitado fallas en los contenidos de sus programas. Fallas que sólo el profesor, quien aplica con cuidado el programa, puede proponer las mejoras pertinentes a estas deficiencias. Es así, que el presente trabajo propone el reforzamiento e implementación de elementos cohesivos de sustitución y elipsis ausentes en el programa de inglés.

La importancia de esta propuesta reside en la función de interrelación léxico-gramatical que tienen los elementos cohesivos previamente mencionados y cuya finalidad es reconocerlos para profundizar en el contenido del texto y entenderlo con más claridad.

El objetivo principal que se espera lograr con el desarrollo de esta propuesta es dar a conocer la importancia, función y frecuencia en el uso de los elementos de sustitución y elipsis en el discurso escrito.

Para lograr esto, la propuesta considera la utilización de la gramática categorial como medio que le facilite al alumno un aprendizaje más sencillo de los elementos lingüísticos que en conjunto con los discursivos, semánticos y sintácticos le proporcionen la ayuda necesaria para comprender el texto. De esta manera, la gramática categorial le brindará al alumno otra forma de ver la gramática, mediante la función comunicativa de las palabras en el enunciado.

La organización que presenta el trabajo para su desarrollo es la siguiente:

En el primer capítulo se describen las características fundamentales de la institución en la cual se aborda la propuesta, su población y las modificaciones que ha tenido el programa de inglés desde la fundación del colegio. Además de esta información, también se justifica la importancia que tienen los elementos cohesivos en la comprensión de textos y los problemas que surgen al desconocer la función de dichos elementos. Por último, para completar esta unidad, se proponen los objetivos generales y específicos seleccionados para alcanzar la meta deseada.

En el segundo capítulo se hace una selección de la información pertinente que conforma el marco teórico, el cual servirá de respaldo a la propuesta previamente mencionada. Esta información agrupa las teorías de adquisición de la lengua, los modelos del proceso de lectura, las estrategias de comprensión de textos, y los aspectos lingüísticos y discursivos que están directamente relacionados con la enseñanza de la lengua.

En las teorías de adquisición de la lengua se escogieron la teoría cognoscitiva, la de los aprendizajes significativos y la constructivista, ya que los tres hacen énfasis en la forma en que el alumno estructura y organiza su conocimiento, el cual permanece en esquemas mentales que se relacionan uno con otro, dependiendo de la información que se presente en el texto.

Con respecto a los modelos del proceso de lectura se describen los relacionados con bajo y alto nivel, así como los interactivos. Se escogieron los de bajo nivel porque son los que muestran el proceso de decodificación de la información gráfica. Los de alto nivel describen los procesos mentales que sigue el alumno para

entender el texto y por último se seleccionaron los interactivos porque son los que mantienen la interrelación entre bajo y alto nivel.

En relación a las estrategias de comprensión se habla nuevamente de bajo y alto nivel, ya que son acciones materiales e intelectuales que el alumno tiene que seguir para entender el texto.

En los aspectos lingüísticos se presentan las características y funcionamiento de la gramática categorial como el medio para abordar el tema propuesto; y por último, en el rubro de los aspectos discursivos se da un panorama de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis que incluye la definición, la clasificación y el funcionamiento.

En el tercer capítulo se seleccionan algunos elementos teóricos del capítulo anterior que apoyan la propuesta de introducir los elementos de sustitución y elipsis en el programa. Esta propuesta sugiere la metodología del uso de la gramática categorial para la enseñanza de los temas previamente mencionados, además se incluye la descripción de la tarjeta de estudio que utiliza esta gramática como el medio didáctico para la enseñanza. También en este capítulo se presenta una unidad didáctica que propone la forma de enseñar los temas de sustitución y elipsis.

Finalmente, en el apartado de las conclusiones se menciona la importancia de la propuesta en la comprensión de textos y los pasos que se siguieron para la implementación de la misma; también se hace énfasis en la utilidad de la gramática categorial y el uso de la tarjeta de estudio como medio didáctico para la enseñanza.

Además, en aquellos temas donde no se pudo profundizar se sugerirán temas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

UBICACIÓN DE LA COHESIÓN EN EL PROGRAMA DE INGLÉS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Para tener un panorama general del contexto en el cual se presenta el problema que originó la presente propuesta, es importante conocer los antecedentes del programa de inglés como lo son, la institución, las características de su población y los cambios que ha tenido el programa desde la fundación del colegio hasta la actualidad. También es conveniente saber los efectos negativos que origina en los alumnos el no incluir en el programa los elementos cohesivos de sustitución y elipsis; por lo cual, es importante introducirlos y determinar los objetivos generales y específicos que servirán de base para alcanzar la meta de este trabajo.

1. ANTECEDENTES

1.1 LA CREACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA.

Son varios los factores que influyeron en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; éste no surgió como un hecho aislado, sino más bien del conjunto de cambios políticos, sociales, económicos y educativos que requería el país en ese momento. Estos cambios y las relaciones sociales del contexto histórico (crisis educativa y el movimiento social de 1968) dan origen al colegio. Es así que el 26 de enero de 1971, se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.). El doce de abril de ese mismo año abrieron sus puertas los planteles Azcapotzalco, Vallejo y

Naucalpan, y un año después Oriente y Sur, para recibir a 10,000 alumnos, distribuidos en cuatro turnos de las siete de la mañana a las nueve de la noche. En la actualidad el C.C.H. sólo ofrece dos turnos; Matutino y Vespertino y atiende a una población de 18,000 alumnos.

En una entrevista que concedió a Radio Universal y publicada más tarde en la Gaceta UNAM. (1971: 87), el Dr. Pablo González Casanova, rector de la Universidad en el momento en que es creado el C.C.H., da a conocer los objetivos de la nueva institución; que son:

1. Ser un órgano de cambio e innovación de la UNAM.
2. Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas, al nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.
3. Proporcionar nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de las ciencias, la técnica, la estructura social y cultural.
4. Intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de la Universidad.
5. Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.

La Universidad, al crear el C.C.H. bajo los objetivos previamente mencionados, da acceso a un mayor número de estudiantes y sobre todo trata de terminar con la crisis educativa del país al proponer un nuevo modelo educativo.

El profesor, Luis Carreón Ramirez, coordinador del Colegio (1992: 104) define el modelo educativo de una institución como el conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos que orientan las relaciones sociales, educativas y académico-administrativas que se establecen en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El colegio toma algunas de estas características y propone un modelo educativo donde el conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos manifiestan la concepción de la sociedad, de la cultura y del hombre que se desea formar a través de los aprendizajes significativos. Para el logro de estos aprendizajes el colegio plantea tres principios básicos:

Aprender a ser. Implica que el alumno tome conciencia de su condición como ser social. En el nivel de la docencia integra aquellos aprendizajes relacionados al desarrollo de las capacidades intelectuales que el alumno requiere para participar en forma crítica en las transformaciones de la vida social.

Aprender a hacer. Significa que el alumno se forma en la cultura integral y básica que abarca en el nivel de la docencia los aprendizajes de conocimientos, destreza, habilidades y actitudes necesarias para un quehacer social determinado y útil.

Aprender a aprender. Quiere decir, preparar al alumno para una educación permanente en la vida y en el nivel de la docencia; se ocupa de los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación e incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la práctica productiva y el saber en general.

Para el logro de la cultura básica que propone el modelo educativo del colegio a través de sus aprendizajes significativos, se requiere de un tipo muy especial de alumno que esté dispuesto a desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y contar

con hábitos de estudio; además se requiere que el alumno se dedique plenamente al estudio y que cuente en su familia con orientación y apoyo para el trabajo escolar, así como tener bien definida su aspiración de lograr una formación universitaria.

1.2. CARACTERÍSTICAS Y PERFIL DE EGRESO DEL ALUMNO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

La mayoría de los alumnos que asisten al C.C.H. son de clase media, cuyo ingreso familiar es de dos a diez salarios mínimos mensuales, su edad promedio fluctúa entre los 15 y 18 años, lo que asegura un campo fértil para cambios de conducta accesibles para el aprendizaje. Los grupos están integrados en porcentajes del 53.9% en el sexo femenino y del 46% en el masculino aproximadamente, lo que indica la participación plena de la mujer en el ámbito social. Estos alumnos no provienen de una delegación o municipio específico, lo cual implica un mayor desplazamiento para algunos que viven en el área metropolitana; este desplazamiento permite que un gran número de personas conozcan el modelo educativo del colegio, dando como resultado que un mayor número de alumnos ingresen al colegio anualmente.

Todos los alumnos o casi todos provienen de escuelas secundarias públicas; esto sugiere un conocimiento homogéneo en el idioma inglés. Se espera que los alumnos posean el conocimiento básico en los aspectos lingüísticos del idioma, ya que éstos son fundamentales para la adquisición de las estrategias y habilidades de comprensión de lectura que aprenderán en el C.C.H.; sin embargo esto no es así, debido a que algunos alumnos muestran serias carencias en dichos conocimientos.

Por otro lado, las expectativas que tienen los alumnos sobre el curso no son las mismas que el programa les ofrece, ya que ellos desean practicar las cuatro habilidades y el programa sólo les ofrece la comprensión de lectura. Para llenar estas expectativas, algunos institutos de idiomas de prestigio ofrecen a los alumnos del C.C.H., medias becas para practicar las cuatro habilidades del idioma inglés. Es labor del profesor enviar la solicitud de los alumnos más avanzados a los institutos de idiomas.

Al término de sus estudios en el colegio, el alumno habrá adquirido los conocimientos, habilidades, valores y actitudes para responder a las demandas sociales y culturales que la sociedad le solicite. Gracias al plan de estudios y a los principios básicos del colegio; el alumno podrá:

- Aprender por sí mismo las habilidades de trabajo intelectual, generales y específicos de cada una de las áreas que forman el plan de estudios, las grandes generalizaciones o síntesis y los conocimientos específicos que le permitan adquirir o construir otros e ir generando estrategias propias para alcanzar aprendizajes cada vez mas independientes y complejos.
- Desarrollar por medio del ejercicio en los procesos inductivos, deductivos y analógicos, un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible, que se manifiesta en su capacidad para innovar en las distintas actividades que realice.
- Buscar información a través del manejo y del análisis sistemático de las fuentes de conocimiento de cada campo del saber, lo que se concreta en

habilidades como la lectura adaptada a la naturaleza de los textos, la observación, la investigación documental, la experimentación, etcétera.

- Valorar la importancia de la dimensión tecnológica de los conocimientos que adquiere y poseer las habilidades básicas para aplicarlos en la resolución de problemas de su entorno.

A este perfil del egresado, el programa de inglés aporta:

- Comprender textos escritos en una lengua extranjera de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el bachillerato.
- Utilizar con pertinencia, para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades.
- Comprender e interpretar textos resultantes de las combinaciones de la lengua y de sistemas de signos visuales y auditivos.

Estas características que adquiere el alumno a lo largo de su permanencia en C.C.H. son gracias a los programas de las diferentes áreas que adoptan los principios de la didáctica moderna y utilizan una metodología que pone énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza.

1.3 EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE INGLÉS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

El programa de comprensión de lectura del idioma inglés ha tenido cambios importantes en su estructura, desde sus inicios (1971) hasta el presente, como son: sus objetivos, su metodología, su marco teórico, su duración, etc. Para observar estos cambios, el programa ha sido clasificado en dos partes. El plan de estudios original (P.E.O.) y el plan de estudios actualizado (P.E.A.).

El P.E.O. contemplaba que la materia de inglés tendría una duración de cuatro semestres (cinco horas a la semana en el primer año y tres horas a la semana el segundo año) con un total de 256 horas clase, pero realmente terminó impartándose en 60 segmentos de 30 minutos cada uno durante un semestre y con un total de 30 horas. No fue sino hasta 1983 que el curso se pudo ampliar de 30 horas al semestre a 64 horas al año, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana. Cinco años más tarde (1988) el curso cambió de dos a tres horas de clase a la semana, distribuidas en sesiones de una hora, de una hora y media o de dos horas, y adquirió la dimensión de curso de 90 horas al año. Es a partir de 1996 que el P.E.A. surge con modificaciones radicales en su duración ya que el curso cambia de 90 horas, distribuidas en 2 semestres a 256 horas distribuidas en cuatro semestres de 64 horas cada uno y pasa de ser materia requisito a materia curricular lo que implica su incorporación al área de talleres de lenguaje y comunicación. Pero no son estos cambios de duración del curso, ni de su carácter de materia curricular los que sobresalen en las modificaciones de la materia de inglés, sino aquellos que afectan la organización de sus contenidos. Mientras que en el P.E.O. no existe ninguna

organización de contenidos, el P.E.A. los agrupa en unidades didácticas y programáticas. Díaz Barriga (1980: 13) propone el cambio del enciclopedismo que consistía en enseñarlo y aprenderlo todo, por el conocimiento de la cultura básica; esto es, enseñar los contenidos mínimos que concentren lo esencial de la materia. También sugiere que estos contenidos básicos estén organizados en tres unidades programáticas para la elaboración de un programa. Estos dos principios para la elaboración de un programa los toma en cuenta el colegio, ya que sus contenidos sí están organizados en tres unidades programáticas, pero no así la distribución de los contenidos mínimos por unidad programática, ya que inglés I y II tienen demasiados contenidos y los alumnos no tienen el suficiente tiempo para asimilarnos.

Por último, la modificación más significativa que ha tenido el programa es en su marco teórico. En el P.E.O. era notoria la influencia psicolingüística de Frank Smith (1978: 12) que propone la interacción entre la información visual con la no visual. En el P.E.A. el modelo interactivo de Jay y Kamil y la teoría de los esquemas de Anderson y Pearson (Carrell 1989: 22, 37) conforman su marco teórico.

En resumen, el programa de comprensión de lectura parte de esta cultura básica para crear el aprendizaje significativo y retoma los principios básicos del colegio, que ayudarán a los alumnos a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán utilidad más allá del salón de clase, estos son:

Aprender a ser. Con el estudio de una lengua extranjera se pretende que el alumno tome conciencia y valore la cultura propia, a través de la confrontación cultural.

Aprender a hacer. El alumno desarrollará habilidades y conocimientos en inglés que le serán útiles en la consulta de literatura bibliográfica;

pero fundamentalmente, le permitirá resolver problemas de construcción de significados en la lectura de textos.

Aprender a aprender. El estudio de la materia creará la reflexión acerca del proceso de aprendizaje con el fin de desarrollar una metodología que ayude al alumno en su aprendizaje autónomo

El programa de inglés como ya se mencionó está sustentado en principios pedagógicos y en la cultura básica del colegio, además la estructura de sus contenidos tienen un orden que permite al alumno alcanzar sus objetivos finales que son: su aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades y conocimientos del idioma inglés. Sin embargo, cuando una institución actualiza sus programas, los resultados no son inmediatos y en ocasiones no son los deseados ya que pueden carecer de algunos contenidos importantes para la comprensión de textos.

1.4 EL PAPEL DE LA COHESIÓN EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.

1.4.1 LA PROBLEMÁTICA QUE PLANTEA LA AUSENCIA DE LOS MARCADORES DE COHESIÓN – SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS – EN EL PROGRAMA DE INGLÉS.

Las relaciones semánticas que se dan a través de los marcadores textuales y que se interrelacionan con los elementos lingüísticos de un texto son necesarias porque organizan las ideas, los conceptos y las proposiciones del discurso escrito. El desconocer estos marcadores de cohesión por parte de los alumnos y el no enseñarlos correctamente en el caso del profesor impedirá la comprensión del texto. Sin embargo, en el proceso de enseñanza – aprendizaje existen algunos elementos

tales como: el programa y los materiales que limitan la adquisición de la competencia lingüística necesaria para la interrelación que se da entre el conocimiento de la lengua y los marcadores de cohesión. Cook (1991: 12) describe a la competencia lingüística como el conocimiento inconsciente que tiene la persona sobre su idioma; cuando el alumno estudia una segunda lengua este aprendizaje es consciente, de ahí la importancia de enseñar todos los aspectos del idioma correctamente.

El programa de inglés esta dividido en unidades didácticas. Cada unidad está compuesta por varios rubros; el rubro que tiene que ver con la cohesión es el de aspectos discursivos. Carrell (1989: 479) define a la cohesión como las relaciones semánticas dentro del texto, esto es, las relaciones de significados.

Estas relaciones se agrupan en cuatro: la referencia, la sustitución, la elipsis y los conectores. El programa de inglés en sus niveles I a IV, sólo incluyen dos de los cuatro grupos previamente mencionados. La referencia y los conectores, olvidándose de la sustitución y la elipsis que también son importantes para entender un texto. El alumno que desconoce la función de los temas excluidos no podrá hacer sus inferencias ni tampoco sus predicciones sobre la información que fue sustituida por una sola palabra, lo cual hará que su conocimiento sobre el contenido del texto sea muy vago o pierda el interés en seguir leyendo.

Los materiales de apoyo a la docencia son elaborados por un grupo de profesores de los planteles, supervisados por un profesor investigador del mismo departamento de inglés y antes de su impresión, son evaluados por una comisión. Estos materiales tienen una estructura y un orden, así como sus objetivos y contenidos, y como regla principal se deben apegar al programa. Como se mencionó anteriormente, el programa adolece de algunos contenidos importantes para la

comprensión del texto, esto da como consecuencia que los materiales que se elaboren en el colegio carezcan de estos temas y de los ejercicios para los alumnos.

Como se observó en este planteamiento, los marcadores de cohesión tienen un papel importante dentro de la comprensión de lectura, no sólo en el reconocimiento de palabras a nivel de texto sino el de integrar las partes léxico-gramaticales y semánticas que lo componen. De ahí que es necesario pensar en introducir los temas de sustitución y elipsis en el programa y elaborar material de apoyo para la enseñanza de los mismos.

1.4.2 LA IMPORTANCIA DE IMPLEMENTAR LOS MARCADORES DE COHESIÓN –SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS – EN EL PROGRAMA DE INGLÉS.

La cohesión es un tema importante dentro de la comprensión de lectura porque ayuda al alumno a entender las relaciones léxico-gramaticales y semánticas que utiliza el escritor para darle coherencia al texto. De ahí la importancia de que el alumno conozca la función de las cuatro formas de coherencia: la referencia, sustitución, elipsis y conectores. Cada uno de estos tipos de cohesión dan la textura al texto y el desconocer la función de uno de ellos hará que el lector no comprenda las relaciones entre las partes del texto.

El alumno no puede quedarse con el conocimiento incompleto sobre el tema de cohesión, principalmente los relacionados con la sustitución y elipsis, ya que al conocer la función de estos temas, podrá hacer que su lectura sea más rápida y la comprenda mejor.

Con la incorporación de los marcadores de cohesión -sustitución y elipsis- en el programa no sólo se beneficiará a los alumnos del C.C.H. sino también a todas aquellas personas que estén interesadas en la lectura de la lengua inglesa, debido a que estos marcadores los podemos encontrar en todos los medios de comunicación como son: periódicos, revistas, libros etc.

Por las razones antes expuestas, es necesario incluir en el programa estos temas ausentes y elaborar ejercicios modelo para su explicación, ejemplificación y ejercitación.

Para lograr la implementación de los elementos de sustitución y elipsis en el programa es necesario fijarse objetivos y determinar los pasos a seguir para llegar a ellos.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 GENERALES

El objetivo general de este trabajo es proponer la implementación de los temas de sustitución y elipsis en el programa, así como el ofrecer las sugerencias didácticas para su explicación, ejemplificación y ejercitación.

1.5.2 ESPECIFICOS

- Investigar las teorías del aprendizaje de la lengua extranjera relacionados con el tema.

- Seleccionar los modelos del proceso de comprensión de textos relacionados con el tema.
- Describir los tipos de estrategias de comprensión adecuadas para la enseñanza de la sustitución y elipsis.
- Utilizar la gramática categorial como el medio para exponer los temas de sustitución y elipsis.
- Elaborar ejercicios modelo sobre la sustitución y elipsis para su explicación, ejemplificación y ejercitación.

La propuesta de implementar los elementos de sustitución y elipsis en el programa requiere de una fundamentación teórico-práctica lo bastante sólida que le permita al profesor observar el proceso de adquisición de la lengua con el fin de poder aplicar las estrategias y metodología adecuadas en la medida que incorpore los elementos de sustitución y elipsis en el aprendizaje de los alumnos.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEORICA DE LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN

-SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS-

En los últimos años, debido al Tratado de Libre Comercio en México, la lectura de textos en idioma inglés ha despertado gran interés entre las escuelas de educación media y superior del país. Este interés ha motivado a profesores y lingüistas a investigar con mayor precisión el proceso de comprensión. Sus investigaciones se basan en la recopilación de información que abarca: los modelos del proceso de lectura, estrategias de lectura, teorías de adquisición de la lengua, metodologías de la enseñanza y, sobre todo estudios de la lengua misma. Con el cúmulo de esta información, el profesor tiene un abanico de posibilidades en la elección de la metodología adecuada para contrarrestar las deficiencias que muestran los alumnos en la adquisición de la lengua, así como también está en posición de proveer a los alumnos de las estrategias adecuadas para mejorar y desarrollar su competencia comunicativa, lingüística y muy en particular, la discursiva, ya que ésta da la cohesión y coherencia al texto.

2.1. COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.1.1 CONCEPTO DE LECTURA

El concepto de lectura ha evolucionado de muy diversas formas a través del tiempo; dependiendo de la época y del autor, se pueden encontrar definiciones tan simples o complejas que tratan de explicar el proceso por el cual el lector entiende la

información del texto. Es conveniente analizar algunas de estas definiciones para tener una idea clara de los conceptos que integran la definición de lectura.

Emerald Dechant (1991: 5) plantea que la mayoría de las definiciones de lectura están clasificadas en dos grupos o categorías: aquellas que generalmente comparan a la lectura con la interpretación de la experiencia, y las que limitan su definición a la interpretación de símbolos gráficos.

En el primer grupo, Spencer (Dechant 1991: 6) define a la lectura como el proceso de interpretación de estímulos sensoriales. Esta definición de lectura, como interpretación de la experiencia, indica que el alumno primero debe ser lector de la experiencia antes de que se convierta en lector de símbolos gráficos. Se entiende por experiencia al conocimiento del mundo que el alumno posee o que pone en práctica para poder interpretar la información escrita del texto.

Dentro de la segunda categoría que se refiere a la lectura como la interpretación de símbolos gráficos, el lingüista Donald Moyle (1973: 25) opina que la lectura es la habilidad de leer de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo reconociendo los símbolos de las letras y agrupándolos en palabras; estos símbolos son la forma escrita del habla.

Las definiciones más recientes sobre la lectura han tratado de unificar estos dos grupos utilizando el término interactivo. Así, tenemos que Widdowson (Carrell 1989:56) define a la lectura como un proceso que combina la información textual con la información que el lector lleva al texto; es el diálogo entre el lector y el texto. Por otra parte, Barnitz (Dechant 1991:6) define a la lectura como una interacción compleja de procesos cognoscitivos y lingüísticos, a través de los cuales los lectores construyen una representación significativa del mensaje del escritor. Por último, Dechant (1991:6)

define a la lectura como la representación mental del texto, relacionando lo que está en la página con las experiencias propias del lector.

Se podrían seguir escribiendo otras definiciones de lectura, pero la mayoría de ellas coinciden con los conceptos que se utilizan para definirlos, ya que ven a la lectura como un proceso donde interactúan la información sintáctica, semántica y retórica presentes en el texto y el conocimiento del mundo, así como las habilidades cognitivas del lector.

Una vez que se han definido o encontrado los elementos que definen al concepto de lectura, el siguiente paso es describir el proceso de comprensión del texto.

2.1.2 EL PROCESO DE COMPRENSIÓN

Dechant (1991: 339) describe la comprensión como un proceso cognoscitivo que tiene lugar en los estratos o niveles elevados, ya que ésta requiere de la inferencia, la verificación, la corrección y la confirmación de hipótesis sobre el texto, de tal forma que la comprensión ocurre cuando el lector usa sus esquemas mentales para: hacer las inferencias necesarias sobre el contenido del texto; activar los conceptos apropiados con el fin de relacionar la información nueva que está adquiriendo en el texto con la que ya posee; elaborar sus hipótesis –las confirma o las rechaza- y para monitorear sus predicciones.

Aunque la comprensión es una actividad mental, ésta no deja de reconocer la importancia de la lectura como un proceso de reconocimiento de palabras, ya que la comprensión no sería posible si el lector no pudiera reconocer e identificar el

significado de las mismas. Así, con esta combinación de actividades mentales e identificación de palabras se inicia el proceso de comprensión que Just y Carpenter (Dechant 1991: 342) explican mediante el procesamiento de varios niveles: el proceso perceptual, que se usa para identificar o decodificar palabras; el proceso léxico, que se usa para tener acceso al significado de las palabras; el proceso de decodificación semántico, el cual sirve para escoger el mejor significado de la palabra en el contexto; los procesos contextual, semántico y sintácticos que se requieren para organizar el significado de la palabra en unidades más grandes como son las frases, las cláusulas y las oraciones; el proceso referencial, el cual relaciona las palabras con los objetos, eventos o ideas; el proceso de predicción, el cual permite al lector hacer sus predicciones del contenido del texto; el proceso de activación de los esquemas (por ejemplo, el conocimiento previo que uno posee sobre el mundo y la lengua); el proceso integrativo o de coherencia, el cual une las palabras con las oraciones y las oraciones con otras oraciones; el proceso de inferencia, el cual relaciona el conocimiento del mundo que tiene el lector con el texto; y el proceso metacognitivo, el cual indica si las palabras o las oraciones tienen sentido. Todos estos procesos operan durante la comprensión simultáneamente y están en constante interacción unos con otros, algunos de ellos son automáticos, no tienen un orden específico durante el procesamiento de la información y todos son interactivos.

Una vez que se ha definido el concepto de lectura, y se ha descrito el proceso de comprensión, el último paso es retomar esta información y definir el concepto de comprensión de un texto.

2.1.3 DEFINICIÓN DE COMPRESIÓN DEL TEXTO

Goodman (Carrell 1989: 12) define la comprensión del texto como un proceso receptivo del lenguaje, que empieza con la codificación lingüística del autor y termina con el significado que el lector construye del texto. Es la interacción entre el pensamiento y el lenguaje en el texto.

Cooper (Dechant 1991: 340) define la comprensión del texto como el proceso de construcción de significados, tomando las ideas importantes de aquél y relacionándolos con las que uno tiene; en este proceso el lector interactúa con el texto.

Con estas dos definiciones del concepto de comprensión del texto, es claro observar que la lectura depende de dos tipos de información: la información que se recibe del texto por medio de los sistemas receptivos y la información almacenada y que está disponible en la memoria. Esto se traduce en que el lector obtendrá significados de lo que lee, haciendo uso de las bases de información que se encuentran en la estructura superficial y profunda del lenguaje, así como también, del conocimiento y experiencias almacenadas en el cerebro.

El término de proceso utilizado en algunas definiciones de lectura, indica las etapas o pasos que sigue el cerebro para procesar la información, ya que éste decide qué información está disponible, qué estrategias debe utilizar, dónde buscar la información etc. Para conocer mejor este proceso se necesita un modelo que describa el proceso completo que el lector tiene que seguir desde que sus ojos se enfrentan al texto, hasta el momento en que se produce la comprensión.

2.2 MODELOS DEL PROCESO DE LECTURA

2.2.1 CRONOLOGIA DE LOS MODELOS

Se pudiera pensar que la existencia de los modelos sobre el proceso de lectura datan de los mismos orígenes del idioma; sin embargo, esto no es así, porque la historia de los modelos no tiene más de treinta años. Esto lo confirma Samuels y Kamil (Carrell 1989: 22) con la siguiente información. La fecha de inicio de las investigaciones sobre el proceso de lectura parten de los años sesenta; desde esta fecha ha habido cambios importantes no sólo en las investigaciones sobre el idioma, sino también en el estudio psicológico sobre los procesos mentales. Antes de 1960, se habían hecho estudios sobre el movimiento de los ojos al leer, la velocidad en la lectura y principalmente sobre la conducta (ESTIMULO-RESPUESTA); los modelos describían cómo el estímulo —la palabra impresa- y la respuesta —el reconocimiento de la palabra- se asociaban. Durante este período sólo se observó al individuo externamente, esto es, se ignoró el proceso interno de lo que ocurría en su mente al entender la información de la página impresa. Después de 1960, surge la psicología cognitiva, y los modelos que se desarrollan durante esta etapa hacen énfasis en la memoria y la atención.

Los modelos que se tenían hasta los años setenta eran aquellos que procesaban la información en estratos de una manera lineal o seriada, esto es, cada etapa del procesamiento de información funciona independientemente hasta

llegar a niveles de información más elevados; esta información de niveles elevados no influía con los procesos de niveles más bajos.

Después de los años setenta, los modelos tienden a ser interactivos, esto es, plantean la existencia de una interrelación entre los procesos de información de los estratos de niveles altos con los de nivel bajo, lo que permite la retroalimentación en los diferentes niveles.

Estas tres décadas de investigación han representado un gran avance en los estudios sobre el proceso de lectura, ya que los psicólogos se han enfocado en la construcción de modelos para presentar de manera organizada y sistemática un conjunto de postulados que demuestren lo que pasa cuando un lector extrae significado a partir de un material impreso.

Durante este tiempo, algunos investigadores como Samuels y Kamil, Kirchner, Puente y Barnett, entre otros, han clasificado los modelos en tres categorías: los modelos ascendentes (**bottom-up**), los modelos descendentes (**top-down**) y los modelos interactivos.

2.2.2 MODELOS ASCENDENTES (BOTTOM-UP)

Los modelos ascendentes coinciden en que el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado a partir del análisis del estímulo visual. Esto es, el proceso se inicia con el reconocimiento y decodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras y palabras) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones y relaciones entre oraciones). Kirchner Teresa (1988: 82) hace un análisis más detallado de estos modelos y plantea que en la lectura, la información se propaga

de abajo-arriba, de forma unidireccional, desde el reconocimiento visual de las letras hasta los procesos más elaborados de tipo semántico. Esta forma unidireccional de estratos o niveles jerarquizados indican la necesidad de superar un nivel de información para alcanzar el siguiente. Este proceso de escalamiento de niveles se inicia con el INPUT gráfico (de la letra o palabras), por la decodificación gráfica (grafema-fonema) y el análisis sintáctico, para finalizar con la interpretación semántica de lo que se ha leído.

Algunos autores que proponen este modelo son: Gough (Kirchner 1988: 83), La Berge y Samuels (Puente 1991: 144) y Carver (Barnett 1989: 18).

A. El modelo de Gough

Gough (Kirchner 1988: 83) propone un modelo en el cual la lectura se inicia en el momento en que el lector ve el texto; esta acción de observar el texto da como resultado una imagen que es analizada por un dispositivo de reconocimiento de patrones transformándola en una letra. Ésta pasa a través de un decodificador que la traduce en fonemas. Esta representación fonética permite la activación del diccionario mental que la examinará y comparará con el léxico que posee; la cual quedará depositada en la memoria a corto plazo hasta que se pueda organizar en unidades más amplias (frases). El siguiente paso es activar el dispositivo llamado Merlín, el cual contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. La aplicación de este conocimiento genera y determina la estructura profunda del estímulo visual; este proceso termina cuando se deposita la frase comprendida en la memoria a largo plazo.

Sobre el modelo de Gough, Puente (1991: 143) hace tres conclusiones importantes. Primero, el modelo establece explícitamente que todas las letras en el

campo visual deben ser reconocidas antes de darles un significado. Segundo, el lector analiza el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a su significado. Tercero, la lectura es un proceso serial que se da paso por paso, nivel por nivel, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso sin haber recibido la suficiente información de los niveles inferiores.

B. El Modelo de Automaticidad de Laberge y Samuels.

Laberge y Samuels (Puente 1991: 144) plantean un modelo que hace énfasis en la atención y la automaticidad. El término automaticidad indica que ciertas actividades que el hombre hace no requieren de atención consciente debido a que son de carácter mecánico o repetitivo; estas tareas han sido automatizadas, por consiguiente, se pueden realizar simultáneamente. En el campo de los procesos de lectura, este modelo describe dos etapas básicas en el proceso: la decodificación y la comprensión. Para Laberge y Samuels, el lector ha aprendido a automatizar las habilidades de decodificación en forma inconsciente y por tanto, su atención puede concentrarse en la comprensión. El lector utilizará la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica y la memoria episódica para alcanzar el proceso de automaticidad.

C. El Modelo de Carver.

Carver (Barnett 1989: 18) presenta un modelo cuya función principal es la de utilizar conjuntamente la comprensión de lectura con la comprensión auditiva. Carver supone que la oración es la expresión mínima de un pensamiento, y en la medida en que estos pensamientos se presentan en forma de oraciones en el texto, el lector comprenderá las ideas del escritor. Se considera a este modelo de bajo nivel porque se parte de la información gráfica –palabra- para confirmar que se ha formado una

oración que contiene un pensamiento y así comprender el mismo. Carver sugiere la secuencia de ver y pronunciar cada una de las palabras, asignando mayor importancia a la decodificación fonológica, ya que considera la articulación interna fonética de gran ayuda en la comprensión. Este modelo puede funcionar en lecturas que no incluyan las estrategias para obtener información general, específica o detallada de un texto, así como la memorización.

En resumen, los modelos ascendentes enfatizan la enseñanza de la lectura paso a paso, avanzando cuando se haya logrado el dominio de etapas anteriores y haciendo uso de la decodificación de la información gráfica. Sin embargo, el proceso de lectura es mucho más que la decodificación, ya que en este proceso también intervienen los modelos descendentes, que le permitirán al alumno predecir, anticipar y adivinar el significado del texto, apoyándose en su conocimiento del lenguaje, del mundo y en sus experiencias previas.

2.2.3 MODELOS DESCENDENTES (TOP-DOWN)

Los modelos descendentes sugieren que el lector se apoye más en sus conocimientos semánticos que en los rasgos gráficos al interpretar el significado del texto. En estos modelos no es el texto y su estructura los que tienen mayor importancia, sino el lector, ya que con el cúmulo de su bagaje cultural y cognoscitivo formulará hipótesis sobre el contenido del texto, hipótesis que serán verificadas o no mediante la identificación de las letras y de las palabras. Según Puente (1991: 141), el lector no necesita utilizar todos los estímulos presentes en el texto (letra, palabra, oraciones) para comprenderlo, puesto que el proceso se inicia con

hipótesis o predicciones que se apoyan en sus experiencias pasadas –su conocimiento del lenguaje y del mundo- hipótesis que el lector confirma o rechaza al interactuar con el contenido del texto. El proceso de lectura empieza en los estratos superiores, tales como conceptos y experiencias del lector, hacia los estratos inferiores, como son las claves gráficas, lexicales y gramaticales contenidas en el texto. Los autores que proponen estos modelos son: K. Goodman (Anderson 1991: 65), F. Smith (1990: 52) y Anderson y Pearson (Carrell 1989: 37).

A. El Modelo de Goodman.

Goodman establece que el lector predice o anticipa el significado de lo que lee utilizando las claves que encuentra en el sistema grafo-fonológico, sintáctico y semántico, además de utilizar la redundancia del lenguaje escrito. Estas claves, de acuerdo con Puente (1991: 147), se dividen en tres grupos: en el primer grupo están las claves que aparecen a nivel de palabras, tales como la relación entre sonido y letra, formas de las palabras, afijos y palabras conocidas. El segundo grupo de claves está compuesto por marcadores estructurales tales como palabras funcionales, marcadores verbales, marcadores de pregunta, inflexiones, tono, acento, y orden de las palabras. El tercer grupo de claves incluye aquellas que trae el lector al proceso de leer, tales como las experiencias previas del lector o su conocimiento del mundo y su habilidad para entender conceptos.

Anderson (1991: 65) reconoce la importancia que tiene el cerebro en el modelo de Goodman, ya que éste busca maximizar la información que adquiere y minimizar el esfuerzo y la energía utilizada para adquirirla. En el proceso de lectura el cerebro emplea cinco procesos que son:

1. Reconocimiento-iniciación: el cerebro reconoce una muestra gráfica en el campo visual como lenguaje escrito e inicia la lectura.
2. Predicción: el cerebro anticipa y predice al tratar de poner orden y darle significado a la información sensorial.
3. Confirmación: el cerebro busca verificar las predicciones que hace, y se autosupervisa para confirmar o refutar las expectativas formadas sobre la base de los datos sensoriales.
4. Corrección: el cerebro procesa cuando encuentra inconsistencia o no confirma sus predicciones.
5. Terminación: el cerebro da por concluida la lectura.

Un punto importante en este modelo es la interacción entre el pensamiento y la lectura. El lector pasa sus ojos sobre lo impreso al mismo tiempo que utiliza su conocimiento del lenguaje y sus experiencias previas, todo lo cual le permite crear expectativas.

En resumen, el modelo de Goodman sirve para, primero, obtener significados: el lector no tiene que identificar todas las claves presentes en el texto. Segundo, el lector explora el texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos. Tercero, el proceso de lectura no es lineal o serial, al contrario, comienza por los conceptos, expectativas y conocimientos previos del lector, lo que le permite anticipar información y no procesar cada una de las claves del texto. Las predicciones con base en el conocimiento previo pueden cancelar el procesamiento de claves gráficas y sintácticas.

El gran acierto del modelo de Goodman es haber demostrado cómo el pensamiento, las experiencias, las expectativas y el conocimiento previo del lector en ocasiones sustituyen el procesamiento de algunas de las claves del texto.

B. El Modelo de Frank Smith.

Smith (1990: 52) propone un modelo que muestra la interacción entre el lector y el texto. Esta interacción se da a través de la información visual y no visual; la información visual es el contenido gráfico del texto y la no visual es el conocimiento previo que tiene el lector sobre la forma en que las palabras se agrupan para dar significados y el conocimiento previo del tema o del mundo. La lectura depende del uso mínimo de la información visual y en gran parte de la manera como se utiliza la información no visual; mientras más información no visual posea el lector menos información visual se necesita.

Puente (1991: 151) opina que tanto el modelo de Smith como el de Goodman dan importancia al lenguaje, ya que definen la lectura como la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. La redundancia como parte del lenguaje (ortográfica, sintáctica y semántica) le proporciona al alumno las bases para que use la información no visual y elimine las posibles hipótesis alternativas, reduciendo las dudas sobre el contenido del texto.

C. El Modelo de los Esquemas de Anderson y Pearson.

Bartlett (Carrell 1989: 35), describe a los esquemas como estructuras abstractas y activas de conocimientos basados en las experiencias o reacciones pasadas de la persona. Este conocimiento está organizado en redes semánticas con un orden

jerárquico que va de lo general a lo particular y se modifica cuando la persona recibe información nueva. Estas redes semánticas sólo aceptan proposiciones que le son verdaderas a cada miembro de una clase. Por ejemplo, Anderson y Pearson (Carrell 1989: 48) dan el esquema de pájaro, el cual debe incluir la siguiente información: que pone huevos, tiene plumas, alas, y que las alas le permiten volar. Como se puede observar, sólo se mencionan algunas de las características afines a los pájaros. De esta misma forma están organizadas las redes semánticas, en las cuales el lector utiliza su conocimiento previo y lo compara con la información que le presenta el texto para construir sus redes semánticas; pero ¿qué ocurre cuando al lector se le presenta información nueva que no cabe en sus redes semánticas?

Anderson y Pearson (Carrell 1989: 37) opinan que la información nueva que se le presenta al alumno es confrontada con algún esquema ya existente y que todos sus aspectos deben ser compatibles con esta nueva información. Al decir que se ha comprendido un texto, es porque se establece una correlación entre lo que el texto propone -mediante signos gráficos- y la representación mental de estos conceptos o la modificación que se hace de la representación mental para incorporar o acomodar la nueva información.

En opinión de Kirchner (1988: 100) los esquemas son unidades básicas de conocimiento, altamente estructuradas, del funcionamiento cognoscitivo del sujeto; los "paquetes" en que se organiza nuestro conocimiento son considerados como estructuras hipotéticas del conocimiento que integran a su vez, otras subestructuras o esquemas más elementales. Estos esquemas son multifuncionales, porque intervienen en procesos tan importantes como son la percepción, la memoria y la comprensión.

En resumen, los modelos descendentes en los cuales las etapas superiores guían el proceso, tienen la ventaja de considerar la participación e importancia del aporte del lector en la comprensión del texto al utilizar conocimientos y experiencias previas; sin embargo, algunos lectores no tienen el conocimiento ni la experiencia previa sobre el tema que les permitan generar hipótesis, en tanto que a otros les tomaría menos tiempo formular sus hipótesis que reconocer las palabras. Debido a las desventajas de los modelos de bajo y alto nivel, se propone un modelo que integre ambos.

2.2.4 MODELOS INTERACTIVOS

Los modelos interactivos surgen como alternativa a los modelos unidireccionales: ascendentes (**bottom-up**) y descendentes (**top-down**). Estos modelos se diferencian de los anteriores porque mantienen una relación bidireccional entre los distintos estratos o niveles del procesamiento de información que intervienen en el proceso de lectura. Kirchner (1988: 99) explica esta relación de la siguiente manera: cuando el lector se enfrenta con el texto, su información gráfica despierta en él expectativas a diferentes niveles, de tal manera que la información procesada en cada uno de estos niveles sirve de **INPUT** para el nivel siguiente; estas expectativas se irán confirmando en los niveles inferiores conforme el lector avance en la lectura. Así, los procesos de arriba-abajo generan anticipaciones que posteriormente deben ser confirmadas por los procesos de abajo-arriba, esta interacción procesal llevará al lector a comprender el texto.

William Grabe (Carrell 1989: 58) opina sobre los modelos interactivos. Estos intentan ser más complejos, rigurosos y coherentes; dan énfasis a las interrelaciones entre la información gráfica del texto con sus varios niveles de conocimientos lingüísticos y procesos y las múltiples actividades cognoscitivas.

Algunos de los lingüistas que propusieron el modelo interactivo son: Rumelhart (Puente 1991: 151), Stanovich (Barnett 1989: 26), y Just y Carpenter (Barnett 1989: 28) entre otros.

A. El Modelo de Rumelhart.

Rumelhart (Puente 1991, 151) expone su modelo bajo la conclusión de que el procesamiento de información en la lectura no es lineal –procesamiento de información a un solo nivel o estrato- ya que depende de la información que aporten otros niveles. En el modelo de Rumelhart la información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en lo que él llama el almacén de información visual. Esta información es analizada por un dispositivo que extrae los rasgos gráficos relevantes, los cuales son importantes en los patrones; en estos patrones se encuentran la información relacionada con reglas ortográficas, sintácticas, semánticas e información pragmática relacionada con el conocimiento y experiencias previas del lector. Los patrones o centros de mensaje utilizan toda la información para formular una hipótesis sobre el contenido visual. Esta hipótesis es analizada, confirmada o rechazada a medida que se añaden más hipótesis las cuales, a su vez, se integran a las hipótesis anteriores y a todas las fuentes de conocimiento disponibles.

B. El Modelo de Stanovich.

Stanovich (Puente 1991: 153) observó que los modelos de bajo y alto nivel mostraban ciertas deficiencias al momento de procesar la información por ser de orden serial o lineal. Estas deficiencias se aprecian en los modelos "bottom-up", al no permitir que los diferentes niveles o estratos del procesamiento de información se interrelacionen unos con otros. En los modelos "top-down", en ocasiones, no se toma en cuenta la realidad de que algunos lectores tienen muy poco conocimiento sobre el tema del texto y, por lo tanto no pueden hacer predicciones o hipótesis sobre su contenido.

Stanovich (Barnett 1989: 26) propone un modelo para aliviar estas deficiencias, el cual consiste en el trabajo paralelo y simultáneo de las diferentes fuentes de conocimiento en el proceso de lectura e incorpora el concepto de compensación, el cual quiere decir que en cualquier nivel un proceso puede compensar las deficiencias de cualquier otro nivel. Con este planteamiento surge el Modelo Interactivo Compensatorio; se dice que es interactivo porque existe un trabajo paralelo de las fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas fuentes, y compensatorio porque el lector puede utilizar con mayor frecuencia ciertas fuentes de conocimientos cuando otras, por alguna circunstancia, son pobres.

En opinión de Samuels y Kamil (Carrell 1989: 32), el modelo de Stanovich muestra con claridad cómo el lector deficiente puede cubrir sus insuficiencias lingüísticas, ortográficas y léxicas con los procesos de predicción e inferencia durante la lectura.

C. El Modelo de Rumelhart y Mc Clelland.

Rumelhart y Mc Clelland (Barnett 1989: 27) explican en su modelo, llamado procesamiento de distribución paralelo, cómo la mente procesa la información. El modelo sugiere que en la mente existen diferentes tipos de información que interactúan unas con otras; esta interacción se lleva a cabo con un gran número de elementos de procesamiento simple llamados unidades. Cada unidad envía señales de activación a otras. En el modelo de Rumelhart (Carrell 1989: 29) se piensa que estas unidades pueden contener las hipótesis sobre el reconocimiento de letras o ideas que expongan la función de la sintaxis de las palabras en la oración. Entre estas unidades e hipótesis se da una gran fuerza, la cual hace que unas y otras interactúen dando como resultado que la mente considere un gran número de opciones para mover el músculo deseado a fin de realizar una función o comprender un texto.

William Grabe (Carrell 1989:60) llama al modelo de Rumelhart y Mc Clelland modelo interactivo de activación y lo describe de la siguiente manera: el proceso de activación es esencialmente único con características individuales como son las letras, el contexto, la sintaxis, la semántica, el tema del discurso y el conocimiento previo, entre otros. Todos estos elementos son grupos activados que constituyen candidatos léxicos para el significado o la selección de comprensión. Mientras esta activación se incrementa hacia otros procesos, los candidatos que no se activan se bloquean, lo cual permite que sólo pasen una o dos palabras en forma consciente.

D. El Modelo de Kintsch y Van Dijk.

Kintsch y Van Dijk (Barnett 1989: 27) desarrollan un modelo que no hace énfasis en la identificación de palabras en el texto, ya que consideran que la letra siempre debe existir; más bien presuponen que el texto está integrado por: (1) múltiples micro-procesos de elementos o proposiciones; (2) un mecanismo que lleva a la reducción del texto (por ejemplo, encontrar el elemento o proposición superordinada, que en ocasiones tiene que ver con el uso de la inferencia; y (3) el uso de la memoria y esquemas del lector (lo que el lector conoce de la estructura del texto y lo que espera encontrar ahí) para generar la construcción de un nuevo texto a partir de las proposiciones procesadas. El conjunto de proposiciones viene de la interpretación de la estructura superficial del texto y de las inferencias de información conocida que el lector interpolariza para hacer una secuencia coherente. Mientras que otros modelos trabajan con las hipótesis del texto (sobre las ideas del autor), Kintsch y Van Dijk ven que el lector ha creado otro texto, uno que refleje la versión del autor desde diferentes ángulos.

La estructura semántica del texto que el lector ha creado se componen de dos niveles: el de las microestructuras y el de las macroestructuras. El primero se refiere al nivel local del discurso, que incluye la estructura de las proposiciones individuales; el segundo indica los significados globales que caracterizan al texto como un todo. Además de estas dos estructuras, el texto está regido por macrorreglas las cuales son las reglas semánticas que organizan las proposiciones en los niveles apropiados. Para que un texto sea coherente, las proposiciones textuales deben interconectarse y apoyar el nivel macroestructural. Más tarde, el lector puede colocar las proposiciones y las inferencias necesarias en la memoria a corto plazo debido a las limitaciones de la

con el tiempo estas estrategias se han ido seleccionando y agrupando en estrategias de prelectura, durante la lectura y postlectura, como lo proponen los lingüistas, Byrd (1995: 90) y Finocchiaro (1958: 135). En fechas recientes la profesora Raquel García, investigadora de la U.N.A.M., propone una nueva clasificación de estrategias de lectura acorde con los modelos interactivos; su propuesta se basa en los diferentes niveles de procesamiento, y de ahí que se clasifiquen en estrategias de bajo y alto nivel.

2.3.1 ESTRATEGIAS DE BAJO NIVEL

Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito.

- * Reconocer la correspondencia fonética.
- * Reconocer patrones de acentuación.
- * Reconocer patrones de entonación.

Identificar elementos morfológicos.

- * Afijos, cognados, falsos cognados, palabras compuestas.
- * Simplificación de palabras compuestas.

Identificar los elementos cohesivos.

- * Referencia contextual (catáfora, anáfora).
- * Elipsis.
- * Léxica (redundancia, definiciones, sinónimos, antónimos, metáforas, analogía, símil, etc.).
- * Análisis de la oración (análisis sintáctico)

Identificar elementos de coherencia

- * Antecedentes del autor.
- * Tipo y lugar de publicación del texto.
- * Identificación de información y opiniones.

Interpretar información no textual

- * Diagramas, ilustraciones.
- * Diferentes tipos de estilos, puntuación, símbolos.

Lectura rápida para comprensión global de un texto

- * Inferir significado de palabras por contexto.

2.4 LA GRAMÁTICA, ELEMENTO IMPORTANTE EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN

2.4.1 LA IMPORTANCIA DE LA GRAMÁTICA.

Uno de los medios más importantes que usa el hombre para interpretar en sociedad y que además le permite transmitir sus pensamientos, es la lengua, la cual para su estudio, se divide en cuatro niveles: el pragmático, el semántico, el fonético y el morfosintáctico. Este último se refiere a la gramática que ha sido, es y será un punto de controversia entre lingüistas, profesores y personas que están directamente relacionadas con la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. Esta controversia se inicia con la definición de la gramática ya que cada lingüista tiene su propia definición, por ejemplo, Wilkins (Rutherford 1980: 172) define la gramática como el medio a través del cual se adquiere la creatividad lingüística. Cook (1991: 9) por otra

parte, describe la gramática como la sistematización del orden y forma de las palabra en una oración. Esta última definición se retoma para ampliar el concepto mismo, ya que la gramática es el conjunto de convenciones morfosintácticas que describen el funcionamiento de una lengua para hablar y escribirla correctamente.

La función de la gramática es explicar el sistema de normas que forma la base de la producción y comprensión de los enunciados de una lengua determinada. Estos enunciados, de acuerdo con Van Dijk (1992: 32) están estructurados en diferentes niveles: el fonológico, el morfológico, el sintáctico y el semántico. En el primero, la fonología estudia el nivel de las formas del sonido (fonemas). Su tarea consiste en describir, diferenciar y combinar los diferentes sonidos de una lengua. En el segundo nivel, la morfología es la parte de la gramática que se ocupa de las formas de las palabras (morfemas). El tercer nivel, la sintaxis indica qué combinaciones de palabras forman oraciones comprensibles de una lengua y cuáles no lo hacen. Esta combinación de palabras para formar oraciones se produce a través de categorías de orden y reglas (sintácticas). En el último nivel, la semántica aporta una descripción de los significados de palabras o grupos de palabras, así como del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase.

De los niveles previamente mencionados, la gramática sólo estudia la morfología y la sintaxis, ya que describe la estructura de las palabras, sus variantes y cómo éstas se unen para expresar conceptos.

Algunos lingüistas tales como Bloomfield , Saussure, Halliday y Chomsky, entre otros, han estudiado la gramática desde diferentes puntos de vista. De ahí que existan diferentes tipos de gramáticas como son: la gramática estructural, la gramática

tradicional, la gramática generativa transformacional, la gramática descriptiva, la gramática pedagógica y la gramática categorial entre otras.

La evolución en el estudio del lenguaje permite que algunos lingüistas se apoyen en los estudios gramaticales ya establecidos para crear sus propios modelos. Este es el caso del investigador Félix Mendoza, quien propone la gramática categorial.

2.4.2 GRAMÁTICA CATEGORIAL

La gramática categorial, es una gramática innovadora que se comienza a conocer en los cursos de ruso en la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Acatlán. Este modelo gramatical se ha adaptado y aplicado en la enseñanza de la gramática en los cursos de inglés de la misma Institución. El iniciador de este modelo es el investigador Félix Mendoza (García 1998:56) quien lo describe de la siguiente manera: el objetivo principal de esta gramática es estructurar el proceso de asimilación del modelo de la lengua extranjera en su función comunicativa, de tal manera que el estudiante reciba una descripción que: a) le ofrezca una visión categorial del mundo (de sus relaciones con él) que no contradiga lo que ya ha construido sobre la base de su lengua materna; b) evite en lo posible el apoyo en las formas de su lengua materna y potencie su actividad de orientación en las situaciones categoriales (las relaciones con el mundo) para cuya "duplicación" hace uso del lenguaje (del código lingüístico).

Mendoza explica que el tratamiento didáctico del material de la lengua extranjera debe:

- a) Explicar el contenido, objetivo de la conciencia (el reflejo y categorización de las relaciones materiales en la cabeza del estudiante) subyacente tras las estructuras formales de la lengua en estudios, para que el estudiante tome conciencia de la universalidad del reflejo de estas relaciones que se materializan por medio de la sintaxis en la lengua que estudia.
- b) Explicar la conciencia lingüística del hablante de la lengua extranjera en estudio. Para explicar esta parte del tratamiento didáctico, el autor cita a Galperin (1972: 62) quien expresa que el sentido de las estructuras formales que reflejan el contenido objetivo de la conciencia "consiste no en los objetivos extralingüísticos a los que se hace referencia; sino en las características complementarias, en las "naciones" que sobre este contenido están fijadas en las estructuras formales de la lengua. Estas naciones reflejan los intereses del mensaje discursivo y de la interacción comunicativa, y ello debe ser indicado obligatoriamente de un todo mensaje que trate de una realidad extralingüística de un contenido objetivo dado".
- c) Proveer al estudiante de un metalenguaje comprensible de las relaciones (de objetivo, atributivas, circunstanciales) que en su vida real establece con otras personas, objetivos, fenómenos o eventos. Este metalenguaje se serviría de términos tales como: objeto directo, destinatario, destino del movimiento, compañía, procedencia, objeto del pensamiento o del discurso, etc., que refleja "la función discursiva"

real de estas palabras, y no una abstracción que no guarda relación con su función y que en muchos casos, no es comprendida por el estudiante.

Sin embargo, el conocer el orden y función de los elementos que forman la oración de las diferentes propuestas gramaticales, no es aún suficiente para comprender un texto en inglés, ya que el texto no se estructura de una sola oración; éste está formado de dos o más oraciones unidas por relaciones semánticas y léxico-gramaticales. Para comprender estas relaciones que se dan dentro del texto es necesario conocer el discurso y las partes que lo componen.

2.5 LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN EN EL DISCURSO ESCRITO

El lingüista Michael Stubbs (1983: 6) sugiere que para el estudio del uso de la lengua, así como para el análisis de la estructura de la oración, es preciso basarse en las categorías descriptivas del discurso, ya que las oraciones o cláusulas están integradas por unidades de sintaxis, de información proposicional y de la realización del acto de habla. Estas estructuras del lenguaje se pueden encontrar en la forma hablada o escrita, desde un argumento hasta el diálogo más simple. De ahí la importancia del análisis del discurso y las partes que lo componen.

2.5.1 EL DISCURSO

El término discursivo ha sido definido desde diferentes ángulos dependiendo del propósito para el que se quiera utilizar. Las definiciones van desde las más simples, como la que hace Nunan (1993: 6) al considerar al discurso como la interpretación de

los eventos comunicativos dentro de un contexto, hasta el análisis más completo que hace Widdowson.

Widdowson (1984: 23) plantea que las personas al comunicarse ya sea en forma oral o escrita, lo hacen por medio de oraciones. Cada oración expresa simultáneamente dos cosas: una proposición y un acto ilocutivo. Las proposiciones tienen que ver con el uso de la lengua y los actos son la forma de expresar la proposición. Las proposiciones y los actos no pueden actuar en forma separada, se tienen que unir para formar el discurso, por lo tanto, Widdowson define al discurso como las relaciones entre las proposiciones y los actos ilocutivos. Dentro del discurso existen dos tipos de relaciones que ayudan al lector a entender el texto: la cohesión y la coherencia. La cohesión se da mediante el desarrollo de las proposiciones, y la coherencia mediante el desarrollo de los actos ilocutivos. De esta manera, la cohesión tiene que ver con la forma en la que las proposiciones se unen en una gran variedad de operaciones estructurales para formar el texto, mientras que la coherencia tiene que ver con las funciones ilocutivas de las proposiciones y su uso para crear diferentes clases de discurso como son: reportes, descripciones, explicaciones, etc. El lector se da cuenta de la coherencia reconociendo las proposiciones en la forma y en el orden en que aparecen y pueden estar asociadas con valores ilocutivos los cuales aceptan como apropiados. El término apropiado permite distinguir que la coherencia se deriva del discurso como el conocimiento de las convenciones de la comunicación adquiridas de una forma natural y necesaria en el aprendizaje de la lengua.

Dentro del discurso se puede hablar de un orden entre las relaciones de cohesión y coherencia; un orden que sitúa primero a la cohesión cuyo fin es unir las partes que integran el texto.

2.5.2 LA COHESIÓN

La cohesión, como parte fundamental del texto, ha sido, al igual que el discurso, ampliamente estudiada por algunos lingüistas quienes han propuesto varias definiciones con características propias y aportaciones importantes para comprender su función. Estas definiciones parten del análisis más simple al estudio más completo.

Halliday (1976: 4) define la cohesión como las relaciones de significado que existen dentro del texto, la cohesión ocurre donde la interpretación de algunos de los elementos del discurso están dependiendo de otro elemento; uno presupone al otro en el sentido que el primero no puede ser decodificado sin recurrir al segundo. Esto explica que la cohesión es una relación en conjunto y los dos elementos que la integran, el que presupone y el presupuesto, están potencialmente integrados dentro del texto.

La cohesión es parte del sistema de una lengua y puede ser representada a través de tres sistemas de decodificaciones: el semántico (significado), el léxico-gramatical (la forma) y el fonológico y ortográfico (expresiones). Los significados son convertidos (codificados) en formas, y las formas son convertidas (redecodificadas) en expresiones. Uno de los principios de la lengua es expresar sus significados a través de la gramática y más específicamente en su vocabulario, por lo tanto, la cohesión se expresa en parte por la gramática y en parte por el vocabulario.

Halliday propone cuatro grupos de cohesión:

1. Referencia, que incluye la persona, los demostrativos y los comparativos.
2. Sustitución, que incluye la nominal, la verbal y la de cláusulas.

3. Elipsis, que incluye la nominal, la verbal y la de cláusula.
4. Conectores, que incluyen los de suma o adición, temporales de cláusulas y los de contraste.

Con el tiempo, Halliday ha cambiado de nombre la clasificación de cohesión, por ejemplo, en 1976, la referencia se le conocía como cohesión léxica y la sustitución y elipsis como cohesión gramatical, pero más tarde, en 1989, la referencia es llamada co-referencia, y la sustitución y elipsis, co-clasificación.

El conocer la función de estos cuatro tipos de cohesión ayudará al alumno a comprender el texto o, como dicen los lingüistas, le proporcionará la textura del texto.

Mei-Yun Yue (1993: 12) retoma algunos principios de Halliday, y propone cuatro aspectos interesantes sobre la cohesión:

1. La cohesión proporciona la madeja principal, mostrando en el texto cómo una circunstancia o argumento persisten de un momento a otro en el proceso semántico como desciframiento de significados.
2. La cohesión da la característica de sentimiento al texto.
3. La cohesión proporciona al lector todos los elementos necesarios que fueron sustituidos, para la interpretación del texto.
4. La cohesión proporciona las bases para hacer las predicciones y construir las expectativas.

La última definición que no deja de ser menos interesante pero que sí aporta elementos diferentes, es la que hace Feverstein (1955: 152) quien define a la cohesión como los medios lingüísticos mediante los cuales los elementos de un texto se interrelacionan. La cohesión es la base del texto y su percepción depende de la competencia lingüística del lector. En el texto existen relaciones lógicas entre ideas,

conceptos y proposiciones, unidas por elementos de cohesión. El comprender estas relaciones de cohesión demandará del alumno:

- * Habilidades cognoscitivas de alto nivel como son: asociaciones textuales y la relación de ideas.
- * El reconocimiento de marcadores explícitos de cohesión que facilitarán su comprensión.
- * El saber que ciertas partes del texto se asocian, se unen y son consistentes.

Sin embargo, estas relaciones lógicas están condicionadas por:

Factores del lector (subjctivos)

- * Habilidades de razonamiento
- * Conocimiento del mundo
- * Conocimiento sobre el tema
- * Bagaje cultural y social
- * Conocimiento sintáctico
- * Nivel de interés

Factores del texto (objetivos)

- * Cantidad de redundancia en el texto.
- * Presencia o ausencia de marcadores explícitos.
- * Características del discurso.
- * Nivel de formalidad.

De la clasificación que hace Halliday en su trabajo sobre cohesión, los cuatro tipos no dejan de ser menos importantes para la comprensión del texto. Sin embargo, la sustitución y la elipsis cuya frecuencia en textos es elevada y que requiere de un completo dominio de algunos elementos gramaticales además de una extensiva práctica, no son tomados en cuenta en algunos materiales educativos ni en programas de estudio. Es por esta razón que estos temas son la base principal de este trabajo y su análisis resulta de gran importancia.

2.6 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS MARCADORES DE COHESIÓN SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS.

La sustitución y elipsis son muy útiles e importantes en la comprensión de un texto, porque pueden acortar el mensaje y hacer las conexiones de significado más fáciles de entender, además de reducir la estructura de la oración; también evitan las repeticiones de varios elementos gramaticales que se pueden omitir por regla general.

2.6.1 SUSTITUCIÓN

Halliday (1976: 89) define la sustitución como la relación de elementos lingüísticos como palabras o frases. En términos del sistema del lenguaje, la sustitución es la relación del nivel léxico-gramatical, esto es, la relación entre la gramática y el vocabulario o la forma lingüística. La sustitución es un tipo de ficha que se usa en lugar de repetir un elemento en particular dentro del texto, el elemento de sustitución debe tener la misma función estructural del elemento al que va a sustituir, esto es: un grupo nominal tiene que sustituir a uno de su mismo grupo y un grupo verbal tiene que sustituir al suyo.

Clases de Sustitución

En inglés, la sustitución puede funcionar como sustantivo, como verbo o como cláusula, y a éstas les corresponden los tres tipos de sustitución: nominal, verbal y de cláusula.

Nominal: **one, ones, same.**

Verbal: **do.**

Clausal: so, not.

Sustitución Nominal

- * La palabra **one** puede sustituir a un pronombre personal, a un número cardinal, a un artículo indefinido y a un pronombre.
- * El uso de la sustitución implica nuevos elementos modificadores como son: **this one, another one, the biggest one, the one, etc.**
- * El plural de **one** es **ones**.
- * La sustitución **the same** puede referirse a un sustantivo o un adjetivo.

Sustitución Verbal.

- * "**Do**" es en cierta forma, paralela a la sustitución nominal porque, mientras **one** sustituye a un sustantivo, **do** sustituye al verbo.
- * Las formas morfológicas de **do** son: **does, did, doing, done**.
- * La sustitución **do** es siempre anafórica ya que sustituye a un elemento anterior.

Sustitución de Cláusulas

- * Las formas **so** o **not** no van a sustituir a un elemento anterior, sino que sustituirán a toda la oración precedente.
- * Esta sustitución puede ser de tres formas: reporte, condición y modalidad
- * Cláusulas de reporte, son siempre declarativas y no puede haber sustitución en las interrogativas o imperativas (de pregunta directa y orden).

- * Cláusulas condicionales, a menudo son sustituidas por **so** y **not**, especialmente si les sigue el condicional **IF**, pero también en otras formas, como son **assuming so**, **suppose not**.
- * Cláusula modal, la sustitución se puede presentar con la forma modal del verbo (**will**, **would**, **can**, **could**, **may**, **might**, **must**, **should** y **ought to**) o con adverbios modales, tales como: **perhaps**, **possibly**, **probably**, **certainly**, **surely**.

Estas expresiones no aceptan la sustitución en forma afirmativa, aunque sí en forma negativa.

2.6.2 ELIPSIS

Halliday (1976: 142) describe la elipsis como la presuposición de la información que ha sido entendida y que no es necesario mencionar en la siguiente oración. Esta simplificación de información es la principal característica (sistemática) de la elipsis.

Aunque la sustitución y elipsis guardan la misma relación fundamental entre las partes del texto, como son en las palabras, en los grupos o las cláusulas, existe una pequeña diferencia entre ambas. En la sustitución una palabra es simplemente sustituida por otra, mientras que en la elipsis el elemento es omitido.

Existen tres clases de elipsis: la nominal, la verbal y la de cláusula.

Elipsis Nominal

- * Este tipo de elipsis se divide en tres: directo, numerativo y clasificador.
- * En el primer grupo (**DEICTIC**) se pueden encontrar palabras como: **these**, **my**, **any**, entre otras.

- * En el grupo numerativo, las palabras **the first, two o more** son algunos que se emplean para sustituir por medio de la elipsis.
- * En el grupo clasificador (**EPITHETS**) se utilizan algunos adjetivos para sustituir por medio de la elipsis.

Elipsis Verbal

- * La elipsis verbal se divide en: polaridad, modalidad, voz pasiva y tiempo.

Elipsis de Cláusula

- * La elipsis de cláusula se divide en dos grupos: la de elementos, modales y la de elementos de proposición.
- * La de pregunta y respuesta.

En resumen, el conocer la función de los diferentes marcadores de sustitución y elipsis le permitirá al alumno una lectura más fluida; en este sentido, el profesor debe de seleccionar la teoría de aprendizaje adecuada que le permita exponer de una manera sencilla los temas antes señalados.

2.7 TEORIAS DE ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE

En el medio educativo, los profesores están conscientes de la necesidad de contar con una teoría que les ayude a entender cómo el alumno adquiere y organiza los conocimientos y cómo aprende a usarlos correctamente. De acuerdo con algunos lingüistas, estas teorías deben obedecer a ciertas condiciones. Por ejemplo, Spolsky (Ellis 1992: 175) describe cuatro factores que hay que tomar en cuenta en toda teoría

1. El conocimiento y estrategias que el alumno posee en un momento determinado durante el proceso de aprendizaje.
2. Varios componentes de habilidades
3. Varios

factores afectivos, tales como la personalidad y la motivación. 4. Las oportunidades de aprendizaje. Estos factores integrados en la teoría deseada buscan el fin de desarrollar la competencia y las habilidades en el alumno.

2.7.1 TEORÍA COGNITIVA

La teoría cognitiva es el resultado de los estudios sobre el papel que desempeña el proceso mental en el aprendizaje; con esta afirmación Rod Ellis (1992: 177) plantea que la teoría cognoscitiva busca explicar tres aspectos fundamentales: 1. Cómo se representa el aprendizaje inicial. 2. Cómo se desarrolla la habilidad de usar este conocimiento. 3. Cómo se integra el conocimiento nuevo al sistema cognoscitivo que existe en el alumno.

La representación del conocimiento

El nuevo conocimiento se adquiere en dos etapas. Primero, el alumno selecciona las características de su medio ambiente y transfiere esta información a la memoria de corto plazo. Segundo, el alumno pasa y almacena permanentemente toda o parte de esta información a la memoria de largo plazo.

Desarrollo de la habilidad de usar el conocimiento.

La información que ha pasado a la memoria de largo plazo no está inicialmente disponible para ser usada. Ésta tiene que cumplir ciertas condiciones como son: un proceso de control automático y un conocimiento declarativo y procedimental.

Integración del conocimiento.

La organización del conocimiento es el resultado de un proceso de reestructuración que tiene lugar en dos etapas. En la primera, se dominan los

componentes de la información. En la segunda, la organización es creada mientras el alumno intenta simplificar, unificar u obtener el control de las representaciones internas de su conocimiento.

Uno de los exponentes de la teoría cognoscitiva es Bialystok, quien afirma que la lengua es procesada por la mente de la misma forma que lo hace con cualquier tipo de información. La lengua es descrita en dos dimensiones: un factor de análisis y un factor automático. En el primero, el alumno está consciente de la estructura de su conocimiento lingüístico. En el segundo existe un acceso relativo el cual el alumno tiene que conocer que la automaticidad se obtiene a través de la práctica.

Ambos factores son independientes, sin embargo, en el salón de clase existe una relación entre ellos que se da de la siguiente manera: 1. A través de la práctica y la automaticidad. 2. La interacción del salón de clase y el conocimiento de procedimiento. 3. La instrucción formal y el análisis del conocimiento.

2.7.2 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La teoría del aprendizaje significativo consiste en manipular gran parte de conceptos, proposiciones o palabras mediante la adquisición, retención y el uso de grandes cuerpos de información potencialmente significativa. Así, Ausubel (1998: 48) propone para el manejo de esta vasta información lo siguiente:

La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es significativo para él.

En otras palabras, la clave del aprendizaje significativo se encierra en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognoscitivo del individuo.

El aprendizaje significativo se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico para el manejo de esta gran cantidad de información y encuentra en el lenguaje y la práctica del salón de clase su medio para desarrollarse.

Ausubel distingue dos dimensiones en la significatividad potencial del material de aprendizaje.

- * Significatividad lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y secuencia en las relaciones entre sus elementos.
- * Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognoscitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca el aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto al aprendizaje, una disposición tanto momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere a la motivación, la emoción y la actitud que se presenta en todo aprendizaje, así como también la estructura cognoscitiva del alumno, que debe tener capacidad intelectual, tener conocimiento del contenido del texto y antecedentes de experiencias.

Ausubel (1987: 62) considera que la estructura cognoscitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así, en el aprendizaje significativo, los significados de ideas y

proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéricas. En este proceso la información se organiza, afianza y se reformula en función de la estructura lógica del material que se adquiere, siempre que existan las condiciones para su asimilación significativa.

El material aprendido en forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistente al olvido, mientras no se encuentre aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes al mismo tema. El aprendizaje anterior y posterior no interferirá con la asimilación, sino al contrario, reforzará el aprendizaje presente. Un aprendizaje de este tipo parece funcionar a base de organizadores, de ideas generales con fuerte capacidad de inclusión y esquemas procesuales que indican la estructura de la jerarquía y la secuencia de su funcionamiento. Si de esta manera está organizado el aprendizaje significativo, el material que se utilice debe seguir la misma estructura.

2.7.3 TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

De acuerdo con Díaz (1998: 14) esta teoría surge de las aportaciones que hacen las diferentes teorías psicológicas como son: la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliána de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural Vigotskiana, entre otras, y sugiere la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento. Por su parte, Carretero (1993: 21) opina que el constructivismo es un proceso en el cual el individuo va adquiriendo el conocimiento a través de la interacción de los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos. Este proceso de construcción de conocimiento

depende de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver, además de las actividades externas o internas que el individuo realice.

Algunos de los objetivos que propone esta teoría son: dar alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas. También, el promover el reconocimiento de la existencia de los diferentes tipos de aprendizaje escolar, dando una atención más completa a los componentes intelectuales, afectivos y sociales. Por último, desarrollar la parte psicológica del individuo, particularmente el plano intelectual y en su interacción con el aprendizaje escolar.

Esta teoría rechaza la idea del alumno como un simple receptor o reproductor del conocimiento, así como tampoco acepta que el desarrollo del conocimiento es la simple acumulación de aprendizaje específico. Sin embargo, esta de acuerdo, que la educación debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, además de permitir a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

La concepción constructivista plantea tres aspectos importantes del aprendizaje:

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que posee y a un grado considerable de elaboración.
3. La función del profesor es relacionar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo cultural organizado.

Principios del aprendizaje constructivista.

- * El aprendizaje es un proceso constructivo interno.

- * El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- * El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- * El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- * El aprendizaje se produce cuando el alumno contrapone lo que ya sabe con lo que debería saber.

La fundamentación teórica descrita en este capítulo servirá para la selección de los elementos teóricos necesarios que apoyen la propuesta de introducir los elementos cohesivos de sustitución y elipsis en el tercer nivel del programa de inglés, utilizando la gramática categorial como el medio didáctico para la enseñanza de los temas previamente presentados.

CAPÍTULO III

ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

El pensar en el reforzamiento e implementación de los marcadores de cohesión –sustitución y elipsis- en el programa, requiere de ciertos mecanismos sólidos que apoyen esta propuesta. Estos mecanismos incluyen el planteamiento del problema que impide la comprensión del texto; la base teórica seleccionada que sustente cualquier modificación, ampliación o propuesta al proceso de lectura, y la propuesta metodológica que ayude a solucionar el problema. La propuesta que se sugiere en este apartado es a través de una gramática categorial que involucra el diseño, el funcionamiento y el manejo didáctico de ejercicios modelo pertinentes para la explicación y ejercitación de los temas previamente mencionados.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LOS MARCADORES DE COHESIÓN –SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS- AUSENTES EN EL PROGRAMA DE INGLÉS.

Como se mencionó anteriormente, el programa de inglés del C.C.H. carece de algunos contenidos temáticos importantes para el proceso de comprensión de textos. Dos de estos contenidos ausentes son: la sustitución y la elipsis, que son parte de la clasificación que hace Halliday sobre los elementos de cohesión (referencia sustitución, elipsis y conectores). Al omitir estos temas, el programa limita la

relaciones léxico-gramaticales que existen entre las palabras que forman los párrafos en el texto.

En este apartado se propone analizar los objetivos generales y específicos, así como los contenidos que componen cada uno de los cursos del programa para demostrar que los elementos cohesivos: sustitución y elipsis no son tomados en cuenta.

INGLÉS I

Los objetivos generales y específicos de este curso son los siguientes:

Objetivos Generales. Al concluir este semestre, el alumno será capaz de captar el tema general y el valor comunicativo (función) de un material de lectura, auténtico, breve, que contenga información familiar para él, abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla.

Objetivos Específicos

- * Manejar tres tipos de lectura: lectura de ojeada, selectiva y de búsqueda.
- * Adquirir o activar conocimientos sobre aspectos lingüísticos: vocabulario, estructuras sintácticas más frecuentes.
- * Iniciar el reconocimiento de la cohesión textual: reconocer los conectores más comunes.
- * Empezar el desarrollo de las estrategias básicas de lectura: predecir, hacer hipótesis y verificarlos.

INGLES II

El curso de inglés II presenta los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos Generales. Al concluir este semestre, el alumno será capaz de captar

el tema general de materiales de lectura auténtico de carácter no especializado que contenga información familiar para él, abundancia de cognados y una estructura sencilla. Así mismo, podrá hacer una lectura selectiva para extraer datos concretos, así como una lectura de búsqueda para localizar un tema y datos sobre el mismo.

Objetivos Específicos

- Utilizar los tres tipos de lectura vistos en el semestre anterior: de ojeada, selectiva y de búsqueda.
- Relacionar conocimientos lingüísticos adquiridos en el semestre anterior con los nuevos que aquí se presenten.
- Relacionar sus conocimientos de coherencia textual anteriores con: la organización del texto (introducción, desarrollo y conclusión), identificar la idea principal e ideas secundarias en el texto.
- Relacionar sus conocimientos anteriores sobre cohesión textual con conectores de secuencia cronológica, de organización de texto, de adición.

INGLES III

El alcance de los objetivos generales es utilizar la lectura de ojeada, la selectiva la de búsqueda y la detallada de un texto de carácter cotidiano o académico de nivel bachillerato, breve y de organización sencilla. Así mismo, habrá adquirido las habilidades académicas de comprender tablas, diagramas y gráficas.

Objetivos Específicos

- * Introducir la lectura detallada como otro tipo de lectura que se añade a las anteriores.
- * Distinguir entre la organización inductiva y deductiva -

- * Consolidar sus conocimientos de la cohesión textual: reconocer diferentes tipos de conectores en el discurso.
- * Resumir la comprensión de un texto por medio de tablas, esquemas o diagramas.

INGLÉS IV

Los objetivos que se proponen en este curso son:

Objetivos Generales. Al concluir este semestre el alumno será capaz de poder comprender detalladamente un texto auténtico de una extensión de dos o más páginas. Además tendrá la capacidad de evaluar la información de un texto, así como el punto de vista e intención del autor.

Objetivos Específicos:

- * Variar los cuatro tipos de lectura.
- * Desarrollar la lectura crítica.
- * Reconocer la intención subyacente u oculta del autor.
- * Diferenciar hechos de opiniones.
- * Consolidar sus conocimientos de la coherencia y cohesión textuales
- * Desarrollar habilidades académicas: usar índices y tablas de contenido, resúmenes y esquemas.

Como se puede apreciar, en estos objetivos existe la referencia a la enseñanza de la cohesión textual, sin embargo, el único tema que se menciona en cada uno de los cuatro cursos son los conectores, lo cual indica que el programa hace a un lado al resto de los elementos cohesivos: referencia, sustitución y elipsis. Esta observación en el planteamiento de los objetivos no es suficiente para comprobar la ausencia de los

elementos cohesivos previamente mencionados, ya que tal vez se hable de ellos de una manera general.

Por este motivo, lo único que resta es la verificación de los contenidos temáticos en cada uno de los cuatro cursos del programa.

Los contenidos temáticos de cada curso del programa en sus niveles I a IV están organizados en tres unidades didácticas, cada unidad se compone por varios rubros, el que tiene que ver con la cohesión es el de los aspectos discursivos los cuales se muestran a continuación en cada curso.

INGLÉS I

ASPECTOS DISCURSIVOS

- * Los componentes del proceso de comunicación
- * Coherencia: el valor comunicativo del texto.
- * Cohesión
- * Referencia anafórica
- * Redundancia léxica
- * Conectores de adición, de contraste, de alternativa, de causa y efecto, de concesión y de ejemplificación.

INGLÉS II

ASPECTOS DISCURSIVOS

- * Los componentes del proceso de comunicación
- * Coherencia: organización, introducción, desarrollo, conclusión
- * Organización cronológica

- * Introducción, desarrollo y conclusión
- * Cohesión
- * Referencia anafórica y catafórica
- * Redundancia léxica
- * Indicadores de secuencia cronológica
- * Indicadores de organización textual
- * Conectores que agregan

INGLÉS III

ASPECTOS DISCURSIVOS

- * Los componentes del proceso de comunicación
- * Coherencia
- * Organización: idea principal, ideas secundarias, deductiva e inductiva, párrafo
- * Cohesión
- * Referencia anafórica
- * Redundancia léxica
- * Conectores de comparación de ejemplificación, de deducción e inducción
- * Conectores de adición, de causa, de coordinación, de suma o resultado

INGLÉS IV

ASPECTOS DISCURSIVOS,

- * Los componentes del proceso de comunicación
- * Intención subyacente
- * Canal

- * Coherencia
- * Organización del texto: intención
- * Organización del texto desde el punto de vista del autor
- * Organización del texto: cronológica, inductiva, deductiva
- * Cohesión: del párrafo al texto
- * Conectores de contraste, de reformulación, de sustitución, de similitud
- * Sinónimos y antónimos textuales.

Comentarios generales al rubro de los aspectos discursivos: si se observa el apartado de la cohesión dentro de cada curso del programa, se notará que se presenta un elemento cohesivo, la referencia, que no se mencionó en los objetivos específicos. Este elemento se enseña durante todo el curso en sus dos formas: anafórica y catafórica. El otro elemento que aparece en el apartado de cohesión son los conectores, que también se enseñan en los cuatro semestres y se agrupan de acuerdo con su función.

La referencia y los conectores son las únicas dos formas de cohesión que toma en cuenta el programa, lo cual confirma la ausencia de la sustitución y elipsis. Debido a la importancia de estos temas ausentes, se sugiere incluirlos para su enseñanza en el curso de inglés III, ya que al llegar el alumno a este nivel trae consigo los conocimientos lingüísticos adquiridos en su curso de inglés I y II. Se propone ubicar estos temas en inglés III, por que como se puede apreciar con la siguiente información, los cursos de inglés I y II agrupan la mayoría de los contenidos lingüísticos que el programa propone.

INGLES I

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

- * Verbo to be: presente, pasado y futuro
- * Verbo to have: presente, pasado y futuro
- * El presente simple + advs. y ex. advs. de tiempo
- * El pasado simple + advs. y ex. advs. de tiempo
- * El futuro simple + advs. y ex. advs de tiempo
- * Los pronombres personales: I, you, he
- * Los adjetivos posesivos: my, your
- * Vocabulario básico: 60 palabras
- * Verbos modales: may, can, must, ought to, have to
- * Frases nominales: sustantivo + 1 o 2 adjetivos
- * Pronombres demostrativos: this, that, these, those
- * Presente perfecto y pasado perfecto + adverbios
- * Adverbios y expresiones adverbiales
- * Frases nominales: sustantivo + 2 o más adjetivos
- * Polisemia

INGLÉS II

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

- * Oraciones subordinadas: relativos, that, which, when, where
- * Frases nominales: varios componentes + un sustantivo
- * El posesivo anglosajón
- * Los pasados simples y perfecto (2)

- * Verbos modales: could, might, should, would, ought to
- * Modismos y giros fraseológicos
- * Vocabulario básico: 60 palabras
- * Oraciones subordinadas: relativos, that, which, when, where.

Una vez que se ha realizado el análisis del programa para comprobar la ausencia de la sustitución y elipsis, se sugiere tomar en cuenta la siguiente información para la implementación de estos temas en el curso de inglés tres. Primero, retomar algunos módulos, teoría y estrategias de comprensión seleccionadas del capítulo dos que sirvan de base a la propuesta de introducir los elementos cohesivos previamente mencionados en el programa; segundo, utilización de un medio que, de acuerdo con un nivel de conocimiento lingüístico explique al alumno la función comunicativa que representan las palabras en el texto a partir de un modelo que indique cómo funciona y por qué funciona así la lengua.

3.2 APLICACIÓN DE LA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL REFORZAMIENTO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS ELEMENTOS COHESIVOS: SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS.

La metodología propuesta en este capítulo, la utilización de la gramática categorial, parte de la conceptualización del objeto (palabra) en imagen mental y la relación que guardan estos objetos entre sí de acuerdo con su función dentro del enunciado. Esta gramática no puede funcionar por sí misma, requiere de fundamentos teóricos que serán tomados del capítulo dos.

En el capítulo anterior se menciona que Goodman define a la lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Dicho en otras palabras, el pensamiento es la imagen que el lector ha adquirido del texto y que trata de adecuar con la imagen que el autor por medio del lenguaje quiso transmitir. El concepto de imagen que aparece en esta nueva definición de lectura es algo que se debe enfatizar y trabajar en el C.C.H., ya que la conceptualización del objeto en imagen mental requiere de un proceso de transformación de la palabra que el alumno debe llevar a cabo durante la comprensión. Este proceso inicia con lo que Gough y Carver llaman fijación, esto es, la comprensión tiene lugar desde el momento en que el alumno ve el texto, esta acción crea una imagen visual de las palabras que más tarde se transformará en imágenes auditivas en la medida en que estas palabras sean deletreadas, sonorizadas y pronunciadas por los alumnos mediante la práctica de la lectura en voz alta. Esta práctica de subvocalización es un hábito olvidado por los profesores de inglés del C.C.H.; un hábito que se debe fomentar y practicar, ya que este es el medio que le facilita al alumno la integración de la información semántica del texto.

En el proceso de transformación de imagen visual a imagen auditiva se da una acción que el alumno ya trae consigo y que el profesor debe aprovechar, esta es la articulación latente que se presenta en forma de susurros, la cual se activa cuando se intenta entender un enunciado en inglés. Detrás de esta articulación existe una serie de acciones motrices o de decodificación fonética que se estimulan cuando el alumno hace uso de un conjunto de movimientos fonéticos o de decodificación de patrones de palabras existentes en su memoria, reduciéndolos a fonemas mediante la articulación. Esta acción de decodificación fonética, aunque parezca compleja, no lo es, ya que la

constante práctica (se requiere al inicio, de tiempo considerable del profesor) hace que estas acciones se automaticen hasta formar parte de las habilidades inconscientes que desarrolla el alumno, como lo afirma Laberge y Samuels. Sin embargo, para que estas acciones se automaticen, el alumno tiene que hacer uso de su memoria visual, fonológica y semántica.

La memoria visual le servirá para procesar los rasgos gráficos que corresponden a las letras, los patrones ortográficos y otros rasgos como la longitud y configuración de la palabra. La memoria fonológica le dará las representaciones acústicas y articulaciones abstractas que le permitan la asociación de letras y palabras reconocidas por la memoria visual con los fonemas correspondientes. La memoria semántica le organizará las palabras en oraciones u otras unidades gramaticales para determinar las relaciones de significado.

El uso de estos tres tipos de memorias le permitirán al alumno convertir la imagen auditiva en imagen mental, siempre y cuando el objeto (palabra) contenga una utilidad social funcional y un uso práctico para él. Por lo tanto, si el alumno no socializa el objeto no podrá conceptualizarlo y, por consiguiente no tendrá la imagen en el cerebro. El proceso de socialización se da al reconocer la esencia del objeto, las regularidades de su funcionamiento, el acceso a los modelos de operaciones para que, a partir de la forma se construyan imágenes y de la relación de un objeto con otro.

El proceso de conceptualización del objeto en imagen mental, hace pensar en la necesidad que tiene el profesor de darle al alumno categorías funcionales de la lengua y no descripciones del nombre de los elementos que componen la lengua.

Una vez que el alumno ha conceptualizado el objeto, lo lleva a su lenguaje interior, el cual está formado por imágenes, formas y esquemãs. Esto es, el alumno ha

logrado llevar la información de un bajo nivel a un alto nivel. En el alto nivel, esta información se encuentra almacenada en esquemas como lo aseguran Anderson y Pearson; esta teoría plantea la agrupación de la información en redes semánticas, lo cual sugiere que una vez que el objeto ha sido conceptualizado en imagen, éste se agrupará en redes con objetos de sus mismas características o en el caso de no ser aceptado, otras redes se codificarán para integrarlo. El objetivo del profesor es saber cómo usar la información que el alumno posee y cómo confrontarla con la información nueva que se le presenta. Una opción es la elaboración de ejercicios que motiven el desarrollo de la memoria operativa del alumno, ya que este tipo de memoria utiliza bloques de información, así como la capacidad de retención. Este mecanismo le permite al alumno guardar la información necesaria durante el período de ejercicios de una tarea, pero esta capacidad de retención se puede ampliar mientras más complejas sean las tareas. Una vez que la información ha pasado por la memoria operativa, ésta se agrupa en la memoria a largo plazo, la cual estará disponible cuando se presente un estímulo que la active. Este estímulo se presenta cuando el alumno se enfrenta al texto; es en este momento cuando se da la interacción entre el pensamiento y el lenguaje; esta interacción hace que el alumno baje la información almacenada en su memoria y la lleve al texto. Kintsh y Van Dijk suponen que el alumno crea otra versión del texto partiendo del procesamiento de imágenes que tiene en su memoria. Este procesamiento se basa en el análisis de las estructuras semánticas del texto. De ahí la importancia para el profesor no sólo en conocer la función de los aspectos lingüísticos de la lengua, sino también los discursivos, ya que en la medida en que amplíe su conocimiento sobre la organización del texto, será mayor su capacidad para identificar cuáles estructuras se realizan automáticamente y cuáles necesitan mayor práctica.

Aunque algunas estructuras funcionan automáticamente, existen otras que son más difíciles de procesar, lo cual requiere de un conocimiento teórico sobre el procesamiento de la información; este conocimiento lo debe tener el profesor para compensar las deficiencias en los diferentes niveles de procesamiento que pudiera presentar el alumno, como lo propone Stanovich.

La deficiencia en el procesamiento de bajo nivel de la lectura que presentan los alumnos no se va a remediar con el hecho de que el profesor cumpla con la tarea de completar el programa que se le asigne, sino más bien será mediante la observación que sigue periódicamente de los resultados obtenidos en los objetivos propuestos por el programa. Dependiendo de los resultados, el profesor deberá trazar nuevas estrategias que ayuden al alumno a compensar estas deficiencias de los objetivos mal planeados.

Se entiende por estrategias a las acciones deliberadas que el alumno elige y controla para alcanzar los objetivos seleccionados; el grado de alcance de los objetivos dependerá de las técnicas que emplee para materializar las estrategias deseadas. La participación del profesor es importante en el logro de los objetivos, porque es él quien observa los resultados de las estrategias propuestas por el programa, es él quien propone estrategias para compensar deficiencias en el proceso de lectura de los alumnos y es él quien pone en práctica nuevas estrategias de enseñanza que surgen de su experiencia docente. La participación del profesor en el proceso de comprensión no sólo se limita a formular estrategias que ayuden al alumno en la comprensión del texto, sino también a la elaboración de ejercicios funcionales donde se utilicen esas estrategias, como es el caso de esta propuesta de

implementación de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis, donde primero se sugieren las estrategias y tácticas, y más tarde la elaboración de ejercicios.

Las estrategias que se proponen para abordar los temas previamente mencionados, deberán ser de bajo y alto nivel, ya que el proceso de comprensión de textos requiere de acciones materiales y acciones intelectivas que guíen paso a paso al alumno para lograr el objetivo deseado.

Estrategias de bajo nivel

Estas estrategias en el caso que nos ocupa, están orientadas a la decodificación gráfica de las palabras de cohesión, mediante la conceptualización del objeto y la transformación de la imagen visual en auditiva.

Primera estrategia

Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito:

Las técnicas que se sugieren para materializar esta estrategia son:

- a) Reconocer la correspondencia fonética
- b) Reconocer patrones de entonación
- c) Reconocer patrones de acentuación

Los ejercicios que el alumno tiene que hacer para alcanzar su objetivo son:

- a) Deletrear en voz alta cada sílaba que compone a la palabra, y al final leer la palabra completa.
- b) Leer fragmentos del párrafo para asociar las palabras de sustitución o elipsis con la información que está sustituyendo u omitiendo.

Segunda estrategia

Identificar elementos morfológicos

Las técnicas que se sugieren para materializar esta estrategia son:

- a) Reconocer palabras compuestas formadas por derivación
- b) Reconocer la simplificación de palabras compuestas

Los ejercicios que el alumno tiene que hacer para alcanzar su objetivo son:

- a) Utilizar su memoria operativa para identificar las variantes del verbo DO.

Tercera estrategia

Identificar elementos cohesivos

Las técnicas que se sugieren para materializar esta estrategia son:

- a) Reconocer los elementos cohesivos de sustitución y elipsis en el texto.

Los ejercicios que el alumno tiene que hacer para alcanzar su objetivo son:

- a) Subrayar las palabras de sustitución que encuentre en cada uno de los párrafos y con una flecha dirigir las hacia el concepto o enunciado que están sustituyendo.
- b) Ejercicio de opción múltiple donde el alumno selecciona la palabra que sustituya al concepto o enunciado subrayado
- c) Escribir en español la información que se está sustituyendo por el uso de la elipsis.

Estrategias de Alto Nivel

Estas estrategias cognitivas que el alumno ha adquirido durante el tiempo que ha tenido contacto con el idioma (dos semestres anteriores), le servirán para reconocer los elementos lingüísticos de un texto.

Las estrategias que el alumno debe conocer son:

- a) Hacer generalizaciones e hipótesis sobre los enunciados que contienen marcadores de sustitución y elipsis.
- b) Comparar y contrastar información del párrafo.

- c) Identificar descripciones.
- d) Inferir significados de palabras por contexto, así como para contrastar la información nueva que se le presenta.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma es importante no olvidar las teorías de adquisición de la lengua, ya que mantienen una estrecha relación con los modelos del proceso de comprensión y las estrategias de lectura.

En el capítulo dos se mencionaron tres teorías de la adquisición de la lengua, las cuales, en resumen, indican la forma en que el individuo estructura y organiza su conocimiento. Estas teorías de la psicología cognitiva postulan que en la adquisición del conocimiento el individuo se ve inmerso en tres situaciones: cognitivas, sociales y afectivas. Estas situaciones influyen para que el conocimiento se organice en esquemas mentales, los cuales se forman de la relación del individuo con el medio que lo rodea. La relación de estos esquemas dan como resultado el aprendizaje que no se producirá de manera satisfactoria a no ser que se tenga la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva. Lo que debe saber el profesor es cómo el alumno construye su conocimiento para poder utilizar adecuadamente las estrategias y técnicas que lo lleven a alcanzar su objetivo. El alumno construye su conocimiento mediante la selección, organización y transformación de la información que recibe de diferentes fuentes, estableciendo relaciones entre la información nueva y sus ideas o conocimientos previos. De esta manera aprende un contenido, lo cual quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales o bien elabora algo parecido a una teoría o modelo

mental que le ayude a explicar dicho conocimiento. La construcción de nuevos significados implica un cambio en los esquemas mentales del alumno. Este cambio se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre los elementos; así el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos como consecuencia de un proceso instruccional.

La información que proporcionan estas teorías será de gran utilidad para plantear los ejercicios de esta propuesta metodológica de tal forma que el alumno identifique, asimile y conozca la función de los marcadores de cohesión, de sustitución y elipsis.

3.3 ASPECTOS IMPORTANTES DEL TEXTO QUE EL PROFESOR DEBE CONSIDERAR EN LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

Uno de los factores que ha contribuido al alto índice de reprobación de esta materia en el C.C.H. es el texto educativo mal planeado; su planeación empieza desde el momento que el profesor tiene en mente un objetivo, el cual le permitirá seleccionar el texto adecuado que lo lleve junto con sus alumnos a alcanzar la meta propuesta. Estos objetivos en ocasiones no son alcanzados porque el profesor, al escoger los textos, no toma en cuenta los aspectos lingüísticos ni tampoco los discursivos, entre otros que demanda la unidad didáctica en ese momento. Además, el contenido temático que se les ofrece a los alumnos generalmente es de interés del profesor y no siempre de los estudiantes; lo cual en ocasiones, hace que el alumno pierda el interés en la lectura y el trabajo del profesor será mayor al tener que utilizar estrategias de motivación como primera aproximación al texto. Otro factor que se le atribuye a esta

baja de rendimiento es que el profesor no tiene el conocimiento teórico de los parámetros que se deben seguir para seleccionar el texto.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS QUE DEBE REUNIR EL TEXTO EN INGLÉS DEL C.C.H.

Lo que el profesor debe saber del texto académico es que éste es una unidad comunicativa que organiza el acto del habla a través del intercambio de ideas de los interlocutores. Esta unidad de comunicación se manifiesta en la lengua extranjera mediante el texto en condiciones de bilingüismo lo cual fomenta la relación de enseñanza-aprendizaje a través de signos escritos.

Entre las características más importantes que el profesor debe conocer antes de seleccionar un texto están la temática, la estructura lógico-composicional, la dificultad lingüística, la longitud y el formato. Dos de estas características son importantes en el proceso de comprensión: las dificultades lingüísticas y la estructura lógico-composicional. En la primera, se describen los rasgos morfológicos de los elementos de un enunciado, las características de un modelo oracional, la presencia de homónimos dentro de la lengua extranjera, la coincidencia o no de los significados categoriales y de la forma de expresarlos, la longitud de los enunciados y la longitud de los párrafos. En la segunda, se representan los rasgos distintivos inherentes a la estructura interna del texto, ésta es la estructura mental que tiene el lector del texto; esta representación ayuda al alumno a crear una imagen del texto, la cual le permite almacenarlo y asimilarlo.

Otras características que debe conocer el profesor al momento de seleccionar un texto, es la organización de los contenidos; éstos no deben estar fraccionados, no

deben tener demasiados datos factuales, debe haber claridad entre los enunciados y bloques de información, deben plantear la idea principal clara y la síntesis de las ideas debe ser apresurada.

Todas estas características del texto serán tomadas en cuenta para buscar la frecuencia del uso de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis, y proponer que éstos sean incluidos en el programa.

3.3.2 ELEMENTOS COHESIVOS DE SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS MÁS FRECUENTES EN TEXTOS ACADÉMICOS.

Aunque en el capítulo anterior se mostró una clasificación de los marcadores de sustitución y elipsis, el objetivo de esta nueva clasificación es dar a conocer aquellos cuyo uso es más frecuente en el discurso escrito. Esta clasificación se elaboró al revisar textos académicos tomados de libros, periódicos y revistas conocidas como son, Newsweek, People, Time, etc.

Esta clasificación se basó en textos escritos en idioma inglés cuyo contenido temático, por ser de carácter académico, mostraban el nivel de conocimiento de los alumnos de bachillerato. Los resultados mostraron que las revistas y periódicos no utilizaban con frecuencia los elementos cohesivos de sustitución y elipsis en sus textos para transmitir las ideas del autor, sin embargo, los libros académicos de cualquier área de conocimiento sí hacen uso de los elementos cohesivos de esta propuesta, lo cual fortalece la misma ya que el objetivo del bachillerato es que los alumnos entiendan el contenido de textos académicos.

De acuerdo con Quirk (1988: 27) y el análisis de textos, la siguiente clasificación muestra los marcadores de sustitución y elipsis más frecuentes.

Sustitución

Nominal: **ONE, ONES, SAME**

Verbal: **DO, DOES, DID / FORMA NEGATIVA**

DO THIS, DO THAT, DO SO

Cláusula: **SO, NOT**

Elipsis

Parcial: **ALL, ANY, BOTH, EACH, EITHER**

NEITHER, EVERY, SOME, THIS, THAT

THESE, THOSE

Total: **POR OMISIONES DE PALABRAS**

La selección adecuada que se hizo, tanto de los elementos teóricos, como de las características del texto y del análisis de frecuencia en el uso de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis, apoyarán la metodología que incluye la gramática categorial como el medio de enseñanza de los temas antes mencionados.

3.4 DESARROLLO METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ELEMENTOS COHESIVOS DE SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS.

En este apartado, se describirán las características que hacen de la gramática categorial el instrumento adecuado para la enseñanza de los elementos de sustitución y elipsis; además se propondrá el uso de la tarjeta de estudio que utiliza esta gramática como medio didáctico para la enseñanza y por último se desarrollará una

unidad didáctica que muestre el uso de la gramática categorial y su tarjeta de estudio en la enseñanza de la sustitución y elipsis.

3.4.1 DESCRIPCIÓN DE LA GRAMÁTICA CATEGORIAL Y EL USO DE LA TARJETA DE ESTUDIO COMO MEDIO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el profesor Félix Mendoza propone una gramática que rompe con la forma tradicional de enseñar los aspectos lingüísticos de la lengua. Esta gramática está en contra de las explicaciones gramaticales porque éstas son sólo una simple percepción de un sistema de formas siempre nuevas e inordenables, en los cuales no existe un sistema de relaciones materiales sujeto-realidad mediado por la actividad práctica y teórica y sus instrumentos; en este caso la lengua como instrumento único para la duplicación de esa realidad. Estas explicaciones gramaticales dividen la imagen entre el objetivo (la actividad discursiva en lengua extranjera) y el conocimiento que se tiene de él (el metalenguaje), esta división ocasiona un choque entre el conocimiento y la habilidad, dando como resultado que el alumno no pueda sistematizar funcionalmente el objetivo de estudio necesario en la actividad discursiva para resolver tareas socialmente relevantes con sentido personal para el individuo.

La gramática categorial no propone una explicación gramatical de las cosas, lo cual aliviará los problemas antes mencionados, más bien propone que, debido a que la información en el pensamiento humano esta clasificado en categorías, estas se duplican a partir del código. De ahí, que esta gramática incluya categorías para sustituir conceptos previamente establecidos, por ejemplo, en un enunciado se

encuentra el concepto de **realizador** para sustituir al **sujeto**, el concepto **acción de transmisión de discurso** que sustituye al **verbo**, el **objeto o tema** sustituye al **complemento** y el **calificador** sustituye al **adjetivo** etc; también los tiempos verbales son sustituidos, por ejemplo **una acción iniciada en el pasado y que continua en el presente, sustituye al presente perfecto**, etc. Esta gramática propone que esta forma de sustitución haga más fácil la enseñanza de los aspectos lingüísticos de la lengua.

Otro de los elementos que también podría ayudar a explicar mejor esta acción comunicativa es la **tarjeta de estudio**; ésta es un medio didáctico cuyo objetivo es permitir a los alumnos la visualización del modelo de la lengua en funcionamiento, descubrir ante ellos el cuadro de la situación y las posibilidades de orientarse en ella y sobre todo sirve para brindarles la base orientadora necesaria que asegure una correcta ejecución futura de las acciones discursivas necesarias y suficientes para alcanzar los objetivos propuestos en el acto comunicativo. Esta tarjeta expresa las necesidades comunicativas-cognoscitivas en el proceso de interacción discursiva, la cual requiere para este proceso de los conceptos y signos lingüísticos, que integran el modelo de la lengua en funcionamiento como base orientadora para la interiorización en forma de modelo de hábitos y habilidades, y como apoyo orientador externo de la acción discursiva, entendida ésta como materialización de las intenciones comunicativas. La utilización de la tarjeta de estudio va después de la presentación de las estructuras formales en los marcos del contexto: situacionales relevantes y sugerentes.

En resumen, la tarjeta de estudio muestra la situación categorial (la noción) y la intención comunicativa (la función); después ofrece un pequeño ejemplo con énfasis

en estos elementos, más tarde, se le presenta al alumno un ejemplo, que muestre variantes del anterior para que a partir de éste genere otro por sí mismo. El contenido de la tarjeta de estudio se aborda con las preguntas ¿Qué es?, ¿Cómo se lleva a cabo? y sus componentes.

Con la ayuda de estos dos elementos (la gramática y las tarjetas de estudio) se elaborarán tres unidades didácticas cuyo contenido está integrado por los objetivos generales y específicos, el manejo didáctico para el profesor, los ejercicios modelo utilizados en la tarjeta de estudio, el tiempo estimado para cada ejercicio, la evaluación y la hoja de respuestas.

3.4.2 UNIDAD DIDÁCTICA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA SUSTITUCIÓN Y ELIPSIS.

En esta unidad programática se proponen tres unidades didácticas, cada una presenta los objetivos generales y específicos que corresponden a los elementos cohesivos de sustitución y elipsis, el manejo didáctico para el profesor, el tiempo estimado para cada ejercicio, la forma de evaluar y el texto que se seleccionó para trabajar con los temas antes mencionados.

UNIDAD PROGRAMÁTICA

OBJETIVOS GENERALES

Al término de esta unidad el alumno debe estar en condiciones de hacer uso de la lectura de búsqueda para extraer información específica o detallada del texto, lo cual se logra entre otras cosas con el conocimiento de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Al finalizar esta unidad el alumno conocerá:

- la función de los elementos de sustitución: **one, ones, same, do, does, did, do this, do that, do so, so, not.**
- La función de los elementos de elipsis por sustitución: **all, any, both, each, every, some, this, that, these, those.**
- La función de elipsis por omisión de palabras.
- La función de la gramática categorial.

UNIDAD DIDACTICA 1

OBJETIVO GENERAL

Al finalizar esta unidad el alumno debe ser capaz de identificar, conocer el significado y función de los elementos de sustitución más frecuentes en textos en inglés.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En esta unidad el alumno reforzará y aprenderá:

- A activar sus conocimientos previos sobre el tema.
- A transformar su vocabulario pasivo en activo.
- A practicar con las lecturas de familiarización, selectiva y de búsqueda para extraer información específica o detallada del texto.
- A practicar la referencia textual.
- A trabajar con la gramática categorial.

- A identificar algunos elementos cohesivos de sustitución como son: **one, ones, do, did, does, do so, do this, do that, so, not.**

MANEJO DIDÁCTICO

Los ejercicios de esta unidad didáctica están estructurados en pretextuales, textuales y posttextuales, la duración para esta unidad es de dos horas. Los ejercicios 1 y 2 son pretextuales ya que fueron diseñados para que el alumno haga uso de su conocimiento previo sobre el tema, presentarle el vocabulario básico necesario y proponerle el nuevo enfoque de la gramática categorial. La enseñanza de esta gramática requiere que primero el profesor exponga este tema con ejercicios en el pizarrón y organice a los alumnos en parejas para practicar este tema. El tiempo estimado para ambos ejercicios es de 25 minutos. El ejercicio 3, es textual y se empieza con la lectura de familiarización el cual se trabajará en forma individual. El tiempo estimado es de 10 minutos. En el ejercicio 4 se practica la lectura de búsqueda, la cual requiere localizar un tema específico y escribir de manera general lo que se dice de él. El tiempo aproximado para este ejercicio es de 20 minutos. En el ejercicio 5 se expone el tema principal de la unidad, la cual, requiere del uso del pizarrón para explicarle a los alumnos con ejercicios la función de la sustitución; se pueden utilizar estos ejercicios o diseñar los propios. Se sugiere que los ejercicios A y B de este apartado, se trabajen en parejas, ya que, aunque pueden usar el diccionario, también se pueden ayudar con el vocabulario. El tiempo estimado para este ejercicio es de 40 minutos. Los ejercicios 6 y 7 son posttextuales y se diseñaron para evaluar el contenido de la lectura con preguntas abiertas y repasar los elementos de sustitución aprendidos en clase. El tiempo estimado para estos ejercicios es de 25 minutos.

Desarrollo del texto.

EJERCICIO # 1

Antes de leer el texto contesta las siguientes preguntas.

Escribe el conocimiento que tengas sobre:

a) Las bacterias. _____

b) Los genes. _____

c) La mutación. _____

EJERCICIO # 2

En el siguiente ejercicio trabajarás con el vocabulario básico que necesitas para entender el texto, así como también, se te presentará una nueva opción de aprender la gramática.

GRAMÁTICA CATEGORIAL.

Este nuevo enfoque de la gramática te permitirá aprender los aspectos lingüísticos de la lengua de una forma más sencilla, ya que su objetivo es el de sustituir los conceptos que normalmente se le asignan a los elementos del enunciado por conceptos que utilizas en tu vida diaria. El nombre de los nuevos conceptos dependerá de su posición en el enunciado; de ahí, tenemos que el primer concepto es el **REALIZADOR**, o sea, persona, cosa o animal de quien se habla, el segundo concepto es el **CALIFICADOR**, que describe las características o cualidades de la persona, cosa, o animal. El tercer concepto es la **ACCIÓN**, que describe los acontecimientos o sucesos; el cuarto concepto es el **NOMINADOR**,

que es en el cual recae la acción. El último concepto es el **CIRCUNSTANCIAL**, que determina en qué tiempo se realizó la acción. El siguiente ejemplo te explicará mejor la posición de estos conceptos.

I MET A BEAUTIFUL GIRL YESTERDAY.

I es el realizador, **met** es la acción, **beautiful** es el calificador, **girl** es el nominador, **yesterday** es el circunstancial.

EJERCICIO A

Escribe las categorías de los siguientes enunciados.

a) They enjoy their English lessons.

b) She always comes to class late.

c) He drives to Washington once a week.

EJERCICIO B

Selecciona de las opciones que te dan, el mejor significado de la palabra subrayada y marca con X qué elemento de la gramática categorial es.

R= Realizador C= Calificador A= Acción

R C A

a) Human beings have been fiddling with genes.

___ ___ ___

a) jugando b) manipulando c) enredando

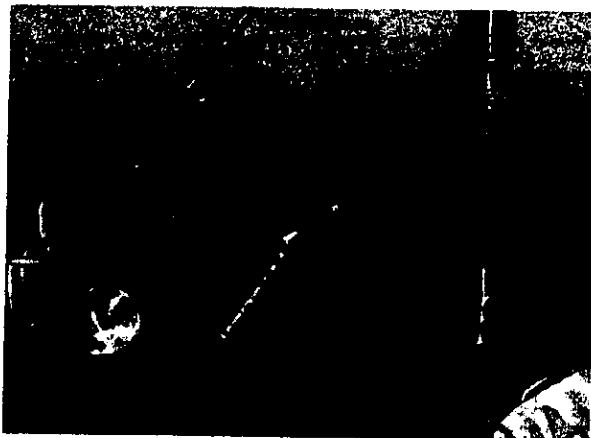
- b) An unusually strong bull sired many calves. _____
 a) produjo b) engendró c) procreó
- c) Most bacteria do us no harm. _____
 a) dañan b) ofenden c) molestan
- d) The question is: can we tame bacteria? _____
 a) domar b) domesticar c) controlar
- e) We can't do it by the ordinary breeding methods. _____
 a) multiplicación b) producción c) crianza
- f) That is an improvement over the natural strain. _____
 a) tensión b) raza c) esfuerzo
- g) We have now reached the point. _____
 a) alcanzado b) penetrado c) extendido
- h) How to insert new pieces, or clip out old ones. _____
 a) agarrar b) recortar c) retirar
- i) Some of which live in our gut. _____
 a) intestino b) estómago c) entrañas
- j) One whose fulfillment has a very low degree of probability. _____
 a) cumplimiento b) desempeño c) realización

EJERCICIO # 3

Ahora observa el texto y responde.

- a) Con la información del título y la fotografía, de qué crees que trate el texto?
-
-

- b) Lee el primer párrafo y determina el tema general del texto.
-
-



Bacterial Engineering

- A Genetic engineering is not really something new. Human beings have been fiddling with genes for as long as ten thousand years. That's how long they have been growing plants and herding animals.
- B Of course, in earlier times human beings had not even heard of genes, but it made reasonable sense to see to it that an unusually strong bull sired many calves and that an unusually good milker mothered as many as possible; and, again, that one used the best strains of wheat for seed—those that grew fastest or that yielded particularly plump grains.
- C In consequence, over the generations the plants and animals that humanity had domesticated came to change their characteristics in the directions human beings deemed desirable. Horses are bigger, stronger, and faster than their prehistoric progenitors; cattle are more placid and yield more beef and milk; sheep yield more wool; chickens lay more eggs; turkeys have larger breasts; and so on.
- D All these things were done in prehistoric times. Oddly enough, humanity in historic times has not succeeded in truly domesticating any new species of plant or animal. Perhaps that is because there has been no necessity for doing so. What has already been done seems to be enough.
- E There are tiny organisms whose existence was not discovered until recent times—1,500 different species of bacteria. A few of those species cause disease, but the percentage is low. Most bacteria do us no harm, and many of them are useful, even essential.
- F Bacteria can carry out chemical reactions that higher animals cannot, and we sometimes benefit by it. Bacteria in the stomach of cattle digest the cellulose of grass and hay (the cattle cannot do it all by themselves). The products of digestion are absorbed by cattle and eventually come back to us as meat, milk, cheese, and butter. Bacteria in our own intestines form some of the vitamins we can't make for ourselves.

- G The question is: Can we tame bacteria? Can we carefully breed them into strains that are of even greater use to us than they are in nature?
- We can't do it by the ordinary breeding methods we use with larger animals, of course, since bacteria reproduce asexually. However, might we not isolate various bacteria of a particular species, allow each to reproduce, then test each batch for some useful function, pick the one that performs most satisfactorily, concentrate on that for future study, and destroy the rest? Doing this over and over might result in domesticated bacteria (so to speak) that are an improvement over the natural strain, at least from our own selfish viewpoint, as is true of cattle, horses, sheep, and swine.
- H We can indeed do this, but we have learned even better techniques.
- The genes of all organisms, including bacteria, are made up of molecules of "deoxyribonucleic acid," usually abbreviated DNA. The DNA in any cell guides the formation of enzymes that, in turn, dictate the kind of chemical abilities the cell has.
- I The DNA in any particular cell is passed on to new cells every time cell-division takes place, but sometimes random changes ("mutations") are introduced into the DNA when it is multiplied. When we develop new strains of organisms (whether camels or bacteria) by breeding or by selection, we are taking advantage of these mutations.
- J And, as it happens, we have now reached the point where we don't have to deal with genes only through the organisms. We can manipulate the DNA directly. Scientists have learned how to break the long molecule of DNA at specific points and how to recombine them in new ways, or how to insert new pieces, or clip out old ones.
- K But what if we design a bacterium that can manufacture insulin? We could then grow unlimited quantities of it. In fact, by inserting into bacterial DNA the proper bit of DNA from human cells, we can have the bacteria grow human insulin, which is slightly different from the insulin of cattle and swine. The latter do the work, but the former would do it better.
- L This has been done, at least in the laboratory. Bacteria have been produced that are capable of manufacturing human insulin.
- LL In breeding cattle, sheep, chickens, and so on, we are not likely to develop strains that are dangerous to human beings. And if we do, we could surely handle it; for the first domestic animal that showed signs of ferocity in a way we found uncomfortable, would be marked for slaughter.
- M The situation is different in the case of bacteria, some of which live in our gut or on our skin and which can, at times, and in certain cases, produce disease.
- N What if a strain of *E. coli* were formed that was just a trifle less well adapted to us and we to it, and what if it got loose? It would certainly find its way into the human intestines and would flourish there, but might be sufficiently irritating in some way to produce nausea and diarrhea. We might imagine a virtual worldwide epidemic of "Montezuma's revenge." People might adjust to the new strain after a time, but even so it would be a horrible episode in world history.
- O Recombinant-DNA research has, however, the potential of great good, as I have pointed out, and one has to balance this potential good, which would seem to be one whose fulfillment has a high degree of probability (considering the work already done on insulin formation) against the potential for dangers, which would seem to be one whose fulfillment has a very low degree of probability.

El texto de esta unidad fue tomado del libro, **The Roving Mind**, del autor Isaac Asimov, 1997, editorial Prometheus books, páginas 266 – 271.

GLOSARIO

herding = reuniendo

heard = escuchado

bull = toro

wheat = trigo

yield = produjeron

swine = marrano

wool = lana.

hay = heno.

allow = permitir

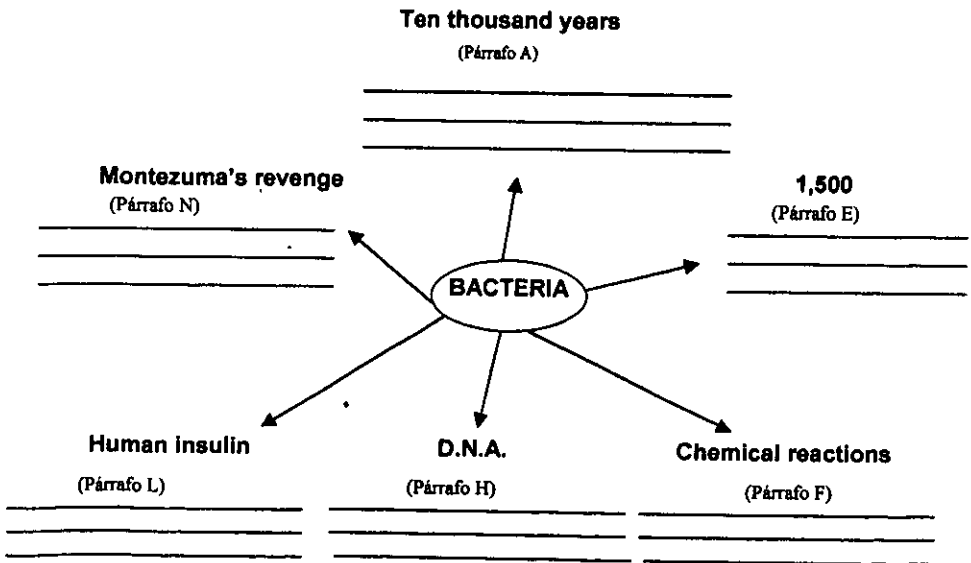
disease = enfermedad

against = contra

former = primero

EJERCICIO # 4

A continuación se presentan los siguientes datos, lee el texto y escribe en español la información que se dice de ellos.



EJERCICIO # 5

En el siguiente ejercicio conocerás la función de los elementos de sustitución e identificarás los más frecuentes en el texto.

COHESIÓN**¿Qué es?**

Sustitución son las relaciones que existen entre los elementos gramaticales y de vocabulario en un enunciado, cuyo objetivo es utilizar uno de estos elementos para evitar repetir el nombre del concepto previamente mencionado.

¿Cómo se lleva a cabo?

A través de la identificación del elemento que se usó para evitar la repetición de aquel previamente mencionado.

Sus componentes

Los elementos de sustitución más frecuentes en textos en inglés son:

ONE= significa un, una y sustituye al nominador

ONES= es el plural de one

SAME= significa el mismo y sustituye al nominador

DO, DOES, DID, DONE= significa hacer y sustituye a una acción realizada con anterioridad.

DO THIS, DO THAT, DO SO

SO= significa eso y sustituye a todo el enunciado anterior

NOT= es la forma negativa de so.

Ejemplos.

Los siguientes enunciados te darán una idea clara de lo fácil que es identificar la función de la sustitución.

a) **Have you seen my cigarettes? I want to smoke one.**

Como te puedes dar cuenta, la palabra **one** se encuentra al final del enunciado, a esto se le conoce como sustitución anafórica, lo cual quiere decir, que primero se menciona el nombre del sustantivo y después se utiliza la palabra que evita su repetición, en este caso **one** sustituye a **cigarro**.

b) **Did you write to your father?**

Yes, I did last week.

En este ejemplo, el elemento de sustitución **did** se encuentra al final del enunciado y evita la repetición de la acción previamente mencionada. (escribir a su padre).

c) **John hasn't found a job yet. He told me so.**

En este caso **so** también se encuentra al final y sustituye a la acción de no haber encontrado trabajo.

Con base en la explicación de la función de los elementos de sustitución, contesta los siguientes ejercicios.

EJERCICIO A

De los siguientes enunciados, escribe en cada uno las palabras que se evitan repetir con los elementos de sustitución: **one, ones, do, so.**

a) **I like this coat better than that one.**

b) I'd prefer the large bottles to the small ones.

c) They have promised to increase pensions by 20 per cent. If they do so.

d) Oxford will win the next boat race. All my friend say so.

EJERCICIO B

Los siguientes enunciados fueron tomados del texto, localiza el elemento de sustitución y escribe la información que se evita repetir.

a) However, might we not isolate various bacteria of a particular species, allow each to reproduce, then test each batch for some useful function, pick the one that performs most satisfactorily, (párrafo, G).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

b) Scientists have learned how to break the long molecule of D.N.A. at specific points and how to recombine them in new ways, or how to insert new pieces, or clip out old ones, (párrafo, J).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- c) Recombinant – D.N.A. research has, however, the potential of great good, as I have pointed out, and one has to balance this potential good, which would seem to be one whose fulfillment has a high degree of probability against the potential for dangers, (párrafo, O).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- d) In breeding cattle, sheep, chickens, and so on, we are not likely to develop strains that are dangerous to human beings. And if we do, we could surely handle it, (párrafo, LL).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- e) Humanity in historic times has not succeeded in truly domesticating any new species of plant or animal. Perhaps that is because there has been no necessity for doing so, (párrafo, D).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- f) Bacteria in the stomach of cattle digest the cellulose of grass and hay (the cattle can not do it all by themselves), (párrafo, F).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- g) We might imagine a virtual world wide epidemic of "Montezuma's revenge". People might adjust to the new strain after time, but even so it would be a horrible episode in world history, (párrafo, N).

ELEMENTO DE SUSTITUCIÓN. _____

SE EVITA REPETIR. _____

EJERCICIO # 6

Marca con una X, si los siguientes enunciados corresponden o no con el contenido del texto.

- a) El hombre ha domesticado a los animales para tenerlos como mascotas. (si) (no)
- c) La domesticación ha cambiado las características genéticas de los animales. (si) (no)
- c) Las bacterias pueden descomponer cualquier tipo de material. (si) (no)
- d) La bacteria que se encuentra en el intestino del hombre produce una vitamina útil para él. (si) (no)
- e) En el A.D.N. se introducen las mutaciones que ocasiona el hombre al domesticar a los animales. (si) (no)
- f) La utilidad de domesticar a las bacterias pondría en riesgo a la humanidad. (si) (no)

EJERCICIO # 7

Escribe la respuesta en español a las siguientes preguntas con base en la información del texto.

- a) ¿Qué tipo de animales ha domesticado el hombre y qué ha obtenido de ellos?
-

b) ¿Cuál es la función de cierto tipo de bacterias que se encuentran en el estómago del ganado? _____

c) ¿Cuál es la función del A.D.N. en los organismos?

d) ¿Cuál es la relación de las bacterias con el hombre?

e) ¿Según tu conocimiento del tema y lo que has aprendido aquí, menciona 5 productos que el hombre elabora con la ayuda de bacterias?

HOJA DE RESPUESTAS

Se anexa este apartado para que el profesor haga uso de él en clase y verifique las respuestas de sus alumnos.

EJERCICIO # 1

- a) Conocimiento previo
- b) Conocimiento previo
- c) Conocimiento previo

EJERCICIO # 2

A.

- a) They = realizador; enjoy = acción; their English lessons = tema.
- b) She = realizador; always = calificador; comes = acción; to class late = tema
- c) He = realizador; drives = acción; to Washington once a week = tema

B.

- a) Jugar = acción, b) engendrar = acción, c) dañar = acción
- d) domesticar = acción, e) crianza = calificador, f) raza = realizador,
- g) alcanzado = acción, h) retirar = acción, i) intestino = realizador,
- j) realización = realizador.

EJERCICIO # 3

- a) De la ingeniería genética
- b) La alteración genética de plantas y animales

EJERCICIO # 4

Ten thousand years = es el tiempo transcurrido desde que el hombre ha manipulado los genes.

1,500 = Los diferentes tipos de bacterias

Chemical reactions = sólo las bacterias pueden llevar a cabo estas reacciones que los animales usan en su beneficio.

D.N.A. = son moléculas que llevan la información genética a las células.

Human insulin = de las bacterias se podría producir una insulina para los diabéticos.

Montezuma's revenge = lo qué pasaría si la bacteria E coli ocasionara una epidemia en todo el mundo.

EJERCICIO # 5

A.

a) ONE = abrigo, b) QNES = botellas, c) DO SO = promesa de aumentar la pensión d) SO = Oxford ganará la próxima carrera de lanchas.

B.

a) ONE = bacteria, b) ONES = moléculas de A.D.N., C) ONE = El científico, One = bien potencial, d) DO = la alteración de las razas podría poner en peligro al ser humano, e) DO SO = domesticación de plantas y animales, f) DO = digerir la celulosa del pasto y paja, g) SO = que se desatara una epidemia de diarrea en todo el mundo.

EJERCICIO # 6

a) (no), b) (si), c) (no), d) (si), e) (si), f) (si).

EJERCICIO # 7

- a) Ganado, más leche; gallinas, más huevos; pavos, pechugas más grandes.
- b) Crear reacciones químicas para digerir su alimento.
- c) Llevar la información genética de un organismo a otro.

- d) Que el hombre los usa para su beneficio y algunas bacterias dependen del hombre.
- e) Quesos, medicamentos, pinturas, dulces.

UNIDAD DIDACTICA 2

OBJETIVO GENERAL

Al finalizar esta unidad, el alumno debe ser capaz de identificar, conocer el significado y función de los elementos de elipsis (parcial) por sustitución más frecuentes en textos en inglés.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En esta unidad el alumno reforzará y aprenderá:

- a) A activar sus conocimientos previos sobre el tema.
- b) A transformar su vocabulario pasivo en activo.
- c) A practicar la lectura de familiarización, selectiva y de búsqueda para extraer información específica o detallada del texto.
- d) A practicar la referencia textual.
- e) A practicar con algunos de los elementos de elipsis por sustitución como son, **ALL, ANY, BOTH, EACH, SOME, THIS, THAT, THESE, THOSE.**

MANEJO DIDÁCTICO

El diseño de esta unidad didáctica integra ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales, los cuales en su conjunto tienen una duración de dos horas prácticas.

Los ejercicios 1 y 2 son pretextuales, ya que poco a poco van presentándole al alumno el tema del texto, además de proporcionarle el vocabulario necesario y una breve explicación de la gramática categorial; se sugiere que en la explicación gramatical el profesor utilice el pizarrón y algunos ejercicios propuestos en esta unidad, el tiempo estimado para estos ejercicios es de 25 minutos. El ejercicio 3, lo introduce al texto con la lectura de familiarización, el cual puede empezar con la técnica de lluvia de ideas, la duración es de 10 minutos. El ejercicio 4, le presenta la

lectura de búsqueda para adentrarse un poco más en la lectura, tiempo de 15 minutos; a partir del ejercicio 4 se sugiere que los ejercicios se trabajen en parejas para aprovechar el conocimiento y vocabulario de los participantes. En el ejercicio 5, aparece la tarjeta de estudio la cual presenta la descripción de la elipsis parcial; para explicar la función de esta tarjeta se sugiere que el profesor utilice el pizarrón y algunos ejemplos de esta unidad; tiempo estimado para los ejercicios A y B es de 40 minutos. En el ejercicio 6, se practica la parte de la gramática que se vio en esta unidad y no requiere de más de 10 minutos. Los ejercicios 7 y 8 son de evaluación y el tiempo asignado es de 20 minutos.

DESARROLLO DEL TEXTO

EJERCICIO # 1

Antes de leer el texto contesta las siguientes preguntas.

A. Escribe el conocimiento que tengas sobre:

a) Los cromosomas. _____

b) Inseminación artificial. _____

c) La clonación. _____

EJERCICIO # 2

En este ejercicio trabajarás con el vocabulario básico necesario para entender el texto y conocerás otro aspecto importante de la gramática categorial.

GRAMÁTICA CATEGORIAL

Como pudiste observar en la unidad anterior, la gramática categorial hace más fácil el aprendizaje de los elementos lingüísticos al cambiar los nombres de los elementos de un enunciado por nombres que uno utiliza comúnmente. Pero esto no es todo, también esta gramática ha modificado los nombres que se le asignan a los tiempos verbales por otros que son más fáciles de recordar porque se usan en expresiones cotidianas. Por ejemplo, los siguientes enunciados:

a) She reads the newspaper every day.

Se interpreta como una acción que se lleva a cabo a diario y en todo momento.

b) We worked in our garden all day yesterday.

Se interpreta como una acción que se lleva a cabo en un tiempo antes de ahora.

c) He will call you tomorrow.

Se interpreta como una acción que tendrá lugar a partir de este momento.

d) They are waiting for us on the corner now.

Se interpreta como una acción que tiene lugar en este preciso momento.

e) I was sleeping when you called.

Se interpreta como una acción que estaba teniendo lugar en un tiempo antes que ahora cuando se presentó otra acción.

f) The mail is delivered by Paula.

Se interpreta como una acción que recae sobre el nominador.

g) He has studied this lesson over and over.

Se interpreta como una acción iniciada en un momento antes de ahora y que continua.

h) By the time we arrived, they had already gone.

Se interpreta como una acción que tuvo lugar en un tiempo antes de ahora en otra acción en el pasado.

A. Da el nombre que le asigna la gramática categorial a los siguientes enunciados.

a) She is lighting the candle.

b) He has worked here for two years.

c) Pat goes there twice a week.

d) They were eating dinner when we arrived.

e) He always wanted to learn English.

f) A letter was written by Amy.

R= Realizador C= Calificador A= Acción

B. De los siguientes enunciados cruza la palabra dentro del paréntesis que no tenga el mismo significado de las otras tres; e indica con X en las columnas la categoría de la gramática a la cual pertenece la palabra subrayada.

NOTA: Puedes consultar tu diccionario.

R C A

- a) A (twig, branch, observe, bough) of a tree can be planted, _____
and may developed roots and branches and become a new tree.
- b) A starfish can be (tom, smashed, crashed, pull) into several pieces, _____
and those may be thrown back into the water.
- c) A fertilized egg-cell that contains a (whole, healthy, entire, complete) _____
set of chromosomes.
- d) Each of the identical (twins, single, pair, couple) is the clone of the _____
other.
- e) The book has been declared a (hoax, deceive, joke, trick). _____
- f) Their chromosomes are mixed with those of (mates, pair, _____
companion, associate), and the combination may not represent
quite the genius of the one parent.
- g) The experiments give us important information on nutrition, on _____
medicine, on (behavior, conduct, deportment, care).
- h) When a (frozen, congeled, frosted, shiver) mammoth is discovered in _____
the icy soil of Siberia, some cells might still be alive enough to be
cloned.
- i) An elephant mother might (nurture, train, nourish, feed) the clone _____
in her womb so that, after two years, the elephant might give
birth to the first living mammoth.
- j) A clone may not make you immortal, but it could extend your life by _____
giving you the equivalent of a (spare, scanty, available, disposable)
heart, or kidney, or whatever.

EJERCICIO # 3

Ahora observa el texto y responde.

a) Con la información del título y fotografía, de qué crees que trata el texto?

b) Lee el primero y último párrafo y determina la idea general del texto.



- A Cloning is not new, however. It is as old as life, and man has known about it as long as he has been cultivating plants. A clone is an organism that has been produced from another organism without the intervention of sex.
- B A bacterium can divide over and over to produce any number of additional bacteria. All those bacteria are clones of the first. A twig of a tree can be planted, and may develop roots and branches and become a new tree. It is a clone. (In fact, the word "clone" is Greek for "twig.") A starfish can be torn into several pieces, and those may be thrown back into the water. Each piece will then grow into a complete starfish and all will be clones of the original.
- C The more complex animals do not form clones. They only reproduce sexually. Females produce egg cells and males produce sperm cells; each cell containing a half-set of chromosomes. A sperm and egg combine to form a fertilized egg-cell that contains a whole set of chromosomes, half from the female and half from the male. The fertilized egg-cell then divides and redivides and eventually forms a new organism. Such a new organism, born of sexual combination, has two parents and is *not* a clone.
- D Sometimes, though, a fertilized egg divides in two and the two new cells come apart. Each of the separated cells then goes on to divide and redivide and form a whole organism. This can happen in the case of human beings, too, and identical twins result—same sex, same appearance, same chromosomes. Each of the identical twins is the clone of the other.
- F As a fertilized egg divides and redivides, individual cells lose the ability to give rise to a complete organism if separated. Each cell that forms from a fertilized egg retains copies of the original chromosomes, but those begin to be modified by outside influences. Some parts of the chromosomes are blocked, others are stimulated. In the end we have skin cells, liver cells, heart cells, kidney cells, lung cells, and so on, all with the same chromosomes, but each having them differently specialized. All are so specialized they can't divide to form a new individual. Some are so specialized they can't divide at all.

- F In March 1978, David Rorvik published his book *In His Image*, which purports to tell the story of the cloning of a man, but people in the field simply did not take it seriously. The state of the art, they all agree, is not up to such a feat, and the book has been declared a hoax.
- G Yet biologists are sure that some day they *will* be able to clone mammals, and even human beings. In that case, there are questions we might ask? Is cloning good or evil? Right or wrong? Useful or dangerous?
- H Some people think that cloning is dangerous because it will enable aggressive governments to produce hordes of docile people of subnormal intelligence to serve as laborers or soldiers. This is a useless fear. No government ever found it difficult to collect laborers or soldiers even without cloning, and it is far cheaper to produce them in the normal way than by cloning.
- I Remember that a clone is not only hard to produce but that it takes just as long to produce a clone as an ordinary human being. A clone must start as an egg, be nurtured for nine months in some woman's body, and then take the usual eighteen years to be old enough to vote or fight.
- J Well, then, how about using clones to reproduce genius? We can always use additional Einsteins, Picassos, Beethovens, and Tolstoys. If such great people have children in the ordinary way, their chromosomes are mixed with those of their mates, and the combination may not represent quite the genius of the one parent. If we clone a genius on the other hand, we have new individuals with the precise chromosomes of that genius.
- K Then, too, the clones are born anywhere between thirty and fifty years after the person who is being cloned was born. Everything has changed in the interval. The clone will not be presented with the same opportunities and the same obstacles that the original was, or be part of the same society. Each will go its own way, and not a single one may duplicate the genius of the original.
- L In that case, of what value is cloning?
- Well, biologists do many experiments on mice, rats, guinea pigs, monkeys, and other animals in order to gain information that might be applicable to human beings. The experiments give us important information on nutrition, on medicine, on behavior.
- LL One of the possible confusions about such experiments is that different animals of the same species have somewhat different chromosomes and may respond differently because of that.
- M Then, too, there are many species in the world that are now endangered, whose numbers have grown so low we are not sure they will survive much longer. Cloning may be a way out for those we most value—a way of producing more of them, using, if necessary, females of an allied, more numerous species as host-mothers.
- N It has even been suggested that, when a frozen mammoth is discovered in the icy soil of Siberia, some cells might still be alive enough to be cloned. An elephant egg-cell might be used to house the mammoth nucleus, and an elephant mother might nurture the clone in her womb so that, after two years, the elephant might give birth to the first living mammoth the world will have seen in at least ten thousand years.
- O Human clones might be treated in the same way. It might be useful to experiment with human clones in order to gain theoretical knowledge concerning nutrition, medicine, and psychology. Experiments with human clones, however, involve such serious ethical questions that it is doubtful whether they can be carried through—or should be carried through.
- P A clone may not make you immortal, but it could, in this way, at least extend your life by giving you the equivalent of a spare heart, or kidney, or whatever.

El texto que se presenta en esta unidad fue tomado del libro, **The Roving Mind**, del autor Isaac Asimov, editado en New York por Prometheus Books en 1997, las páginas del texto son 251 – 255.

GLOSARIO.

roots = raíces

grow = crecer

half = mitad

female = hembra

skin = piel

allied = aliado

purport = implica

agree = estar de acuerdo

feat = hecho

enable = permitir

useless = inútil

womb = útero

EJERCICIO # 4

A continuación se presentan los siguientes datos. Lee el texto y escribe en español a qué se refiere cada uno de ellos.

Se refiere a:		
	PARRAFO	
CLONE	A	
1978	F	
LABORERS SOLDIERS	H	
PICASSOS BEETHOVENS	J	
MICE, RATS, PIGS, MONKEYS	L	

EJERCICIO # 5

¿Qué es?

Elipsis parcial es la relación que existe entre los elementos de un texto, se le llama parcial, debido a la existencia de un elemento que sustituye al nombre de algo ya mencionado.

¿Cómo se lleva a cabo?

Mediante la identificación de un elemento que sirve para evitar la repetición de algo previamente mencionado.

Sus componentes

Los elementos más frecuentes de este tipo de elipsis son:

ALL= significa todos (as) y sustituye a más de dos elementos.

BOTH = significa ambos (as) y sustituye a dos elementos.

EACH= significa cada uno (a)

SOME= significa algunos

THIS= significa éste (a)

THAT= significa ese (a), aquél (la)

THESE= significa éstos (as)

THOSE= significa esos (as) aquellos (as)

EJEMPLOS

Todos los ejemplos que se presentan aquí, son de elipsis parcial anafórica, ya que la palabra que evita la repetición está después del nombre que ya se mencionó.

a) **The men got back at midnight. All were tired out.**

Como puedes ver la palabra **all**, evita que el concepto **hombres** se repita de nuevo.

- b) **The parents could not be traced. Apparently both were abroad.**

En este ejemplo, la palabra **both**, sustituye a los padres.

- c) **The boys applied for a scholarship. Each was able to present excellent references.**

La palabra **each** que significa cada uno, sustituye a los niños.

- d) **These apples are delicious. Let's buy some.**

En este enunciado la palabra **some**, evita repetir a las manzanas.

- e) Los adjetivos demostrativos como son: **this, these, that, those**, sustituyen al nominador en singular o plural.

Take these pills three times daily. And you'd better have some more of those too.

La palabra **those** en este enunciado sustituye al concepto píldoras.

EJERCICIO A

Escribe en español qué información están evitando repetir los siguientes elementos de elipsis. **ALL, BOTH, EACH, SOME, THIS, THAT, THOSE, THESE.**

- a) **The milk couldn't be used. All was sour.**

- b) **I won't be introduced to the pudding, please. May I give you some?**

- c) **The parents may enjoy it, but the children will be bored. You cannot please both.**

d) The flat has a sitting-room, a dining-room and one bedroom. Each has a window overlooking the park.

e) The plumage of the male peasant is far more colourful than that.

EJERCICIO B

Los siguientes enunciados son extractos de los párrafos del texto. De cada uno localiza al elemento de elipsis parcial y escribe qué información se evita repetir.

a) **A starfish can be torn into several pieces, and those may be thrown back into the water. Each piece will then grow into a complete starfish and all will be clones of the original, (párrafo B).**

ELEMENTO DE ELIPSIS. _____

SE EVITA REPETIR. _____

b) **Sometimes, though, a fertilized egg divides in two and the two new cells come apart. Each of the separated cells then goes on to divide and redivide and form a whole organism. This can happen in the case of human beings, (párrafo D).**

ELEMENTO DE ELIPSIS. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- c) As a fertilized egg divides and redivides, individual cells lose the ability to a complete organism if separated. Each cell that forms from a fertilized egg retains copies of the original chromosomes, but those begin to be modified by outside influences, (párrafo E).

ELEMENTO DE ELIPSIS. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- d) Some parts of the chromosomes are blocked, others are stimulated. In the end we have skin cells, liver cells, heart cells and so on, all with the same chromosomes, but each having them differently specialized. All are so specialized they can't divide to form a new individual. Some are so specialized they can't divide at all, (párrafo E).

ELEMENTO DE ELIPSIS. _____

SE EVITA REPETIR. _____

- e) One of the possible confusions about such experiments is that different animals of the same species have somewhat different chromosomes and may respond differently because of that, (párrafo LL).

ELEMENTO DE ELIPSIS. _____

SE EVITA REPETIR. _____

EJERCICIO # 6

Revisa la información que presentan las siguientes ideas. Marca con X los enunciados que mencionan una acción iniciada en el pasado y que continúa en el presente, no pierdas de vista el contexto.

- a) Cloning has been much in the news, and there has been considerable controversy over it. ()
- b) The chromosomes are contained in a small portion, called the nucleus. ()
- c) Man has known about cloning, as long as he has been cultivating plants. ()
- d) Clones were produced from the cells of tadpoles in 1975, from the skin cell of an adult frog. ()
- e) We developed methods for removing or altering a particular piece of a chromosome. ()
- f) Everything has changed in the interval. The clone will not be presented with the same opportunities. ()
- g) The book has been declared a hoax. ()
- h) Their chromosomes are mixed with those, and the combination may not represent quite the genius of the one parent. ()

EJERCICIO # 7

Marca con una X, si los siguientes enunciados corresponden o no con el contenido del texto.

- a. Un clon es un organismo que fue creado de otro sin la intervención sexual. (si) (no)
- b. La clonación del hombre es posible gracias a la compatibilidad de sus cromosomas. (si) (no)
- c. La clonación es apoyada por los gobiernos para preservar a sus hombres inteligentes. (si) (no)
- d. La clonación podría ser usada para crear soldados o trabajadores. (si) (no)
- e. La clonación de especies en peligro de extinción sería la única vía para preservarlas. (si) (no)
- f. Gracias a la clonación el hombre podría vivir cientos de años. (si) (no)

EJERCICIO # 8

Explica con tus propias palabras en español.

- a) ¿Cómo introduce el autor el tema del texto?

- b) Escribe en español la idea principal de cada uno de los siguientes párrafos.

Párrafo C

Párrafo E

Párrafo H

Párrafo J

Párrafo N

Párrafo O

c) Con base en las ideas principales, elabora un resumen en español del texto.

HOJA DE RESPUESTAS

Se anexa este apartado para el profesor, ya que si quiere usar estos ejercicios con sus alumnos, le servirá para verificar sus respuestas.

EJERCICIO # 1

A.

- a) conocimiento previo
- b) conocimiento previo
- c) conocimiento previo

EJERCICIO # 2

A.

- a) una acción que tiene lugar en este preciso momento
- b) una acción iniciada en un momento antes de ahora y que continúa.
- c) Una acción que inicia en todo momento y a diario.
- d) Una acción que estaba teniendo lugar en un tiempo antes que ahora cuando se presentó otra acción.
- e) Una acción que se llevó a cabo en un tiempo antes de ahora.
- f) Una acción que recae sobre el realizador.

B.

- a) observe (R), b) wound (A), c) healthy (C), d) single (R), e) joke (R),
- f) associate (R), g) care (C), h) shriver (R), i) train (A), j) scanty (C).

EJERCICIO # 3

- a) de la clonación
- b) El hombre siempre ha tenido interés en la clonación y quizá ésta le ayude a vivir más.

EJERCICIO # 4

CLONE= es un organismo que se reproduce de otro sin la intervención sexual.

1978= El año que se editó un libro donde se hacía énfasis en la clonación.

Laborers and soldiers= algunas personas tienen miedo de que la clonación sirva para crear a este tipo de personas con poca inteligencia.

Picassos and Beethovens= se podrían reproducir clones de los genios del mundo.

Mice, rats, pigs= son los animales que se han utilizado para experimentos de la clonación.

Siberia= el lugar donde se encontró un Mamut para clonarlo.

EJERCICIO # 5

A.

a) Leche, b) pudding, c) a los padres y niños, d) apartamento, e) plumaje.

B.

a) ELEMENTO DE ELIPSIS. EACH

SE EVITA REPETIR. La estrella de mar

b) ELEMENTO DE ELIPSIS. THIS

SE EVITA REPETIR. La división celular

c) ELEMENTO DE ELIPSIS. THOSE

SE EVITA REPETIR. Células

d) ELEMENTO DE ELIPSIS. ALL

SE EVITA REPETIR. Células

ELEMENTO DE ELIPSIS. SOME

SE EVITA REPETIR. Células

e) ELEMENTO DE ELIPSIS. THAT.

SE EVITA REPEITR. Diferentes cromosomas.

EJERCICIO # 6

a) X, b) (), c) X, d) (), e) (), f) X, g) X, h) ()

EJERCICIO # 7

a) (si), b) (no), c) (no), d) (si), e) (si), f) (no)

EJERCICIO # 8

Sacar ideas y elaborar un resumen.

UNIDAD DIDÁCTICA 3

OBJETIVO GENERAL

Al finalizar esta unidad el alumno debe ser capaz de identificar en qué momento del enunciado se ha omitido información que se mencionó con anterioridad y que se presupone que ya no es necesario repetirla.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En esta unidad el alumno reforzará y aprenderá:

- A activar sus conocimientos previos sobre el tema.
- A transformar su vocabulario pasivo en activo.
- A practicar con las lecturas de familiarización, selectiva y de búsqueda para extraer información específica o detallada del texto.
- A practicar la referencia textual.
- A identificar la elipsis por omisión.

MANEJO DIDÁCTICO

Esta unidad fue diseñada de tal forma que su desarrollo integre ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales, los cuales en su conjunto tienen una duración de dos horas prácticas. Los ejercicios 1 y 2 son pretextuales, ya que poco a poco introducen al alumno al contenido del texto; en esta parte se incluye el vocabulario necesario que le será útil al alumno para entender la lectura; el tiempo estimado para estos ejercicios es de 20 minutos. En el ejercicio 3, se le presenta al alumno ejercicios para que realice la lectura de familiarización, se sugiere que el profesor utilice la técnica de lluvia de ideas; la duración es de 10 minutos. El ejercicio 4 incluye ejercicios que le demandarán al alumno el trabajar con las lecturas selectiva y de búsqueda, las cuales le permitirán adentrarse un poco más en el texto; tiempo estimado 15 minutos.

En el ejercicio 5 aparece la tarjeta de estudio que presenta la descripción de la elipsis total por omisión de palabras, en este ejercicio se recomienda que el profesor haga uso del pizarrón y algunos ejemplos de esta unidad; tiempo estimado 50 minutos. Los ejercicios 6 y 7 son posttextuales, ya que evalúan el conocimiento del contenido del texto.

DESARROLLO DEL TEXTO

EJERCICIO # 1

Antes de leer el texto contesta las siguientes preguntas.

A. Escribe el conocimiento que tengas sobre:

a) Bancos de espermas. _____

b) Inseminación artificial. _____

c) Coeficiente intelectual. _____

EJERCICIO # 2

En este ejercicio trabajarás con el vocabulario básico para entender el texto.

A. Completa los siguientes enunciados con las palabras en inglés que se te proporcionan, toma en cuenta el contexto.

sort = clase

proven = probada

measuring = midiendo

straightforward = sincera

sorely = urgentemente

spanking = extraordinario

subtle = sutil

brain = cerebro

strain = raza

growing = creciendo

- a) The sperm of men of _____ brilliance are frozen, awaiting a woman who wish to be artificially inseminated.
- b) If enough men contribute sperm and enough women are willing and qualified to accept them, one might think, that the human species _____ needs.
- c) That it will prove to the world that this _____ of thing won't work.
- d) We know so much more about stars than about the human _____.
- e) We aren't even certain, when we say we are _____ intelligence.
- f) What happens to characteristics that are controlled by single genes in a very _____ manner.
- g) If it's a matter of eye-color, that is simple and tiny gene-variations may not matter; but, in something as _____ and delicate as human intelligence, chance may be everything.
- h) During those nine months when a fetus is _____; when it is fed and cared for by way of the mother's placenta.
- i) We can develop a superior _____ of human beings
- j) Whether the sperm he is producing now are in quite the _____ condition, they were a half - century ago, we can not be sure, of course.

EJERCICIO # 3

- A. Ahora observa el texto, y con la información del título, la fotografía y el primer párrafo, indica que tema va a tratar:
 - a) La inteligencia artificial.
 - b) Bancos de espermias con portadores inteligentes.
 - c) La influencia del medio ambiente en la inteligencia.

B. De la siguiente lista, reflexiona y escoge las opciones que te permitieron seleccionar la respuesta anterior.

- a) Conocimientos previos.
- b) Asociación de texto e ilustración.
- c) Palabras parecidas al del idioma español.
- d) Proceso de predicción del contenido.

EJERCICIO # 4

A. Localiza en el texto los siguientes conceptos y escribe lo que se dice acerca de ellos.

a) Banco de espermas. (párrafo, A) _____

b) Coeficiente intelectual (párrafo, E) _____

c) William B. Shockley (párrafo, K) _____

d) Personas inteligentes (párrafo, N) _____



The Harvest of Intelligence

- A A sperm bank has been set up. The sperm of men of proven brilliance (Nobel Prize winners, for instance) are frozen and set to one side, awaiting the appearance of women of proven brilliance who wish to be artificially inseminated by these supersperm in order to produce unusual infants of double brilliance.
- B If enough men contribute sperm and enough women are willing and qualified to accept them, the vision is of a whole group of double-brilliant-- a group, one might think, that the human species sorely needs.
- C And yet the only reason I can think of to hope that the experiment continues and is brought to fruition is my conviction that it will prove to the world that this sort of thing won't work.
- D The human brain is the most complex bit of organized matter we know of anywhere in the universe. It is incredibly more complex than a star, for instance, and that's why we know so much more about stars than about the human brain.
- E And the most complex aspect of the human brain is its intelligence; so it's not surprising that we know next to nothing about that. We aren't even certain we know what we are measuring when we say we are measuring intelligence, or just exactly what it is that the "intelligence quotient" is supposed to be.
- F We know how inheritance works in its simpler aspects. We know about genes, and we can work out very nicely what happens to characteristics that are controlled by single genes in a very straightforward manner. We know the inheritance characteristics of plant-stem lengths, and plant-seed skins, and insect eye-color, human eye-color, and human blood agglutinogens, to name a few.
- G If it's a matter of eye-color, that is simple and tiny gene-variations may not matter; but, in something as subtle and delicate as human intelligence, chance may be everything.

- H Then, too, what of the influence of the mother's physiology and chemistry during those nine months when a fetus is growing; when it is fed and cared for by way of the mother's bloodstream and placenta? Imperfect housing characteristics (so to speak) may stunt or distort the fetus's growth, and even a delicate and subtle distortion, unnoticeable in other ways, might affect so delicate and subtle a thing as intelligence. Remember, too, that a very intelligent and admirable woman may nevertheless fall short as a fetus-incubator. The two sets of abilities don't have to go together.
- I And the environment after birth? What about the subtle effects of differences in mother's milk, or in the water used to dilute the baby's formula? What are the psychological factors of interaction with mother, with father, with foster parents, with siblings, with playmates? What are the sociological factors of the availability of books or of competitive games?
- J We don't know the answers to any of these things. Nevertheless, there are people who have studied IQs of parents and children and are convinced there is a strong hereditary factor and that by following eugenic principles (mating "superior" parents) we can develop a "superior" strain of human beings.
- K One of those who apparently believes this is William B. Shockley, who is a Nobel Prize winner; and who admits to having contributed to the sperm bank. He is now seventy years old. Whether the sperm he is producing now are in quite the spanking condition they were a half-century ago, we can't be sure, of course.
- L And yet there are also bright people with not-so-bright kids; and vice versa.
- LL For that matter take me. There is a general impression around that I'm bright. I've published, at the moment, 216 books, some fiction, some non-fiction, some for children, some for adults, some on each of the branches of science, some on literature, some on history, some on humor, and so on. Besides, I'm one of the best-paid lecturers in the country, and all my talks are off-the-cuff, whatever the fee. And on top of that, I'm Honorary Vice-President of Mensa, the high-IQ organization. This tends to make me seem highly intelligent and I must admit I do nothing to discourage the notion.
- M Well, then, suppose you wanted to produce me? What parents would you pick?
- N You would never pick mine, I'm quite sure. They were nice, warm, loving parents, who were reasonably intelligent — but only reasonably.
- O It was pure luck. The particular gene combination worked in my case, together with whatever it was that happened to me after birth.
- P Of course intelligent people might have intelligent youngsters a little oftener than not-so-intelligent parents might, but the chances are not great enough to make the eugenic experiment really worthwhile, in my opinion.
- Q In fact, it might conceivably do harm. Suppose some scores of children are produced who, on the assumption that they are superior, are then treated with all possible tender and loving educational care. They are warmed before the benevolent fire of books and intellectual games and stimulating conversation.
- R Naturally, they will come closer to their full potential of intelligence than if they were just thrown in with a bunch of children and teachers taken at random from the very common herd. They will then *seem* superior, and we will be well on the way toward developing a kind of racist philosophy, a kind of feeling that there are several subspecies of human beings that either exist or can be developed and that differ from each other unalterably in intelligence.

El texto que se presenta en esta unidad fue tomado del libro, *The Roving Mind*, del autor Isaac Asimov, editado en New York por Prometheus Books en 1997, las páginas son 33 – 36.

GLOSARIO

frozen = congelado

tiny = pequeño.

awaiting = esperando

fed = alimentado

willing = dispuesto

growth = crecimiento

yet = sin embargo

bright = inteligente

inheritance = hereditario

pick = escoger

random = al azar

bunch = montón.

EJERCICIO # 5

En el siguiente ejercicio practicarás y conocerás la función de elipsis por omisión.

COHESIÓN

¿Qué es?

Elipsis por omisión es la información previa que se presenta en la estructura del enunciado, la cual se omite en la siguiente oración debido a que se presupone que ya se entendió.

¿Cómo se lleva a cabo?

A través de reconocer que la información está incompleta e identificar en el enunciado anterior la información que se necesita.

Sus componentes

En la elipsis por omisión no existen elementos que alerten al alumno de la ausencia de la información, sin embargo, como la elipsis es anafórica es fácil encontrar esta información, ya que se encuentra al inicio del enunciado. Las palabras que se omiten pueden ser verbos, sustantivos o enunciados.

Ejemplos

a) **I carried the bag and my friend the suitcase.**

Como puedes observar en este ejemplo, la estructura del primer enunciado esta completa, ya que cuenta con el realizador (**I**), la acción (**carried**) y el tema (**the bag**), pero en el segundo enunciado se presenta la elipsis al sustituir uno de estos tres elementos: se tiene el realizador (**I**) y el tema (**the bag**), lo que se omitió fue la acción (**carried**).

b) **She said that her informant had revealed the name, but would say nothing more.**

En este caso, el primer enunciado está completo pero, en el segundo enunciado se tiene la acción (**would say**) y el tema (**nothing more**), lo que se omite es el realizador (**she**).

EJERCICIO A.

Lee los siguientes enunciados y escribe la palabra o las palabras que no se repiten en cada una de ellas.

a) **Mary doesn't know how to swim, but she wants to learn.**

b) **The days are hot and the nights cool.**

- c) Usually there is a lot of traffic on the express way, but today there is only a little.
-

- d) Some trees lose their leaves in the winter, but some trees don't.
-

- e) We agreed that the patient should be taken to the hospital and the house locked.
-

EJERCICIO B.

Los siguientes enunciados fueron tomados del texto, escribe la información que se omitió en cada uno de ellos.

- a) **A sperm bank has been set up, the sperm of men of proven brilliance are frozen and set to one side, awaiting the appearance of women of proven brilliance, (párrafo A).**

¿Quién esta esperando a las mujeres de inteligencia comprobada?

- b) **If enough men contribute sperm and enough women are willing and qualified to accept them, the vision is of a whole group of double - brilliants - a group, one might think, that the human species sorely needs, (párrafo B).**

¿Qué necesita con urgencia la especie humana?

- c) **The human brain is the most complex bit of organized matter we know of anywhere in the universe. It is incredibly more complex than a star, for instance, and that's why we know so much more about stars than about the human brain, (párrafo D).**

¿De los dos conceptos que se mencionan en el párrafo, cual ha estudiado más el hombre?

- d) **We know the inheritance characteristic of plant-stem lengths, and plant-seed skins, and insect eye-color, human eye-color, and human blood agglutinogens, to name a few, (párrafo F).**

¿En este párrafo se mencionan algunas qué?

- e) **Nevertheless, there are people who have studied IQs of parents and children and are convinced there is a strong hereditary factor and principles, (párrafo J).**

¿Quiénes están convencidos de que existen factores hereditarios en la inteligencia?

- f) **He is now seventy years old. Whether the sperm he is producing now are in quite the spanking condition they were a half-century ago, we can't be sure, of course, (párrafo K).**

¿De que no podemos estar seguros?

g) Of course intelligent people might have intelligent youngsters a little oftener than not-so-intelligent parents might, (párrafo P).

¿Qué podrían no tener los padres no tan inteligentes?

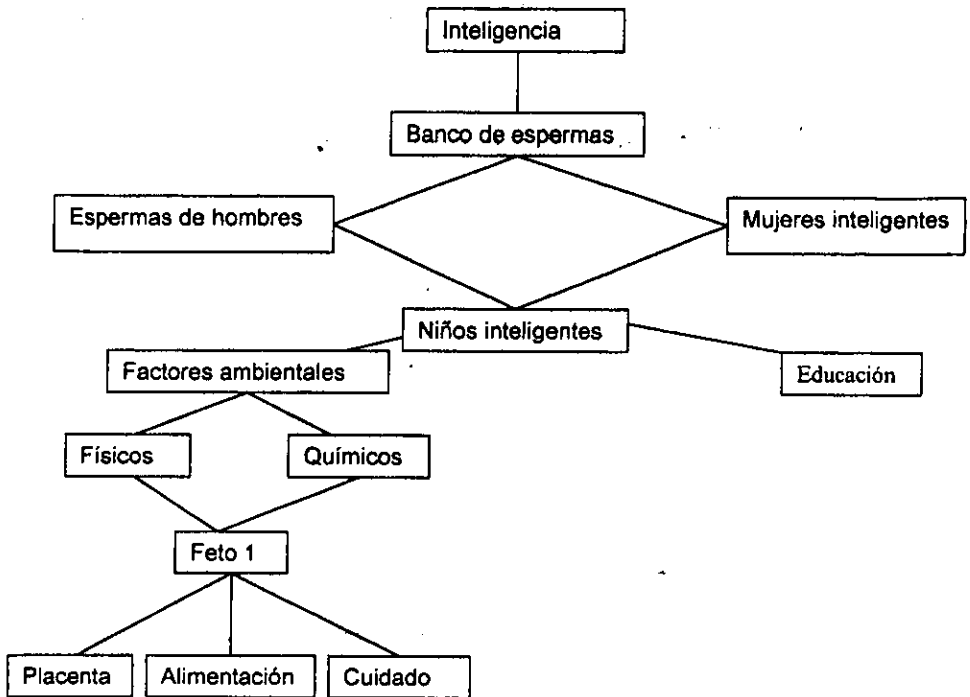
EJERCICIO # 6

Marca con una X, si los siguientes enunciados corresponden o no con el contenido del texto.

- a) La existencia de bancos de espermias de gente inteligente da la pauta para la creación de bancos de espermias de animales inteligentes (si) (no)
- b) Los requisitos para la inseminación artificial utilizando espermias de estos bancos son: ser rubia, alta, atractiva y de buena posición económica. (si) (no)
- c) El objetivo de los bancos de espermias de hombres inteligentes es que mujeres inteligentes puedan procrear una nueva raza de hijos super inteligentes. (si) (no)
- d) El medio ambiente que rodea a los niños en su desarrollo es quien determina la inteligencia. (si) (no)
- e) Es más frecuente que padres inteligentes tengan hijos inteligentes. (si) (no)

EJERCICIO # 7

Interpreta el siguiente mapa conceptual y elabora en español un breve resumen del texto.



HOJA DE RESPUESTAS

Este apartado va dirigido al profesor que quiera usar los ejercicios con sus alumnos.

EJERCICIO # 1

- a) conocimiento previo
- b) conocimiento previo
- c) conocimiento previo

EJERCICIO # 2

- a) prove, b) sorely, c) sort, d) brain, e) measurîng, f) straightforward,
- g) subtle, h) growing, i) strain, j) spanking.

EJERCICIO # 3

- A. b)
- B. a), b), c)

EJERCICIO # 4

- a) Que existe un banco de espermas de portadores inteligentes para mujeres inteligentes.
- b) Es el examen para medir la inteligencia y no están seguros si funciona.
- c) Es la persona científica que donó su semen.
- d) Puede que no tengan hijos inteligentes.

EJERCICIO # 5

- A. a) swim, b) are, c) traffic, d) lose their leaves, e) should be.
- B. a) los espermas, b) hombres inteligentes, c) las estrellas,
- d) características hereditarias, e) la gente, f) si con la edad avanzada sean buenos los espermatozoides, g) hijos inteligentes.

CONCLUSIONES

A partir del objetivo general que se propuso alcanzar en este trabajo, se ha generado información relevante no sólo para apoyar la propuesta previamente presentada, sino también, para utilizarla con otros elementos de la lengua; sean estos lingüísticos, discursivos, semánticos o sintácticos que pudieran presentar problemas durante el proceso de comprensión del texto. Tal afirmación se sustenta por la dirección y organización sistemática que se utilizó para el desarrollo de esta propuesta. Esta organización comenzó con el planteamiento de un problema de índole léxico-gramatical observado en clase que ocasionaba deficiencias a los alumnos al momento de procesar la información del texto; este problema se tradujo en la propuesta de introducir los elementos cohesivos de sustitución y elipsis en el tercer nivel del programa de inglés.

El siguiente paso, después de haber tenido bien definido el problema, fue seleccionar las teorías de aprendizaje, los modelos del proceso de comprensión y las estrategias de lectura que apoyaran una propuesta metodológica, que a su vez propusiera la forma adecuada para enseñar los temas antes mencionados. Se seleccionó la gramática categorial que junto con las tarjetas de estudio propusieran la enseñanza de la función comunicativa de las palabras en el texto.

Las aportaciones que hace este trabajo, una vez concluido, podrían ser de gran valor al medio educativo, ya que propone nuevas alternativas en la enseñanza de los aspectos lingüísticos de la lengua. Por citar un ejemplo, las características más importantes de la gramática categorial son la de plantear la decodificación de los objetos (palabras) en imágenes mentales mediante el proceso de vocalización, el

romper con la forma tradicional de exponer los aspectos lingüísticos, ya que esta no etiqueta con un nombre las acciones cotidianas que se realizan, más bien, le explica al alumno en su nivel la forma natural de estas acciones, y por último, esta gramática propone el uso de la tarjeta de estudio, la cual muestra la función comunicativa de las palabras.

Por medio de los ejercicios modelo que se proponen en este trabajo para introducir los temas de sustitución y elipsis ausentes en el programa, sería interesante que los profesores interesados en estos temas pudieran hacer uso de estos ejercicios adaptándolos a cualquier texto; así mismo estos ejercicios también pueden ser aplicables a cualquier institución, haciendo las modificaciones pertinentes dependiendo del grado de enseñanza.

Debido a que en algunos aspectos de este trabajo no se pudo profundizar, se sugieren los siguientes temas para futuras investigaciones.

- Recopilar información que proponga un estudio detallado de los cuatro elementos cohesivos, referencia, sustitución, elipsis y conectores, o al menos uno de ellos, con el objeto de profundizar más en las características particulares de cada uno.
- Hacer una clasificación de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis más frecuentes en el discurso escrito, con el propósito de darles más énfasis en su enseñanza y práctica.
- Hacer un catálogo de textos auténticos tomados de libros académicos de cualquier área del conocimiento cuyo contenido sea el adecuado para alumnos de bachillerato. Este catálogo se elaboraría con el fin de que el profesor no pierda tiempo en seleccionar textos, debido a que no son frecuentes los

marcadores de sustitución y elipsis en las revistas y los periódicos que se usan en el colegio.

- Realizar una investigación más profunda que proponga la gramática categorial como el medio para enseñar los elementos cohesivos de sustitución y elipsis.
- Hacer investigaciones de contenidos en programas de la secretaria de Educación Publica para proponer la introducción de los elementos cohesivos de sustitución y elipsis a aquellos que carezcan de estos temas.

Se espera que el contenido de este trabajo sea de gran utilidad para profesores y alumnos interesados en el tema, así como también, para las autoridades del departamento de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades para que analicen la importancia de los temas de sustitución y elipsis, y aprueben su introducción al programa de inglés en un futuro cercano.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G. 1984. A Whole Language Approach to Reading. University Press of America.
- ASIMOV, Isaac. 1997. The Roving Mind. New York, Prometheus Books.
- AUSUBEL, David et al. 1987. Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitiva. México: Trillas.
- BARNETT, A. 1989. More than Meets the Eye. Prentice-Hall
- BYRD, P. 1995. Material Writer's Guide. U.S.A.: Heinle Publishers.
- CARRELL, P. et al 1989. Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press.
- CARREON, Luis. 1992. Cuadernos del Colegio. México: U.N.A.M. No. 16 – 17 – 18.
- CARRETERO, M. (1993). Constructivismo y Educación. Zaragoza: Eldelives.
- COHEN, A. 1990. Language Learning. New York: Newbury House Publishers.
- COOK, V. 1991. Learning Different Types of Grammar in Second Language Learning and Language Teaching. London: Edward Arnold.
- DECHANT, Emmerald. 1991. Understanding and Teaching Reading. New Jersey: Erlbaum Associates. Publisher.
- DIAZ, Barriga, Angel. 1980. Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares. México: Perfiles Educativos, Núm. 10 CISE UNAM.
- DIAZ, Barriga, Frida. 1998. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Mc. Graw-Hill.
- FEVERSTEIN, T. et al 1995. Enhancing Reading Comprehension in the Language Learning Classroom. California: Alta Book Center Publishers.
- FINOCCHIARO, M. 1958. Teaching English As a Second Language. New York: Harper Brothers.
- GACETA, UNAM. 1971. Que es el Colegio de Ciencias y Humanidades? México: UNAM. Tercera Epoca, Vol. III, Núm. 36, 24 de Noviembre de 1971.
- GARCIA, R. 1998. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI. México: UNAM. Facultad de psicología.

- GRELLET, F. 1981. Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. et al 1976. Cohesión in English. London: Longman group L.T.D.
- HALLIDAY, M. et al. 1989. Language, Context and Text: Aspects of Language in A Social-Semiotic Perspective. Hong Kong: Oxford University Press.
- KIRCHNER, T. 1988. Lectura, Estilos y Estrategias. Barcelona.
- MENDOZA, Felix. 1992. En VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. México: Edición CELE.
- MOYLE, D. 1973. The Teaching of Reading. London: Ward Lock Educational.
- NUNAM, D. 1993. Introducing Discourse Analysis. London: Penguin Group.
- PUENTE, A. 1991. Comprensión de la Lectura y Acción Docente. Madrid: Piramide.
- QUIRK, R. et al. 1988. A. Universiti Grammar of English. London: Longman Group Limited.
- ROD, Ellis, et al. 1992. Instructed Second Language Acquisition. Massachusetts:
- RUTHERFORD, W. 1980. Aspects of Pedagogical Grammar in Aplied Linguistics Oxford University Press.
- SCARGILL, M. 1969. Lookin at Language Essays an Introductory Linguistics. Illinois: Scott Foresman Company.
- SMITH, Frank. 1978. Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH Frank. 1982. Understanding Reading. New York: Rinehart publisher.
- STUBBS, Michael. 1983. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language Chicago: The University of Chicago Press.
- VAN, Dijk T. 1992. La Ciencia del Texto. Madrid: Paidos
- WIDDOWSON H. 1984. Teaching Language as Communication. London: Oxford University Press.
- YUN-, Yue. 1993. Cohesión and the Teaching of E.F.L. Reading. English Teaching Forum.