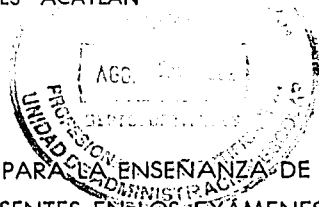


9



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"



MODELO INSTRUCCIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE RELACIONES CAUSALES PRESENTES EN LOS EXÁMENES EXTEMPORÁNEOS DE INGLÉS DEL C.E.I. ACATLÁN.

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

SOFÍA DOMÍNGUEZ ALDANA

ASESOR: RAQUEL GUADALUPE GARCÍA JURADO VELARDE



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

JULIO DE 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 mis padres Alberto y Delfina por brindarme su apoyo y su amor para que pudiera lograr mi meta.

A Juan, por todo su amor, apoyo y comprensión.

A nuestro hijo Anibal por la alegría que trajo a nuestras vidas y por darme el ánimo para emprender este trabajo.

A mi tía Margarita por el tiempo que me obsequió cuidando a Anibal, para que lograra realizar esta tesis.

A mis Asesores del Seminario: Lupita, Angie, Cristy, Félix y Consuelo por los consejos, confianza y ánimos que me brindaron.

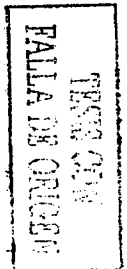
A Charito por contar con su generosa e invaluable amistad.

Envío a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Sofía Domínguez Aldama

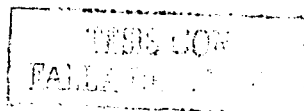
FECHA: 27/08/02

FIRMA: Sofía Domínguez Aldama



ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1	4
1 El Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acaollán	4
1.1 Situación de la Institución	4
1.2 El Surgimiento de los exámenes extemporáneos en el C.E.I.	7
1.3 Beneficios de contar con modelo instruccional de relaciones causales	11
1.4 Objetivos	13
Capítulo 2	15
2 Marco Teórico	15
2.1 La lectura como actividad discursiva aislada	15
2.1.1 Modelos de lectura	15
2.1.1.1 Modelos ascendentes	15
2.1.1.2 Modelos descendentes	17
2.1.1.3 Modelos interactivos	20
2.2 ¿Qué es la lectura?	23
2.2.1 Definiciones de lectura conforme a los modelos presentados	24
2.3 Estrategias	26
2.3.1 Estrategias de aprendizaje	26
2.3.2 Estrategias de lectura	27



2.4 El Constructivismo como modelo de enseñanza	28
2.4.1 El Constructivismo dentro del aprendizaje escolar	32
2.4.2 El Aprendizaje significativo en situaciones escolares	33
2.5 Recursos atencionales	36
2.5.1 Memoria	38
2.5.2 Retención y olvido	39
2.6 Autoinstrucción	40
2.6.1 Sistemas de autoinstrucción	43
2.6.2 Materiales para autoinstrucción	44
2.6.3 Características para el diseño de materiales para la autoinstrucción	45
2.7 Revisión de la teoría referente a la lingüística del texto	48
2.7.1 El Componente textual	51
2.7.2 Tipos de texto	56
2.7.3 Definición de texto académico	59
2.8 Causalidad	60
2.8.1 Antecedentes de la causalidad	60
2.8.2 Teoría empirista de la causalidad	61
2.8.3 Teoría racionalista de la causalidad	62
2.8.4 La causalidad en el siglo XX	64
2.8.4.1 La teoría de la atribución de Kelley	64
2.8.4.2 La teoría de la causalidad de Piaget	65

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2.8.5 Componentes del pensamiento causal	67
2.8.6 La organización de los conocimientos en sujetos expertos y novatos	69
2.8.7 Tipos de causalidad	70
Capítulo 3	72
3 Propuesta de elaboración de un modelo instruccional de la causalidad	72
3.1 Aplicación de la teoría en un modelo instruccional para la causalidad	78
Unidad Didáctica	81
Conclusiones	106
Bibliografía	109
Anexo	112

TESE CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

El Centro de Enseñanza de Idiomas (C.E.I.), tiene como objetivo la impartición de cursos de idiomas dirigidos sobre todo a la comunidad universitaria, aunque también atiende a la comunidad externa que proviene de otras instituciones universitarias o aquellos que quieren aprender un idioma extranjero. Dentro de los cursos de idiomas que ofrece el C.E.I. Acallán, la comprensión de lectura en inglés tiene una gran demanda; de ahí la gran cantidad de alumnos que presentan el examen de requisito de CL. Estos exámenes se aplican al finalizar el curso de CL o en el periodo de la segunda vuelta; pero en ocasiones existen interesados en presentar este examen para poder continuar con algún trámite escolar, entrar a un posgrado o a una maestría. De ahí surgió la necesidad de ofrecer exámenes extemporáneos de requisito de CL.

Estando a cargo de estos exámenes, pude observar un alto índice de reprobación en aquellos interesados en obtener su constancia de comprensión de lectura. Es por esta razón que me di a la tarea de investigar qué parte del examen les ocasionaba mayor dificultad, siendo el ejercicio de las relaciones causales una de las secciones en que obtenían una baja calificación. Es así como surge esta investigación que tiene como fin elaborar un modelo instruccional enfocado a la enseñanza de las relaciones causales. Por otra parte, muchos de los alumnos que se inscriben a este examen comunmente carecen de las estrategias de lectura necesarias para comprender textos en inglés. Con esta propuesta se trata de apoyar a estos alumnos proporcionándoles ejercicios que los ayuden a comprenderlas eficientemente.

Esta investigación se desarrollará en tres capítulos. En el primero se describen las características de la población que atiende el C.E.I. y se explica por qué surge la

necesidad de elaborar un modelo instruccional para la enseñanza de estrategias que permitan reconocer e interpretar las relaciones causales de manera eficiente.

En el segundo capítulo se hace un análisis de las diferentes bases teóricas acerca del proceso de comprensión de lectura, mencionando los diferentes modelos que existen y sus diferentes características; asimismo se mencionan diversas estrategias de lectura que los alumnos deben utilizar para lograr una buena comprensión de textos.

Enseguida se hizo una revisión de la teoría referente al constructivismo, en donde se menciona cómo podemos ayudar a los alumnos en la construcción de nuevas redes de conocimiento para lograr un aprendizaje significativo; nos referimos brevemente a los aspectos generales de la memoria y la atención, las cuales también nos ayudan para comprender de qué manera se puede recuperar la información aprendida además de mencionar los tipos de memoria que existen y sus diferentes fases. Asimismo se hizo mención de la teoría de la autoinstrucción, debido a que en nuestro modelo el alumno trabaja por su cuenta sin la ayuda de un profesor; es por ello que debemos tomar en cuenta las principales características del autoaprendizaje en cuanto al tipo de materiales y a su diseño. La investigación continuó con la revisión de la teoría de la lingüística del texto, así como de los componentes textuales y los diferentes tipos de texto. Finalmente se revisó la teoría concerniente a la causalidad, en donde damos una pequeña introducción histórica acerca de los estudios que se han llevado a cabo, así como la descripción de sus componentes y los tipos que existen.

En el capítulo 3 se llevó a cabo la integración de los fundamentos teóricos que respaldan el modelo instruccional y de esta manera se conforma la unidad didáctica constituida por un modelo con ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales que le

permiten al alumno aprender y aplicar sus conocimientos adquiridos a la interpretación de las relaciones causales.

El trabajo concluye con una reflexión de lo logrado con la unidad didáctica, explorando sus posibles deficiencias, la forma de atacarlas y desarrollar otras investigaciones a partir de esta.

CAPÍTULO I

1. EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA ENEP ACATLÁN

1.1 SITUACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La ENEP Acatlán surge en el año 1975 como una alternativa multidisciplinaria que permitiera descentralizar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La institución actualmente cuenta con 17 licenciaturas, 9 programas de posgrado y diversos cursos de educación continua. Dentro de los planes de estudio de las licenciaturas y posgrados se contempla la necesidad de poder leer textos académicos en lenguas extranjeras en algunos casos, y en otros, la capacidad de poder utilizar las cuatro habilidades de una lengua extranjera.

Con el objetivo de darle a los alumnos las facilidades para cumplir con estos requisitos se creó el Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán. Éste nace como Departamento de Idiomas en el año de 1975, y las primeras lenguas que imparte son inglés, francés e italiano, para 1979 se incorporaron los idiomas de alemán y portugués. Ese mismo año, el Centro cambia al nombre de Centro de Idiomas Extranjeros, el cual mantendrá hasta febrero de 1999, cuando adopta el nombre de Centro de Enseñanza de Idiomas (C. E. I.), puesto que también se imparten cursos de español y de lenguas indígenas (náhuatl y otomí).

A la fecha el Centro de Enseñanza de Idiomas imparte dos modalidades de cursos; el programa global y el programa de comprensión de lectura.

El programa global o PG ofrece el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma: producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura. Este curso está

dirigido al igual que el anterior, a la comunidad universitaria, teniendo empero, una gran demanda por parte de la comunidad externa. En sus inicios el programa consistía de cinco niveles (PG 1, 2, 3, 4 y 5). Pero a partir del periodo 94 – II estos niveles se incrementaron a 7 (PG Basics, 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

El programa de comprensión de lectura, o CL está dirigido básicamente a la comunidad interna o estudiantes universitarios, y fue diseñado para cumplir con los requisitos que plantean los distintos planes de estudio de las carreras y posgrados que se imparten en la institución; se enfoca a la lectura y comprensión de textos escritos en una lengua extranjera; concentrándose en el desarrollo de estrategias de lectura para que los estudiantes puedan comprender textos en inglés relacionados con sus carreras. Se impartían dos niveles de comprensión de lectura hasta el periodo 98 - II; pero a partir del periodo 99 – I, esta modalidad se imparte en tres niveles y sólo en los idiomas alemán, francés, italiano, inglés y portugués.

Por lo que respecta al curso de comprensión de lectura, García Jurado (1996) señala que éste es muy necesario para preparar al alumno a fin de que pueda entender textos de su carrera en la lengua en que fueron escritos y de esta manera no tenga que esperar varios años a que los textos sean traducidos a su idioma; ya que si los alumnos tienen acceso a textos en una lengua extranjera se amplía la información obtenida al consultar textos en su lengua materna.

Por otra parte, en 1992 se inicia con gran éxito la impartición de Cursos Sabatinos en la modalidad de plan global en los idiomas alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Comenzando con una población de 380 alumnos, que actualmente se incrementó a cerca de 2000 en los turnos matutino y vespertino.

El punto focal de la impartición de los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras, es precisamente el de otorgar a los alumnos las armas necesarias para resolver los retos que cualquier persona, profesionalista o no, enfrenta actualmente; esto se debe a que las innovaciones tecnológicas requieren cada vez más de gente preparada que esté a la vanguardia.

Asimismo, el Centro de Enseñanza de Idiomas tiene como objetivo la impartición de cursos de idiomas dirigido principalmente a la comunidad universitaria, ya que ésta necesita cursar el idioma como requisito para lograr sus objetivos académicos. El C.E.I. también atiende a la comunidad externa, la cual proviene tanto de otras instituciones universitarias, como de personas que requieren aprender idiomas extranjeros. Por otra parte este Centro difunde la cultura de las comunidades lingüísticas cuyos idiomas se imparten, y atiende solicitudes de otros servicios lingüísticos requeridos por la misma institución o por entidades públicas o privadas como son eventos culturales, traducciones y congresos entre otros. En el Centro se realizan investigaciones en el campo de la lingüística aplicada que tienen como objetivo la elaboración de diversos tipos de materiales necesarios para la docencia. El material didáctico y los métodos de enseñanza utilizados en la impartición de clases tienen un carácter de actualización constante, complementados a su vez con diversas actividades académico-culturales.

Los alumnos que aspiran a ingresar a los diversos cursos de idiomas impartidos en el Centro deben ser colocados en los diferentes niveles que se imparten previa aplicación de un examen de colocación, mismo que tiene el carácter de obligatorio en el idioma inglés. Son considerados como alumnos de nuevo ingreso aquellos que independientemente de ser comunidad interna o externa nunca hayan estado inscritos

en el Centro o en su defecto, los que se inscriban en un idioma diferente al que estén cursando en ese momento.

Los alumnos considerados como comunidad interna son:

- Estudiantes de la ENEP Acatlán, con tira de materias del semestre en curso.
- Trabajadores académicos, administrativos y familiares directos (hijos y cónyuges) de cualquier dependencia de la UNAM.

Los alumnos considerados como comunidad externa son:

- Alumnos egresados de la UNAM del nivel de licenciatura y de posgrado.
- Estudiantes de instituciones educativas incorporadas a la UNAM.
- Público en general, mayores de 16 años o con secundaria terminada.

1.2 EL SURGIMIENTO DE LOS EXÁMENES EXTEMPORÁNEOS EN EL C.E.I.

Debido a que algunos alumnos tienen conocimientos del inglés adquiridos en otras instituciones o tienen que cumplir con otros compromisos ya sea de tipo laboral o académico; no todos los alumnos asisten a los cursos de inglés impartidos en el C.E.I. Como éstos deben presentar su constancia de comprensión o posesión para poder titularse o continuar sus estudios, optan por tomar los exámenes extemporáneos que se ofrecen para los dos tipos de curso.

Se ofrecen exámenes extemporáneos de comprensión de lectura en inglés dos veces al semestre; con una demanda creciente. Como los alumnos que se inscriben a estos exámenes no han tomado el curso, es común que carezcan de las estrategias de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

lectura necesarias para comprender textos en inglés, por lo que existe un alto índice de reprobación. El fracaso de estos alumnos para cubrir con su requisito de idioma muchas veces obstaculiza la continuación de sus estudios o sus trámites de titulación, de ahí que se considere de suma importancia analizar las posibles causas de esta reprobación.

Durante la revisión de los exámenes extemporáneos de C.L. se detectaron calificaciones bajas en la sección de causalidad y, debido a esto, se tomó una muestra del 25% de un total de 245 exámenes. El análisis de la muestra señala que el 75% de los alumnos reprueba esta sección, siendo la media de 5.03 de un total de 10 puntos; el 75% de ellos sólo obtiene 6 puntos, cuando necesitan 7 puntos mínimo para aprobar la sección (Ver anexo 1). Aunque la dificultad para interpretar las cadenas causales no es necesariamente la única causa del fracaso de los alumnos al resolver los exámenes extemporáneos, sí puede influir en la reprobación de los aspirantes a obtener la constancia de comprensión de lectura.

De acuerdo con García Jurado (1998:519), gran parte de los alumnos universitarios carecen de las estrategias de lectura adecuadas para comprender la información contenida en textos académicos; a veces son lectores inexpertos en su propio idioma y no tienen hábitos de lectura. Lo anterior se reflejó durante la aplicación de un examen diagnóstico en español, cuyos resultados mostraron que los alumnos tienen, entre otros, los siguientes problemas:

- No tienen suficiente conocimiento del mundo.
- Desconocen el verdadero significado de las palabras que leen.

- No pueden hacer predicciones estructurales ya que desconocen la función de las palabras en los enunciados.
- No tienen la capacidad de orientarse autónomamente en el texto ni de llevar a cabo un monitoreo.
- Carecen de estrategias de lectura adecuadas (reconocimiento de palabras clave, abstracción, síntesis, etc.).
- No son capaces de decodificar e interpretar los significados de la lengua que están leyendo.
- Su nivel de comprensión es deficiente, debido principalmente a lo mencionado en los puntos anteriores.

Tomando en cuenta estos puntos, se ve la necesidad de apoyar a los alumnos para que puedan comprender información en inglés de una manera más sencilla, y a partir de ahí, enriquecer sus conocimientos anteriores.

Una manera de apoyar a estos alumnos es enseñarlos a utilizar estrategias de lectura, que se dividen en estrategias de bajo y alto nivel y son indispensables para la correcta interpretación de la información presentada en textos.

Para Tilaka (1987:25) una de las actividades más importantes dentro del campo de la educación, que tiene como fin buscar información organizada, es la lectura y para poder comprender lo que se lee se necesita entender la sintaxis y la semántica del registro del inglés escrito, a fin de interpretar la información contenida en textos académicos.

Cuando leemos, extraemos información de acuerdo al propósito de nuestra lectura, nuestros intereses, motivaciones, etc., además complementamos esta

información con el conocimiento obtenido de nuestra propia experiencia, para darle sentido a lo que leemos.

Para Goodman (en Carrel, Devine y Eskey 1988:12), la lectura es un proceso receptivo de la lengua que él define como un proceso psicolingüístico que tiene una representación codificada por un escritor y termina con el significado que el lector construye. En la lectura hay una interacción entre la lengua y el pensamiento.

De acuerdo con Clarke y Silberstein (en Mackay, Barkman y Jordan 1979:49), la lectura es vista como un proceso activo; el lector forma suposiciones preliminares acerca del material, de tal manera que selecciona las claves necesarias para confirmar o rechazar esas suposiciones; además de que hace uso de su conocimiento del mundo, de vocabulario, sintaxis y discurso. Según Barba y García Jurado (2001b:81) las relaciones causales se encuentran en todo tipo de textos y son fundamentales para comprender antecedentes y consecuencias de los hechos presentados en un escrito. Las cadenas causales suelen ser muy complejas por diferentes razones; por ejemplo:

- Existe una multiplicidad de relaciones entre las cadenas causales.
- En el texto se desarrolla la información correspondiente a los efectos, dejando la causa implícita.
- Existe una interferencia de los conocimientos cotidianos del lector al analizar las verdaderas causas de un acontecimiento.
- Se carece de conocimiento previo necesario para comprender las condiciones presentadas en un texto.
- Existen cadenas causales de contraste las cuales determinan que un fenómeno no es la causa o efecto de otro.

Es muy probable que los aspirantes al examen extemporáneo de Comprensión de Lectura de la E.N.E.P. Acatlán no tengan un dominio adecuado de las estrategias de lectura, lo que les dificulta encontrar las cadenas causales que se presentan en la información presentada en los textos, lo anterior puede impedirles responder satisfactoriamente la sección correspondiente del examen.

1.3 BENEFICIOS DE CONTAR CON UN MODELO INSTRUCCIONAL DE RELACIONES CAUSALES

Como ya se mencionó, el examen de comprensión de lectura es un requisito para aquellas personas interesadas en continuar con sus estudios profesionales, sean éstos posgrados, maestrías o licenciaturas del plantel; ya sea para su titulación o para que proceda su inscripción a determinado semestre.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, esta investigación se enfocará en resolver la problemática presentada por los alumnos para comprender las relaciones causales contempladas en los exámenes extemporáneos de inglés del C.E.I. Acatlán.

Como este tipo de preguntas debe ser parte del examen extemporáneo debido a que la interpretación de relaciones causales está considerada en los objetivos del curso; el alumno que presenta exámenes de requisito debe utilizar la estrategia correspondiente.

El único camino posible para ayudar a los alumnos que presentan exámenes extemporáneos, es proveerlos de la información pertinente para que puedan resolver de manera adecuada la sección de preguntas sobre relaciones causales. Esto sería de gran beneficio para los alumnos mencionados ya que en muchos casos, la reprobación de los exámenes de comprensión de lectura llega a desalentar a aquellos interesados

en continuar con su vida profesional o académica, y aún puede impedirles que lleven a cabo sus trámites de titulación. Por otra parte este estudio también beneficiará a aquellos interesados en lograr una mejor comprensión de textos en inglés.

Además, la sección de comprensión de lectura del departamento de inglés del C.E.I. se verá beneficiada si se disminuye el número de alumnos reprobados en los exámenes extemporáneos, lo que aligeraría la carga de trabajo del Departamento de Inglés, ya que los recursos tanto humanos como de tiempo y materiales se utilizarían de mejor manera y se optimizarían los tiempos de dicho Departamento para llevar a cabo otro tipo de actividades.

La institución se verá beneficiada, porque aquellos alumnos que tienen sus trámites detenidos por la falta de la constancia de idiomas podrán obtenerla, ayudando a un número mayor de alumnos a continuar con su vida académica.

Este trabajo se lleva a cabo con el propósito de crear una unidad didáctica que permita a los alumnos que toman exámenes extemporáneos comprender las relaciones causales presentes en textos académicos con el fin de adquirir las estrategias necesarias para interpretarlas adecuadamente.

En el siguiente capítulo se revisarán las aproximaciones teóricas pertinentes a este proyecto a fin de revisar los principales modelos de lectura, definir lo que es la lectura, así como revisar las estrategias de aprendizaje y de lectura. Se abundará en el constructivismo como modelo de enseñanza. Por las características de este trabajo se analizará la teoría correspondiente a los recursos atencionales y la autoinstrucción; así como las características que deben considerarse para la elaboración de materiales para el autoaprendizaje. Para contar con un marco de referencia para la comprensión de la coherencia textual, se considerará la teoría sobre la lingüística del texto. Finalmente se

definirá lo que es la causalidad y cuáles son sus diferentes formas; se hablará de aquellas palabras que la denotan, a fin de proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan identificarlas.

Para poder llevar a cabo esta investigación, será necesario cumplir con los siguientes:

1.4 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar un modelo instruccional para la enseñanza de las relaciones causales presentes en textos académicos como apoyo a los alumnos que presentan exámenes extemporáneos de comprensión en inglés en el CEI de la ENEP Acatlán.

Este trabajo requerirá el cumplimiento de una serie de tareas que corresponden a los siguientes:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Revisar la teoría correspondiente a los diversos modelos de lectura.
2. Consultar las fuentes relativas al constructivismo.
3. Tomar en consideración elementos que apoyen la retención y atención de los alumnos.
4. Considerar la teoría correspondiente a la auto-instrucción.
5. Analizar la teoría sobre la lingüística del texto.
6. Llevar a cabo un análisis de la teoría relativa a la causalidad.
7. Elegir el léxico y los marcadores de discurso que indiquen causalidad.
8. Elaborar los ejercicios que conformarán la propuesta.
9. Elaborar una guía de trabajo y auto evaluación del material.

En el siguiente capítulo se abordan los diferentes modelos de lectura y sus implicaciones en la enseñanza, mencionando diversos tipos de estrategias, así como una definición tentativa de lectura sobre la que se desarrolla este trabajo. También se explora la teoría constructivista y las teorías de autoaprendizaje en relación con la enseñanza de la comprensión de lectura, aprovechando aquella información que nos permita desarrollar la investigación; se tomarán en cuenta los estudios sobre la lingüística del texto pertinentes, para después analizar los marcadores de discurso y los estudios acerca de la teoría de la causalidad que serán incluidos en el modelo instruccional. Asimismo, se hará referencia a la teoría acerca de los recursos atencionales.

CAPÍTULO 2

2.MARCO TEÓRICO

2.1 LA LECTURA COMO ACTIVIDAD DISCURSIVA AISLADA

En la enseñanza de lenguas extranjeras se considera a la lectura como una forma de refuerzo para las estructuras y vocabulario aprendidos en clase; sin darle la importancia que merece.

La habilidad para comprender textos debe ser tomada en consideración, ya que los lectores que carecen de estrategias eficientes para leer, difícilmente podrán llevar a cabo una lectura profunda y crítica. Frecuentemente la lectura es el medio por el cual nos allegamos al conocimiento, ya sea de manera formal, en el ámbito escolar, o de manera autodidacta, enfocando la lectura a temas de nuestro interés. Por ello, a continuación se revisarán algunas teorías que explican cómo se lleva a cabo el proceso de lectura.

2.1.1 MODELOS DE LECTURA

2.1.1.1 MODELOS ASCENDENTES

Rayner y Pollatsek (1989:465) señalan que en los modelos ascendentes la información fluye en un proceso consistente en una serie de pasos; la información visual se toma de la página impresa y se transforma a través de etapas sin utilizar el apoyo del conocimiento del mundo, la información textual o las estrategias de alto nivel.

Dentro de los modelos ascendentes podemos mencionar los de Gough (1972), y LaBerge y Samuels (1974), entre otros.

El modelo de Gough (en Barnett, 1989:14) enfatiza la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto y postula que el significado de la lectura comienza desde el momento en que se ven las letras impresas hasta la conformación de un texto. Esto se produce utilizando la memoria para procesar y guardar la información leída. Gough establece tres principios:

- El modelo postula que todas las letras en el campo visual deben ser reconocidas antes de asignarles algún significado.
- El lector analiza el texto como una unidad, basándose en el código hasta llegar a su significado semántico.
- La lectura es un proceso serial que se da paso por paso, nivel por nivel.

Dentro de estos modelos también podemos encontrar a LaBerge y Samuels (en Barnett, 1989:16), quienes enfatizan el papel de la atención en el proceso de información y la importancia de la automaticidad en el proceso de lectura. Suponen que la atención del lector se fija en una sola cosa a la vez. Sin embargo, el lector puede realizar varias actividades de manera simultánea si algunas de ellas no requieren atención consciente, lo que significa que estas acciones deben estar automatizadas para evitar el gasto de memoria. Para ellos, el proceso de lectura se da de manera ascendente, es decir, se inicia con el procesamiento de rasgos gráficos y termina con la comprensión de conceptos. Por otra parte, Carrel, Devine y Eskey (1988:2) consideran que el modelo ascendente de comprensión de lectura orienta al lector hacia un rol pasivo, en el que sólo se emplea un proceso decodificador para reconstruir el significado del autor al reconocer las letras y palabras impresas y construir el significado

del texto; primero a través de las unidades textuales pequeñas, es decir, letras y palabras, hacia unidades más grandes como frases, cláusulas, etc.

2.1.1.2 MODELOS DESCENDENTES

Goodman y Smith (en Silberstein 1994:6) desarrollaron una perspectiva psicolingüística, en donde los lectores eficientes desarrollan predicciones acerca del contenido de un texto y unidos a estas claves textuales, el conocimiento y la experiencia ayudarán a los lectores a desarrollar expectativas acerca de la información que sigue. De esta manera, el lector eficiente lee rápidamente para confirmar o rechazar estas predicciones; si se confirman sus hipótesis, aumenta el almacenaje de información acerca del tema; si no se confirman, el lector regresa y vuelve a leer con más cuidado.

Goodman (en Carrel 1988:3) describe la lectura como un juego psicolingüístico, donde el lector reconstruye el mensaje codificado por el escritor como una muestra gráfica. En este modelo, el lector no necesita usar todas las claves textuales. De acuerdo con él, el lector reconstruye el significado del lenguaje escrito usando el sistema grafo-fonológico, sintáctico y semántico del lenguaje principalmente para predecir el significado, y lo más importante, para confirmar sus predicciones al relacionarlas con sus experiencias y conocimiento del lenguaje. Su modelo se caracteriza como un patrón descendente donde los procesos de alto nivel interactúan con los procesos de bajo nivel para dirigir el flujo de información. Su mayor impacto fue considerar al lector un participante activo en el proceso de lectura por medio de la producción de predicciones. Según él, para que el lector pueda comprender el texto se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

- El conocimiento lingüístico previo del lector.

- El nivel de competencia alcanzada en la segunda lengua.
- Las experiencias previas del lector acerca del contenido del texto.
- La estructura retórica del texto.

Rayner y Pollatsek (1989:461) mencionan que la característica primordial de los modelos descendentes es que el sistema de procesamiento de información, es decir, la parte que está construyendo el significado del pasaje, controla el flujo de información en todos los niveles. El lector necesita superar los problemas que encuentra en el sistema de procesamiento usando su conocimiento general del mundo y la información contenida en el pasaje que está leyendo.

Los modelos descendentes más conocidos son los de Goodman (1970) y Smith (1971), aunque el modelo de Goodman también se considera como un modelo interactivo. Este modelo involucra un proceso anticipatorio tentativo y selectivo, es decir que permite la generación de hipótesis sobre lo que sigue. Goodman señala varios pasos en este proceso:

- La fijación ocular sobre el nuevo material.
- La posterior selección de las claves gráficas del campo de visión, usando la formulación de una imagen, después de seleccionar las claves gráficas, esto incluye las estrategias del lector, su estilo cognoscitivo y el conocimiento previo.
- La imagen perceptual resultante, que contiene tanto lo que el lector ve, como lo que espera ver.
- La búsqueda en la memoria del lector de claves sintácticas, semánticas y fonológicas que enriquezcan la imagen perceptual.

- La elección de las palabras en el texto, que es consistente con las claves gráficas.
- El éxito en esta predicción, hace que la elección se almacene en lo que él llama memoria a corto plazo. En caso contrario el lector regresa a la etapa anterior.

Por otra parte, el modelo de Smith, al igual que el de Goodman, enfatiza el papel del significado y la necesidad del lector de predecir cuando lee. Hace referencia a cuatro características fundamentales de la lectura:

- La lectura tiene un propósito; esto es, el individuo lee con un propósito y un objetivo en mente.
- La lectura es selectiva; el lector sólo atiende a la información necesaria (claves sintácticas y semánticas) para lograr sus objetivos de lectura establecidos al principio de la misma.
- La lectura se basa en la comprensión; el lector debe agregar información de su propio bagaje de conocimientos, es decir, la información no visual. Esta información le permite confirmar, rechazar, modificar o cuestionar el contenido del texto, o sea, la información visual.
- La lectura es anticipatoria; el posible contenido de la información del texto se puede predecir o anticipar considerando el conocimiento previo del lector y su propósito u objetivo de lectura.

2.1.1.3 MODELOS INTERACTIVOS

De acuerdo con Silberstein (*Op. cit:* 6-7) los modelos interactivos de lectura se han enfocado en las dos formas de procesamiento, la descendente (*top down*) y la ascendente (*bottom up*).

Los lectores expertos emplean tanto estrategias de alto como de bajo nivel; las primeras permiten reconocer palabras rápida y automáticamente y posiblemente las estructuras de la lengua; las últimas permiten comprender e interpretar conceptos por medio de la generación de hipótesis, predicciones, inferencias, deducciones, síntesis, generalizaciones, etc., entre otras estrategias en el ámbito cognoscitivo. Los lectores expertos tienen la capacidad de utilizar ambas estrategias de manera eficiente y automática.

Tomando esto en cuenta, la comprensión del texto requiere la interacción en paralelo de dos modelos de procesamiento de información:

- El ascendente (o basado en el texto), que requiere el procesamiento del lenguaje a todo nivel, es decir, palabra, oración, discurso.
- El descendente (basado en el conocimiento previo), que implica el uso por los lectores de este tipo de conocimientos para interpretar la información que encontrarán en un texto.

A este respecto, Rayner y Pollatsek (*Op. cit:*467) señalan que en los modelos interactivos los lectores generalmente hacen uso tanto del procesamiento ascendente como del descendente antes de llegar a una interpretación del texto. Como ejemplos de modelos interactivos ellos mencionan el de Rumelhart (1977), el de Stanovich (1980) y el de Kinstch y Van Dijk (1978).

El modelo de Rumelhart (en Rayner y Pollatsek 1989:467) explica cómo el contexto y las expectativas del lector pueden influir en el proceso de lectura. A este respecto, Barnett (*Op. cit.*: 23) señala que durante la lectura, la información que se obtiene del texto depende del procesamiento de las operaciones mentales de alto nivel, que a su vez requiere del procesamiento de bajo nivel. La información gráfica se reconoce, procesa y almacena en lo que el autor llama "almacén de información visual"; posteriormente esa información pasa a otro dispositivo, llamado "sintetizador de patrones" donde se encuentran los bloques de cognición o esquemas; aquí se almacenan el conocimiento y experiencias previas del lector, así como el conocimiento del mundo, del tema, de los patrones ortográficos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmáticos, los que le permiten al lector una interpretación eficiente de la información proveniente del texto.

Otro componente importante del modelo es el proceso de integración, ya que los enunciados y cláusulas deben ser relacionados por el lector para captar la coherencia del texto. Esta integración se da en dos momentos: el primero puede ocurrir cuando cada palabra que se encuentra se relaciona con información previa; el segundo consiste en interpretar la cláusula en el proceso de la lectura, cuya información se actualiza conforme ésta avanza.

De acuerdo con Stanovich (en Barnett *Íbid*:26), existe una mediación simultánea de diversas fuentes de conocimiento durante el proceso de lectura. La fortaleza en una etapa del proceso puede compensar la debilidad en otra; los problemas de los modelos ascendentes y descendentes se pueden aliviar con este modelo compensatorio interactivo. Los modelos interactivos asumen que un patrón se sintetiza sobre la base de la información proveniente de varias fuentes de conocimiento. La suposición

compensatoria declara que un déficit en cualquier fuente del conocimiento, resultará en una mayor confianza en otras fuentes del mismo. Por ejemplo, los lectores eficientes en la segunda lengua podrían usar sus habilidades y estrategias de su lengua materna para compensar sus debilidades lingüísticas; o por el contrario, hacer uso de su conocimiento semántico o del tema para compensar su poco conocimiento del código escrito.

Por su parte, Kintsch y van Dijk (en Barnett *Ibid*:27-28) desarrollaron un modelo de procesamiento de información de los textos para describir y explicar la manera en que los lectores construyen una representación de la información contenida en el discurso escrito. Este modelo está conformado por cuatro partes principalmente:

- **La superestructura:** que representa un tipo de estructura global y se puede caracterizar como la forma global de un discurso que define la ordenación global del mismo, así como las relaciones jerárquicas de sus partes. Se refiere a la forma en que el escritor organiza y representa sus ideas de manera escrita.
- **La macroestructura:** que es la reconstrucción teórica de las nociones del tema o asunto del discurso; está formada por macroproposiciones que representan el tema o idea general del texto.
- **La microestructura:** que se refiere al discurso en su forma escrita y está integrada por una secuencia lineal de proposiciones que se expresan por medio de enunciados. Esta serie de proposiciones se caracterizan por su coherencia local, la cual se establece mediante las relaciones sintácticas y semánticas entre los enunciados y proposiciones del discurso escrito.

- **Las macroreglas:** que permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos de una manera más general. Estas reglas, según Van Dijk y Kintsch, son las siguientes:
 - a) **Supresión:** dada una secuencia de proposiciones, se eliminan aquellas que no sean necesarias.
 - b) **Generalización:** dada una secuencia de proposiciones, éstas se sustituyen por una proposición que englobe a cada una de las otras.
 - c) **Construcción:** dada una secuencia de proposiciones, se reemplaza una secuencia por una proposición que comprenda al conjunto de proposiciones.

Silberstein (*Op. cit.*:8) menciona que se debe ser cauto con las implicaciones del uso de estos modelos. No se debe asumir que el lector sólo podrá leer acerca de lo que conoce. No se debe privar al lector de la oportunidad de aprender a través de la lectura. Asimismo, no se debe preparar a los estudiantes para todo aquello que podrían encontrar en textos. Junto con la información acerca del texto y del lenguaje, los estudiantes sólo necesitan un contexto razonable y algo de conocimiento acerca del tema para aprender de la lectura.

2. 2 ¿QUÉ ES LA LECTURA?

Nuttall (1982:21-22) sugiere que la lectura permite a los alumnos leer textos auténticos sin ayuda, a velocidad apropiada, en silencio y con una comprensión adecuada. Es decir, el maestro promueve la habilidad del alumno ya que la comprensión es un proceso privado, el lector desarrolla la habilidad para leer por su cuenta; y un lector independiente debe ser capaz de enfrentar un texto que nunca antes

había visto. La lectura no será de uso práctico a menos que permita la lectura de textos que se requiera con un propósito auténtico. Se debe entrenar al alumno para que lea a diferente velocidad diferentes textos y con diferentes propósitos. Un texto necesita ser comprendido para que satisfaga nuestro propósito de lectura, se deben dar varios tipos de textos donde se requiera utilizar tanto una lectura precisa y cuidadosa como una global y general; sin olvidar que la comprensión es la parte central del proceso de lectura.

2.2.1 DEFINICIONES DE LECTURA CONFORME A LOS MODELOS PRESENTADOS

De acuerdo con el apartado anterior, habrá tantas definiciones de lectura como tipos de lectura y autores, aunque algunos concuerden en ciertos puntos; por ello la definición de lectura variará de acuerdo con el propósito de la lectura.

Dentro de los modelos ascendentes, la lectura se define como la reconstrucción del significado del contenido de un texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y los enunciados.

Por otra parte, para los modelos descendentes, la lectura es vista como un proceso psicolingüístico, receptivo, en donde la reconstrucción del significado de la información del texto se da principalmente mediante la constante formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis, inferencias, predicciones, etc., que el lector lleva a cabo con ayuda de su conocimiento del mundo, del tema, del lenguaje y de ciertas claves sintácticas, semánticas, léxicas y ortográficas contenidas en el texto. En los modelos interactivos la lectura se concibe como un proceso cíclico-interactivo-constructivo-inferencial, en donde el lector reconstruye el significado del contenido del texto a partir del análisis, reconocimiento y decodificación de las palabras, las frases y

los enunciados, así como mediante la formulación, confirmación, modificación o rechazo de hipótesis, predicciones, inferencias, etc.

En estos diferentes modelos se concibe a la lectura de forma diferente y, al mismo tiempo, comparten ciertas características, sin dejar de lado que el modelo interactivo reúne el procesamiento planteado por los otros dos. Sin embargo, también se debe tomar en cuenta el por qué de la lectura, independientemente de cómo se dé la comprensión de la misma. A este respecto, Nuttall (1982) señala que leemos porque queremos obtener información, hechos, ideas, por diversión, etc., porque queremos obtener el mensaje que el escritor quería expresar. En otras palabras, queremos entender las ideas de otras personas. Leer tiene que ver con obtener el significado de un texto para algún propósito. Como requisito indispensable para que esto funcione, el lector y el escritor deben compartir el mismo código, las mismas suposiciones acerca del mundo y de su funcionamiento, así como las actitudes, las creencias, y los valores. El lector se involucra activamente para obtener el significado de un texto. A veces el lector se guía por los marcadores de discurso para alcanzar la comprensión de un texto, pero también debe utilizar otras habilidades, tales como la interpretación, la reconstrucción de las presuposiciones del escritor, la inferencia, entre otras. En este sentido el lector toma un papel responsablemente activo para obtener sentido de un texto.

2.3 ESTRATEGIAS

2.3.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Freedman (1996:79) enfatiza que, al aprender un idioma extranjero, hay que apoyar al alumno dándole estrategias de aprendizaje. Existen factores que intervienen en el aprendizaje de un idioma extranjero, como son: el contexto social, el maestro como docente y la aptitud que el alumno tiene o no para adquirir un idioma extranjero, entre otros. El cómo aprende el alumno abarca el contexto social, el salón de clase y el individuo.

Durante el proceso de *aprender a aprender* se busca hacer más consciente al alumno de su propio proceso de aprendizaje, no del qué sino del cómo; de los factores sociales que influyen en su aprendizaje, de su responsabilidad en la asimilación de lo que realmente tiene que aprender. Con respecto a los factores relacionados con el salón de clase, entran en juego, sobre todo, aspectos afectivos como son la autoimagen, la autoconfianza y el bajo estrés. Para el desarrollo de un ambiente positivo es muy importante la comunicación real entre los alumnos. El alumno debe estar consciente de la importancia del grupo en su propio aprendizaje.

Hay que fomentar en los alumnos el análisis, la toma de decisiones y la responsabilidad de su aprendizaje.

Ahora bien, para poder darle al alumno más estrategias primero se debe señalar lo que es una estrategia y qué tipos existen. van Dijk y Kintsch (1983), definen a la estrategia como acciones deliberadas que los lectores seleccionan y controlan para lograr metas y objetivos deseados. Antes de mencionar las estrategias que el lector necesita manejar para poder comprender un texto, García Jurado (1998:521-525)

señala que primero se debe decidir qué modelo de lectura se debe seguir, el tipo de lectura que se va a impartir, y los niveles de comprensión que se piensan utilizar. A este respecto se menciona lo siguiente:

Los niveles de comprensión de un texto pueden ser: fragmentario, global, detallado y crítico.

En cuanto a los tipos de lectura, pueden ser: de ojeada, de búsqueda, de familiarización y de estudio.

Una vez que se toma en cuenta lo anterior, se deben considerar las estrategias de lectura que el alumno debe aprender.

2.3.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE BAJO NIVEL

Éstas funcionan a nivel operativo, e implican lo que el lector puede identificar o seleccionar; como el reconocimiento de los formantes de las palabras, aumentar su vocabulario, la capacidad de reconocer y utilizar la función de las palabras dentro de un enunciado para poderlo decodificar, la localización de cognados, palabras clave, enunciados tópicos, la interpretación de la relación entre un referente y un referido, la localización e interpretación de los elementos de coherencia, entre otros.

ESTRATEGIAS DE LECTURA DE ALTO NIVEL

Éstas tienen que ver con el procesamiento de la información a un nivel cognitivo. A este respecto, García Jurado (*ibid*) menciona la localización de implicaciones, la identificación, el argumento, la comparación y contraste de la información, la

identificación de las relaciones causales, la síntesis de la información, la generación de generalizaciones e hipótesis, entre otras.

Después de revisar las diferentes teorías referentes a la lectura, revisaremos la literatura sobre el proceso de aprendizaje; en este sentido aludiremos a la teoría constructivista.

2.4 EL CONSTRUCTIVISMO COMO MODELO DE ENSEÑANZA

Díaz Barriga (1998:14) menciona que el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento; habla de un sujeto activo aportante, que rebasa, a través de su labor constructiva, lo que le ofrece su entorno.

Por su parte, Carretero (en Díaz Barriga, *íbid*) señala que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores; por tanto, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se desarrolla con los esquemas que ya posee.

La teoría constructivista propone que aprender algo nuevo o intentar comprender algo familiar en mayor profundidad no es un proceso lineal, sino uno en el que se hace uso de nuestra experiencia previa y el conocimiento de primera mano que se obtiene al hacer nuevas exploraciones. Construimos el aprendizaje por etapas, y cuando éstas no encajan, cambian los conceptos erróneos o se reconstruyen. Esto se logra al extender nuestra comprensión por medio de discusiones y efectos creativos, durante la

validación de nuestras teorías conforme resolvemos problemas. Cuando comprendemos un concepto obtenemos la habilidad para aplicarlo a situaciones nuevas. Éste resulta un proceso continuo e individual, porque sumamos a cada experiencia de aprendizaje nuestro nivel de desarrollo, nuestra historia y estilos personales. (The PH... 2001:1).

En la teoría constructivista es el alumno quien interactúa con los objetos y sucesos y de esta manera obtiene una comprensión de las características propias de éstos, construyendo sus propias conceptualizaciones y soluciones a problemas. Se acepta y fomenta la iniciativa y autonomía del alumno; porque aprende mejor cuando construye activamente su propio conocimiento. (What is ... 1992).

Como características principales del constructivismo, se pueden señalar las siguientes:

- Enfatiza el aprendizaje, no la enseñanza.
- Fomenta y acepta la iniciativa y autonomía del alumno.
- Ve a los alumnos como criaturas con voluntad y propósito.
- Ve al aprendizaje como un proceso.
- Promueve la investigación del alumno.
- Reconoce el papel de la experiencia en el aprendizaje.
- Cultiva la curiosidad natural del alumno.
- Toma en cuenta el modelo mental del alumno.
- Enfatiza la actuación y comprensión al evaluar el aprendizaje.
- Se basa en los principios de la teoría cognoscitiva.
- Hace uso de terminología cognitiva como predecir, crear y analizar.
- Toma en cuenta la manera de aprender del estudiante.
- Fomenta que los alumnos se comprometan en diálogos con otros alumnos y con el maestro.
- Apoya el aprendizaje cooperativo.
- Involucra al alumno en situaciones reales.
- Enfatiza el contexto donde toma lugar el aprendizaje.
- Toma en cuenta las creencias y actitudes del alumno.

Dougiamas señala (1998:12-14) algunos principios dentro del constructivismo en términos pedagógicos:

- Los estudiantes vienen a clase con una visión del mundo establecida, formada por años de aprendizaje y experiencia previa.
- Mientras se desarrolla la visión del mundo del alumno, éste filtra todas sus experiencias, lo que afecta su interpretación de las observaciones.
- Para que los estudiantes cambien su visión del mundo, deben trabajar en el aspecto a aprender.
- Los estudiantes aprenden de otros estudiantes, así como del maestro.
- Aprenden mejor al hacer.
- Los alumnos deben comunicarse con sus pares a fin de promoverse la construcción de ideas nuevas.

Para que sea consistente con este modelo constructivista, (The PH...*Op cit*) el alumno:

- Explora e investiga para satisfacer su curiosidad acerca del tema escogido.
- Piensa libremente, pero dentro de los límites de la actividad.
- Prueba predicciones e hipótesis, y forma otras nuevas.
- Registra observaciones e ideas.
- Aplica etiquetas, definiciones, explicaciones, y habilidades en situaciones nuevas aunque similares.
- Usa información previa para hacer preguntas, proponer soluciones, tomar decisiones y diseñar experimentos.
- Señala conclusiones razonables a partir de la evidencia.
- Registra observaciones y explicaciones.
- Hace conexiones con situaciones reales y ve relaciones de conceptos o temas en otras áreas de contenido.
- Responde a preguntas usando observaciones, evidencia y explicaciones previamente aceptadas.
- Demuestra conocimiento o comprensión de conceptos o habilidades.
- Evalúa su propio conocimiento y progreso.

Díaz Barriga (*Op. cit.* 15-17) menciona dos ideas fundamentales dentro de esta concepción constructivista:

- El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje y se convierte en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa.

- La actividad constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración, por lo que no tiene que descubrir o inventar a cada momento.

Una perspectiva constructivista ve al alumno comprometido activamente en la elaboración de significados y, con respecto a la enseñanza se busca que los alumnos puedan analizar, investigar, colaborar, compartir, construir y generar conocimiento basándose en lo que ellos ya saben.

Vygotsky (en Dougiamas, *Op cit*:8) enfatiza el papel que la sociedad desempeña en el desarrollo de un individuo; hace mención del constructivismo social, en donde el entorno social del alumno incluye a las personas que se relacionan con él incluyendo maestros, amigos, estudiantes y participantes de todas formas de actividad.

Por otra parte, además de tomar en cuenta el contexto social de una situación de aprendizaje, se deben considerar las influencias externas como la religión, las características biológicas y el lenguaje. Otro aspecto importante a considerar son las herramientas ya que pueden afectar nuestra forma de pensar; éstas incluyen el lenguaje y otros sistemas simbólicos, además de las herramientas físicas como la computadora.

Salomón y Perkins (en Dougiamas, *Ibid*:9) identifican dos efectos de las herramientas:

- Redistribuyen la carga cognitiva de una tarea entre las personas y la herramienta mientras se está usando.
- El uso de una herramienta puede afectar al alumno al cambiarle habilidades, perspectivas y maneras de representar el mundo.

Strommen (1992:3) también menciona que el maestro sirve como guía del conocimiento, ayudando a organizar y auxiliar a los alumnos mientras que toman la iniciativa en sus propias exploraciones. La flexibilidad es la característica más importante del nuevo papel del maestro. Para que sea consistente con este modelo constructivista, (The PH... *Op cit*) el maestro:

- Fomenta que los alumnos trabajen juntos con mínima supervisión.
- Actúa como un facilitador en el proceso de aprendizaje.
- Promueve oportunidades y eventos que animen y apoyen la construcción de la comprensión.
- Fomenta que los alumnos expliquen conceptos y definiciones. (Aunque él también provee definiciones, explicaciones y nuevas descripciones).
- Anima a los alumnos a aplicar o extender los conceptos y habilidades en situaciones nuevas.
- Espera que los alumnos usen descripciones formales, definiciones y explicaciones que se presentaron previamente.
- Recuerda a los alumnos la información y evidencia existente.
- Busca conceptos que se relacionen con otros conceptos, temas o áreas de contenido.

La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. El profesor debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. (*Ibid*:15-17)

2.4.1 EL CONSTRUCTIVISMO DENTRO DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Díaz Barriga (*Op cit*:15-17) menciona que dentro de la concepción constructivista del aprendizaje escolar, la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura a la que pertenece. Para lograr esto se debe suministrar una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas para que propicien en él una actividad mental constructiva.

Como se mencionó con anterioridad, en la construcción del conocimiento escolar, el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muchas fuentes; ya que para que éste aprenda un contenido debe atribuirle un significado, construyendo una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o debe elaborar una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. El construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, lo que se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos.

2.4.2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN SITUACIONES ESCOLARES

Ausubel (en Díaz Barriga, *Op cit.*: 18-19) postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva. Para Ausubel, los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del alumno. En este sentido es muy importante el aprendizaje por descubrimiento, donde el alumno descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera. Por su parte, Dougiamas (*Op cit.*: 12) señala que el conocimiento previo del alumno es esencial para construir el conocimiento de forma activa. Por otra parte, no todo el aprendizaje significativo se da por descubrimiento. También se promueve el aprendizaje verbal significativo.

Ausubel (en Díaz Barriga *Op. cit.*) reconoce dos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clase:

El primero se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento; dentro de éste menciona:

- El aprendizaje por recepción.
- El aprendizaje por descubrimiento.

El segundo, toma en cuenta la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del alumno; esto puede ser a través de:

- Aprendizaje por repetición.
- Aprendizaje significativo.

Al interactuar los diferentes tipos de aprendizaje, surgen las denominadas situaciones del aprendizaje escolar:

- Recepción repetitiva.
- Recepción significativa.
- Descubrimiento repetitivo.
- Descubrimiento significativo.

Aunque estas situaciones pueden interactuar entre sí, el aprendizaje significativo es el que posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación.

Se debe tomar en cuenta que, para que el aprendizaje sea significativo, la información nueva debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya se poseen en la estructura de conocimientos, dependiendo de la motivación y actitud para aprender, así como de la

naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje los cuales deben poseer un significado potencial o lógico. (Díaz-Barriga *Ibid*: 21)

Según Notoria (en Díaz-Barriga, *Op cit*: 24), el aprendizaje significativo se facilita mediante el uso de puentes cognitivos que pueden ser organizadores, mapas conceptuales, analogías u otras estrategias de enseñanza.

Con respecto a las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo, Castillo (2001:6-7) señala que algunas que se pueden utilizar para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos son:

- Preinstruccionales: preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender, se hace uso de los objetivos para establecer condiciones, tipo de actividad o forma de aprendizaje y el organizador previo es la información introductoria que establece un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
- Coinstruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza, con el fin de detectar la información principal, y la conceptualización de contenidos, lo que promueve la organización de la información y la motivación, se incluyen ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías.
- Posinstruccionales: Se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética e integradora, le permiten valorar su propio aprendizaje. Entre estas se encuentran las preguntas intercaladas, resúmenes y mapas conceptuales.
- El uso de organizadores y analogías para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información.

El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas a realizar, de las actividades didácticas adecuadas y de las características de los alumnos.

Después de revisar la teoría constructivista, queda claro el papel que tanto el alumno como el profesor desempeñan para que se pueda lograr el aprendizaje significativo. Por otra parte, ahora pasaremos a revisar la teoría relativa a los recursos atencionales, y de esta manera tengamos presente los conceptos que atañen a la atención y la memoria, puesto que son indispensables para la elaboración del material autodidacta; ya que éste debe no sólo fomentar el aprendizaje sino atrapar la atención del alumno y guiarlo sin ayuda externa.

2.5. RECURSOS ATENCIONALES

De acuerdo a Marietán (2001:1), la atención es la focalización de la conciencia; se trata de una actividad direccional energizadora que participa y facilita el trabajo de todos los procesos cognitivos. Es el proceso encargado de la admisión (*input*) sistemática de los datos perceptuales en la conciencia.

Marietán (*Ibid.*:1) menciona que existen limitaciones atencionales debido a los varios estímulos a los que está expuesto simultáneamente un sujeto; de ahí la importancia de seleccionar los datos a los que se prestará atención. Esta selección no es aleatoria, puede ser "programada" para que se respeten ciertas preferencias que harán que se dé prioridad a ciertos estímulos y no a otros (teoría del filtro). Por ejemplo, el umbral de aprehensión de palabras conocidas es más alto que para las desconocidas.

De acuerdo a Kahneman (en Marietán: *Op cit.*: 1), la capacidad de la atención se refiere a la distribución de la atención de acuerdo con los objetivos; los factores que influyen son:

- ❖ **Disposición estable:** indica un sistema permanente de atención, de tipo involuntario, relacionado con las señales de peligro y situaciones donde se necesita una respuesta rápida del organismo.
- ❖ **Objetivos transitorios:** la distribución de la atención se corresponde con necesidades transitorias, como el alimento cuando se tiene apetito o las señales de tránsito cuando se está manejando. Una vez satisfechas estas acciones, dichos estímulos pasan inadvertidos.
- ❖ **Evaluación del esfuerzo:** el quantum de atención se regula de acuerdo con el esfuerzo y la duración que determina la tarea a realizar. El estudiar cuatro horas requiere una capacidad de atención distinta que mirar televisión una hora. Tampoco es igual la atención que se presta a una tarea muy conocida que a otra que se está aprendiendo.
- ❖ **Nivel de despertamiento:** factores independientes influyen en este nivel de despertamiento (de concentración en la tarea); como por ejemplo: el sueño, ciertas drogas, la fatiga, la hora del día, etcétera.

Existen dos tipos de atención: la espontánea y la voluntaria:

Es voluntaria cuando somos concientes del esfuerzo que realizamos para mantener el foco de nuestra conciencia en un objeto determinado. Por ejemplo, al estudiar. La atención voluntaria requiere un gasto energético conciente.

La atención espontánea requiere un mínimo de esfuerzo y oscila de acuerdo con los estímulos exteriores; es una especie de reflejo atencional que está relacionado con nuestro sistema de alerta y nuestro sentido de preservación. Un estímulo novedoso, un ruido inesperado, nos obliga a concentrar la atención en él; en situaciones límites este tipo de atención y los reflejos nos pueden salvar la vida.

En todo momento existe una mezcla de los dos tipos de atención pues por más concentrados que estemos en el estudio de un tema (atención voluntaria), un porcentaje de nuestra atención está captando el entorno (atención espontánea).

2.5.1 MEMORIA

Marietán (2001:2-3) señala que se llama memoria al sistema por el cual el organismo retiene, recupera y elimina información. La atención esta intimamente ligada a la memoria, porque si no se atiende no se percibe, ni se graba la información.

Los tipos de memoria son dos: a) la memoria de hechos, o declarativa, que implica representaciones mentales como por ejemplo recordar nombres, fechas, episodios, etcétera , y b) memoria de habilidades, o de procedimientos, que no implica estas representaciones como es el caso de nadar, andar en bicicleta o manejar.

De acuerdo con el tiempo de captación mnésica, las fases temporales de la memoria son:

- Almacenamiento sensorial: mecanismo que permite retener información sensorial no procesada (precategorial) durante un tiempo mínimo, y que centra la atención sobre la información relevante para su procesamiento.

- Memoria de corto plazo: se llama también memoria reciente, memoria de trabajo, memoria operativa. Es la captación de información por segundos o minutos. Si no se repite, esta información se pierde.
- La memoria de medio plazo: se aplica en circunstancias transitorias donde se necesita retener por horas un recuerdo, como es el caso de estacionar el auto en un lugar no habitual y recordarlo horas después, o un itinerario de uso inmediato, etcétera.
- Memoria de largo plazo es la que puede durar semanas, meses o años.
- La memoria permanente: es aquella que parece continuar sin declinar durante el resto de la vida de un organismo siempre que conserve su salud. Los recuerdos que permanecen meses o años y luego se desvanecen, corresponden a la memoria de largo plazo.

2.5.2 RETENCIÓN Y OLVIDO

De acuerdo con Marietán (*Ibid*:3), parte del proceso mnésico incluye, como parte contraria, al olvido. Este impide la sobrecarga de datos inútiles o de poco uso en el almacén de la memoria. Siguiendo las leyes de Ribot (en Marietán 2001:3), se olvida en primer término lo último que se aprendió. Un recuerdo poco repetido pierde fuerza de evocación. Esto se tiene claro con el ejemplo del aprendizaje de idiomas: si no se practican los términos aprendidos se van borrando. Un estímulo nuevo que está asociado por semejanza, proximidad o temporalidad a engramas cotidianos tiene

menos posibilidades de ser olvidado (éste es uno de los principios de los recursos nemotécnicos).

De la misma manera, las relaciones de sentido perduran más que los hechos poco comprendidos o confusos. Por ello es más fácil memorizar si se capta primero la idea principal y luego los detalles.

La repetición activa, el interés por el aprendizaje y la concentración son factores que facilitan el recuerdo de lo aprendido.

Después de revisar tanto la teoría constructivista como la de recursos atencionales, se debe mencionar que la unidad didáctica propuesta será trabajada de manera autónoma por el alumno, sin contar con la ayuda de un profesor. Debido a esto se considera importante hacer una revisión de la teoría de la autoinstrucción que servirá de base al diseño del modelo instruccional.

2.6 AUTOINSTRUCCIÓN

De acuerdo con Dickinson (1996:1-5), las instituciones deben considerar las necesidades de los alumnos que no pueden asistir regularmente a clases. Se debe organizar el aprendizaje de la lengua de tal manera que las necesidades, intereses, y estrategias de aprendizaje de los individuos se puedan satisfacer. Esto se puede lograr con la implementación del sistema de autoinstrucción.

El nombre de autoinstrucción se usa para referirse a situaciones en las cuales un aprendiz, con otros o solo, trabaja sin el control directo de un maestro; existen dos tipos diferentes de autoinstrucción:

- a) Centrada en el alumno; se caracteriza por ser éste quien resulta responsable de su propio aprendizaje.
- b) La centrada en los materiales; el papel del maestro se da a través de los materiales de enseñanza.

Según Dickinson (*ibid*:11), la autoinstrucción tiene que ver con la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje. Los alumnos pueden optar por este tipo de instrucción ya sea por razones prácticas o de preferencia en su forma de aprendizaje. Hay numerosos términos en la literatura de la autoinstrucción, siendo los más comunes los siguientes:

- Autónomo. El alumno es totalmente responsable de las decisiones concernientes a su aprendizaje y la implementación de esas decisiones, así como de materiales preparados especialmente para ese fin.
- Semiautónomo. Es una etapa en la cual los alumnos se están preparando para llegar a ser autónomos.
- Instrucción individualizada. Es un proceso de aprendizaje que está adaptado a un individuo en particular, tomando en consideración las características de éste.
- Aprendizaje autodirigido. Describe una actitud particular a la tarea de aprendizaje, donde el alumno acepta la responsabilidad por todas las decisiones que atañen a su aprendizaje, aunque no necesariamente se encarga de poner en práctica esas decisiones. Es decir,

independientemente de su responsabilidad buscará ayuda y consejos para lograr su aprendizaje.

- **Materiales de autoacceso.** Estos son materiales apropiados y disponibles para la autoinstrucción.
- **Aprendizaje de autoacceso.** Esto se refiere a la autoinstrucción usando los materiales señalados en el apartado anterior.
- **Autoinstrucción.** Es un término neutral que se refiere generalmente a situaciones en las cuales los alumnos están trabajando sin el control directo del maestro.

De acuerdo con Serrín (1994:3), al usar el autoacceso, los estudiantes pueden escoger y usar material por ellos mismos y éste les dará la habilidad de corregir o juzgar su propia actuación, ya que al usar este tipo de materiales pueden dirigir su propio aprendizaje.

Dickinson (*Op. cit.*: 16) concluye que la autoinstrucción describe una situación en la que los alumnos se encargan responsablemente de parte de su aprendizaje. Puede darse usando materiales que lo guíen paso a paso y le dejen poca libertad de elección, o puede describir una situación donde él diseña su propio curso y toma decisiones acerca de cuándo y cómo ser asesorado.

Dickinson, (*Ibid.*: 18-20) señala que el profesor invierte una gran cantidad de trabajo de preparación al intentar facilitarle al alumno la autoinstrucción; además de que el aprendizaje de nuevas técnicas de instrucción y ajuste de roles involucra a maestros y alumnos. Sin embargo existen varias razones prácticas para usar este tipo de instrucción, como serían la necesidad de aprendizaje de la lengua, la falta de tiempo de

los alumnos, y las diferencias en sus estilos de aprendizaje. Dentro de estas diferencias se pueden mencionar:

- Estilos cognoscitivos, o la forma de procesamiento de un individuo que lo lleva a la elección de determinadas estrategias.
- Estrategias cognoscitivas, o los pasos que sigue para la solución de tareas específicas.
- Estrategias de aprendizaje, o las actividades y técnicas que elige para aprender.

Dickinson (*ibid*: 36) menciona que en la autoinstrucción son los mismos alumnos quienes se encargan de la mayoría de las tareas asociadas con el aprendizaje sin asistencia de un maestro: existen diferentes niveles en este aprendizaje, siendo el último paso la autonomía. En ésta el alumno es responsable de todas las decisiones concernientes a su aprendizaje y lleva a cabo la mayoría de las actividades que se requiere para aprender.

2.6.1 SISTEMAS DE AUTO-INSTRUCCIÓN.

Los materiales de aprendizaje son parte esencial en la autoinstrucción, sin embargo no existe una clara descripción de estos materiales ya que sus requerimientos difieren de acuerdo al enfoque de la autoinstrucción. Diferentes enfoques difieren de acuerdo con diferentes variables:

- La primera se relaciona con las necesidades que el sistema establece (por ejemplo el número de idiomas extranjeros que se ofrecen).

- La segunda se relaciona con la actitud hacia lo que se considera material apropiado para la autoinstrucción (utilizar materiales: especialmente preparados, material auténtico para propósitos instruccionales: eclécticos, es decir material preparado o auténtico).
- La tercera se refiere a las limitaciones impuestas por la institución donde opera la autoinstrucción. (*ibid*: 43)

2.6.2 MATERIALES PARA AUTO-INSTRUCCIÓN.

Dickinson (*ibid*: 80-87) señala que existen tres fuentes de materiales para la autoinstrucción:

Textos auténticos usados directamente por el alumno. Al escoger este tipo de textos que el alumno encontrará en su área profesional podrá concentrarse en sus características léxicas, gramaticales, funcionales e interaccionales, sin perder tiempo en problemas irrelevantes. Con el uso de este tipo de documentos se favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje individuales. Se trata de ayudar a los alumnos a desarrollar técnicas de estudio que puedan ser aplicables a cualquier texto.

Cursos comerciales disponibles usados como están o adaptados. La ventaja de estos materiales es su conveniencia y variedad, la desventaja es que rara vez están diseñados para la auto-instrucción, algunos pueden usarse como están y pueden ser adaptados. Esta adaptación se da para que los textos tengan las especificaciones mínimas para los materiales de auto-instrucción; y se lleva a cabo para darle al alumno el tipo de ayuda, consejo e incentivo que daría el maestro usando el mismo material en un salón de clase.

Materiales especialmente escritos por miembros de la institución. Este tipo de textos tiene la ventaja de que son relevantes para las necesidades de los alumnos a quienes van dirigidos y además están diseñados específicamente para la autoinstrucción. La desventaja es la cantidad de tiempo y esfuerzo que requiere su elaboración. Se debe tener en cuenta que cuando se usen no habrá un maestro disponible para apoyar o explicar. Idealmente deberían contener la ayuda e información que un maestro proveería para usar los materiales, es decir, deben ser explícitos y en un lenguaje que entienda el alumno. Se debe proveer la información gramatical o de significados que podría necesitar el alumno, éste debe monitorear su actuación usando respuestas y explicaciones provenientes de los materiales. De acuerdo con Dickinson (*ibid*) se debe tomar en cuenta las siguientes características para el diseño de materiales.

2.6.3 CARACTERÍSTICAS PARA EL DISEÑO DE MATERIALES PARA LA AUTOINSTRUCCIÓN

Este tipo de materiales, además de ser interesantes, variados y claros, deben tener las siguientes características:

- **Objetivos claros.** Los alumnos deben saber claramente lo que están tratando de hacer, esto les ayudará a desarrollar su responsabilidad por su propio aprendizaje.
- **Lenguaje significativo.** Las instrucciones provenientes de los materiales deben ser comprensibles, esto tiene que ver con el nivel lingüístico del material y de los alumnos, así como el apoyo que se les da para que puedan descubrir significados; esto incluye ilustraciones, transcripciones de textos hablados,

resúmenes en lenguaje simple, traducciones, glosarios y explicaciones de todo tipo.

- Variedad razonable en las actividades para intentar satisfacer las necesidades de diferentes tipos de alumnos para llevarlos al aprendizaje del mismo objetivo, con el uso de ejercicios y actividades; asegurándose que hay suficientes actividades y ejercicios que permitan a un grupo de alumnos lograr los objetivos de la unidad.
- Flexibilidad de los materiales. Se debe tomar en cuenta el principio de individualización, es decir, los diferentes estilos de aprendizaje y las estrategias de los alumnos.
- Instrucciones de aprendizaje. Deben ser inteligibles, se debe usar la lengua materna, las instrucciones deben ser claras y simples. Junto con las instrucciones se les debe dar ejemplos claros y bien escogidos para evitar la necesidad de instrucciones complicadas, además de incluir ejemplos complejos y fáciles.
- Consejos de aprendizaje sobre cómo hacer los ejercicios y actividades, cómo aprender vocabulario, cómo y cuándo usar materiales de referencia como diccionarios y libros de gramática, cómo planear el trabajo, qué tanto tiempo estudiar, cómo motivarse a hacerlo, entre otros.
- Exámenes y retroalimentación, en forma de respuestas y explicaciones de los ejercicios, claves de respuestas. También deben saber por qué y dónde están equivocados, ya que necesitan saber cómo obtuvieron la respuesta correcta.
- Seguimiento de su progreso. Es importante para los alumnos sentir que están progresando, de ahí que se tenga un seguimiento de este proceso.

- **Materiales de referencia.** Aunque se tengan libros de gramática y materiales de referencia, su fuente de referencia más conveniente siempre será los materiales de aprendizaje, por eso se debe poner sumo cuidado en su elaboración.
- **Lista de contenidos.** Permitirá a los alumnos encontrar explicaciones de gramática o acerca del discurso.
- **Factores motivacionales.** Se debe motivar al alumno a usar estos materiales, haciéndolos atractivos, eligiendo la distribución, el color; deben verse tan profesionales como sea posible, y contener en la medida que se pueda color e ilustraciones. Otro punto a considerar es la facilidad para comprender cómo utilizar los materiales, qué tan bien organizados están, así como la extensión de la unidad, también se pueden incluir incentivos (ánimo) y advertencias al alumno, por ejemplo: No seas impaciente. No sólo estás marcando tiempo sino haciendo progresos.

En esta revisión, además de señalar las características de la autoinstrucción, se hizo alusión a los tipos de texto que se pueden utilizar para la elaboración de la unidad didáctica. De ahí la necesidad de hacer una revisión de la teoría referente a la lingüística del texto y de esta manera tener un panorama más amplio en cuanto a los textos que se pueden utilizar en este trabajo.

2.7 REVISIÓN DE LA TEORÍA REFERENTE A LA LINGÜÍSTICA EL TEXTO

De acuerdo con van Dijk (1997:9-17), ha habido muchos intentos por llegar a una lingüística del texto, esto tiene como fin intentar construir una gramática del texto, debido a que existe la presuposición de que una lengua debe dar cuenta tanto de los enunciados realizados mediante las emisiones de hablantes nativos, así como de las relaciones entre enunciados es decir, de los textos subyacentes a esas emisiones. Sin embargo, el desarrollo de la gramática del texto no ha sido un movimiento unificado, se han llevado a cabo investigaciones en muchos países desde diferentes puntos de vista. A estas investigaciones se les considera dentro del campo de la lingüística del texto. Entre estas investigaciones se pueden mencionar las siguientes:

La gramática estructural americana. Zellig Harris y sus seguidores (en Dijk *Op cit*) se dieron cuenta de la importancia del análisis del discurso, sin embargo sus investigaciones resultaron en un análisis sistemático de esquemas gramaticales asignados a los enunciados de un discurso.

La tagmémica. Fundada por Kenneth Pike (en Dijk *Op cit*), toma en cuenta todo el evento comunicativo, no sólo a los enunciados o las emisiones del discurso, para que sean el objeto de una teoría lingüística.

El estructuralismo checo. Una tradición europea en cuanto a lingüística. Algunos miembros de la escuela de Praga, por ejemplo Palek y Danes (en Dijk *Op cit*) han analizado la coherencia entre enunciados, así como el desarrollo del análisis de las funciones del tema y rema en enunciados.

El estructuralismo francés. Investigadores como Todorov, Greimas y Bremond (en Dijk *Op cit*) quienes se interesaron en el desarrollo de una teoría estructural de la narrativa.

La lingüística alemana. Peter Hartmann (en Dijk *Op cit*) había mencionado que una de las tareas de la lingüística debería ser la descripción estructural del discurso. El desarrollo en la lingüística del texto en Alemania y en la Unión Soviética, indican que el trabajo llevado a cabo en esos países ha sido interdisciplinario.

La gramática generativo-transformacional. Centrada principalmente en las estructuras sintácticas y semánticas de enunciados, también estudiaba fenómenos contados entre los temas principales de la primera investigación de la gramática del texto, tales como la pronominalización y la presuposición. Sin embargo, no ha habido un estudio sistemático para llevar el alcance de la gramática generativa al terreno del discurso.

La lingüística funcional. Inspirada en Firth (en Dijk *Op cit*) y en trabajos de antropólogos lingüistas, Michael Halliday y Geoffrey Leech son los representantes más distinguidos. Dentro de esta escuela se investiga el uso de la lengua y sus contextos. Para Halliday (en Dijk *Op cit*) los textos constituyen una forma del uso de la lengua.

Las distintas escuelas, direcciones e investigaciones individuales que se mencionan, no trabajaron aisladamente. Las ideas, las nociones y los problemas atravesaron las fronteras de los distintos países y sus "escuelas" específicas. Los congresos reunieron a investigadores con formaciones completamente distintas, que trabajaban con proyectos parecidos. Actualmente no hay una dirección principal específica en la lingüística del texto. La tendencia general ha sido la de ir desde una etapa más o menos estrecha y programática (inspirada en la gramática transformacional), a un enfoque más sustancial e interdisciplinario.

De acuerdo con Chapman (1987:17-18), para que el profesor cumpla con sus tareas adecuadamente, necesita conocer la multitud de factores asociados con el lenguaje exitoso y el aprendizaje para leer y escribir (*literacy learning*). Según Halliday (en Chapman *Op cit*:17-18) , a su descripción del lenguaje también se le conoce como lingüística sistémica, por que proviene de un sistema, y en este sentido es una categoría en una descripción particular del lenguaje, es una serie de opciones lingüísticas disponibles en cierto ambiente.

Para Halliday, el lenguaje es un proceso tanto social como funcional; es social porque al desarrollarse desde el principio para el propósito de comunicarnos con nuestros compañeros, éste tendrá muchas relaciones directas con el medio social en donde ocurra. En este sentido los niños se vuelven miembros de grupos, de la familia, grupos de juego, etc., y en estas situaciones el lenguaje es la manera a través de la cual esa calidad de miembro se expresa; por otra parte, es funcional porque trata de identificar lo que el hablante puede hacer con el lenguaje. A este respecto Halliday ha identificado siete maneras en que los niños aprenden a usar el lenguaje mientras que éste se desarrolla. Se les conoce con el nombre de monofunciones, en donde una función es el proceso de aprender a dar significado. ("*learning how to mean*"). (*Ibid*: 20).

Función:	Ejemplo:
Instrumental:	Yo quiero
Regulatoria:	Haz como te digo
Interaccional:	Yo y tú
Personal:	Ya voy
Heurística:	Dime por qué
Imaginativa:	Vamos a crear
Representacional:	Tengo algo que decirte

En los niños éstas se dan como monofunciones, pero se convierten en tres tipos multifuncionales cuando se convierten en adultos. Halliday (en Chapman, *Ibid*:20) sugiere que estos componentes se encuentran dentro del componente semántico del lenguaje, llamados:

- ❖ Ideacional: expresa el contenido, acerca de lo que se trata el lenguaje.
- ❖ Interpersonal: tiene que ver con lo social, las funciones cognitivas y expresivas.
- ❖ Textual: se refiere a la formación del texto.

De este último se hablará más detalladamente por ser una parte importante para el seguimiento de este trabajo de investigación.

2.7.1 EL COMPONENTE TEXTUAL

La función textual describe cómo se conforma el texto. Halliday propone que el componente textual está formado por tres subcomponentes: el **tema/rema** o estructura de la cláusula, el **sistema de información** que da la distinción entre lo ya dado y lo nuevo, lo cual se da por medio de la **entonación y la coherencia**; que es el tercer componente; estos componentes se encuentran dentro de un registro determinado.

La coherencia junto con el registro, forman lo que Halliday llama la **textura** o textualidad de un texto. Esto se refiere a que un texto es más que una colección de enunciados sin relación. Un texto, ya sea escrito o hablado, tiene una función significativa, es una unidad de significado.

Cohesión

En este sentido, el significado de un elemento, una palabra, una cláusula o aun un párrafo completo no puede entenderse aisladamente. Para que cualquier elemento

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sea cohesivo tiene que estar relacionado con otro para entenderlo por completo. En este sentido, Halliday (*ibid*:22) hace la distinción entre cohesión y unión cohesiva. La primera se da cuando sólo hay una unión, la segunda cuando se unen dos puntos relacionados cohesivamente. Existen diferentes tipos de uniones cohesivas, las cuales se consideran como partes constitutivas de la cohesión.

- ❖ **Cohesión léxica:** se refiere a la elección que hace el autor de vocabulario.
- ❖ **Referencia:** se refiere a los pronombres.
- ❖ **Sustitución:** uso de palabras como *one, do, same, did*.
- ❖ **Elipsis:** la palabra o palabras no se encuentran presentes pero se sobreentienden gracias al contexto previo del oyente o lector.
- ❖ **Conjunciones:** unidades lingüísticas que permiten incluir enunciados dentro de un mismo enunciado. De acuerdo con Hatch (1992:225) las conjunciones nos ayudan a interpretar la relación entre las cláusulas. Existen cuatro tipos: de adición, adversativa, temporal y causal. (*ibid*:25)

Halliday (1990:226) señala que las conjunciones son cohesivas de manera indirecta, gracias a sus significados específicos. Éstos expresan ciertos significados que presuponen la presencia de otros componentes en el discurso. A continuación se incluye una tabla que propone Halliday (*ibid*:242-243) para mostrar de manera más detallada los diferentes tipos que se mencionaron en esta clasificación.

	Interna o externa	Interna		
Adición	<p>Adición: <i>and, and also.</i></p> <p>Negativa: <i>nor, and...not</i></p> <p>Alternativa: <i>or, or else</i></p>	<p>Para enfatizar: Adición: <i>furthermore, in addition, besides</i></p> <p>Alternativa: <i>alternatively</i></p> <p>Después de pensarlo: <i>Incidentally, by the way</i></p>	<p>Expositoria: that is, I mean, in other words</p> <p>Ejemplificatoria: for instance. thus</p>	<p>De comparación: Similar: <i>likewise, similarly, in the same way</i></p> <p>Diferente: <i>on the other hand, by contrast</i></p>
Adversativa	<p>Simple: <i>yet, though, only, but</i></p> <p>Contiene and para enfatizar: <i>however, nevertheless, despite this</i></p>	<p>Para contrastar: Admisión: <i>in fact, actually, as a matter of fact</i></p> <p>Contrastiva externa: Simple: <i>but, and</i></p> <p>Para enfatizar: <i>however, on the other hand, at the same time</i></p>	<p>Corrección: De significado: instead, rather, on the contrary</p> <p>De palabras: at least, rather, I mean</p>	<p>Para cerrar: in any case, in either case, whichever way it is</p> <p>Final abierto: <i>in any case, anyhow, at any rate, however it is</i></p>
Temporal:	<p>Simple y sólo externa:</p> <p>Secuencial: <i>then, next, after that,</i></p> <p>Simultánea: <i>just then, at the same time</i></p> <p>Precedente: <i>previously, before that</i></p> <p>Conclusión: <i>finally, at last</i></p> <p>Secuencial conclusiva: <i>first...then, at first...in the end</i></p>	<p>Compleja externa: y</p> <p>Inmediata: <i>At once, thereupon</i></p> <p>De interrupción: <i>soon, after a time</i></p> <p>Repetitiva: <i>next time, on another occasion</i></p> <p>Específica: <i>next day, an hour later</i></p> <p>De duración: <i>meanwhile</i></p> <p>Terminal: <i>until then</i></p>	<p>Temporal interna:</p> <p>Secuencial: then, next, secondly</p> <p>Concluyente: finally, conclusion in</p> <p>Secuencial: first...next</p> <p>Conclusiva: finally</p>	<p>Aquí y ahora: Pasado: <i>up to now, hitherto</i></p> <p>Presente: <i>at this point, here</i></p> <p>Futuro: <i>from now on, hence-forward</i></p> <p>Resumir: <i>to sum up, in short, briefly, to resume, to return to the point</i></p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Causal	Causal general: Simple: <i>so, then, hence, therefore</i>	Causal reversa: Simple: <i>for, because</i>	Condicional (externa): Simple: <i>if ...then</i>	Respectiva: Directa: <i>in this respect, in this regard, with reference to this</i>
	Enfática: <i>consequently, because of this</i>	Razón: <i>it follows, on this basis</i>	Enfática: <i>in that case, in such an event, that being so</i>	Polaridad inversa: <i>Otherwise, in other respects, aside/apart from this</i>
	Causal específica:	Resultado: <i>arising out of this</i>	Generalizar: <i>under the circumstances</i>	
	Razón: <i>for this reason, on account of this,</i>	Propósito: <i>to this end</i>	Polaridad inversa: <i>otherwise</i>	
	Resultado: <i>as a result, in consequence</i>			
Propósito: <i>for this purpose, with this in mind, with this intention</i>				

Por su parte, Holt, Rinehart y Winston, (http, 2001) señalan otras palabras o frases que muestran una relación de causa y efecto; sin embargo, sólo se señalarán aquellas que no se mencionan en la clasificación de Halliday:

Accordingly, affect, cause, effect, in order that, results in, since, why.

Asimismo, mencionan que existen ciertos verbos que son causativos, esto es, que dan una relación de causa: En este sentido, Morehead (1978:59, 158) menciona algunos de ellas, haciendo hincapié en que aunque no son conectores, sí nos dan una idea de causa:

Contract, create, lighten darken, sharpen, destroy, dissolve, energize, expand, inflate, make, produce, origin, origination, give rise to, source, descend, motive, impulse, provoke, induce, emanate.

Retomando las uniones cohesivas, éstas forman cadenas dentro del texto, Halliday nombra *conjoining* a la manera en que las partes de un texto se relacionan lógicamente y se lleva a cabo por las cadenas cohesivas de conjunción. Chapman (1987:25) menciona que la cohesión opera de acuerdo al principio de presuposición, el cual es la manera en que se realiza la cohesión en los textos

La cohesión tiene que ver con la unidad interna del texto. El registro es la propiedad del texto que señala la relación entre la información y la situación que pretende describir. Existen tres características que se usan para identificar el registro:

- ❖ **Campo:** es el tema o actividad del hablante.
- ❖ **Tenor:** se refiere a la relación entre el participante y la carga emocional.
- ❖ **Modo:** se refiere al canal de comunicación, no sólo entre un medio hablado o escrito sino a la elección del papel del lenguaje en la comunicación.

Van Dijk (1997:27-28) señala que el significado y la referencia de expresiones compuestas deben definirse en términos del significado de los grupos de palabras que las forman, y las secuencias en términos de las enunciados individuales. A estos enunciados se les conoce como proposiciones. Éstos tienen la propiedad de ser verdaderos o falsos, o de permitir que los enunciados que los expresen se llamen verdaderos o falsos. Una proposición es el significado que subyace en una cláusula u oración simple. Una oración que expresa una proposición puede referirse a un hecho.

Con respecto a la coherencia, van Dijk (1997:39-40) señala que el análisis del discurso es inherentemente interdisciplinario. Las proposiciones expresadas en un texto se pueden conectar por medio de los participantes, los predicados o las proposiciones completas, también existen casos en que se necesita una tercera proposición para

poder establecer la coherencia indirecta entre proposiciones. Esta proposición ocurriría en algún momento anterior del discurso o de la conversación; por otra parte, un lector puede establecer la coherencia basándose en las proposiciones de su conocimiento. La información contextual puede implicar un conjunto de proposiciones a partir de nuestro conocimiento del mundo.

Ahora pasaremos a revisar brevemente la formación del texto.

Van Dijk (*ibid*:43) hace alusión al significado o contenido del discurso como un todo, en donde el tema del discurso se hace explícito a través de estructuras semánticas, las cuales se dan en secuencias completas de enunciados; de esta manera introduce las definiciones de macroestructura, microestructura, macrorreglas y superestructura las cuales se señalaron anteriormente dentro del modelo interactivo de Van Dijk, señalado en el apartado 2.1.3, dentro de los modelos interactivos.

2.7.2 TIPOS DE TEXTO

García Jurado (1994:9) señala que se debe tomar en cuenta el género, la orientación temática, la estructura, el contenido y el estilo de los textos que se seleccionan como unidades de formación de la competencia comunicativa en la lectura, y menciona una guía para la correcta selección de textos. La tipología que se menciona proviene de Ambel (1976) y se encuentra como apéndice "G" en el trabajo de concurso de oposición de García Jurado(*ibid*).

TABLA 1		
FUNCIONES, ACTOS LINGÜÍSTICOS, TIPOLOGÍA DE TEXTOS		
FUNCIONES (HALLIDAY)	ACTOS LINGÜÍSTICOS	TIPOLOGÍA DEL TEXTO
Instrumentales: para obtener la ejecución de acciones.	Para ejecutar acciones: Ordenar, impedir, dar instrucciones.	Códigos Reglamentos Leyes Manual de buenas costumbres Educación Proverbios Publicidad
Regulativos: para regular el comportamiento de otros.	Suscitar emociones.	Lo cómico Lo trágico El chiste
Interpersonales: Para establecer relaciones con otros	Dar/recibir información	Instrucciones de uso Horarios Guías Catálogos Avisos Cuestionarios Información estadística
	Convencer	Fábula Epilogo Parábola Discursos Artículos de fondo Manifiestos
Personales: Para hablar de sí mismo, especialmente de la experiencia propia	Expresar	Epistolario Monólogo Poesía Canciones Rezos
Heurística: Para analizar la realidad	Reflexionar Argumentar Valorar Juzgar	Cartas a amigos Argumentación: científica, teórica, artículos de fondo, volantes
Ideativa: para construir lo imaginario, para formular hipótesis de transformación.	Imaginativa Fantástica (formulación de hipótesis)	Fábula Mágico surreal Fantástico

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

		Aventura (utopía)
Para formular hipótesis de transformación.	Formulación de hipótesis	Fantástico Aventura (utopía)
Representativa: para presentar la realidad, para describirla.	Narrar	Diario Biografía y crónicas Relaciones Épica Novela Cuentos Crónica periodística
	Describir	Descripciones literarias Periodísticas Técnicas Geográficas Científicas

Tabla 2

TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS Y CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES.

Textos descriptivos.	<p>Incremento léxico Uso del adjetivo Estructura de la frase simple Morfología del verbo (en indicativo) Forma adverbial de lugar Papel semántico del adjetivo Tipología de la descripción: -estructura lógica del verbo -interacción lógica entre sujeto y objeto -elección de la unidad descriptiva -general a particular -elementos simbólicos -composición de la descripción -uso de la descripción</p>
Textos narrativos:	<p>Morfología del verbo (el tiempo) Estructura de la frase simple Relaciones lógicas: el tiempo Tipología del cuento: Protagonista (papel, ambiente) Función narrativa: Secuencia narrativa (fábula y digresión)</p>
Textos expositivos:	<p>Incremento léxico Simbología Morfología del verbo Verificación de la información Referencia extratextual: propósito, contexto, función.</p>

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Textos argumentativos:	Estructura de la frase compleja Interacción lógica: la causa, el fin Incremento léxico: la enciclopedia <i>Morfología del verbo (el modo)</i> Procedimientos anafóricos internos del texto Presuposiciones Inferencia relativa al encuadre Áreas semánticas y conceptuales Tipología de la argumentación: -análisis de la unidad textual -afirmación -información y datos -deducciones -hipótesis -juicios de los otros confrontaciones, refutaciones secuencias argumentativas: -el ejemplo, técnica y figura retórica concreción y abstracción
Textos oficiales	Incremento léxico Semántica y sintaxis del verbo: poder y deber Referencia extratextual Registros Inferencias La negación en función afirmativa Morfología del verbo (imperativo, infinitivo).

FALTA DE ORIGEN
 LEG. 100-10
 100-10

2.7.3 DEFINICIÓN DE TEXTO ACADÉMICO

Para los fines de esta investigación, es pertinente señalar lo que se considera un texto académico. De acuerdo con Trujillo (2000:46), los textos que se consideran académicos sirven para extraer información novedosa e interesante a partir de éste, por medio de estrategias de lectura, mecanismos intelectivos o procesos mentales que permiten activar y explicar el aspecto psicológico de la lectura.

Un componente importante en este proyecto lo constituyen los textos que se utilizarán para trabajar con el modelo acerca de la causalidad, de ahí su importancia para incluirlo en el apartado anterior. A continuación se hará alusión a la teoría de la causalidad para tratar de determinar su funcionamiento y los puntos que la componen.

2.8 CAUSALIDAD

2.8.1 ANTECEDENTES DE LA CAUSALIDAD

Según Carretero (en Pozo 1987: 13), la causalidad es necesaria para el científico que elabora teorías, para el amigo que interacciona con un grupo y para el escolar que pretende resolver un problema.

A pesar de la constante presencia de los problemas causales en nuestro entorno cotidiano, el conocimiento causal ha pasado casi completamente inadvertido en comparación con otras formas de conocimiento como el conocimiento lógico, espacial, matemático, lingüístico, etc. (*Ibid*: 21).

Los estudios formales de la causalidad se dan a partir de la psicología con propósitos generales; dentro de ésta, se encuentran las teorías de la atribución causal de Kelley y la teoría piagetiana de la causalidad. Asimismo, se pueden encontrar datos para el estudio del pensamiento causal en otras áreas como la psicolingüística, la psicología social, la psicología evolutiva cognitiva, la psicología evolutiva social, la psicología educativa, entre otros.

Existen dos epistemologías radicalmente diferentes de la causalidad que en términos generales se corresponden con la teoría de la atribución causal de Kelley y la teoría de la causalidad elaborada por Piaget, que comparten con éstas una misma concepción, generalmente implícita, de lo que es la causalidad y de lo que debe investigarse para alcanzar un conocimiento auténtico de la misma. Estas epistemologías se refieren a la teoría empirista y la teoría racionalista de la causalidad. (*Ibid*: 25).

Puede decirse que los estudios y debates de la causalidad comienzan con el hombre y su interés por comprender el mundo. La primera teoría sistemática de las

causas se encuentra en la Metafísica de Aristóteles. Según él, existían cuatro clases de causas:

- La causa material (el soporte material y pasivo de las demás causas).
- La causa formal (esencia o cualidad de la cosa).
- La causa eficiente (el agente externo responsable del efecto).
- La causa final (meta a la que tiende la cosa).

Esta teoría se mantuvo hasta que Galileo propuso que la causa eficiente se convierte en el tipo fundamental de causas, y ésta se vuelve condición necesaria y suficiente para la aparición de algo. Dicha teoría no logra explicar la naturaleza de esas condiciones que generan las relaciones causales. Estas preguntas permitieron la creación de dos teorías sobre el pensamiento causal, la empirista y la racionalista (*Ibid*: 26-28).

2.8.2 TEORÍA EMPIRISTA DE LA CAUSALIDAD

Aunque Malebranche, Locke y Berkeley aportaron a esta teoría, la posición más elaborada y compleja es la de David Hume. De acuerdo con él, el conocimiento humano está constituido de impresiones, que son los datos primitivos recibidos a través de los sentidos; y las ideas que son copias que la mente recoge de esas impresiones, pero las ideas aisladas casi no tienen valor; el entendimiento se da mediante la asociación de ideas que se rigen por tres principios de unión:

- Semejanza.
- Contigüidad espacial y temporal y,
- Causalidad.

causas se encuentra en la Metafísica de Aristóteles. Según él, existían cuatro clases de causas:

- La causa material (el soporte material y pasivo de las demás causas).
- La causa formal (esencia o cualidad de la cosa).
- La causa eficiente (el agente externo responsable del efecto).
- La causa final (meta a la que tiende la cosa).

Esta teoría se mantuvo hasta que Galileo propuso que la causa eficiente se convierte en el tipo fundamental de causas, y ésta se vuelve condición necesaria y suficiente para la aparición de algo. Dicha teoría no logra explicar la naturaleza de esas condiciones que generan las relaciones causales. Estas preguntas permitieron la creación de dos teorías sobre el pensamiento causal, la empirista y la racionalista (*ibid*: 26-28).

2.8.2 TEORÍA EMPIRISTA DE LA CAUSALIDAD

Aunque Malebranche, Locke y Berkeley aportaron a esta teoría, la posición más elaborada y compleja es la de David Hume. De acuerdo con él, el conocimiento humano está constituido de impresiones, que son los datos primitivos recibidos a través de los sentidos; y las ideas que son copias que la mente recoge de esas impresiones, pero las ideas aisladas casi no tienen valor; el entendimiento se da mediante la asociación de ideas que se rigen por tres principios de unión:

- Semejanza.
- Contigüidad espacial y temporal y,
- Causalidad.

De todas ellas la más útil es la de la causalidad. Al respecto Hume propone tres reglas para juzgar las causas y los efectos:

- Contigüedad espacial y temporal: la causa y el efecto están próximos en el tiempo y en el espacio.
- Prioridad temporal: la causa sucede antes que el efecto.
- Conjunción constante: siempre que se produce la causa debe producirse el efecto y siempre que se produce el efecto debe producirse la causa.

Sin embargo mediante las reglas de Hume lo que se explica es la covariación regular entre los hechos, no su conexión causal. En este sentido se le ha definido como la doctrina que niega o prohíbe la validez del nexo causal. En el otro extremo se halla la teoría racionalista de la causalidad. (*Ibid*: 27-29).

2.8.3 TEORÍA RACIONALISTA DE LA CAUSALIDAD

En el campo del racionalismo no existe una homogeneidad de las concepciones causales, más bien se trata de teorías racionalistas de la causalidad. Sin embargo dentro de éstas se pueden encontrar supuestos mínimos que comparten entre ellas. Una de las respuestas más contundentes a la teoría empirista proviene de la Crítica de la razón pura de Immanuel Kant de 1781 (en Pozo, 1987:29-31).

Kant, por un lado, coincide con Hume al señalar que la causalidad no es un dato de la experiencia, y por otra parte cree que las impresiones sensoriales no son el origen del que se deriva nuestro conocimiento ni tampoco una simple reproducción de aquellas. Para Kant existen una serie de principios o conceptos que la mente impone sobre la experiencia; entre estos conceptos o categorías fundamentales se encuentra la

causalidad. De acuerdo con Kant el conocimiento es constructivo y parte de unos "moldes" adecuados para producir realidades, siendo la causalidad uno de estos moldes.

Se han formulado diversas definiciones del principio causal en la teoría racionalista que no siempre coinciden, sin embargo establecen varias condiciones potenciales que deberían caracterizar a ese principio:

- **Determinismo causal:** de acuerdo con este principio, todo hecho tiene una causa. No se trata de un principio causal sino de un metaprincipio que afirma la universalidad de este nexo.
- **Constancia:** la conexión causal constituye un tipo de ley constante. Se afirma que una misma causa produce de modo necesario el mismo efecto.
- **Condicionalidad:** al tratarse de una ley, el nexo causal hace una afirmación condicional que postula que si se cumplen ciertas condiciones antecedentes, ocurrirán determinados consecuentes.
- **Asimetría:** se afirma que la relación causal es una relación asimétrica, que depende de la situación en la que se da la relación causal.
- **Productividad o transmisión generativa:** la relación causal es una conexión genuina donde la causa origina o produce al efecto. Existe una transmisión real entre causa y efecto que constituye la especificidad del nexo causal.

Estos son los rasgos que definen al causalismo dentro de la teoría racionalista; las posiciones actuales no se reducen a estas teorías extremas (la teoría del empirismo y la teoría del racionalismo), pero sí son de suma importancia para entender otras posiciones con respecto a la causalidad en la época moderna.

2.8.4 LA CAUSALIDAD EN EL SIGLO XX

A partir de la elaboración de los proyectos de Hume y Kant el tema de la causalidad se ha mantenido hasta nuestros días ocupando un lugar preferente en la explicación científica. En este sentido, se mencionarán las teorías de la atribución causal de Kelley y la teoría piagetiana de la causalidad.

2.8.4.1 LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN DE KELLEY

Kelley (en Pozo *ibid.*: 34) señala que su teoría de la atribución es una teoría sobre cómo formula la gente explicaciones causales, acerca de cómo responde a preguntas que empiezan con un "¿por qué?", su teoría permite ocuparse de dos tipos de problemas causales distintos, según la cantidad de información disponible para el sujeto:

- El sujeto posee información procedente de múltiples observaciones, aquí se plantea un problema de covariación: que lleva implícita la existencia de una contigüidad temporal entre causa y efecto y la idea de que los efectos ocurren inmediatamente después de sus causas. El modelo de covariación de Kelley diferencia entre sujetos expertos y novatos en función de la cantidad de información acumulada por unos y por otros, en donde la diferencia reside en el nivel informativo.
- El sujeto dispone de información procedente de una sola observación, se encuentra entonces ante un problema de configuración de causas. Kelley menciona que la persona madura ha adquirido un repertorio de ideas abstractas sobre la operación e interacción de factores causales. Si el sujeto carece de información anterior sobre esa situación causal, entonces recurre a lo que Kelley

llama esquemas causales, refiriéndose a ellos como una concepción de la manera en que dos o más factores causales interactúan en relación con un efecto particular. (*Ibid* 35-36).

Kelley distingue varios tipos de esquemas:

- ❖ Esquema de causas múltiples suficientes. Éste se produce cuando existen varias causas plausibles, y cada cual podría producir el efecto por separado.
- ❖ Esquema de causas múltiples necesarias. En éste existen varios factores plausibles, pero todos ellos deben de concurrir para que tenga lugar el efecto.

A este respecto Pozo (*Ibid*: 38) señala que la diferencia entre el modelo de covariación y el de configuración de Kelley no reside en el uso o no de estos esquemas causales, ya que investigaciones realizadas con sujetos expertos muestran que esa pericia consiste en la disponibilidad de esquemas o conjuntos de esquemas que se activan de modo discriminativo en las situaciones donde sea pertinente.

Por otra parte, menciona que en los estudios sobre el pensamiento formal cada vez se concede más importancia a las ideas previas que el sujeto posee sobre el problema que se va a resolver, en muchos problemas formales de contenido científico, las dificultades para resolverlos están muy relacionadas con sus concepciones erróneas (*misconceptions*) sobre los fenómenos científicos.

2.8.4.2 LA TEORÍA DE LA CAUSALIDAD DE PIAGET

Para Piaget (en Pozo 1987: 42-44), el estudio de la causalidad requiere un conocimiento previo del desarrollo operacional del sujeto, ya que en la causalidad, el conocimiento es una construcción que se da a través de la interacción entre el sujeto y

el objeto, la cual se rige por los procesos de la asimilación y acomodación. Sugiere que la causalidad conlleva una transformación (o producción) y conservación. A este respecto, Piaget señala que es una transformación porque la causa produce algo, y porque el efecto es nuevo con respecto a la información anterior. Aunque también será conservación de lo que se trasmite entre la causa y el efecto y esa realidad la captamos de manera inferencial.

En el pensamiento causal la operación no sólo se aplica a los objetos, sino que también se atribuye a éstos mismos, en el sentido de que actúan por sí mismos. Es una atribución *a priori* que responde a la idea racionalista de que la realidad se corresponde a las leyes de la razón. La importancia de la atribución de los objetos reside en que en ésta el objeto se convierte en operador, deja de ser un receptáculo pasivo de las acciones del sujeto, adquiriendo un papel activo, ya que los objetos pueden resistirse o ceder al tratamiento operatorio empleado por el sujeto.

Además de la teoría de Kelley y de Piaget acerca de la causalidad, existe un modelo de pensamiento causal propuesto por Pozo (*ibid*: 51). Él menciona que ninguna de estas teorías considera la naturaleza pragmática del pensamiento causal. Se debe considerar no sólo la forma del pensamiento formal, sino también su contenido. Propone un modelo de pensamiento causal donde trata de integrar las aportaciones de las teorías mencionadas.

Dentro de su teoría, señala que se debe ocupar de las interacciones producidas entre los aspectos lógicos o sintácticos del pensamiento causal, es decir, el conjunto de reglas de inferencia o de relaciones necesarias entre las partes, y los aspectos de contenido o semánticos, refiriéndose a las ideas o teorías causales sobre la naturaleza específica de las transmisiones causales (*ibid*: 55). El aspecto semántico es muy

importante en la causalidad, éste posee una naturaleza esencialmente pragmática, asimismo se debe considerar el carácter específico de cada una de las transmisiones causales.

2.8.5 COMPONENTES DEL PENSAMIENTO CAUSAL

Pozo concibe el pensamiento causal como una especie de compromiso entre la especificidad y la generalidad del pensamiento causal, en este sentido es interactivo, ya que trata de establecer la naturaleza de las interacciones entre las teorías causales y las reglas de inferencia (aspectos procedimentales).

Las reglas de inferencia tienen una naturaleza formal y una gran generalidad y las teorías causales son esencialmente factuales y de menor generalidad.

Su modelo postula la existencia de tres componentes jerárquicamente organizados en el pensamiento causal, los principios, la teoría o esquema del funcionamiento causal y el conjunto de reglas de inferencia. A continuación se abunda en cada una.

1.- **Principios:** Todas las relaciones causales que se establecen están sujetas a un conjunto de limitaciones formales predeterminadas - por ejemplo, siempre que se producen las mismas causas se siguen los mismos efectos - y cada una de esas limitaciones constituye un principio del pensamiento causal, por otra parte, la unión de todos esos principios da forma al nexo causal. Los principios a los que hace mención Pozo (*ibid*: 61) son:

- ❖ **Constancia:** las mismas causas se siguen siempre de los mismos efectos.
- ❖ **Condicionalidad:** la relación causal no afirma nada sobre los hechos, sino sobre las condiciones para que se produzcan esos hechos.

- ❖ **Asimetría:** las causa y los efectos no son intercambiables, tanto en un sentido temporal como existencial.
- ❖ **Transmisión generativa:** la causa genera el efecto y no sólo lo precede en el tiempo.
- ❖ **Determinismo causal:** todo hecho es causado, los principios mencionados se aplican a todas las situaciones, no sólo a las causales.

2.- **Teoría o esquema del funcionamiento causal:** Un modelo de pensamiento causal debe recoger las ideas de los sujetos acerca de las transmisiones que tienen lugar entre los objetos y acerca de los mecanismos que subyacen a esas transmisiones. Estas ideas no son aisladas, sino que constituyen un sistema también llamado jerarquía de esquemas. Estas pueden ser muy elaboradas y explícitas, como lo sería una teoría científica, o estar implícita en la conducta de un sujeto, lo que se convierte en una "teoría en acción". Lo que haría errónea a una teoría sería su contenido factual, el cual proviene de la organización de sus conocimientos. En este sentido es conveniente señalar las diferencias entre los sistemas de expertos y novatos, que serán explicadas en el inciso 2.8.6.

3.- **Conjunto de reglas de inferencia:** Nos permiten determinar qué factores resultan relevantes e irrelevantes en la producción de un hecho en cuestión, éstas constituyen estrategias de decisión para comprobar vínculos causales probables. Nos proporcionan indicios factuales que contrastamos con nuestras ideas o esquemas al respecto para alcanzar posibles soluciones; por otra parte, en problemas de la vida cotidiana también hacemos uso de las reglas de inferencia que nos guían hacia una

búsqueda selectiva de información relevante. Aunque existe la posibilidad de que éstas reglas induzcan inferencias contradictorias entre sí, poseen una naturaleza probabilística por lo que se justifica de esta manera su subordinación a las teorías causales. Las reglas aumentan su fiabilidad cuando se convierten, en el pensamiento de los expertos, en reglas metódicas. La mayor parte de las reglas de inferencia, se mencionaron en la teoría empirista enunciada por Hume (*Vid* inciso 2.8.2 Teoría empirista de la causalidad). A continuación se muestra la relación entre estas reglas y los principios causales de los que se derivan:

Principio	Regla de inferencia	Teoría
Constancia.	Covariación.	La misma causa se sigue siempre de los mismos efectos.
Asimetría.	Contigüidad temporal.	La causa precede o es simultánea al efecto.
Condicionalidad.	Covariación múltiple (condicional).	Un mismo hecho puede tener más de una causa distinta.
Transmisión generativa.	Contigüidad espacial. Semejanza.	La causa transmite algo de sí misma al efecto.

2.8.6 LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN SUJETOS EXPERTOS Y NOVATOS

Con anterioridad se ha hecho alusión a las características y diferencias entre expertos y novatos, pasaremos por tanto a señalarlas en este apartado. Pozo (*Ibid*: 135) señala los siguientes presupuestos acerca de ellos:

- ❖ La diferencia experto/novato es básicamente una diferencia de conocimientos y no de procesos básicos o capacidades cognitivas.

- ❖ Esa diferencia de conocimientos es tanto cuantitativa como cualitativa; los expertos no sólo saben más que los novatos, sino que tienen organizados sus conocimientos de forma distinta.
- ❖ La pericia es un efecto de la práctica acumulada, es un efecto del aprendizaje, por tanto se desdeñan los factores innatos y las posibles diferencias individuales.
- ❖ La pericia está circunscrita a áreas específicas de conocimiento, es decir, se es experto o no con respecto a algo. Un mismo sujeto tiene diversos grados de pericia para problemas conexos de una misma área.

Cada vez se da mayor importancia a las ideas previas que el sujeto posee sobre el problema a resolver, muchos de éstos son de carácter formal. Las dificultades a las que se enfrentan los sujetos están muy relacionadas con sus conceptos erróneos acerca de los fenómenos científicos. (*ibid.* 55).

2.8.7 TIPOS DE CAUSALIDAD

De acuerdo con Holt (*Op cit*), existen patrones en la estructura de causa y efecto; en donde las explicaciones están organizadas en este tipo de relaciones, las cuales se pueden enfocar en las causas, en los efectos o en cadenas causales:

- ❖ Si se enfoca en los efectos, se pueden identificar y explicar varios efectos que resultan de una causa.
- ❖ Si se enfoca en las causas, entonces identifica y explica varias causas de un efecto.
- ❖ Si se trata de una cadena causal, se identifican y explican múltiples causas y efectos.

También menciona que la unión entre la causa y el efecto a veces es muy obvia. Como se señaló con anterioridad, existen conectores y frases que claramente nos indican que se trata de una causa o de un efecto. En otras ocasiones la causa no es obvia, por lo que se hace uso de las reglas de inferencia que se señalaron en el apartado 2.8.5.

Con base en lo hasta aquí expuesto, se elaboró un modelo instruccional para el aprendizaje de la detección y comprensión de las relaciones causales, que se presenta a continuación.

CAPÍTULO 3

3 PROPUESTA DE ELABORACIÓN DE UN MODELO INSTRUCCIONAL DE LA CAUSALIDAD

Como se mencionó en el capítulo 1, la comunidad que opta por tomar los exámenes extemporáneos que se ofrecen en Acatlán presentan dificultades para resolver el ejercicio correspondiente a las relaciones causales. Por este motivo el presente trabajo tiene como principal propósito la elaboración de una unidad didáctica que proporcione a los alumnos las herramientas necesarias para comprender las cadenas causales que se presentan con mayor frecuencia en textos académicos.

La identificación de estas relaciones es básica ya que se encuentran en todo tipo de textos y su comprensión es fundamental para identificar los antecedentes y las consecuencias de los hechos presentados en un escrito. Como lo mencionan Barba y García Jurado (2001b: 81), las cadenas causales suelen ser muy complejas por las razones que se enumeraron en el apartado 1.2 de este trabajo.

Esta unidad está basada en el modelo interactivo de van Dijk y Kintsch, en donde los lectores expertos hacen uso tanto de los procesos de alto nivel (los cuales implican el uso de sus conocimientos previos para interpretar la información que encontrarán en un texto), así como de los procesos de bajo nivel (que requieren el procesamiento del lenguaje). Asimismo la unidad está elaborada bajo los preceptos constructivistas, mismos que fueron descritos anteriormente. (*Vid* apartados 2.4, 2.4.1, y 2.4.2).

A este respecto, como señala Díaz Barriga (*Op. cit.*:15-17) el alumno participa activamente en su aprendizaje al seleccionar, organizar y transformar la información

que recibe; el alumno alcanza lo anterior al atribuir un significado, construir una representación mental o elaborar modelos para explicarse el conocimiento nuevo.

En este sentido, Ausubel (en Díaz Barriga *ibid*) menciona que para que se dé un aprendizaje significativo, la información nueva se debe relacionar con los conocimientos y experiencias previas. De acuerdo con Notoria (en Díaz Barriga, *ibid*:24) este aprendizaje se puede facilitar mediante el uso de puentes cognitivos como los mapas conceptuales. Es por ello que en esta unidad se organiza la información correspondiente a los tipos de causalidad y la forma en que se presentan dentro de un texto, - por medio de conectores u otros tipos de palabras - en un mapa conceptual.

Debido a que la mayoría de los alumnos que toman los exámenes extemporáneos no son alumnos del C.E.I, la unidad didáctica será elaborada con fines autodidactas, lo que significa que los alumnos trabajarán por su cuenta, la única ayuda con la que cuentan proviene del mismo material. En este sentido, las instrucciones deben ser muy claras y específicas para que guíen al alumno a través del proceso de aprendizaje. Como lo sugiere Dickinson (*Op cit*: 80-87), las instrucciones se darán en la lengua materna, lo más claro y simple posible. En cuanto a la unidad didáctica, se pretende utilizar diseños o dibujos que ayuden al alumno a enfocar mejor su atención y a utilizar adecuadamente sus recursos de memoria. Por otra parte, también se utilizarán organizadores para ayudar a los alumnos a retener la información (Patna 2002: 2-5).

En cuanto a los tipos de ejercicios que se trabajarán dentro de la unidad didáctica, Mendoza (en Trujillo, 2000: 86-92) recomienda los ejercicios pretextuales, los textuales y los posttextuales.

Los ejercicios pretextuales tratan de formar y dirigir los mecanismos psicológicos de la lectura, explicando los significados de las palabras nuevas, de los fenómenos gramaticales y las estrategias de lectura a aprender.

EJERCICIOS PRETEXTUALES E INDICADORES DE PRODUCTO

EJERCICIOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LÉXICO:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>Identificar categorías gramaticales. Evitar el uso de un metalenguaje. Asociar el significado con la palabra impresa. Visualizar imágenes claras, objetivas y unívocas (en forma secuencial y paralela) que corresponden a la palabra para que el alumno asuma una actitud hacia el texto. Discriminación entre palabras con pronunciación y forma similares. Verificar la función de la palabra por medio de su significado polifuncional (distribución del enunciado). Reconocer palabras aisladas por la connotación que tienen en la cultura meta (no por equivalentes). Contrastar significados por sinonimia y antonimia. Buscar elementos familiares en una palabra. Cambios de sufijos y prefijos para procesar los significados de las palabras.</p>	<p>La percepción que se produce durante la muestra del fenómeno gramatical o unidad en el nivel léxico (morfosintaxis) como parte de un enunciado. La demostración se realiza de forma oral y escrita (gráfica).</p>
EJERCICIOS PARA FACILITAR LAS HABILIDADES FONÉTICAS:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>Dar los puntos de articulación de los sonidos difíciles. Dar los sonidos de diferentes letras mezcladas. Mostrar los patrones de las consonantes que no suenan. Mostrar los patrones de las vocales que no suenan. Enseñar patrones de pausación. Leer en voz alta con expresión.</p>	<p>La imitación, que es la reproducción del hecho que se estudia en forma oral y escrita después del profesor (o grabadora) a partir del mapa operativo.</p>
EJERCICIOS QUE AYUDAN A LAS TAREAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>Escuchar un texto grabado para que los alumnos lo sigan con los ojos. Escuchar palabras grabadas para distinguir las que se usan en el enunciado. Escuchar una palabra y tratar de predecir su escritura.</p>	<p>La observación, que es la lectura (en voz alta y para sí) del material lingüístico en diferentes formas y contextos.</p>

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

EJERCICIOS QUE FOMENTAN EL USO DE LA INFORMACIÓN NO TEXTUAL:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>Leer encabezados (títulos, subtítulos, introducción, puntuación, elementos tipográficos e iconográficos para determinar el contenido del texto, no el tema).</p> <p>Dar una lista de títulos para que los alumnos los relacionen con resúmenes o subtítulos."</p> <p>Predecir el posible contenido de un libro mostrando el índice, un resumen o subtítulos del mismo.</p> <p>Presentar mapas, tablas diagramas, gráficas e ilustraciones para predecir el posible contenido de un texto.</p> <p>Relacionar material gráfico con textos.</p> <p>Poner en orden los diagramas o ilustraciones de acuerdo con el texto.</p> <p>Entregar un texto y un diagrama incompleto para que el alumno lo termine.</p> <p>Proporcionar un texto y un diagrama que no se corresponda totalmente con el texto para que el alumno haga los cambios correspondientes.</p> <p>Mostrar un texto y varios diagramas para elegir el correcto.</p> <p>Completar el esqueleto de un texto por medio de un diagrama.</p>	<p>La transposición, que es el entrenamiento en la percepción del hecho de la lengua, pero en esta etapa la atención se dirige no sólo hacia el hecho que se estudia, sino hacia otros.</p> <p>Mediante este procedimiento se comprueba la estabilidad del hábito de utilización del fenómeno lingüístico.</p>
EJERCICIOS QUE FACILITAN LA COMPRENSIÓN ESTRUCTURAL DEL TEXTO:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>Sustituir un enunciado por párrafo por un sinónimo o un párrafo que transmita un significado similar pero no igual.</p> <p>Dar enunciados compuestos para que el alumno haga varios simples y viceversa.</p> <p>Formación y explicación de vocabulario potencial (unidades léxicas que no existían en la experiencia lingüística del estudiante) a partir de la regularidad de su afinación, similitud con una palabra en la lengua materna o por contexto.</p> <p>Buscar la explicación (no la definición) de las palabras nuevas.</p>	<p>La utilización, que es el entrenamiento previo a la conformación de enunciados con el material estudiado.</p>

Este tipo de ejercicios prepara a los alumnos para que se ubiquen en el contexto de aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

Los ejercicios textuales establecen el nivel de extracción de la información y el de las operaciones intelectuales. Contribuyen con las siguientes estrategias y tácticas de instrucción que permiten alcanzar el objetivo de aprendizaje.

EJERCICIOS TEXTUALES E INDICADORES DE PRODUCTO	
EJERCICIOS QUE FACILITAN LA INFERENCIA LÉXICA:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>Pedir a los alumnos que sustituyan grupos de palabras señaladas o resaltadas en el texto por una sola.</p> <p>Pedir al alumno que exprese en dos o tres enunciados, la información nueva que obtuvo de la lectura del texto.</p> <p>Utilizar enunciados o textos que contengan palabras inventadas para reemplazarlas por las correctas.</p> <p>Sugerir palabras que pudieran terminar un enunciado.</p> <p>Aprender a ignorar las palabras difíciles.</p> <p>Dar un texto en el que se omitan palabras y pedir al alumno que conteste preguntas basadas en él.</p> <p>Pedir a los alumnos que sólo busquen el significado de un número dado de palabras que ellos consideren necesarias. Enseguida, dar preguntas que requieran de palabras clave para poder responderlas. (Si eligieron las palabras correctas podrán contestar el ejercicio).</p> <p>Dar enunciados con palabras de significados poco familiares y pedir a los alumnos que seleccionen el significado más acorde al contexto.</p>	<p>Encauzar la atención de los alumnos hacia la aprehensión de la información del texto y su procesamiento de sentido presentando sobre todo información relevante y aclarando una idea a la vez sin sobrecargarlo con datos secundarios.</p>
EJERCICIOS QUE AYUDAN A LA COMPRESIÓN GENERAL DE UN TEXTO:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>COHESIÓN</p> <p>Encontrar referentes y decidir a qué o a quién sustituyen.</p> <p>Reescribir enunciados quitando y, pero, o.</p> <p>Encontrar los nominadores o sustantivos y quitar cualquier palabra que pertenezca a la frase nominal.</p> <p>Identificar nominalizaciones.</p> <p>Encontrar las acciones (verbos) y su relación con el realizador (sujeto) y el receptor (objeto).</p> <p>Localizar las frases preposicionales y preguntar cómo encajan en la estructura del enunciado (mínimo comunicativo)</p> <p>Dar un texto sin referentes y pedir que se llenen los espacios vacíos. (Dar los referentes omitidos en desorden para colocarlos en los espacios correctos).</p> <p>ELIPSIS</p> <p>Reconocer que faltan elementos en el enunciado.</p> <p>Colocar la información que falta en las enunciados.</p> <p>Pedir a los alumnos que expandan las enunciados donde haya elipsis.</p> <p>Dar un texto expandido para que los alumnos lo fomen correctamente.</p> <p>COHESIÓN LÉXICA</p> <p>Hacer preguntas que ayuden a los alumnos a darse cuenta de que hay términos diferentes que tienen el mismo referente.</p> <p>Dar varias opciones de palabras que contengan el mismo referente: avión, nave, aeroplano.</p>	<p>Desarrollan las estrategias y tácticas (operaciones y acciones) necesarias para abarcar el sentido del texto.</p> <p>Forman el propósito de orientación comunicativa de la lectura en función de su utilidad social.</p>

Los ejercicios posttextuales deben asegurar el control de la comprensión de lo leído.

EJERCICIOS POSTTEXTUALES E INDICADORES DE PRODUCTO

EJERCICIOS QUE FACILITAN LA COMPRENSIÓN DE LA COHERENCIA TEXTUAL:	INDICADORES DE PRODUCTO
<p>ORGANIZACIÓN DEL TEXTO EN PÁRRAFOS. Dar un texto en forma de esqueleto con la descripción del contenido de los párrafos y éstos en desorden para que el alumno los arregle. Dar un diagrama y un texto con párrafos en desorden para que los alumnos los coloquen en el orden correspondiente. Arreglar los enunciados de acuerdo con una estructura dada: contraste, adición, causa, efecto, etc. Dar al alumno varios conectores en desorden para que los coloque en los párrafos correspondientes. Colocar los párrafos de acuerdo con los subtítulos o resúmenes dados por los alumnos. Pedir al alumno que formule una o varias preguntas relativas a bloques importantes de párrafos. Dividir en bloques la información en enunciado tópico, detalles de apoyo, párrafo dependiente de párrafo e ideas principales para llegar a la idea central del texto.</p>	<p>Garantizar el control por parte del profesor no sólo del éxito en el procesamiento de la información factual y de sentido, sino del grado en que los estudiantes han concientizado la intención del autor.</p>
<p>ORGANIZACIÓN DE ENUNCIADOS EN PÁRRAFO Dar párrafos con las enunciados principales omitidas, pero sin dejar el espacio, para que el alumno las coloque en su lugar. Dar un párrafo con todas las enunciados en desorden para que el alumno las ordene. Dar párrafos o fragmentos de un texto y preguntas para que en equipo los alumnos las contesten, resuman y reporten para poder ordenarlo en una secuencia lógica. Dar un texto con párrafos separados entre sí y enunciados en desorden al final del mismo para que los alumnos las correlacionen y ubiquen en el lugar adecuado. Pedir al alumno que elabore un plan de desarrollo del texto, el cual le servirá de apoyo para preparar un resumen del mismo.</p>	

EJERCICIOS PARA INFERIR Y ENCONTRAR LAS IDEAS PRINCIPALES	
<p>Dar un texto y pedir al alumno que escoja la información que considera necesaria para la comprensión global del texto. Lo mismo que arriba, pero el alumno tiene que señalar la información que está implícita (no explicitada en el texto). Leer el primer párrafo del texto y discutir qué está haciendo: generalizando, comenzando una historia, ejemplificando, etc. Después de leer el primer párrafo pedir al alumno que infiera la idea general del texto. Leer el último párrafo y determinar de qué se pudo haber hablado antes. Pedir al alumno que identifique los detalles que apuntan a la idea central del texto para confirmar o refutar los enunciados de causa efecto. Llegar a conclusiones después de leer el texto.</p>	

Con este tipo de ejercicios posttextuales se pretende asegurar el control de la comprensión que el alumno tiene del texto. De esta manera podremos asegurarnos que existe una comprensión del texto.

3.1 APLICACIÓN DE LA TEORÍA EN UN MODELO INSTRUCCIONAL PARA LA CAUSALIDAD

Antes de comenzar de lleno a trabajar con los ejercicios de la unidad didáctica, se le dan al alumno algunos consejos prácticos para que pueda concentrarse en la tarea a desarrollar, algunos de ellos pueden ser muy obvios como lo sería el tener a mano los artículos de papelería necesarios para trabajar, un medio ambiente que no le ocasione distracciones, etc. De esta manera podrá lograr una mayor concentración cuando trabaje con la unidad didáctica. En seguida se presenta el índice de la unidad para que vea las partes que la conforman.

La unidad está conformada por varias secciones; en la primera parte se le presenta el modelo que está constituido por la explicación acerca de las relaciones

causales y del léxico y los conectores que le pueden ayudar a identificarlas, así como algunos ejemplos que marcan la causalidad y que encontrará a lo largo de la lectura del texto.

En la segunda se presenta un mapa conceptual para ayudar a los alumnos a reconocer los dos tipos de relaciones de causalidad que existen y cómo llevar a cabo esta tarea.

La siguiente sección presenta una secuencia de ejercicios en donde primero se le da al alumno un ejemplo de solución para que lo siga paso por paso a fin de que adquiera la estrategia de identificación de relaciones de causalidad.

Una vez terminados los ejercicios mencionados, continúa la lectura del texto para que el alumno practique el reconocimiento de las relaciones causales durante el proceso de lectura.

Finalmente se presenta un ejercicio de evaluación con preguntas relacionadas con la información presentada en el texto, a fin de comprobar el grado de comprensión que el alumno logró acerca de las relaciones causales.

Al término de los ejercicios se recapitula la información por medio de una tarjeta de estudio que permita al alumno reflexionar sobre los problemas que encontró durante el trabajo con la unidad.

La unidad finaliza con un organizador de autoevaluación para que los alumnos hagan anotaciones acerca del trabajo que realizaron, los aciertos y las fallas que tuvieron al resolver los ejercicios y reflexionen sobre la eficacia de su trabajo para la solución de los ejercicios presentados en la unidad didáctica.

Se proporciona al alumno la clave de respuestas de los ejercicios para que lleve a cabo una autovaloración de su trabajo.

Cada sección ha sido nombrada para que el alumno la identifique fácilmente. La nomenclatura de éstas se presenta al inicio de la unidad.

UNIDAD DIDACTICA DE LA CAUSALIDAD

MANUAL DEL ALUMNO

INDICE

UNIDAD DE RELACIONES CAUSALES

TEMA	PÁG.
BIENVENIDA	84
1.- DESTINO.	85
2.- ¿DIME QUÉ ES? RELACIONES CAUSALES.	86
3.- ¿DIME CÓMO!	90
4.- ¡A LEER!	94
THE EFFECTS OF GLOBAL WARMING	
5.- ¿ES TU TURNO!	97
6.- ¿ACEPTAS EL RETO?	99
7.- ¿QUÉ APRENDISTE EN EL VIAJE?	100
8.- ITINERARIO DE VUELO.	103
9.- REFLEXIONES SOBRE EL VIAJE. BITÁCORA.	105

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONTENIDO DE LA UNIDAD

NOMBRE	EN QUÉ CONSISTE
Bienvenida	Se te dan algunas consideraciones generales para que trabajes mejor con la unidad.
Destino	Te mencionamos lo que lograrás al terminar la unidad.
¿Dime qué es?	Se te da una explicación acerca de las relaciones causales.
Dime cómo.	Se presenta un texto donde se muestra paso a paso como puedes trabajar las relaciones causales.
¡A leer!	Se presenta el artículo para que lo leas por tu cuenta.
Es tu turno	Aquí encontrarás algunos ejercicios para que practiques lo que aprendiste.
¿Aceptas el reto?	Resolverás algunas preguntas para verificar tu comprensión del texto.
¿Qué aprendiste en el viaje?	Encontrarás las respuestas para que puedas saber qué tan bien hiciste tu ejercicio.
Itinerario de vuelo	Te presenta un resumen sobre el uso de las relaciones causales.
Reflexiones sobre el viaje	Esta sección es para que puedas llevar un registro de tu progreso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

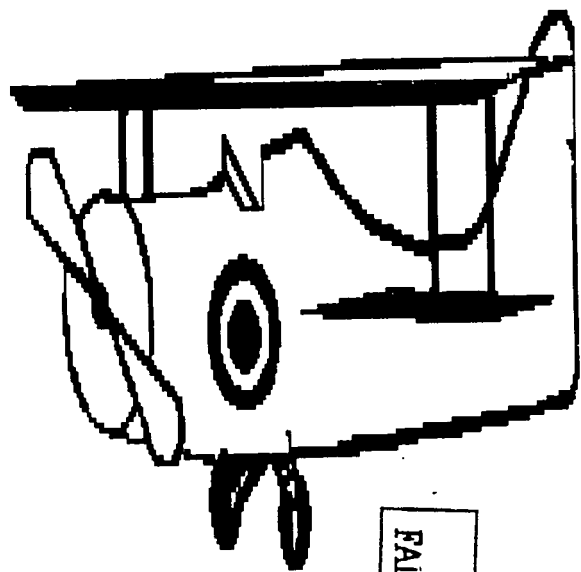
BIENVENIDA

Esta unidad didáctica es para tí y antes de que empieces a trabajar con ella, te recomiendo que tengas a la mano los siguientes artículos y cualquier otro que consideres necesario para comenzar a trabajar.

- ❖ Lápiz y pluma
- ❖ Goma y sacapuntas
- ❖ colores si los necesitas
- ❖ corrector
- ❖ cuaderno
- ❖ diccionario
- ❖ agua para beber y /o caramelos
- ❖ un reloj
- ❖ y por supuesto tu unidad didáctica.

Te pedimos que tengas los artículos anteriores listos y no tengas que pararte a cada momento a conseguirlos. De esta manera tu atención estará enfocada en la solución del material a trabajar y lograrás un mejor aprovechamiento de tu tiempo. Por otra parte, también te sugiero que busques un lugar específico para resolver la unidad y que trates de delimitar tu tiempo de estudio, ya sea que decidas terminar toda la unidad o la vayas trabajando por partes. Trata de buscar un lugar de trabajo, en donde te sientas cómodo y con disposición para el estudio, en donde haya el mínimo de distractores como lo sería la televisión. De esta manera tu atención estará enfocada a la resolución de la tarea.

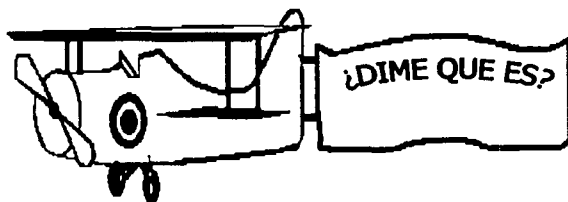
Por último te deseo mucha suerte y que disfrutes trabajando con esta unidad didáctica.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DESTINO

Al terminar la unidad didáctica, podrás reconocer e interpretar las relaciones de causa-efecto que se encuentran en un texto. Esta es una de las habilidades más preciadas por un buen lector ya que permiten interpretar la intención de un autor y su forma de concebir el mundo.



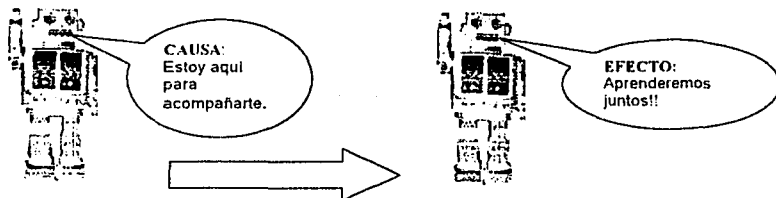
relaciones causales

Las relaciones causales, -también llamadas cadenas causales o causalidad- son aquellas que marcan la interacción entre una causa y un efecto. Las causas son eventos que generan sucesos íntimamente relacionados con éstas; por ejemplo:

CAUSA	EFEECTO
Debido a las fuertes tormentas que han azotado al municipio de Cuajimalpa....	se han reportado un gran número de inundaciones.

En las relaciones causales no necesariamente aparece la causa primero:

EFEECTO	CAUSA
Se han reportado un gran número de inundaciones...	debido a las fuertes tormentas que han azotado al municipio de Cuajimalpa



TEJES CON
FALLA DE ORIGEN

En ocasiones hay encadenamientos de causa-efecto-causa-efecto, por ejemplo:

CAUSA	EFEECTO	CAUSA	EFEECTO
Las fuertes lluvias ocasionan	inundaciones	Las inundaciones provocan	Aislamiento en varias partes del municipio

Las relaciones causales se encuentran en todo tipo de textos y son fundamentales para comprender antecedentes y consecuencias de los hechos presentados en los mismos. Podemos reconocer las relaciones causales por medio de los conectores de causa o efecto y por medio de algunas palabras que también indican causalidad.

Dentro de los conectores que nos indican causa podemos señalar:

as, because of, because, due to, etc.

Ahh!! No sabia que habia diferentes palabras para mostrar causas y efectos

Dentro de los conectores que nos indican un efecto podemos encontrar:

as a consequence, as a result, consequently, for that reason, give rise to, accordingly, etc.



También las palabras de acción (verbos) nos indican esta relación; como ejemplos podemos mencionar:

cause, result, affect, contract, create, dissolve, energize, expand, inflate, lighten, make, produce, origin, origination, source, descend, motive, impulse, induce, emanate, impact, etc.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Y por último tenemos algunos nominadores que también nos pueden ayudar a reconocer las relaciones causales:

consecuencias, origin, cause, effect, etc.

¿Nominadores?
¿Y eso con qué
se come?



No olvides que un nominador puede ser una persona, un objeto, animal y hasta un sentimiento o lugar, por ejemplo: casa, rana, inteligente, México.

En seguida te presento un mapa conceptual para que te ayude a comprender mejor lo anterior. Como podrás observar, el mapa se refiere a las relaciones causales; y menciona los tipos de causalidad que te puedes encontrar, es decir de causa o de efecto. Estos tipos de causalidad están divididos en tres partes, que son las diferentes formas en que podemos encontrar una causa o un efecto. Cada uno de los tipos se puede reconocer por medio de nominadores, palabras de acción o conectores. Finalmente te presento un ejemplo de cada uno.

¡Qué bueno! A mí me
gustan los mapas
conceptuales porque
me ayudan a entender
mejor.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

RELACIONES DE CAUSALIDAD

DOS TIPOS:

CAUSA

EFEECTO

REPRESENTADOS POR

CONECTORES

PALABRAS DE ACCIÓN

NOMINADORES

CONECTORES

PALABRAS DE ACCIÓN

NOMINADORES

Por ejemplo:
due to, because of

Por ejemplo:
cause, create

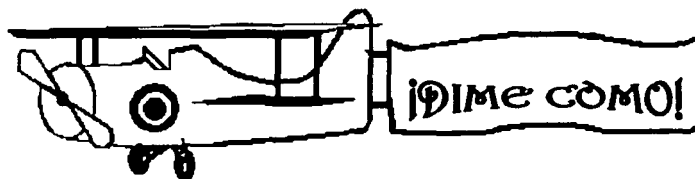
Por ejemplo:
origin, source

Por ejemplo:
as a result,
consequently

Por ejemplo:
affect

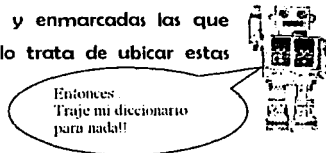
Por ejemplo:
result,
consequences

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



A continuación vamos a trabajar con un fragmento del texto The effects of global warming acerca del calentamiento de la tierra, para que podamos observar como funcionan los conectores y las palabras de acción que muestran causa o efecto.

Lee el texto y pon atención a las palabras o conectores que nos indican causa o efecto. Encontrarás subrayadas las palabras que muestran causas y enmarcadas las que señalan efectos. No utilices el diccionario en esta parte, sólo trata de ubicar estas palabras dentro del texto.



One of the most current and widely discussed factor which could lead to the ultimate end of existence of Earth and man is global warming and its devastating effects. Scientists have asked how fast the Earth is heating up, and how the warming effects on Earth may affect crops and climatic conditions. Several current trends clearly demonstrate that global warming is directly impacting on; rising sea levels, the melting of icecaps, and significant worldwide climatic changes. This paper will discuss the degree of destruction caused by global warming, contributing factors to warming, and finally, discuss what we can do to decrease the current rate of global warming. I would also like to present opposing viewpoints to the effects of the warming process. In my understanding, global warming represents a fundamental threat to all living things on earth.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Una vez que hemos leído el texto, podemos darnos cuenta que existen algunas palabras que denotan una relación de causa efecto. Al marcarlas podrás recordarlas e interpretarlas cada vez que las encuentres de nuevo.

Ahora vamos a separar los enunciados que muestran estas relaciones para poder analizarlos y de esta manera identifiquemos las causas y los efectos. En el primer enunciado tenemos:

One of the most current and widely discussed factor which could lead to the ultimate end of existence of Earth and man is global warming and its devastating effects.

En este enunciado, Lead to es el efecto, que es el fin de la existencia de la tierra y el hombre, pero no se ha mencionado cuál es la causa, esto se indica a continuación:

Is global warming, es decir, el calentamiento global va a provocar el fin del planeta. En este caso, primero se presentó el efecto y luego la causa. Al final de ese enunciado encontramos el nominador effect que indica que global warming es la causa que genera efectos devastadores que serán enumerados posteriormente en el texto. Como ya vimos, la causalidad se encuentra encadenada.



¡Que bien!!
Estoy
entendiendo y sin
diccionario.

En la siguiente oración encontramos los efectos ya mencionados, los cuáles están afectando a las cosechas y a las condiciones climáticas

the warming effects on Earth may affect crops and climatic conditions.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En la siguiente oración encontramos una palabra que muestra los efectos provocados por el calentamiento sobre los mares, los efectos son: el aumento del nivel del mar, el derretimiento de las capas de hielo y cambios climáticos.

Several current trends clearly demonstrate that global warming is directly **impacting on**; rising sea levels, the melting of icecaps, and significant worldwide climatic changes



Entonces el calentamiento de la tierra ¿es la causa de los cambios climáticos?

Continuando con este análisis, en la siguiente oración encontramos caused by lo que nos señala que algo está causando destrucción.

This paper will discuss the degree of destruction **caused by** global warming, contributing factors to warming, and finally, discuss what we can do to decrease the current rate of global warming.

La destrucción (efecto) es causada por el calentamiento global.

Por último encontramos la oración:

I would also like to present opposing viewpoints to the effects of the warming process.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Aquí se mencionan los efectos del proceso de calentamiento; aquí debes tener cuidado porque el autor ya no se referirá a los efectos estudiados, sino a otras opiniones contradictorias *opposing view points* aportadas por otros investigadores.

Nota: el autor presenta dos puntos de vista sobre los efectos del calentamiento de la tierra. Esto se debe a que él está utilizando un estilo argumentativo con el propósito de explorar varias dimensiones del tema.

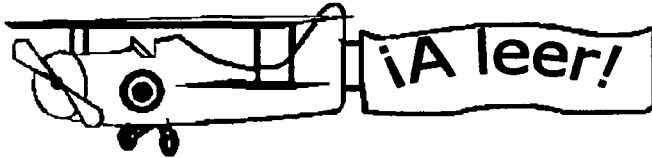
1. Una vez que terminamos de señalar las causas o efectos que encontramos en este fragmento, vamos a llenar la siguiente tabla señalando si la palabra es conector, palabra de acción o nominador, y mencionando la relación causal.

Qué bueno!!!
Ya me hicieron
la tarea



Párrafo I

Tipo de palabra causal.	Relación causal que establecen.	A que relación causal se refieren.
lead to (verbo)	Efectos	El final de la existencia del hombre y la tierra.
Effects (sustantivo)	Efecto	Efectos devastadores del calentamiento global.
Effects (sustantivo)	Efecto	Efectos del calentamiento.
Affect (verbo)	Efectos	Las condiciones climáticas y las cosechas.
Impacting (verbo)	Efectos	Aumento del nivel del mar, el derretimiento de las capas de hielo y cambios climáticos.
caused by (verbo)	Causa	Calentamiento global.
Effects (sustantivo)	Efecto	El proceso de calentamiento.



Ahora vamos a leer el siguiente texto para que localices las relaciones causales en éste.

Recuerda seguir los pasos que se señalaron en el ejemplo que trabajamos, de esta manera podrás identificarlas con facilidad. Conforme lees, llena la tabla que se encuentra al final del texto.

THE EFFECTS OF GLOBAL WARMING

- "Global warming will be the greatest environmental challenge in the 21st century."
- Vice President, Albert Gore.
- I. One of the most current and widely discussed factor which could **lead to** the ultimate end of existence of Earth and man is global warming and its devastating **effects**. Scientists have asked how fast the Earth is heating up, and how the warming **effects** on Earth may **affect** crops and climatic conditions. Several current trends clearly demonstrate that global warming is directly **impacting** on; rising sea levels, the melting of icecaps, and significant worldwide climatic changes. This paper will discuss the degree of destruction **caused by** global warming, contributing factors to warming, and finally, discuss what we can do to decrease the current rate of global warming. I would also like to present opposing viewpoints to the **effects** of the warming process. In my understanding, global warming represents a fundamental threat to all living things on earth.



¡La verdad, el texto está super!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Al fin me
van a
explicar qué
es el efecto
invernadero



• **WHAT IS THE "GREENHOUSE EFFECT" ALL ABOUT?**

- II. It is important to understand and discuss the significance of global warming. Global warming is also known as the "Greenhouse effect". The "Greenhouse Earth" is surrounded by a shield of atmospheric gases, rather than a glass or a plastic cover. The air that makes up our atmosphere consists primarily of nitrogen and oxygen molecules (N_2 at 78% and O_2 at 21%). A large number of "trace gases" make up the remainder of air's composition. Many of these, including carbon dioxide (CO_2) and methane (CH_4) are the so called "greenhouse" gases. If you have ever felt the piercing cold of the clear winter night sky and wondered why you feel warmer on a cloudy winter night, you have experienced the atmospheric greenhouse effect firsthand. Physics tell us that any object warmer than absolute zero will radiate energy. Cooler objects emit longer waves (in the infrared region) while hotter ones radiate shorter wavelengths. Our sun, powered by its hot, nuclear fusion reaction, produces radiant energy in the visible and ultraviolet regions with relatively short wavelengths. Of the sunlight that strikes the earth, about 70% is absorbed by the planet and its atmosphere, while the other 30% is immediately reflected. If the earth did not re-radiate most of this newly absorbed energy back into space the world would continue to get warmer. Instead, an energy balance is maintained.
- III. The earth is about 60 degrees Fahrenheit (33 degrees Celsius) warmer than it would be if it did not have the atmospheric blanket of greenhouse gases and clouds around it. Clouds and greenhouse gases keep the earth warm. Once warmed, their molecules then radiate a portion of this heat energy back to earth, creating more warming on the surface of our planet. It is this radiation which causes atmospheric gases to move back to earth that scientists call the "greenhouse effect".

TEXAS CO. I
FALLA DE ORIGEN

- IV. Carbon dioxide (CO₂) gas generated by man's burning of fossil fuels and the forests is responsible for about half the greenhouse gas warming. Other gases (CFCs, methane, nitrous oxide, tropospheric ozone) are responsible for the rest. Increases in all these gases are due to mankind's explosive population growth over the last century, and increased industrial expansion. Approximately 80% of atmospheric CO₂ increases are due to man's use of fossil fuels: oil, coal, and gas. These petroleum-based energy sources first came into use with the burning of coal. Since 1945 petroleum consumption has increased dramatically, due in large part to increased usage of automobiles worldwide, and the substitution of mechanized farm machinery for animal power. "Mankind is in the process of conducting a major, unintentional experiment, that of feeding back into the atmosphere in a short space of geological time the fossils fuels that have slowly accumulated over the past 500 million years."



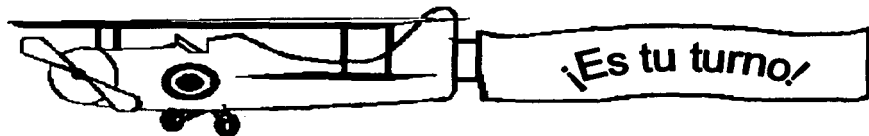
¿Tan poquito tiempo! La tierra existe hace 4500 millones de años

- V. In 1958, scientists began to measure carbon dioxide levels in the atmosphere. The site selected for these measurements was on top of the volcanic mountain of Mauna Loa, in Hawaii. CO₂ measurements at the Hawaiian site have continued. The instruments show the level of CO₂ has been steadily increasing (about 0.4% per year) from a level of 315 parts per million (ppm) in 1958 to 353 ppm in 1990. Clearly, Earth's natural mechanisms for absorbing CO₂ from the atmosphere cannot handle the large quantities of CO₂ being added by modern man. Scientists believe nearly 1/2 of the CO₂ being emitted each year remains in the atmosphere, while the rest is being absorbed by trees and the oceans. As a result, CO₂ measurements show a continuing build-up of CO₂ greenhouse gases in the air, gases that will eventually lead to more global warming.

A ver, ya me perdi...
¿Cuál es la causa del aumento de gases invernadero?



NEED TO OCEAN



1. Conforme leas tu texto, llena la siguiente tabla con la información que se te pide.

Párrafo.	Tipo de palabra causal.	Relación causal que establece.	A que relación causal se refiere.
II	1. _____	1. _____	1. _____
	2. _____	2. _____	2. _____
III	1. _____	1. _____	1. _____
	2. _____	2. _____	2. _____
	3. _____	3. _____	3. _____
	4. _____	4. _____	4. _____

TESIS CON
FALLA DE COPIADO

IV	1. _____	1. _____	1. _____
	2. _____	2. _____	_____
	3. _____	3. _____	2. _____
	4. _____	4. _____	_____
	5. _____	5. _____	3. _____
	6. _____	6. _____	_____
		4. _____	

		5. _____	

		6. _____	

V	1. _____	1. _____	1. _____
	2. _____	2. _____	_____
			2. _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ayúdame a contestar el ejercicio. Creo que no entendi muy bien



2. Ya que terminaste de trabajar con el reconocimiento de las relaciones causales, dime

si la información que se presenta a continuación se corresponde con el texto o no.

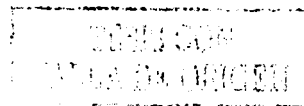
Puedes sentir el efecto invernadero durante la noche.	Sí No
La tierra se mantiene caliente debido a los gases del efecto invernadero y a las nubes.	Sí	No
El dióxido de carbono (Co2) ha aumentado debido a un incremento en la expansión industrial.	Sí	No
Gases como el metano y el óxido nitroso entre otros, han contribuido a generar más dióxido de carbono.	Sí	No
Hay un constante crecimiento de Co2 debido a que cerca de la mitad de éste permanece en la atmósfera.	Si	No

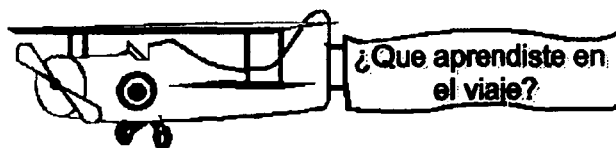
3. De acuerdo con el texto, completa los siguientes enunciados:

1. La sustitución de maquinaria mecánica para las granjas ha:

2. La energía que se irradia en las regiones visibles y ultravioletas son causadas por:

3. Menciona qué es lo que crea más calentamiento en la superficie del planeta:





1. Puedes revisar las respuestas al ejercicio que trabajaste para el reconocimiento de las relaciones causales a continuación.

Párrafo.	Tipo de palabra.	Relación que establecen.	A que se refieren
II	1. why: <i>nominador</i> 2. produces: <i>palabra de acción</i>	1. efecto 2. efecto	1. se siente tibio en una noche invernal. 2. energía en las regiones visibles y ultravioleta.
III	1. Keep: <i>palabra de acción.</i> 2. radiate: <i>palabra de acción.</i> 3. creating: <i>palabra de acción.</i> 4. causes: <i>palabra de acción.</i>	1. efecto 2. efecto 3. efecto 4. efecto	1. el calentamiento de la tierra. 2. sus moléculas irradian su energía de regreso a la tierra. 3. mayor calentamiento en la superficie de la tierra. 4. gases atmosféricos que regresan a la tierra.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

IV	1. generated by: palabra de acción.	1. causa	1. la quema de combustible, y de los bosques.
	2. is responsible: <i>nominador.</i>	2. efecto	2. el calentamiento del <i>invernadero.</i>
	3. are responsible: nominador.	3. efecto	3. mayor cantidad de gases que contribuyen al calentamiento.
	4. due to: palabra de acción.	4. causa	4. el aumento de población y el aumento en la expansión industrial.
	5. due to: palabra de acción.	5. causa	5. el uso de combustibles fósiles, aceite, carbón y gas.
	6. due to: palabra de acción.	6. causa	6. aumento en el uso de automóviles.

V	1. as a result: nominador.	1. efecto	1. aumento de dióxido de carbono.
	2. lead to: <i>palabra de acción.</i>	2. efecto	2. mayor calentamiento global.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

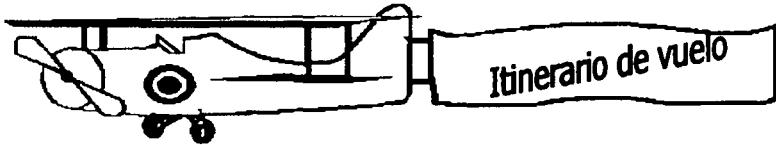
2. A continuación encontrarás las respuestas del ejercicio ¿Aceptas el reto? en donde se verifica la comprensión que tuviste del texto.

1.- No
2.- Si
3.- No
4.- No
5.- Si

3. De acuerdo con el texto, completa los siguientes enunciados:

1. La sustitución de maquinaria mecánica para las granjas ha:
incrementado el consumo de petróleo.
2. La energía que se irradia en las regiones visibles y ultravioletas son causadas por:
el sol.
3. Menciona qué es lo que crea más calentamiento en la superficie del planeta:
los gases atmosféricos que regresan a la tierra.

TESTS CON
CALIA DE ORIGEN



RELACIONES CAUSALES

Las relaciones causales, -también llamadas cadenas causales o causalidad- son aquellas que marcan la interacción entre una causa, (lo que provoca algo) y un efecto, (el resultado provocado). Las causas generan sucesos íntimamente relacionados con éstas, a lo que generan se le llama efecto.

¿CÓMO SE LLEVA A CABO?

Podemos reconocer las relaciones causales por medio de los conectores de causa o efecto y por medio de algunas palabras que nos indican un cambio en el objeto al cual están dirigidas, ya sean nominadores o acciones. Una vez localizadas las palabras, hay que distinguir si provocan algo o son el resultado de algo.

MARCADORES DE CAUSA

Dentro de los conectores que nos indican causa se encuentran:
 as, because of, because, due to the fact (that), due to, on account of, since.
 Por otra parte, algunas de las palabras de acción que nos indican esta relación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

son: cause, contract, create, darken, destroy, dissolve, energize, expand, inflate, lighten, make, produce, sharpen, origin, , descend, motive, impulse, provoke, induce, emanate, impact.

Nominadores: *origination, source, origin,*

MARCADORES DE EFECTO

Dentro de los conectores que nos indican un efecto se encuentran:

accordingly, as a consequence, as a result, by all means, consequently, for that reason, give rise to, hence, as a result of, is/are due to, lead to, produce, result in, so then, therefore, thus, for this purpose, with this in mind, with this intention, it follows, on this basis, to this end, in that case, in such an event, that being so, in this regard, otherwise, in other respects, aside/apart from this, in order that.

Palabra de acción: result, affect.

Nominador: effect.

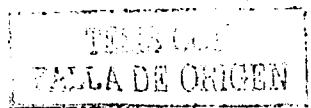
TESIS
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

El propósito fundamental de este trabajo fue apoyar a los alumnos a superar la dificultad con la que se enfrentan aquellos interesados en la comprensión de las relaciones causales que se encuentran presentes en los textos presentados en los exámenes extemporáneos de comprensión de lectura, en este caso del idioma inglés.

En el caso de los exámenes extemporáneos de Comprensión de Lectura que se aplican en la ENEP Acatlán, el tema de la causalidad es un apartado fundamental y muchos de los interesados que los presentan fallan en reconocer estas relaciones causales -que se describieron a lo largo de este trabajo. Es por esta razón que me di a la tarea de elaborar una unidad didáctica que facilite a los alumnos interesados la identificación e interpretación de estas relaciones, para de esta manera comprender mejor los textos. Para poder alcanzar esta meta, me di a la tarea de realizar un análisis de la bibliografía enfocada en el tema de la causalidad para poder explicarla a lo largo de la unidad didáctica.

Se revisaron los diferentes modelos de lectura, utilizando el modelo que mejor se adecuaba al cumplimiento del objetivo de ésta unidad. Así mismo, se revisó la teoría constructivista apoyando la unidad didáctica, en esta teoría que considera que es el alumno quien construye su conocimiento y aprende mejor cuando trabaja activamente para lograr su propia comprensión. Se tomó en cuenta la teoría de la autoinstrucción para definir las características a utilizar en esta unidad, como parte importante para la elección del texto a trabajar en dicha unidad didáctica; así como las características que deben cumplir en cuanto a instrucciones y lenguaje empleado en su elaboración para



permitir a los alumnos el trabajo autónomo. Se analizó la teoría acerca de la lingüística del texto, principalmente porque el profesor de lenguas necesita conocer todo lo relacionado con los factores asociados con el lenguaje; además de señalar que un texto, ya sea escrito o hablado, tiene una función significativa, lograda gracias a la cohesión y coherencia, de donde partimos para revisar los diferentes tipos de uniones cohesivas, dentro de las cuales encontramos las cláusulas causales. Éstas fueron de particular interés para esta investigación, ya que mostraron los conectores que indican una relación causal. Llevamos a cabo el análisis de la teoría relativa a la causalidad y elegimos el léxico y los marcadores de discurso que la representan.

Después de haber estudiado y analizado lo anterior, procedimos a la elaboración de una unidad didáctica, diseñada específicamente para que los alumnos la trabajen autónomamente. Esto es posible porque se les presenta un modelo en donde podrán seguir paso a paso las estrategias necesarias para poner en práctica las explicaciones recibidas; monitoreando constantemente su labor por medio de llamadas atencionales que mantengan su atención enfocada a lo largo de su labor. Se puso especial cuidado a la verificación del proceso de aprendizaje a través de una evaluación y se incluyó una clave para la autoevaluación del alumno; además, se incluyeron diversos organizadores que permiten al alumno llevar un registro de sus avances, de sus dudas y de la construcción de su conocimiento; cumpliendo de esta manera con las metas establecidas al inicio de esta investigación.

En cuanto a las contribuciones teóricas de este trabajo, puedo mencionar que gracias a la revisión de éstas se pudieron elaborar los materiales que conformaron la unidad desarrollada de manera más eficiente.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, cabe mencionar la falta de un programa piloto que permita verificar la eficiencia con que los alumnos pueden comprender los conceptos vertidos en esta unidad. Una vez que ésta se ponga en práctica, se podrán hacer los ajustes necesarios a la misma para lograr mejores resultados, lo que permitirá formar lectores eficientes.

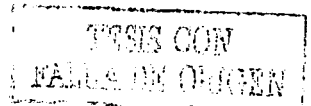
A pesar de las limitaciones mencionadas, esta unidad didáctica será de gran ayuda para aquellos interesados en comprender las relaciones causales que se examinan en los exámenes extemporáneos.

En el desarrollo de este trabajo, se precisa la importancia que reviste la comprensión de las relaciones causales presentes en los exámenes extemporáneos, pero no se debe perder de vista que ésta es sólo una estrategia entre varias que comprenden el examen. Considero que a partir de la elaboración de este trabajo se podrían analizar diversas secciones de dicho examen, continuando con este tipo de investigaciones teórico-prácticas que apoyen con material didáctico a aquellos alumnos interesados en presentarlos a fin de que mejoren su actuación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, M. (1989). *More Than Meets the Eye*. Foreign Language Reading: Theory and Practice., New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Carrel, P. et al. (1989) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castillo, J. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.
[http:// www. monografias. com/trabajos4/estrategias/estrategias.shtml](http://www.monografias.com/trabajos4/estrategias/estrategias.shtml) 23/09/2001
- Chapman, J. (1987). *Reading: from 5 – 11 years old*. England: Open University Press.
- Díaz Barriga, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Dickinson, L. (1996). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dijk, T. van. (1997). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción Interdisciplinaria a la Lingüística del texto y a los Estudios del Discurso* México: Siglo veintiuno.
- Dijk T. van y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Dougiamas, M. (1998). *A Journey into Constructivism*.
<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html> 19/07/2001
- Freedman, J. (1996). *Antología del 8° Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. Enseñando a aprender a aprender. CELE UNAM.



- García Jurado, R. y Barba, Á. (2001a). Manual de lectura en lengua inglesa. Nivel 2. Naucalpan, Estado de México. UNAM CEI. Campus Acatlán.
- García Jurado, R. y Barba, Á. (2001b). Manual de lectura en lengua inglesa. Nivel 3. Naucalpan, Estado de México. UNAM CEI. Campus Acatlán.
- García Jurado, R. 1994. "Proyecto para la elaboración del Programa de Comprensión de lectura para el Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán". Trabajo de concurso de oposición.
- García Jurado, R. (1996). Instrumento diagnóstico para la medición del nivel de procesamiento intelectual de textos con vistas a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. En *Antología del 8º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE- UNAM.
- García Jurado, R. (1998) Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México: Miguel Angel Porrúa.
- Halliday M.A.K. Hasan R. (1990). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holt, Rinehart y Winston. (2001). *Examining Causes and Effects*. (on line) Available [http://go .hrw.com /elot/0030526671 /student/ch03](http://go.hrw.com/elot/0030526671/student/ch03)
- Mackay, R. Barkman, B. y Jordan, R. (1979). *Reading in a Second Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Marietán, H. (2002). Semiología Siquiátrica cap. IX available: <http://www.marietan.com.ar/semiologia/cap.9.mv>.
- Morehead, P. (1978). *The New American Rogert's College Thesaurus*. Chicago. The National Lexicographic Board.

- Nuttall, C. (1983). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Pozo, J. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor libros.
- Rayner, K y Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Hillsdale, New Jersey. Laurence Erlbaum Associates, Publishers. Hove, U.K.
- Schramper, B. (1989). *Understanding and Using English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Serrin, S. (1994). *Self-access Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Strommen, Erik F. (1992). *Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning*. Children's Television Workshop. Bruce Lincoln, Bank Street College of Education. <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/construct.html> 18/07/2001
- The PH factor*. (2001). *Constructivism and the five E's*.
 //C:Mis%20documentos/RESEARCH/INVESTIGACIÓN/Miami%20Museum.
- Tilaka, A. (1987). *An Approach to Reading for Academic Purposes*. *En English Teaching Forum*. Vol. XXV, (1) (Enero 1987), 25-29.
- Trujillo, M. (2000). El papel de la coherencia en la comprensión de textos en el nivel II de la materia de inglés en el CCH. Tesis inédita. ENEP Acatlán.
- What is Constructivism? (July, 1992). Available:
 //C:Mis%20documentos/RESEARCH/INVESTIGACIÓN/Constructivismo-htm%
 18/07/2001

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

ANEXO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Frequencies

Statistics

		CALIFCAU	CALIFPRN
N	Valid	60	60
	Missing	0	0
Mean		5.03	6.30
Std. Error of Mean		.36	.28
Median		6.00	7.00
Mode		6	8
Std. Deviation		2.79	2.17
Variance		7.80	4.72
Skewness		-.074	-.195
Std. Error of Skewness		.309	.309
Range		10	8
Sum		302	378
Percentiles	25	4.00	4.00
	50	6.00	7.00
	75	6.00	8.00

Frequency Table

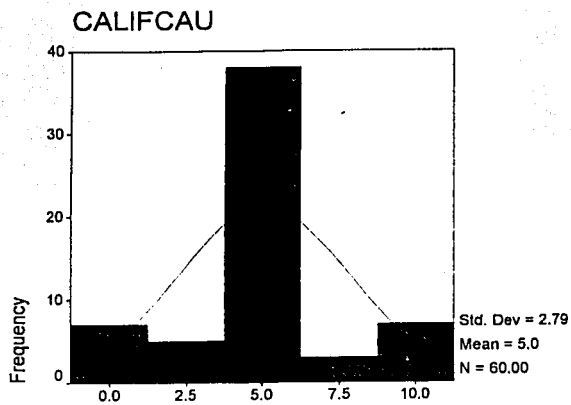
CALIFCAU

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	7	11.7	11.7	11.7
2	5	8.3	8.3	20.0
4	15	25.0	25.0	45.0
6	23	38.3	38.3	83.3
8	3	5.0	5.0	88.3
10	7	11.7	11.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

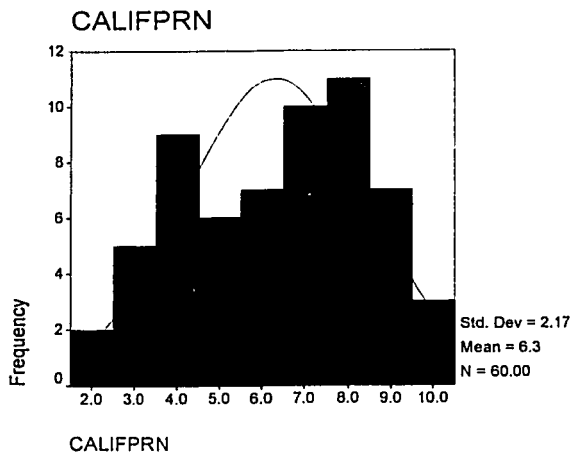
CALIFPRN

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	3.3	3.3	3.3
3	5	8.3	8.3	11.7
4	9	15.0	15.0	26.7
5	6	10.0	10.0	36.7
6	7	11.7	11.7	48.3
7	10	16.7	16.7	65.0
8	11	18.3	18.3	83.3
9	7	11.7	11.7	95.0
10	3	5.0	5.0	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Graph



CALIFCAU



CALIFPRN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN