



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**EL PAPEL DE LA REFERENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL II NIVEL DEL
CURSO DE LENGUA INGLESA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

P R E S E N T A

MÓNICA VICTORIA JIMÉNEZ TECUANHUEY

ASESOR: DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ

Abril 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la oportunidad de ser mejor cada día.

A la UNAM por formarme profesionalmente.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades por ser la inspiración y motivo de esta investigación.

Al DR. FÉLIX MENDOZA MARTINEZ por su profesionalismo, apoyo y dedicación.

A mis compañeros de la Licenciatura y de trabajo por sus valiosas observaciones y comentarios en la elaboración de este trabajo.

A mi esposo por su paciencia y comprensión.

A mi compañera y amiga Catalina por su ayuda y consejos.

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a mis seres queridos, que siempre están y seguirán presentes en mis pensamientos y en mi corazón.

A mi papá, Gregorio Jiménez Martínez por darme la vida e inculcarme el habito del estudio.

A mi querido hermano, Juan Ernesto Jiménez Aguilar porque en vida siempre me alentó a continuar superándome día a día.

A mi mamá, Lucina Tecuanhuey Aguilar por su gran amor y dedicación que siempre ha mostrado por mí.

A mis amados hijos: Mario Tonatiuh e Ingrid Scarlet que han sido mi inspiración y aliento.

A mi esposo Mario para que este trabajo le sirva de motivación para continuar superándote.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	
1.1 La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.	4
1.2 La materia de inglés dentro del plan de estudios.	6
1.2.1 Objetivo de la materia de Comprensión de Lectura en inglés I-IV.	8
1.2.2 Contenidos del Programa de Estudio de Comprensión de Lectura en inglés I-IV	8
1.2.3 Planta docente y estudiantil.	9
1.2.4 Material didáctico.	9
1.3 Planteamiento del Problema.	10
1.4 Justificación.	14
1.5 Objetivos.	15
Conclusiones del capítulo	16
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO	
2.1 Concepto de aprendizaje.	19
2.2 Teorías cognitivas del aprendizaje.	22
2.2.1 La teoría psicogenética de Piaget.	24
2.2.2 La teoría sociocultural de Vygotski.	25
2.2.3 La teoría de formación por etapas de las acciones intelectuales de P.Y. Galperin.	28
2.2.4 La teoría constructivista.	30
2.3 Características del discurso escrito.	33
2.4 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva..	35
2.5 Modelos de lectura.	38
2.5.1 Modelos ascendentes (<i>bottom up</i>)	39
2.5.2 Modelos descendentes (<i>top down</i>)	41
2.5.3 Modelos interactivos.	45
2.6 Tipos de lectura.	51
2.7 Estrategias de lectura.	53
2.7.1 El papel de las estrategias en la comprensión de textos.	60
2.7.2 Estrategias de bajo nivel.	61

2.7.3	Estrategias de alto nivel.	62
2.8	Cohesión y Coherencia.	63
2.9	La Referencia.	67
2.10	La importancia de los referentes o sustitutos como elementos en un texto en inglés.	71
2.11	El papel de la Gramática Categorial en el proceso de comprensión de textos.	71
	Conclusiones del capítulo.	75
CAPÍTULO 3 PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA.		
3.1	Bases teórico-metodológicas para el reforzamiento de los sustitutos en inglés.	78
3.2	Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustitutos Referentes.	79
3.3	Objetivo General y específicos.	84
3.3.1	Actividades.	85
3.3.2	Guía del profesor.	150
	Conclusiones del capítulo	166
	CONCLUSIONES GENERALES	167
	ANEXOS.	169
	BIBLIOGRAFÍA.	173

INTRODUCCIÓN

México, al integrarse al mundo globalizado, requiere de personal capacitado tecnológicamente, y que maneje información en el idioma inglés mediante el uso de tecnologías tales como el *Internet*, telefonía celular, *iPod*, etc.

Al llevar a cabo una interacción de la comunicación oral y escrita, la comprensión de textos en inglés tiene un lugar primordial en este binomio, por lo tanto las instituciones educativas necesitan proporcionar a los jóvenes una preparación que cumpla con las expectativas que demanda el avance tecnológico en el mundo.

La Universidad Nacional Autónoma de México, al es una institución que forma especialistas en diferentes disciplinas para cubrir las necesidades del país. En sus escuelas de nivel medio superior Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El cual pretende lograr en sus alumnos un desarrollo integral y un desempeño satisfactorio como miembro de una sociedad mediante la adquisición de una cultura básica constituida por el conocimiento de las Matemáticas, Ciencias Experimentales, Historial Taller de Lenguaje y Comunicación y Lengua Extranjera (inglés o francés).

El objetivo de la materia de inglés en el CCH es desarrollar en el alumno habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender información contenida en textos en inglés, con el fin de satisfacer necesidades académicas como elaborar e interpretar organizadores gráficos, parafrasear, resumir, etc. Al ser la comprensión de lectura en inglés un proceso en donde el lector debe de reconstruir las ideas expresadas por el autor para lograr sus necesidades académicas, es necesario que maneje estrategias de lectura, el buen uso del diccionario bilingüe, y conocimientos lingüísticos y discursivos, así como el desempeño de sus habilidades académicas.

Como profesora egresada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, con una experiencia docente de diez años en el CCH plantel Oriente, hemos podido observar una problemática con los alumnos de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés II en el turno vespertino. Los jóvenes, al enfrentarse a sus lecturas de textos escritos en inglés, afrontan problemas en la identificación y aplicación del tema de la Referencia Anafórica con pronombres personales (*he, she, it, they*) y pronombres de objeto (*him, her, it, them*), la cual tiene que ver con la cohesión en un texto, debido a que su

autor utiliza la referencia anafórica con diferentes tipos de pronombres para no repetir los sujetos que realizan una acción (pronombres personales) o los objetos sobre los cuales recae la acción (pronombres de objeto). Este problema se debe a la falta – o bien distorsión de la información – acerca del tema. Por lo tanto, desconocen la referencia anafórica, tema de suma importancia para la comprensión de textos.

El objeto de este trabajo consiste en proponer una unidad didáctica con varias actividades para la identificación, tratamiento y reforzamiento de la referencia anafórica, que a su vez facilite al alumno adquirir la fluidez de la lectura necesaria para una lectura eficiente en la comprensión de textos escritos en inglés del curso de inglés II del CCH.

Dicha unidad pretende contribuir a facilitar el tema de la referencia anafórica a los alumnos del CCH, además de apoyar a profesores en el desarrollo de habilidades de identificación de los elementos de referencia anafórica en los textos, para que el alumno esté más interesado en leer, por medio de una propuesta de la gramática categorial, con un metalenguaje diferente a los propuestos por la gramática tradicional. La organización de este trabajo es la siguiente:

En el capítulo 1 se incluye una descripción del surgimiento del CCH, así como su filosofía didáctica, las características del programa de la materia de Inglés II, su planta docente y estudiantil, materiales. En el capítulo 2 se incluyen las bases teórico - metodológicas que sustentan este trabajo, se analizan diferentes conceptos de aprendizaje, y la teoría del constructivismo, así como algunas teorías que lo sustentan, como la teoría de formación por etapas de las acciones intelectuales de Galperin, el discurso escrito, la lectura como tipo de actividad receptiva, los modelos de lectura ascendentes (*bottom up*), descendentes (*top down*) e interactivos. Conjuntamente con los modelos de lectura se tratarán la lectura de familiarización, de estudio, de búsqueda y de ojeada; las estrategias de lectura (de bajo y alto nivel), los conceptos de coherencia y cohesión, la referencia anafórica, pronombres personales (sustitutos) como elementos en un texto en inglés, así como el papel de la gramática categorial en el proceso de comprensión de textos.

En el capítulo 3 se presenta una propuesta didáctica basada en la teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales de Galperin, la gramática categorial propuesta por el Dr. Mendoza, con actividades enfocadas a la enseñanza – aprendizaje

de las estrategias de orientación en la referencia anafórica por sustitución, su adecuada progresión para la materia de inglés II, y su identificación, tratamiento y reforzamiento, como base para su aplicación en los dos semestres posteriores en el programa del CCH, lo que contribuirá a resolver la problemática planteada en este trabajo. Esta propuesta comprende cinco sesiones de dos horas en las que se desarrollan actividades dirigidas al reforzamiento de la referencia anafórica con los sustitutos personales como realizadores (*he, she, it, they*) y como objeto (*him, her, it, them*).

Debido a que se utilizará la propuesta de gramática categorial, propuesta por el Dr. Mendoza del CEI, de la FES Acatlán, UNAM, la cual se describe en el capítulo 2, se considera conveniente mencionar el metalenguaje utilizado por la misma y su equivalencia con el de la gramática tradicional.

Gramática Categorial	Gramática Tradicional
Nominador	Sustantivo
Sustituto	Pronombre
Calificador	Adjetivo
Acción	Verbo
Modificador de la acción	Adverbio
Realizador con su acción	Sujeto y núcleo del predicado
Objeto directo	Objeto directo.
Enunciado	Oración

Al término de esta propuesta se expondrán las conclusiones finales las cuales son las expectativas que se propone cumplir con la elaboración de la unidad didáctica propuesta.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES

1.1 La Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En la época de los años setenta la sociedad mexicana sufría varios cambios políticos, sociales, económicos y educativos que influyeron en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971. En el aspecto político, la sociedad exigía la renovación de estructuras; en lo social, la población cuestionaba la gestión de las autoridades y criticaba la cerrazón del sistema; en lo económico, el desarrollo del país, inmerso en una serie de cambios tecnológicos y científicos, requería de profesionistas capacitados para llevar a cabo las tareas que la sociedad les encomendaría. Por lo tanto, era necesario utilizar técnicas pedagógicas modernas y transitar de la educación tradicionalista vigente, a una educación crítica y científica.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al ser un organismo que forma especialistas en diferentes disciplinas al servicio de las necesidades del país, y tomando en cuenta todos los cambios anteriormente mencionados, crea el Colegio de Ciencias y Humanidades como un proyecto para encarar la renovación de las estructuras y de los métodos educativos a nivel medio superior.

La finalidad del CCH es lograr el desarrollo integral de la personalidad del alumno, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de una sociedad, a través de una cultura básica integrada por las matemáticas, el método científico experimental, consiste en el planteamiento de problemas, formulación de hipótesis y la búsqueda de las soluciones a esos problemas, el método histórico-social es la búsqueda de causas y efectos de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales y el dominio de la expresión oral y escrita, para orientar y viabilizar el acceso directo a los textos y autores vigentes, clásicos o modernos en la cultura propia o ajena. Esta cultura básica no pretende atiborrar al alumno de información sobre estas áreas de estudio, sino enseñarlo a aprender, desarrollar y formar los conocimientos básicos que le permitan buscar por sí mismo, encontrar por sí mismo, experimentar la investigación, el análisis y el descubrimiento científico (Gaceta UNAM, 1971).

Sus primeros planteles fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, abiertos el 12 de abril de 1971; al siguiente año iniciaron funciones los de Oriente y Sur.

El Colegio hoy en día está integrado por una Dirección General, cinco planteles y un laboratorio central que se encuentra en Ciudad Universitaria, con una población estudiantil de 60 mil alumnos, y una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas. Su plan de estudios ha servido de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM. Su organigrama lo preside un Director General y nueve secretarías de apoyo académico y administrativo. Los planteles cuentan con dos turnos, con aproximadamente 5500 alumnos cada uno. El CCH es una institución de enseñanza media superior (propedéutico) entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica (secundaria); se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular.

El CCH pretende que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su plan de estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos actuales, que resuelvan nuevos problemas.

La institución pretende que los alumnos posean conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder a la solución de problemas prácticos.

El Modelo Educativo del CCH proporciona a sus alumnos una cultura básica la cual lo ayudará a ingresar al nivel licenciatura con los conocimientos necesarios para su desarrollo profesional, y su formación intelectual ética y social, a través de sus principios; los cuales se mencionan a continuación:

Aprender a Aprender: El alumno es capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia (apropiación autónoma del conocimiento acorde a su edad).

Aprender a Hacer: Desarrollar habilidades que permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. El alumno aplica sus conocimientos, habilidades, métodos diversos y estrategias para la resolución de un problema.

Aprender a Ser: Desarrollar los valores humanos éticos y cívicos.

Esta cultura básica servirá también para formar alumnos críticos capaces de analizar y valorar los conocimientos que adquieren, para afirmarlos, cuestionarlos o proponer otros. [on-line] www.cch.unam.mx (consulta 15 de octubre de 2008).

En 1979 El Dr. Pablo Casanova planteó que la inclusión de la enseñanza de un idioma (inglés o francés) en el programa del CCH tenía como finalidad enseñar al alumno a traducir un idioma extranjero, ya que un estudiante que se desarrollaba en un mundo contemporáneo no podía adquirir una cultura universitaria sin conocer, por lo menos, un idioma extranjero. De acuerdo con esta concepción de la enseñanza-aprendizaje la materia de inglés tiene como objetivo dotar al alumno de conocimientos y habilidades que le permitan el acceso a textos escritos en inglés, que utilice la lectura en lengua extranjera como una herramienta de trabajo en la investigación bibliográfica y en la ampliación de su cultura general [en Documento No.1, CCH, UNAM, (1979)].

La enseñanza de lenguas extranjeras del CCH se ha preocupado porque los alumnos se inicien en los idiomas inglés y francés, por ser las lenguas además del español, que predominan en los intercambios de todo género y en la comunicación a través de las redes mundiales.

A continuación se describirá la materia de inglés, su propósito en el Programa del CCH, como parte de la cultura básica, su objetivo general y los específicos.

1.2 La materia de inglés dentro del plan de estudios.

El programa de Comprensión de Lectura en inglés I al IV se basa en la teoría constructivista, la cual define la lectura en lengua extranjera es una búsqueda activa de significado que demanda que el lector utilice una serie de procesos interactivos y estrategias relacionadas con sus objetivos al leer; es un proceso de construcción de significado a partir de un texto escrito; por lo tanto, el profesor aplica su didáctica a

través de la clase-taller, en la que desarrollo se promueve la construcción y la adquisición del conocimiento, así como el de habilidades y actitudes.

El Modelo Interactivo propuesto para la clase-taller de comprensión de lectura en el CCH, considera que el proceso de lectura requiere tanto del modelo ascendente (*bottom up*) consiste en el reconocimiento que el lector hace de formas gramaticales y léxicas en el texto y del modelo descendente (*top down*) el lector hace predicciones y con base en sus conocimientos previos del tema del texto, posteriormente busca información dentro de él. Este modelo describe que el proceso de lectura está organizado con relación a tipos de lectura las cuales son: de ojeada, selectiva de búsqueda, detallada y crítica. Se inicia con los tres primeros sin amplios conocimientos lingüísticos de la lengua inglesa, hasta llegar a la comprensión parcial del contenido. Gradualmente se introduce la lectura detallada, a nivel de párrafo y de textos cortos; se continúa progresivamente en los siguientes niveles con textos más extensos.

Otro aspecto en el que se sustenta el programa de inglés es en la teoría de los esquemas o *schemata* que son estructuras activas de conocimiento interconectadas, compuestas de las experiencias pasadas de un sujeto y almacenadas jerárquicamente de lo general a lo particular, en la memoria a largo plazo. De acuerdo con esta teoría, el ser humano aprende y reestructura a nivel mental la información que recibe cuando los componentes de la información de entrada resultan compatibles con los esquemas existentes en la mente del ser humano. En el curso de comprensión de lectura de textos en inglés; el esquema que se intenta reactivar es el del conocimiento sintáctico y léxico del idioma inglés. Las estrategias de lectura son técnicas para enfrentar dificultades en el acto de leer y se encuentran propuestas de estas en los contenidos del programa del CCH en sus diferentes niveles. Los contenidos del programa desde el punto de vista constructivista, están distribuidos en tres niveles de conocimiento: declarativo (el alumno aprenda a aprender; es el conocimiento que el alumno puede declarar o saber decir de manera autónoma), procedimental (el alumno conozca qué hacer con el conocimiento adquirido; desarrollo de habilidades, estrategias, destrezas y técnicas) y actitudinal (el alumno conoce una serie de valores y actitudes ante diversas situaciones a las que se enfrenta en el salón de clase o a través de la lectura). Los aspectos discursivos del programa de comprensión de lectura en inglés,

se refieren a las estrategias que tienen que ver con el manejo de la cohesión a través de la referencia anafórica y función de conectores. En los aspectos lingüísticos se incluyen temas como vocabulario, frases nominales, tiempos y formas verbales, verbos compuestos. Las habilidades académicas en el programa son auxiliares para el manejo y organización de la información en un texto, y se utilizan para evidenciar el progreso en la comprensión de lectura; como el subrayar, la toma de notas, paráfrasis, uso de los índices, manejo del diccionario bilingüe, reconocimiento y elaboración de organizadores gráficos y resúmenes. Programa de Estudio de Comprensión de Lectura, (PECLI en inglés I al IV). Suplemento de los programas de Comprensión de Lectura en Inglés (2002).

1.2.1 Objetivo de la materia de Comprensión de Lectura en inglés I-IV.

El objetivo de la materia de inglés en el programa del CCH, es desarrollar en el alumno las habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender textos auténticos en inglés, así como saber manejar la información obtenida para satisfacer sus necesidades académicas. Los cursos están diseñados para la práctica de la comprensión de lectura en inglés, entendida como un proceso activo que establece una forma de comunicación, en la que el lector reconstruye en su mente lo expresado por el autor. En cada nivel (Inglés I, II, III y IV) se presentan los aspectos considerados básicos, con el propósito de que los alumnos desarrollen, a lo largo de los cuatro cursos, las habilidades necesarias para dar sentido a lo que leen en la lengua inglesa (PECLI I al IV).

1.2.2 Contenidos del Programa de Estudio de Comprensión de Lectura en inglés I-IV.

Cada curso presenta al inicio un objetivo general integrado por cuatro unidades; cada una de ellas con un propósito que se pretende que el alumno logre alcanzar al término de cada unidad. Los propósitos que se persiguen en cada curso son el resultado del objetivo general de cada curso. El contenido de cada unidad está distribuido en tres columnas: a) aprendizajes (los logros esperados que articulan las habilidades intelectuales y los contenidos; lo que el alumno sabe, es capaz de hacer y

valorar con el manejo del contenido temático), b) estrategias de enseñanza-aprendizaje (la combinación de procedimientos por parte del profesor, acciones del alumno, manejo de materiales y recursos que se organizan en actividades para alcanzar los aprendizajes) en el programa se presentan como sugerencias didácticas para las etapas de presentación y ejercitación, y c) temática (temas y subtemas de manera jerarquizada). Se recomienda trabajar de manera integrada los temas propuestos en cada una de las unidades; con la flexibilidad de poder ajustar el orden de su presentación de acuerdo a las necesidades del grupo. Al final de cada unidad, se incluye una sugerencia de evaluación (propuesta para evaluar el logro del propósito de cada unidad). En el anexo 1 se ilustra el contenido de una Unidad Programática para el nivel II del Programa de Comprensión de Lectura del CCH.

La materia de Comprensión de Lectura en Inglés I-IV se imparte en el CCH en los primeros cuatro semestres, cuatro horas a la semana, cada clase dura dos horas. La clase se imparte en español, y las actividades de comprensión de los textos en inglés son también en español.

1.2.3 Planta docente y estudiantil.

Los profesores en los planteles que imparten esta materia tiene un perfil de egreso de licenciaturas como: Letras Inglesas, Enseñanza de Inglés, Pedagogía, Normal Superior, Constancia de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE), el Examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE), o a otras licenciaturas, pero con una certificación del idioma inglés para poder impartir clases a nivel medio y superior.

Los alumnos que ingresan al CCH por lo general son egresados de escuelas oficiales, pocos de escuelas particulares son adolescentes de 15 a 18 años de edad, con un nivel socioeconómico bajo-medio, en la población de alumnos del turno vespertino existe poca población trabajadora.

1.2.4 Material didáctico.

El material que se utiliza para impartir la materia es elaborado por los profesores de los planteles. Es una recopilación de textos en inglés de revistas,

periódicos, folletos, libros etc., adaptados, con actividades diseñadas para la enseñanza de un tema discursivo o lingüístico (punto gramatical). Algunos nombres de estos son los siguientes:

Ureña Contreras M. y Medina Cervantes G. (2008) *BUILDING Reading strategies*. Inglés I. Editado por el Departamento de Actividades Editoriales de la Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje, (DAESSAA) Ciudad Universitaria, México D.F.

Serrano Godínez D. y Ávila Ríos E. (2004). *Let's read some* Inglés II. Editado por DAESSAA, Ciudad Universitaria. México, D.F.

Huarte Hernández C. y Rivera Hernández G. (1998). *Getting the total message*. Inglés III. Editado por DAESSAA, Ciudad Universitaria. México D.F.

Fernández de Lara Banuet A. (et. al) (2005) *Critical Reading*. Inglés IV. Editorial LIMUSA. México, D.F.

1.3 Planteamiento del Problema.

Además de las características de edad y socioeconómicas de los alumnos del turno vespertino, descritas en el apartado anterior, resulta importante mencionar otra característica relativa a su formación general a saber: es escaso el número de alumnos que tienen el hábito de leer por interés propio; en la mayoría de los casos puede observarse la falta de habilidades de lectura en su lengua materna. Asimismo, su nivel de inglés es bajo, debido a que provienen de escuelas oficiales, en las que el grado de dominio de la lengua inglesa que pueden alcanzar es insatisfactorio.

La falta de desarrollo en los alumnos de hábitos de lectura aun en su propio idioma, es, por tanto, un gran problema al que se enfrenta el profesor(a) que imparte la materia de comprensión de lectura en inglés en el CCH.

A esto se añade las limitadas posibilidades de que los alumnos puedan poner en práctica sus habilidades de lectura en inglés, ya que solamente cuentan con cuatro horas de clase a la semana y el número de actividades extra clase es insuficiente.

Uno de los problemas identificados de los alumnos del CCH plantel Oriente, turno vespertino, en la materia de Inglés II, es la identificación, en un texto, es del sujeto (o realizador de una acción de acuerdo con la gramática categorial) o del objeto (o persona u objeto sobre el que esta recae la acción), los cuales son sustituidos por pronombres personales y de objeto. Este tema aparece en el primer semestre y es retomado en el segundo como base para enseñar otro tipo de referentes, como los relativos o demostrativos.

Este problema se debe, tal vez, al empleo de una metodología inadecuada para el abordaje del tema, a la poca importancia que se concede al tema de la referencia anafórica por sustitución en los materiales y a la escasez de actividades para que el alumno practique y asimile el punto. Ello conduce a que en el segundo semestre, cuando se retoma el tema, el profesor compruebe que los alumnos no lo dominan. A continuación se proporcionan dos ejemplos de presentación y uno de práctica de este punto, actualmente vigentes en de materiales del curso de Comprensión de Lectura.

En la presentación del tema en este material se menciona qué es la referencia, y las clases de palabras que funcionan como referentes, es decir, se describen los referentes, pero no se explica al alumno por qué el autor de un texto los utiliza ni cuál es su función en un texto. Además, se abordan diversos referentes (adjetivos posesivos, pronombres complementarios y personales) al mismo tiempo y en un solo texto.

Ejemplo 1.

El tema es uno de los últimos, se propone enseñar al mismo tiempo los referentes de adjetivos posesivos, pronombres personales, posesivos y complementarios, como se describe a continuación.

Referencia anafórica:

Existe referencia anafórica cuando una palabra hace alusión o sustituye a una persona, animal o cosa que se mencionó con anterioridad. Generalmente se utilizan pronombres.

Pronombres:

Hay varios tipos, personales, complementarios, posesivos y reflexivos.

Los personales, por ejemplo, suplen aquellas palabras que se refieren al sujeto de la oración. (Hacemos la observación de que este planteamiento es incorrecto, pues pueden sustituir también al objeto de la acción).

The **coffee plant** is a small tree of African origin. It begins to produce 3 or 4 years after being plant.

La palabra **it** sustituye a **coffee plant**.

Actividad.

1. Lee lo siguiente y observa con atención las palabras que marcan una referencia.

Ejemplo: Every fifteen to thirty days, **your body** entirely replaces the top layer of skin.

Respuesta: "your body" hace referencia al cuerpo del lector.

Some body!

- Bones are alive. If **they** break, they will grow back together on their own hands. (Este ejemplo demuestra lo incorrecto del planteamiento acerca de los pronombres personales sustituyendo sólo al sujeto de la acción).

2. Anota a qué o a quién se están refiriendo; consulta, si es necesario, las tablas anteriores.

a) _____

b) _____

Ureña Contreras y Medina Cervantes G (2008:142).

Ejemplo 2

LECTURA DETALLADA

Ejercicio 2

When it comes down to who's to blame for the high school murders in Littleton, Colorado, throw a rock and you'll hit someone who's guilty. We're the people who sit back and tolerate children owning guns, and we're the ones who tune in and watch the up-to-the-minute details of what they do with them. I think it's terrible when anyone dies, especially if it is someone you know and love.

Regresa al párrafo y localiza los nombres a los que se refieren los siguientes pronombres:

Línea 3. you _____

Línea 4. Who _____

Línea 4. we _____

Línea 7. they _____

Línea 8. them _____

Serrano D. y Ávila Ríos E. Inglés II (2004:129).

El tipo de actividades antes descritas son comunes en los materiales de Inglés I y II, así como en exámenes extraordinarios elaborados por los profesores.

Ello conduce a que, al pedirle a los alumnos que realicen una lectura de búsqueda para que proporcionen datos sobre un personaje(s) en el texto, o bien localicen las ideas principales y secundarias de un tema, cometan errores de comprensión por confundir los diferentes tipos de pronombres que tienen relación con un realizador u objeto de la acción en un enunciado o párrafo(s) en un texto, o sólo proporcionen el significado de los referentes (eso, él, ella, ellos, etc.). Si esta estrategia de reconocimiento y de establecimiento de relaciones entre referentes y referidos no es adecuadamente asimilada y aplicada por los alumnos en el segundo

semestre, en el tercero, que prevé la realización de una lectura detallada (para reflejar información específica sobre el tema del texto en forma de resúmenes, esquemas o tablas), los alumnos continuarán cometiendo errores de comprensión (lo cual se ha podido verificar durante el trabajo con alumnos de tercer nivel, en el que se ha podido comprobar su poco dominio del tema) y, por lo tanto, padecerán en el futuro de falta de fluidez en su lectura.

Esto nos lleva a la conclusión de que se precisa de una metodología acertada para la enseñanza de la referencia anafórica por sustitución, así como de actividades adecuadas para lograr el aprendizaje, la asimilación y el reforzamiento del tema.

1.4 Justificación.

Para tratar de solucionar el problema antes mencionado se concretó la elaboración de una propuesta de unidad didáctica con variedad de actividades para la identificación, tratamiento, reforzamiento y aprendizaje de la referencia anafórica por sustitución, la cual debe ayudar al alumno a entender por qué el autor de un texto utiliza la referencia anafórica y a que pueda hallarla en los enunciados en textos en inglés, por tanto, sea capaz de comprender e interpretar adecuadamente las ideas que el autor desea transmitir, todo lo cual le permitirá adquirir la fluidez de lectura necesaria de acuerdo con su nivel.

Con este fin se estima necesario realizar una revisión bibliográfica de las concepciones existentes acerca del proceso de comprensión de lectura, así como de todos los factores que intervienen en el mismo, para lograr que la población con las características del CCH se convierta en lectores eficientes.

Además, se propondrá una unidad didáctica modelo en la que a partir de los postulados de la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Intelectuales de P.Y. Galperin, así como de la gramática categorial propuesta por Mendoza (2001), se desarrollarán actividades de presentación, práctica y evaluación de la referencia anafórica en inglés. Esta debe servir para que los alumnos practiquen, aprendan y asimilen otras tácticas y estrategia de lectura diferentes a las propuestas en los paquetes didácticos del CCH.

Ello debe fomentar en ellos el interés por la lectura, la autonomía durante la misma y contribuir al aumento de la fluidez en este proceso, así como prepararlos para la lectura detallada que efectuarán en el tercer nivel del curso.

Cabe mencionar que a partir del semestre 2010-I los cursos de comprensión de lectura serán sustituidos paulatinamente por cursos de dominio de las cuatro habilidades del idioma inglés. No obstante, ello no afectará a los niveles III y IV del curso de comprensión de lectura, ya que no existen programas de cuatro habilidades para todos los semestres del CCH. Esto justifica, a nuestro juicio, la elaboración de este trabajo, por cuanto, aun cuando se transite hacia los cursos de cuatro habilidades, la necesidad de la lectura, como uno de los tipos de actividad discursiva, continuará manteniendo su vigencia. De aquí que la metodología y actividades propuestas en esta unidad didáctica, puedan contribuir a la enseñanza-aprendizaje del tema antes mencionado.

A continuación se mencionan el objetivo general y los objetivos específicos de este trabajo.

1.5 Objetivos.

OBJETIVO GENERAL.

Elaborar una unidad didáctica enfocada al reforzamiento de la referencia anafórica (pronombres personales) como elemento importante para la cohesión de la información de un texto en inglés en el nivel II del CCH.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Explicar en qué consiste el proceso de comprensión de lectura en inglés.
- Explicar la teoría constructivista del aprendizaje.
- Definir los modelos de lectura.
- Describir y aplicar el modelo interactivo de lectura en la elaboración de la unidad didáctica.
- Explicar la importancia de la cohesión y coherencia entre enunciados y párrafos de un texto para una adecuada comprensión de su contenido.

- Definir y explicar qué son los referentes como sustitutos y su importancia en un texto en inglés para lograr una comprensión adecuada de las ideas contenidas en el mismo.
- Elaborar una unidad didáctica para el desarrollo de habilidades de orientación en los elementos de referencia por sustitución en un texto en inglés.
- Elaborar la guía del profesor.

Después de describir las características del surgimiento del CCH, su cuerpo docente y estudiantil, así como materiales didácticos y descripción del origen de esta propuesta de unidad, a continuación se presentan las conclusiones de este primer capítulo.

Conclusiones del capítulo.

La Universidad Nacional Autónoma de México crea, en 1971 crea una institución llamada a satisfacer las necesidades educativas que requería la sociedad de esa época. Así es como surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual, desde su creación y hasta la fecha, se considera como un organismo vanguardista que siempre se ha tenido en el centro de su preocupación el mejoramiento de la calidad de la educación y el nivel de egreso de sus alumnos, proporcionándoles una formación a través de una cultura básica integrada en sus cuatro áreas del saber (matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación). Dicha cultura básica se basa en formar seres analíticos, autónomos y críticos de su aprendizaje. Dentro de ella el alumno también debe manejar una competencia comunicativa tanto en su idioma como en el inglés por ser una lengua universal que le servirá como herramienta para el acopio de información en sus estudios profesionales o en su campo de trabajo.

La competencia comunicativa en inglés se ha desarrollado en el CCH a través de la comprensión de textos. Este proceso es complejo debido a que un buen lector debe de conocer y manejar estrategias y habilidades para comprender un texto escrito en esta lengua.

Debido a que el programa de Inglés del CCH se basa en la teoría constructivista, que señala que la lectura en lengua extranjera es una búsqueda activa de significado que requiere que el lector aplique una serie de procesos interactivos y estrategias de acuerdo con su propósito de lectura, el lector tiene que aplicar el tipo de lectura y las estrategias que considere adecuadas para lograr su propósito de extraer del texto escrito la información que necesita.

El tema de la referencia anafórica con pronombres personales, es un tema que -se considera- los alumnos de segundo semestre no han asimilado bien, lo que se evidencia en el tercero y cuarto semestres durante el aprendizaje de la lectura detallada, en la que aquellos deben elaborar resúmenes u organizadores gráficos. En este momento cometen errores de comprensión relacionados con la sustitución del o de los sujetos que realizan o sobre los que recae la acción en el texto.

A fin de tratar de mejorar la enseñanza-aprendizaje de este tema, el reforzamiento y la asimilación del mismo, la propuesta de unidad didáctica, que es el objetivo general de este trabajo de investigación, propone un enfoque diferente de enseñanza a los propuesto en los materiales de inglés del CCH, así como una variedad de actividades que -se espera- lleve a los profesores a tomar conciencia de la importancia del tema, así como contribuya a que los alumnos no continúen cometiendo errores de comprensión en sus semestres posteriores, cuando de manera autónoma lleven a cabo la lectura de búsqueda o de estudio en sus estudios profesionales, su trabajo (si lo requiere) o en su vida cotidiana.

A continuación se describe el marco teórico en el cual se sustenta el modelo del CCH, así como las teorías que servirán de apoyo para la realización de la propuesta de unidad didáctica de este trabajo de investigación. Por lo tanto, se revisará el concepto de aprendizaje, las teorías cognitivas del aprendizaje, la teoría psicológica de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotski, la teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Intelectuales de Galperin, la teoría del constructivismo (enfoque), las características del discurso escrito, la lectura como actividad discursiva, los modelos de lectura (ascendentes, descendentes e interactivos), los tipos de lectura (de familiarización, búsqueda, detallada, de estudio), estrategias de lectura (de bajo y alto nivel), los conceptos de coherencia y cohesión, la referencia anafórica como

elemento cohesivo y, por último, la propuesta de gramática categorial para el diseño de las actividades de la unidad didáctica.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO.

El capítulo 2 menciona términos, definiciones y conceptos de la comprensión de lectura en inglés del CCH. Ya que los programas de dicha institución están basados en la corriente constructivista.

La teoría de aprendizaje constructivista aplicada en los programas de las materias que se imparten en el CCH contribuye no sólo a que el alumno aprenda contenidos (aprender a aprender), sino que aplique el conocimiento adquirido en su vida (aprender a hacer) así como adquirir valores (aprender a ser). Por lo tanto, los contenidos del conocimiento están organizados en: declarativos (adquisición de hechos, conceptos y principios), procedimentales (desarrollo de habilidades, estrategias, destrezas y técnicas) actitudinales (conocer una serie de valores y actitudes ante diversas situaciones a las que el alumno se enfrenta a través de la lectura en inglés. Programa de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés. (PECLI: 2002).

El marco teórico de esta investigación inicia con algunas definiciones sobre que es el aprendizaje; que a continuación se describen.

2.1 Concepto de aprendizaje.

De acuerdo con Ellis (1984) el aprendizaje es un proceso permanente que no se puede observar, pero que de alguna manera se infiere a partir de los cambios conductuales del individuo y los cambios relativamente permanentes en la ejecución, y se debe a la práctica. on-line <http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/asignificativo> (8de septiembre 2003).

Pozo J. (1996) dice que un aprendizaje constructivo es aquel en el que se integra una conducta o idea a una nueva estructura de conocimiento provocando cambios de conducta duraderos y transferibles a nuevas situaciones. Compuesto por tres aspectos: los resultados del aprendizaje (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en que se aprende). on-line <http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/asignificativo> (8de septiembre 2003).

Para Sánchez I. (1995) el aprendizaje es el cambio de la estructura del conocimiento que ocurre a través de la reordenación (reestructuración) en el cerebro del ser humano, y que tiene como resultado la comprensión del concepto que se quiere aprender. Para que ocurra esta reordenación de esquemas es necesario que se lleven a cabo dos procesos: la asimilación y la acomodación. La asimilación incorpora a nuestro conocimiento la información que procede del medio, se modifica al relacionarse con los esquemas que ya posee cada persona, y posteriormente estas teorías personales se contrastan al aplicarse a la realidad, y se lleva a cabo el proceso de acomodación. Menciona que, de acuerdo con Piaget (1929), el alumno aprende por descubrimiento en un proceso constante de relación con el medio, a través de un continuo proceso de asimilación y acomodación. Un buen aprendizaje es aquel que permite transferir lo aprendido a nuevos contextos, y adaptarse a situaciones nuevas, a partir de lo ya conocido, con un resultado duradero y aplicable a nuevas circunstancias como consecuencia directa de la práctica realizada. on-line <http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/asignificativo> (8de septiembre 2003).

El aprendizaje se produce mediante la interacción entre el alumno y los contenidos por aprender; por lo tanto, al aprender éstos, se produce un cambio en su estructura de pensamiento, que resulta en un perfeccionamiento en sus teorías sobre el mundo (Pozo en Sánchez Iniesta). on line <http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/asignificativo> (8de septiembre 2003).

De acuerdo con Sánchez los aprendizajes en el ser humano pueden ser:

a) Aprendizaje Conceptual: Es la incorporación de datos, conceptos y principios a la estructura mental de comprensión; permite describir, entender, explicar, fundamentar y proyectar la acción. Existen varios tipos:

1. Aprendizaje de información verbal, o incorporación de hechos y datos a nuestra memoria, sin dotarlos de un significado en sí mismos, por lo que hay que repetirlos literalmente si queremos evitar situaciones penosas.

2. Aprendizaje y comprensión de conceptos, que nos permite atribuir significado a los hechos que encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual. No se trata sólo de aprender dos hechos yuxtapuestos, uno al lado del otro, sino comprender por qué se relacionan así y no de otra forma. La comprensión implica traducir o asimilar una información nueva a conocimientos previos. El aprendizaje no se basa en repetir o reproducir la información presentada como si fuera un hecho dado, sino que requiere activar estructuras de conocimiento previas en las cuales se asimila la nueva información.
3. Cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto esos conocimientos anteriores, como la nueva información presentada. Es necesario, sobre todo, para el aprendizaje de la ciencia y los sistemas complejos de conocimiento.

b) Procedimental: Es el saber hacer algo, no sólo comprenderlo o decirlo, es la adquisición de técnicas o estrategias de acción, el desarrollo de capacidades que se constituyen en secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas más que un simple hábito de conducta.

c) Actitudinal: Es la modificación o adquisición de actitudes; no se logra sólo persuadiendo o brindando información, porque más importante que el mensaje es quién lo emite. Se logra con mayor eficacia por exposición a modelos o provocando situaciones de conflicto que hagan evidentes las contradicciones entre el juicio, el sentimiento y la acción. Requiere disposición al cambio por parte de quien aprende.

De acuerdo con Pozo J. (1996) un aprendizaje constructivo tiene rasgos diferentes, ya que su efecto no es sustituir, sino integrar esa conducta o idea en una nueva estructura de conocimiento. Estos cambios son más generales que locales, de naturaleza evolutiva irreversible y por lo tanto, más duraderos.

Este autor considera que lo que se aprende debe poder utilizarse en otras situaciones, es decir, la transferencia no es un proceso automático que se produzca de modo inevitable siempre que se aprende algo. Sólo el entrenamiento en la solución de los problemas enseña a resolver los mismos.

El aprendizaje también es siempre producto de la práctica; es el tipo de práctica y no su cantidad lo que identifica al aprendizaje. Por lo tanto, este es un sistema complejo compuesto por tres subsistemas que interactúan entre sí: los resultados (lo que se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones prácticas (en que contexto se aprende).

De acuerdo con estos autores, el aprendizaje es, por lo tanto, un cambio de estructura del conocimiento que se lleva a cabo a través del proceso de asimilación y acomodación de la información nueva para el alumno y su interacción con los contenidos por aprender, modificando su conducta anterior. Estos aprendizajes pueden ser conceptuales (incorporación de información para describir, explicar o fundamentar), procedimentales (adquisición de técnicas o estrategias para resolver un problema) y actitudinales (cambios de comportamiento del ser humano ante una situación).

A continuación describiremos en qué consisten las teorías cognoscitivas del aprendizaje.

2.2 Teorías cognitivas del aprendizaje.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003) las teorías **cognitiva, psicogenética, sociocultural y constructivista** tienen determinadas implicaciones y principios educativos.

Ausubel (1976) teórico cognitivista, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva. Concibe al alumno como un procesador activo de información, y señala que el aprendizaje es sistemático y organizado, que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Según él, los tipos de aprendizaje que se llevan a cabo en el salón de clase son, por un lado, la dimensión del aprendizaje por recepción (el alumno recibe el

contenido de lo que va a aprender en su forma final), por descubrimiento (el alumno tiene que descubrir el contenido principal de lo que va a aprender), repetitivo (el aprendizaje al pie de la letra o de memoria) y del aprendizaje significativo. Este último es el que se considera como más importante, pues requiere que el alumno relacione la información del material que va a aprender con su estructura cognoscitiva. Esta relación deberá ser de dos formas: estructurada y sustancial, es decir, no literal, sino con un significado general Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003).

Este autor indica que el alumno es un procesador activo de la información, y su aprendizaje es sistemático, organizado y complejo; no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Por lo tanto, el aprendizaje significativo que ocurre en el aula debe ser por descubrimiento, debido que el alumno descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones y genera productos originales.

Por lo tanto también diferencia los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clase de la siguiente forma:

1. El que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento: por recepción y por descubrimiento (surge en etapas avanzadas de desarrollo intelectual del sujeto y se constituye en un indicador de madurez cognitiva).
2. La forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendizaje: repetitivo y significativo.

A continuación se enlistan algunas características de la teoría cognitiva de acuerdo con Ausubel.

Características de la teoría cognitiva:

- Propone el aprendizaje verbal significativo.
- Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. que consiste en una representación del conocimiento: esquemas cognitivos y modelos mentales episódicos.
- El concepto expertos-novatos.
- Las teorías de la atribución de la motivación por aprender.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.

Por tanto, este enfoque considera al alumno un procesador activo de la información; al profesor como organizador de la información mediante el establecimiento de puentes cognitivos y promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje; y a la enseñanza como una inducción de conocimientos esquemáticos significativos y de estrategias o habilidades cognitivas, es decir, el cómo del aprendizaje. Para Ausubel

“...aprender es sinónimo de comprender; por lo tanto, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor que quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos” (Carretero 1993:26).

Ahora se verá de manera breve la teoría de Piaget la cuál a diferencia de Ausubel este se basa principalmente en las etapas del desarrollo del ser humano.

2.2.1 La teoría psicogenética de Piaget.

De acuerdo con García González (1991) la teoría psicogenética (explicación del desarrollo de la inteligencia) desarrollada por Jean Piaget acerca de la adquisición del conocimiento se basa en el principio de que la característica de la inteligencia es la transformación, a partir de las operaciones interiorizadas (ideas) y coordinadas estructuralmente, en una compleja red de interacciones entre el sujeto y los objetos que lo rodean. Es decir, el niño, ante la presencia de problemas nuevos, intenta aplicar los esquemas adquiridos previamente en una serie de coordinaciones que le permiten alcanzar las conservaciones necesarias para construir nociones y conceptos (principio de conservación); a partir de estas construcciones transita de un espacio práctico y egocéntrico a un espacio representado. La causalidad es otro elemento importante en la evolución intelectual del ser humano, desde el momento en que el niño empieza a manipular objetos, comienza también a construir relaciones causales entre los datos de su campo de acción. Para Jean Piaget, la adquisición del conocimiento y la inteligencia aparecen como resultado de la acción sobre la realidad exterior, es decir, es un proceso de construcción lógica por parte del sujeto, por lo que la estructuración del conocimiento constituye un proceso personal.

Ahora se revisará de manera breve las características de la teoría de Piaget.

Características de la teoría Psicogenética:

- Hace énfasis en la autoestructuración.
- Sostiene que la competencia cognitiva está determinada por el nivel de desarrollo intelectual.
- Plantea la existencia de un modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual.
- Promueve el aprendizaje operatorio, según el cual sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva.
- Postula que cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.
- Hace énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.

Ésta teoría, por lo tanto, considera al alumno como un constructor de esquemas y estructuras operatorias, y al profesor como facilitador del aprendizaje.

Como se pudo observar, se mencionaron muy brevemente las características de la teoría de Piaget las cuales se basan principalmente en el desarrollo del ser humano.

A continuación se mencionará las características de la teoría de Vygotski.

2.2.2 Teoría sociocultural de Vygotski.

Esta teoría propone que el aprendizaje está situado en contexto dentro de comunidades de práctica (trabajo en grupo).

- El aprendizaje de mediadores instrumentales es de origen social.
- Crea la **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP), que él mismo define como:

“ ... La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski 1988: 130).

La zona de desarrollo próximo ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que están en proceso de maduración muy próximo de alcanzar su madurez, que se encuentran en un estado inicial. La ZDP les sirve a los psicólogos y educadores como un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno de desarrollo del ser humano; con esta teoría se pueden tomar consideraciones como los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, así como aquellos que se encuentran en estado de formación que están comenzando a madurar y a desarrollarse; además, permite trazar el futuro inmediato del alumno, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración.

Por tanto, en el enfoque sociocultural el papel del alumno consiste en la apropiación o reconstrucción de los conocimientos culturales. El papel del profesor, por su parte, radica en ejercer una labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica. Así, la enseñanza es una transmisión de funciones psicológicas y conocimientos culturales mediante la interacción en la ZDP. El aprendizaje, entonces, consiste en la interiorización y apropiación de representaciones y procesos.

Carretero (1993) también menciona varias contribuciones de Vygotski al enfoque constructivista; entre ellas está el concebir al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social. El aprendizaje no es considerado como una actividad individual, sino más bien social. Se ha comprobado que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, y utiliza mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como las discusiones de grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema.

De acuerdo con las teorías antes mencionados se concluye que el aprendizaje en el ser humano es una interiorización, reestructuración o modificación y apropiación de representaciones o procesos de la información que el alumno tenía antes de conocer el nuevo conocimiento: Primero se debe de llevar a cabo de manera grupal; orientada por un guía (profesor) que le dará una orientación del procedimiento a seguir

para que el alumno posteriormente lo lleve a cabo por sí mismo y aplique el conocimiento, estrategia o habilidad para solucionar un problema.

El Dr. Mendoza (profesor de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán) con su experiencia como docente e investigador en cuestiones pedagógicas, ha escrito artículos y bibliografía acerca de la problemática que existe en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En su artículo *Teoría de la Dirección de la Asimilación y Enseñanza de una Lengua Extranjera*, (2006) retoma a Vygotski, y nos comenta que:

“...muchos postulados que hoy se reconocen como constructivistas tuvieron su origen en la Escuela del psicólogo ruso Vygotski, para quien el conocimiento resultaba de un proceso de interacción entre el individuo y el medio que lo rodea; medio que estaba organizado social y culturalmente” (2006:30)

Con respecto a la problemática en cuestión de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, Mendoza (op.cit.) afirma que algunas de sus causas pueden ser el desconocimiento de las concepciones que fundamentan el proceso de asimilación de una lengua extranjera, el empleo de métodos inadecuados, la no consideración de los intereses y necesidades reales de los alumnos, la existencia de grupos numerosos la realización de actividades sin sentido personal para los estudiantes, por mencionar algunos.

Para solucionar los problemas antes mencionados y otros, Mendoza (2006) propone aplicar las ideas de la Escuela de Vygotski y de su alumno Galperin en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Nos comenta al respecto lo siguiente:

Es preciso reflexionar, ante todo, en las características del proceso de asimilación de una lengua extranjera. Debemos tener siempre en cuenta que el proceso de asimilación de los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar una actividad discursiva correcta en una lengua depende de la forma en que el alumno observa, organiza y guarda en su mente las regularidades de su funcionamiento discursivo y su utilidad comunicativa, por lo que el éxito en el aprendizaje habrá de depender, en resumidas cuentas, no sólo ni tanto del conocimiento de esas regularidades, cuanto de la comprensión de la relevancia de las mismas para la solución de tareas comunicativas socialmente relevantes, así como del desarrollo de programas de actuación comunicativa funcionalmente exitosos. Mendoza (2006:31).

Mendoza (2006) nos dice que Galperin al dar continuación a las ideas de Vygotski y a su planteamiento sobre “la ley de la doble formación”, concluyó que esta ley se refería a que la actividad de apropiación de los conocimientos y habilidades constituía un proceso de apropiación y de interiorización que se realizaba por etapas, desde la motivación para asimilar el objeto externo, hasta la estructuración del modelo mental de operación con el mismo y su materialización en una actividad posterior. Esta reflexión sirvió de base para su “teoría de la dirección de la asimilación o de formación por etapas de las acciones intelectuales”.

A continuación se mencionarán también las características de la teoría de Galperin para conocer su propuesta.

2.2.3 La Teoría de formación por etapas de las acciones intelectuales de P.Y. Galperin.

Según G. la interiorización de los conocimientos y se produce en cinco etapas consecutivas, a saber:

1. Etapa motivacional. Aparece cuando surge la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o habilidades o desarrollar los que ya se poseen (activación de conocimientos previos). Relación de la motivación con la necesidad de la acción posterior.
2. Etapa informativa o de formación de la Base Orientadora de la Acción (BOA). Recepción de conocimientos y habilidades preliminares que el sujeto debe poseer sobre el tipo de acción a ejecutar, (lo que se conoce sobre el objeto). Una orientación adecuada y una descripción del modelo de la lengua en funcionamiento son principales para el desarrollo de conocimientos y habilidades.
3. Etapa de las acciones externas: Apoyo en la información externa; en forma de una tarjeta de estudio. Trabajo en equipo donde se intercambian información sobre las características esenciales que debe de tener el funcionamiento discursivo de las formas y combinaciones de formas sujetas a la asimilación, se buscan comprobaciones durante la solución, se analizan quién ejecuta correctamente la acción, con el

objeto de estudio y quién no. Sobre la base de la orientación. Después de haber resuelto determinada tarea. Los miembros del equipo deben de exteriorizar tanto para el profesor como para sus compañeros, la vía que siguieron para ello; para adquirir seguridad y confianza en sí mismos y proporcionar al profesor la información necesaria para la organización y conducción del trabajo subsiguiente.

4. Etapa verbal externa. Se trabaja en el plano teórico y los problemas se resuelven a partir de la información verbal. Existe la necesidad de la colaboración en equipo.
5. La etapa de las acciones mentales. El estudiante debe ya poseer, una imagen mental adecuada del objeto (de un punto gramatical) y de su funcionamiento, así como de las vías óptimas para operar con él en su cabeza. Aplica sus conocimientos y habilidades a la solución de tareas comunicativas que requieren su empleo Mendoza (2001).

De acuerdo con Galperin, el proceso de aprendizaje debe ser organizado y orientado por el profesor a partir de proporcionar al alumno una BOA adecuada, que Mendoza define como:

“ ... el sistema de conocimientos y habilidades preliminares en el que se apoya el alumno para ejecutar sus acciones discursivas posteriores con el material de la lengua. Esto implica que la BOA debe presentar gráficamente, por lo menos en una primera etapa, el modelo de la actividad y de las acciones conducentes al éxito en la misma, con todos sus componentes funcionales y estructurales. Debe, asimismo, ser completa y posibilitar la actividad de orientar al alumno en las condiciones necesarias para solucionar no sólo la tarea que se le plantea, sino también todas aquellas que sean de un mismo tipo. En otras palabras, la orientación debe darse no para resolver un problema concreto, sino para que, a partir del análisis de dicho problema, el estudiante pueda elaborar mentalmente una BOA y algoritmo ejecutivo para la solución de cualquier problema de características no sólo estructural, sino también psicológicamente similares”. (2006:33).

Por lo tanto, el aprendizaje se produce inicialmente de manera colaborativa, en interacción con el resto del grupo y bajo la orientación del profesor, en un determinado

contexto de aprendizaje donde estos factores son importantes, para que el alumno transite hacia otro nivel de desarrollo individual.

A continuación se describe la teoría constructivista en la que se basa el (PECLI I-IV 2002).

2.2.4 La teoría constructivista.

De acuerdo con el Mendoza (2006) el constructivismo, es un enfoque que trata de recoger y conciliar – no siempre con éxito- los aportes realizados por Vygotski, Piaget, Bruner, Ausubel y otros autores a la comprensión del proceso de aprendizaje, a fin de conformar un enfoque, cuyos principios fueron expuestos por Carretero, quien define al constructivismo como:

“... la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en 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”. (Carretero 1993).

Este enfoque establece la existencia y predominio de procesos activos en la construcción del conocimiento, donde hay un sujeto cognoscente que aporta y proporciona un significado diferente a su entorno mediante su propia construcción de la realidad.

Coll (en Díaz Barriga y Hernández R, op. cit) afirma que la concepción constructivista del aprendizaje escolar se apoya en la idea de que 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 del grupo al que pertenece. Los aprendizajes transmitidos se darán de manera satisfactoria a través de una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en él una actividad mental constructivista. Por lo tanto, la construcción del conocimiento escolar puede observarse desde dos aspectos:

1. Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.

2. Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Mediante la realización de aprendizajes significativos el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, aumentando su crecimiento personal. Por lo tanto, los aspectos importantes que deben favorecer el proceso instruccional son: el logro del aprendizaje significativo, la comprensión de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. En otras palabras, el desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Además señala que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. El alumno es quien construye (reconstruye) los saberes de su grupo cultural y es sujeto activo cuando manipula, explora, descubre, inventa, lee o escucha la exposición de otros.
2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. El alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar todo el conocimiento escolar, debido a que el conocimiento que se enseña en las escuelas es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
3. La función del docente es encajar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. La función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno lleve a cabo una actividad mental constructivista, sino que debe orientar y guiar dicha actividad Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003).

Por lo tanto, la construcción del conocimiento escolar es un proceso de elaboración, en donde el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le

atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora un modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

El hecho de construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, a través de introducir nuevos elementos. Es decir, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.

Las instituciones educativas que apoyan sus programas en esta teoría, sostienen que los aprendizajes deben ser transmitidos a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren en el alumno una actividad mental en donde el alumno seleccionará, organizará y transformará la información que recibe para establecer relaciones entre lo que acaba de aprender con lo que conocía. El profesor será un guía para orientar la construcción de los aprendizajes en el alumno, así como para lograr aprendizajes significativos, que a continuación se explican.

El aprendizaje significativo es un procesamiento activo de la información por aprender. Por lo tanto, cuando se quiere lograr una enseñanza significativa a partir de la información contenida en un texto académico, se debe hacer lo siguiente:

- a) Una valoración de cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender.
- b) Una determinación entre las diferencias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
- c) Con base en el paso anterior, la reformulación de la información nueva para que pueda ser asimilada en la estructura cognitiva del sujeto.

El aprendizaje escolar debe promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece con ayuda específica a

través de su participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en él una actividad mental constructivista (Coll en Díaz Barriga y Hernández R. 2003).

Vistos los postulados de citas teóricas, pasaremos a analizar sus repercusiones de la teoría constructivista en la Enseñanza Aprendizaje de una Lengua Extranjera, por lo cual comenzaremos por abordar el discurso escrito como objeto de comprensión.

2.3 Características del discurso escrito.

Para Smith F. (1983) el discurso escrito es la manera en que un hablante de determinada lengua utiliza la forma escrita para expresar sus pensamientos (autor), empleando las unidades, la ortografía y la puntuación pertinentes para que sea leído y comprendido por un lector. Dicho escrito contiene una estructura superficial compuesta por palabras, oraciones y párrafos, que a través del analizador visual llegan al cerebro del lector, además de una estructura profunda a través de la cual el mencionado lector extrae el significado del escrito. Para ello, éste (el lector) debe poner en acción sus conocimientos culturales, así como lingüísticos, haciendo predicciones sobre el contenido del escrito a fin de obtener el significado del mismo.

Asimismo, tiene que saber acerca de la manera en que las letras se integran en palabras, y éstas en secuencias sintácticas, con el objeto de eliminar las alternativas improbables y, por tanto, no basarse tanto en la información superficial.

De acuerdo con Nutall (1982) el texto es el objeto del proceso de lectura, ya que es el medio que el autor utiliza para transmitir su mensaje al lector. En el discurso escrito, la tarea del lector es estar seguro de que entiende el significado y el valor de cada expresión en el texto. La tarea del escritor es crear la representación externa de sus pensamientos y para ello tiene que seleccionar las mejores palabras y organizarlas en una secuencia estructurada para producir un texto satisfactorio.

Según Ortega Rizo (1999), un texto es un discurso oral o escrito, breve o largo, con un principio y un fin; es una práctica enunciativa en función del contexto social y cultural del autor. Por su parte, Puente (1991) indica que, de acuerdo con Halliday

(1982) “un texto es una unidad operacional lingüística, del mismo modo que la frase es una unidad sintáctica “.

Por lo tanto, un texto se encuentra dentro de una categoría semántica y no sólo gramatical; es decir una categoría lingüística que un hablante o escritor utiliza como intermediario para lograr un objetivo comunicativo específico. No importa la extensión de lo escrito, son textos tanto las expresiones orales como las escritas. Un texto, de acuerdo con Bernández (1982) en Puente es:

Es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto integro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. Bernández en Puente (1991:190).

Para Halliday y Hasan (1976), los textos están compuestos por oraciones bien estructuradas gramaticalmente a fin de formar párrafos que sigan una secuencia lógica (coherencia) entre el texto como un todo, así como la relación de las frases entre oraciones que permite que exista una cohesión entre ellas. En el discurso escrito estos marcadores (la coherencia y la cohesión), así como los signos de puntuación, son de gran importancia para que el lector llegue a obtener el mensaje o propósito del texto.

Para Solé (1996) el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imponer, sino una construcción que implica el propio texto, los conocimientos previos del lector y sus objetivos.

Después de dar a conocer la definición del discurso escrito por varios autores, podemos decir que un texto escrito son las ideas que el autor del mismo, quiere dar a conocer sobre un tema, este texto debe de contener enunciados bien estructurados y coherentes. El lector a su vez para comprender las ideas expresadas por el autor en su escrito debe de poseer conocimientos lingüísticos, discursivos y culturales del lenguaje en el que esta escrito el texto, así como de conocimientos previos sobre el

tema del mismo. A continuación se describe en qué consiste el proceso de la lectura, que tiene que ver con la comprensión de un texto.

2.4 La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva.

La lectura es un proceso receptivo de la lengua, un proceso psicolingüístico, el cual comienza con una representación superficial lingüística codificada por el escritor y termina con el significado que el lector construye. A través de este proceso se lleva a cabo una interacción entre lenguaje y pensamiento: el escritor codifica tanto pensamiento como lenguaje y el lector decodifica el lenguaje en pensamiento. Un lector eficiente es aquel que al construir el significado del texto, el cual se asemeja al significado del autor, utiliza estrategias para reducir la incertidumbre, claves, su competencia lingüística, cuya dependencia en los detalles visuales es mínima Goodman en Carrel (1987).

Solé (1996) considera la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, a través del cual el lector intenta obtener información relevante para el logro de sus objetivos. Cuando se lee, siempre debe ser para alcanzar un objetivo, buscar información concreta, seguir instrucciones, confirmar o refutar un conocimiento, aplicar la información de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc. Los objetivos de la lectura son elementos importantes que hay que considerar cuando se trata de enseñar a leer y a comprender. La lectura, por tanto, es un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de significados, mediante el cuál se comprende el lenguaje escrito y en el que intervienen el texto con su forma y su contenido y el lector con sus expectativas y sus conocimientos previos. Por lo tanto, para ser un buen lector, se necesita manejar habilidades de decodificación, así como las ideas y experiencias previas, implicarse en un proceso de predicción e inferencia continuas y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión.

Las interpretaciones que, a partir de las predicciones y de su verificación se realizan en el proceso de la lectura, presuponen la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que han motivado a leer el texto. Estas, a su vez, permiten ir orientando la lectura de una manera más precisa y crítica, haciéndola

más eficaz. El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo la información que le interesa en función de sus objetivos.

Solé (1996) señala que el aprendizaje de la lectura en la escuela es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y el estudiante que no adquiere la habilidad tiene una desventaja profunda por su falta de cultura.

Nuttal (1982) agrega que los alumnos que leen en lengua extranjera, para que aprendan a leer, deben encontrarle sentido y significado a la lectura, así como ser motivados por el maestro a través de los materiales, los cuales deben reflejar un propósito definido de la lectura. Para lograr que el lector encuentre significado y sentido a la lectura, tanto lector como escritor deben tener en común lo siguiente:

- Uso del mismo código
- Manejo del vocabulario del idioma
- Elaboración de hipótesis acerca del mundo
- Similitud de actitudes, creencias, y valores

Si el lector y escritor tienen los mismos conocimientos y actitudes sobre el tema, es probable que el lector interprete el texto sin problemas, pero si el lector no los posee interpretará significados que no existen en el texto. Así, el lector está activamente involucrado en el proceso de lectura y tiene que esforzarse para conseguir el significado. La lectura, por lo tanto, es una tarea cooperativa, ya que el lector debe asumir que él y el escritor utilizan el mismo código (mismo idioma) y este, por su parte, tiene un mensaje que quiere que el lector entienda. Para ello, el lector tiene que:

1. Leer con suficiente habilidad y cuidado para hacer las inferencias correctas acerca de lo que el escritor quiere decir.
2. Permanecer objetivo para reconocer las diferencias entre sus puntos de vista y los del escritor.

Sugiere que el lector debe aprender a leer con diferentes intenciones para que active un cierto número de estrategias y aprenda que la lectura es útil para muchas cosas. Asimismo, es necesario que el alumno conozca qué se debe hacer con la lectura de un texto y lo que se pretende lograr con ella. El lector debe sentirse competente y motivado para leer.

Just y Carpenter (1987) en Dechant E. (1991) afirman que el proceso que un lector sigue para comprender un texto es el siguiente:

1. La decodificación del significado de una palabra, a través de la asociación con su léxico en su cerebro, es decir el significado que el lector le da a esa palabra depende del conocimiento que tenga de ella almacenado en su cerebro, al relacionar la palabra con el concepto (representación gráfica de la palabra).
2. La codificación del significado de la palabra apropiada según el contexto, de acuerdo al contexto semántico y sintáctico de la palabra.
3. La comprensión de frases, oraciones, párrafos y el texto en su totalidad.

Un texto, de acuerdo con Smith (1988) en Dechant E. (1991), contiene una estructura superficial, que es la información visual del lenguaje escrito y todas las características observables del idioma (la sintaxis del idioma). Esto no quiere decir que el significado del texto se encuentra en la superficie del mismo (en la forma escrita del texto). Para Smith, la lectura de un texto es la descripción del pensamiento a través de palabras impresas. El acto de leer requiere de un alto proceso de pensamiento en el cual los lectores interpretan lo que leen, lo asocian con su experiencia y lo proyectan a través de ideas, relaciones y categorizaciones.

Perfetti (1985) en Dechant E (1991) afirma que el proceso de la lectura requiere de operaciones mentales lingüísticas (estructuras semánticas, sintácticas y fonológicas) que se inician con el reconocimiento de elementos visuales (las palabras escritas en un texto) y terminan con la comprensión de las mismas. Para comprender un texto, los lectores tienen que acceder y procesar la información

semántica y sintáctica contenida en las palabras y oraciones en un texto. El lector tiene que asociar el significado semántico de las palabras a través de experiencia, con vocabulario conocido y el significado sintáctico, por medio de los símbolos gráficos utilizados por el autor para darle cierta intención a su escrito; es decir, el lector utiliza la estructura del lenguaje para decodificar el significado.

Por lo tanto, un lector llegará a ser un buen decodificador del significado en un texto si entiende las estructuras de las oraciones en el mismo y si se concentra en sus habilidades para procesar y extraer el significado del texto, utilizando simultáneamente claves gráficas, semánticas y sintácticas. Un buen conocimiento de la sintaxis de la lengua en la que está escrito el texto, incrementará el conocimiento de la semántica de sus vocablos y dará como resultado una buena habilidad para procesar la información.

Durante el proceso de lectura, los lectores tienen que estar confirmando sus predicciones, y comprobando si las palabras son semánticamente y sintácticamente aceptables; así comprenderán lo que están leyendo y asimilarán el nuevo significado.

Mc Neil (1987) en Dechant (1991) indica que uno comprende un texto cuando las palabras, frases, oraciones y párrafos son unidos con la información existente en el cerebro del lector (schemata).

Debido a que el proceso de comprensión de textos no se limita a una simple decodificación de los elementos gráficos de la lengua, sino que se necesita de la activación de los conocimientos previos del lector acerca del tema, conocimientos lingüísticos (sintaxis y semántica) del idioma en el que está escrito y, sobre todo, del propósito que persigue en la lectura para alcanzar sus objetivos con la misma, el lector aplicará el tipo de lectura que más le convenga para lograr sus propósitos de comprensión de lectura. Para ello a continuación se describirán los modelos ascendentes (*bottom up*) y los modelos descendentes (*top down*) que describen en qué consiste el proceso que un lector lleva a cabo para la comprensión de un texto escrito en una lengua extranjera.

2.5 Modelos de lectura.

De acuerdo con Puente A. (1991), un modelo de lectura es una conceptualización teórica, una representación abstracta y organizada de algún

aspecto de la realidad que un científico diseña para describir, explicar y predecir un fenómeno en particular y los factores que lo afectan. Los modelos de lectura que a continuación se describirán son propuestas de psicólogos para describir lo que sucede en el lector y explicar las razones por las que el proceso de lectura toma forma.

El proceso de lectura se incluyen los siguientes componentes:

- Identificación de letras.
- Relación de letras con sonidos.
- Identificación de palabras, oraciones y estructura gramatical.
- Asignación de significado a palabras y oraciones.
- Establecimiento de relaciones entre las oraciones del texto.
- Uso del conocimiento previo para predecir información y adivinar el significado de palabras desconocidas.
- Realización de inferencias basadas en el contexto de lo leído y en los esquemas cognitivos del lector.

2.5.1 Modelos ascendentes (*bottom up*).

Puente A. (1991) y Dechant E. (1991) están de acuerdo en que los modelos ascendentes enfatizan la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto, ya que el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado comenzando con el análisis del estímulo visual, es decir, con el reconocimiento y decodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras y palabras), hasta llegar a los niveles superiores (frases, oraciones, relaciones entre oraciones).

Para los modelos ascendentes el texto escrito está organizado en grafofonemas, fonemas, sílabas, morfemas, palabras y oraciones; por lo tanto, el lector tiene primero que procesar la unidad lingüística más pequeña recopilando gradualmente las unidades de más bajo nivel para descifrar y comprender paulatinamente las unidades de más alto nivel. Solé (1996) señala que los modelos ascendentes le dan importancia al aspecto lingüístico; indica que llevan un proceso secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto.

Estos modelos enfatizan el procesamiento del texto, restando importancia al conocimiento previo del alumno sobre el mundo, así como a la información contextual.

Gove en Dechant (1991) afirma que en los modelos ascendentes las estrategias que un lector debe de aplicar para comprender un texto son:

1. Reorganizar cada palabra de acuerdo con la selección que le corresponde a dicha palabra para comprender el por qué de la selección.
2. Hacer principal énfasis en la palabra y el sonido, así como a las claves de las letras para identificar las palabras desconocidas.
3. Estar consciente de que la adquisición de la lectura requiere de un dominio de las habilidades de reconocimiento de las palabras.
4. Lograr precisión en el reconocimiento de las palabras.

Puente A. (1991) y Barnett M. (1989) mencionan que entre los principales representantes de estos modelos está el de **Laberge y Samuels (1974)** en Barnett (1989).

El Modelo de Laberge y Samuels (1974). De acuerdo con Puente A. (1991) y Barnett M (1989), Laberge y Samuels proponen un modelo cuyas características centrales son la atención al procesar la información y la importancia de la automaticidad en el proceso de la lectura. El lector debe estar consciente o atento a la fuente de información que procesa en un momento dado, y poner atención al concentrarse sólo en una tarea. Este modelo concibe al proceso de lectura como una actividad constituida por dos etapas básicas: la decodificación y la comprensión.

Cuando el lector ha automatizado las destrezas de decodificación, su atención puede concentrarse en la comprensión. Los principales componentes del modelo de Laberge y Samuels son:

- a) La memoria visual es la primera etapa de procesamiento, en la que el ojo detecta y procesa los rasgos gráficos correspondientes a las letras, los patrones ortográficos y otros rasgos como la longitud y la configuración de la palabra.

El conocimiento previo del lector al convertir los rasgos gráficos en letras y las letras en patrones ortográficos y éstos en palabras, puede ya estar almacenada en su memoria permanente; el reconocimiento de letras y palabras se puede dar de manera automática, sin la necesidad de recurrir a la atención.

- b) La memoria fonológica contiene representaciones acústicas y articulatorias abstractas que permiten la asociación de las letras y palabras reconocidas por la memoria visual con los fonemas correspondientes.
- c) La memoria semántica es la encargada de la comprensión en sí misma. En esta se organizan las palabras en oraciones u otras unidades gramaticales para determinar las relaciones de significado; el lector decide el significado de la oración.

De acuerdo con este modelo, para procesar la información de un texto se deben tomar en cuenta los tres factores arriba señalados, además de la memoria episódica, la cual contiene experiencias personales en contextos dados y permite la formación de asociaciones entre estas experiencias y los componentes de la memoria visual, fonológica y semántica. Este modelo concibe el proceso de lectura como una labor ascendente, que se inicia con el procesamiento de rasgos gráficos y termina con la comprensión. Es serial, en tanto que ocurre paso a paso y el aprendizaje permite que las destrezas de decodificación se automaticen gradualmente.

Así, entonces, la comprensión por el lector de la información de un texto depende de la realización de las dos tareas que el lector lleva a cabo cuando lee: la decodificación y la comprensión de la información escrita.

2.5.2 Modelos descendentes (*top down*).

Dechant (1991) y Puente A. (1991) coinciden en que los modelos descendentes se basan en la búsqueda del significado del texto a través de la selección de las palabras escritas, confirma o rechaza las predicciones del lector, así como del procesamiento mental que se hace de la información contenida en un texto. Dicho proceso se inicia en la mente del lector al elaborar hipótesis acerca del significado de

alguna unidad escrita del texto. El lector identifica las letras y palabras solamente para confirmar sus hipótesis acerca del significado del texto. Estos modelos enfatizan que el significado del texto no se extrae sólo de lo escrito, sino también de los conocimientos previos del lector. El proceso de lectura partiría de los componentes de orden superior, como conceptos y experiencias del lector, hacia los componentes de orden inferior, como las claves gráficas, lexicales y gramaticales contenidas en el texto, aunque el lector bien puede reconstruir el mensaje del texto con base en sus conocimientos previos, sin la necesidad de utilizar las antes mencionadas claves gráficas. En los modelos descendentes, el significado de la información depende en gran medida de las predicciones que el lector confirma o rechaza al interactuar con el contenido del texto a partir de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo, contrario a los modelos ascendentes en los que los conocimientos previos del lector no tienen un papel central y el significado de la información se extrae del mismo texto.

Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación.

Gove en Dechant (1991) sugiere que las estrategias de dichos modelos aplicables a los lectores son:

1. La comprensión de una palabra en un texto, aunque no se reconozca la clave gráfica de dicha palabra.
2. El uso del significado y claves gramaticales para identificar las palabras desconocidas.
3. El uso de actividades significativas, más que el dominio de una serie de habilidades de reconocimiento de palabras.
4. La lectura de oraciones, párrafos y en sí todo el texto como principal fuente de instrucción.
5. La lectura del texto para encontrar el significado, como el principal objetivo de lectura; más que el dominio de letras, es importante la relación de los sonidos con las letras y palabras.
6. La lectura como principal fuente de información.

En estos modelos el lector utiliza la estructura superficial del lenguaje para interpretar la estructura profunda del mismo. El proceso se inicia con una exploración general de la estructura superficial del texto para entonces acceder a la estructura profunda, a nivel semántico y sintáctico.

La lectura para estos modelos es, por lo tanto, un proceso inferencial y constructivo, caracterizado por la formación y comprobación de las hipótesis acerca de un texto.

Puente (1991) y Barnett (1989) señalan entre los representantes de estos modelos a Kenneth Goodman (1967 1971) y Frank Smith (1982).

El Modelo de Goodman concibe al lector como un explorador en busca de significado; para encontrarlo, predice o anticipa el significado de lo que lee, utilizando las claves grafo-fonológicos, sintácticos, semánticos y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito. Goodman divide estas claves en tres grupos:

1. Claves de palabras como la relación entre sonido y letra, formas de las palabras, afijos y palabras conocidas.
2. Marcadores estructurales como palabras funcionales, marcadores verbales, marcadores de preguntas, inflexiones, tono, acento y orden de las palabras.
3. Las claves que el lector posee al momento de leer como el idioma utilizado por el autor y el lector, las experiencias previas del lector sobre el mundo y su habilidad para entender conceptos.

Goodman indica que la lectura será más difícil de llevar a cabo si el conocimiento de estas claves es menor en el lector, debido a que el cerebro busca maximizar la información que adquiere y minimizar el esfuerzo y la energía utilizada para adquirirla a través de cinco procesos:

- a) Reconocimiento- iniciación: el cerebro reconoce una muestra gráfica en el campo visual (lenguaje escrito) e inicia la lectura.
- b) Predicción: el cerebro anticipa y predice para dar orden y significado a la información sensorial.

- c) Confirmación: el cerebro busca verificar las predicciones que hace y se auto-supervisa para confirmar o desechar las expectativas formadas en base a los datos sensoriales.
- d) Corrección: el cerebro reprocessa cuando no encuentra lógica o no confirma sus predicciones.
- e) Terminación: el cerebro da por concluida la lectura.

El proceso de lectura para Goodman no consiste en la identificación precisa y secuencial letra por letra, palabra por palabra del texto, sino al contrario es “**un juego psicolingüístico de adivinanzas**”, debido a que es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito a través del cual el lector intenta reconstruir el mensaje del autor.

Dentro de esta actividad psicolingüística encontramos dos procesos: uno de recodificación que implica la traducción de símbolo en sonido o lenguaje oral y otro de decodificación que lleva a la obtención de significado. Por lo tanto, para obtener significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto, dado que esto puede retardar y dificultar la comprensión. Por el contrario, el lector debe explorar el texto en busca de claves relevantes que le sirvan de base para formular y comprobar sus hipótesis que parten de sus expectativas, experiencias y conocimientos previos. El proceso de lectura, en consecuencia, no es serial, no se da paso por paso, comenzando a partir de los estímulos visuales; es un proceso que inicialmente es inducido por los conceptos, expectativas y los conocimientos previos del lector. Factores que le permiten anticipar información, lo que a su vez permite obtener significados sin procesar cada una de las claves del texto.

Modelo de Frank Smith. Como Goodman, Smith (1971) está de acuerdo en que el proceso de lectura no sólo consiste en proporcionarle sonido a un escrito o darle significado. Su concepción de lectura se caracteriza por:

- a) Tener un propósito (las personas leen por razones específicas o para alcanzar un objetivo);

- b) Con llevar un proceso de selección: (los lectores sólo ponen atención a la información necesaria para sus propósitos);
- c) Basarse en el conocimiento previo del lector (información no visual) sobre el texto.
- d) Tener un carácter de anticipación (la interacción del conocimiento previo, el interés por la comprensión y los propósitos de lectura, guían al lector a anticipar el contenido del texto).

Este modelo argumenta que el lector experto tiene acceso directo al significado de la información gráfica sin pasar por el lenguaje oral. Hace una distinción entre información visual y no visual del lector (conocimiento previo del lenguaje, del tema y del mundo). Ambas informaciones se combinan durante el proceso de la lectura, llevándose a cabo una interacción entre el lector y el texto. Además, la redundancia del lenguaje del texto (ortografía, sintaxis, semántica) le proporciona al lector las bases para que use información no visual (su conocimiento previo) y esto ayudará a reducir su incertidumbre al tratar de comprender su contenido.

Después de describir en qué consisten los modelos ascendentes (*bottom up*) y descendentes (*top down*), a algunos de sus representantes y su importancia durante el proceso de la comprensión de un texto en una lengua extranjera, a continuación se presentan los modelos interactivos. Como ya se mencionó en el capítulo uno propuestos en los programa de inglés del CCH para su clase-taller de comprensión de lectura.

2.5.3 Modelos Interactivos.

De acuerdo con Carrel P. (1989) los modelos interactivos pueden tener dos sentidos. En primer lugar, pueden referirse a la interacción general que ocurre entre el lector y el texto. El lector reconstruye la información del texto basándose, en parte, en el conocimiento que se desprende del texto y, en parte, en el conocimiento previo que posee el lector del mismo. En segundo lugar, se refieren a la interacción de muchas habilidades cognitivas activadas de manera simultánea y cuya interacción conduce a una comprensión fluida de los materiales de lectura.

Estos modelos fueron una alternativa a los modelos ascendentes (*bottom-up*) que dan prioridad al conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto y los descendentes (*top-down*), basados en el procesamiento mental llevado a cabo a partir de la información contenida en un texto por medio del conocimiento previo del lector, que le permite predecir el contenido de un texto. Dechant (1991) agrega que el significado que el lector le da a un texto proviene de muchas fuentes de información que aquel posee.

- El lector utiliza simultáneamente todos los niveles de procesamiento, construyendo el significado al seleccionar la información de todas las fuentes de significado sin apegarse a un orden. Las fuentes de información que un modelo interactivo incluye son:
- Conocimiento logográfico: es el reconocimiento de las palabras con base en sus características sobresalientes: su extensión y forma.
- Conocimiento grafémico: es el conocimiento de diferentes características de los gramemas, tanto de letras individuales como en grupo.
- Conocimiento fonológico: incluye el conocimiento de lo acústico, articulatorio y estructura fonética de una palabra.
- Conocimiento ortográfico: es la estructura ortográfica o identidad que tienen las palabras. Cada palabra posee una estructura interna específica y una propiedad específica de ortografía. Es el reconocimiento de la secuencia de las letras, las cuales tienen una relación sistemática para la estructura articulatoria y acústica de la palabra.
- Conocimiento morfémico: es la identificación de las palabras a través de un análisis morfémico o del significado de las partes que conforman la palabra.
- Correspondencia grafema/ fonema: Es el conocimiento de la asociación del símbolo con el sonido de la palabra que ayuda a los lectores a identificar y recodificar las palabras.
- Conocimiento léxico: es el significado individual de las palabras y la información morfémica de las mismas.
- Conocimiento semántico: es el conocimiento del contenido de las oraciones y párrafos, para darle a la palabra una identidad semántica; el significado que

el lector le da a las oraciones o párrafos se debe a la experiencia que el lector ha adquirido y a sus conocimientos sobre el aspecto semántico de un idioma.

- Conocimiento sintáctico: es el conocimiento del orden de las palabras y su función gramatical; estos factores le dan una identidad sintáctica a las palabras.
- Conocimiento esquemático: Es el conocimiento que el lector tiene sobre el texto, e incluye la base cognitiva del lector, su experiencia lingüística, conocimiento del tema y de las estructuras retóricas que señalan la organización del texto.

Los modelos interactivos perciben la lectura como un procesamiento paralelo de todas las fuentes de información. Los modelos ascendentes y descendentes son modelos seriales, enfatizando un proceso secuencial en la comprensión de un texto, en donde los lectores procesan las letras y palabras, y, al mismo tiempo, formulan hipótesis acerca del significado del escrito.

Puente A. (1991) y Barnett M. (1989) mencionan como los representantes de la lectura interactiva a Stanovich (1980), Kintsch and Van Dijk (1978).

El Modelo de Stanovich. Stanovich (1980) propone la actuación paralela y simultánea de diversas fuentes de conocimiento en el proceso de lectura, incorporando el concepto de “**compensación**”. En este, la ineficiencia o deficiencia en cualquiera de las fuentes de información implica mayor concentración en las otras, sin importar el nivel de procesamiento. Este modelo es interactivo y compensatorio. La actuación de diversas fuentes de conocimiento y comunicación entre las mismas lo hace interactivo. Es compensatorio porque el lector puede explotar al máximo ciertas fuentes de conocimiento cuando otras, por cualquier razón, son pobres. Esto lo hace adecuado para explicar diferencias entre lectores eficaces e ineficaces.

Stanovich afirma que con su modelo **compensatorio** los problemas encontrados tanto en los modelos ascendentes como en los descendentes pueden ser solucionados. Es decir, los modelos ascendentes (**bottom up**) no permiten niveles de procesamiento de etapas mayores que influyan en los niveles de procesamiento menores. Los modelos descendentes (**top down**) no consideran la situación en la cual un lector posea poco conocimiento del tema del texto; de ahí que no pueda hacer predicciones. Por tanto, el modelo compensatorio equilibrará la deficiencia de un

conocimiento en algún aspecto del proceso de lectura con el conocimiento en otro. Los lectores deficientes pueden utilizar sus conocimientos sintácticos o semánticos para compensar sus pocos conocimientos de ortografía o del léxico. Un lector eficiente puede utilizar sus habilidades y estrategias para compensar su pobre conocimiento lingüístico.

El Modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) se basa en:

- a) Múltiple micro-procesamiento de los elementos o proposiciones en el texto.
- b) Manejo hacia la reducción del texto: El encontrar la esencia o la superordinada proposición, que a veces se lleva a cabo por el uso de la inferencia.
- c) Uso de la memoria y el conocimiento previo del lector (el conocimiento que el lector tiene de la estructura del texto y lo que el espera encontrar en él) para generar una nueva construcción del texto a través del procesamiento de las proposiciones.

El término “proposición” surge de la interpretación de la estructura superficial del discurso en el texto, o de las inferencias de hechos conocidos e introducidos por el lector para dar una secuencia coherente al texto. Este modelo ve al lector como un creador de otro texto, en el que se refleja la versión del texto a la manera del lector.

Dentro de este modelo la estructura semántica del texto se considera como una micro estructura y una macro estructura. Asimismo, el modelo explica la manera en que los lectores construyen una representación de la información del discurso escrito. El modelo está conformado por cuatro elementos principales:

- a) **Micro estructura:** Es el discurso en su forma escrita, es la estructura superficial del texto; está integrada por una secuencia lineal de proposiciones expresadas por medio de oraciones. Esta serie de proposiciones se caracteriza por su coherencia local, la cual se establece mediante las relaciones sintácticas y semánticas entre las oraciones y proposiciones del discurso escrito.

b) Macro estructura: Es la reconstrucción teórica de las nociones del tema o asunto del discurso; la macro estructura está formada por macro proposiciones que representan el tema, asunto o idea general del texto. La macro estructura se determina mediante el empleo de ciertas estrategias llamadas macro reglas que el lector aplica a partir del conocimiento sobre el tema, lenguaje y la información contenida en un texto. La macro estructura de un texto se puede expresar en varias formas: a través de un título de un enunciado tópico o de un resumen.

c) Las Macro reglas: Las macro reglas permiten al lector reducir la información del texto expresando los mismos hechos, situaciones o mensajes de una manera más global o general. Las macro reglas son:

- **Supresión:** Dada una secuencia de proposiciones (enunciados), eliminar todas aquellas que no sean necesarias, para interpretar el significado de otras proposiciones.
- **Generalización:** De una secuencia de proposiciones, sustituir la secuencia por una proposición que englobe a cada una de las proposiciones de la misma.
- **Construcción:** De una secuencia de proposiciones, reemplazar esa secuencia por una proposición que comprenda al conjunto de proposiciones.
- **Superestructura:** Representa otro tipo de estructura global y puede caracterizarse como la forma global de un discurso que define la ordenación global del mismo, así como sus relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. La superestructura se refiere a la estructura del texto; es decir, a la forma que el escritor organiza y presenta sus ideas de manera escrita.

Con base en el Modelo Educativo del Colegio, la teoría constructivista del aprendizaje, y para los fines del programa de Comprensión de Lectura en inglés del CCH, el concepto de lectura se concibe como una búsqueda activa de significado que demanda que el lector utilice una serie de procesos interactivos y estrategias relacionadas con sus objetivos al leer. Al ser la lectura un proceso de construcción de significado a partir de un texto escrito, se conceptualiza como una tarea compleja, dependiente de procesos tanto cognoscitivos como lingüísticos. Por lo tanto, constituye un proceso interactivo en donde el lector hábil deriva información a partir de múltiples niveles integrando información grafonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa de manera simultánea, lo cual se define como un proceso estratégico. Para llevar a cabo este proceso de la comprensión de lectura en inglés, el programa del CCH se basa en el modelo interactivo de lectura que contempla los componentes principales que intervienen en el acto de leer. Considera que la actividad de lectura requiere de la interacción de los procesos ascendente (apoyo en aspectos léxicos, gramaticales y reconocimiento de claves textuales) y descendentes (el uso de estrategias cognitivas para la interpretación apropiada del texto).

De acuerdo con Barnett (en Suplemento de los Programas de Comprensión de lectura en Inglés I-IV 2002). La forma más eficiente para procesar un texto es a través del uso del modelo interactivo para la enseñanza de la comprensión de lectura a una población que requiere aprender a leer en lengua extranjera, pero cuyo conocimiento de ésta es limitado, por lo que se requiere la instrucción de elementos lingüísticos y de estrategias de lectura.

Después de haber analizado los modelos interactivos de lectura, se considera que durante la lectura se precisa de la interacción de los procesos ascendentes y descendentes, ya que estudios sobre las características de los buenos lectores demuestran que estos hacen predicciones sobre el contenido del texto y utilizan en forma eficiente las estrategias y habilidades en ambos tipos de procesamiento. Por lo tanto, el CCH considera el modelo interactivo como el adecuado para la enseñanza de la comprensión de textos, debido a que su población requiere aprender a leer en

lengua extranjera, pero el conocimiento del idioma inglés de los alumnos de esta institución en los primeros semestres es limitado.

Por tal motivo, los alumnos del CCH requieren de la instrucción en elementos lingüísticos y en estrategias de lectura adecuadas para lograr sus propósitos de lectura, dependiendo el tipo de lectura que emprendan. (PECL 2002).

A continuación se verá de manera breve los diferentes tipos de lectura vistos en el CCH y en los cursos de comprensión de lectura en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán.

2.6 Tipos de lectura.

Los tipos de lectura propuestos por el programa de Estudio de Comprensión de Lectura en inglés I al IV del CCH son de ojeada, selectiva, de búsqueda, detallada y algunos aspectos de la lectura crítica, están distribuidos a lo largo de los cursos. Se inicia con los tres primeros que permiten, aún sin amplios conocimientos lingüísticos de la lengua inglesa llegar a una comprensión parcial del contenido. Gradualmente se introduce la lectura detallada, en un primer momento a nivel de párrafo y de textos cortos; se continúa la práctica de este tipo de lectura con textos más largos. Cuando los alumnos ya son capaces de poner en juego las estrategias de lectura y los conocimientos (discursivos y lingüísticos) adquiridos anteriormente emprenden una lectura con propósitos más complejos (PECL en Inglés I al IV).

A continuación se presenta una descripción más amplia de estos tipos y otros tipos de lectura propuestos en los cursos de comprensión de Textos del Centro de Enseñanza de idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Debido a que si un alumno del CCH ingresa a esta Facultad y decide tomar el curso de comprensión de textos en inglés, tendrá aunque a un nivel elemental conocimiento de este tipo de lecturas y por lo tanto ampliará sus conocimientos sobre las estrategias que se aplican en estos tipos de lecturas.

García Jurado (2004) menciona que un lector lleva a cabo los siguientes tipos de lectura:

- a) Lectura de Familiarización. Durante la lectura de familiarización el lector conoce el contenido de un texto de manera general adquiere una visión global

de la información contenida en el mismo. Para llevar a cabo este tipo de lectura, el lector se apoya en la orientación de elementos gráficos e iconográficos, elementos léxicos y estructurales del texto. Con este tipo de lectura el lector puede saber si este conocimiento es suficiente para alcanzar su propósito de lectura, o bien tiene que llevar a cabo una lectura más profunda.

- b) Lectura de Estudio. Constituye una lectura reflexiva, metódica, orientada a la localización de información relevante. Durante la misma se reconocen las palabras clave en los enunciados, se localizan las oraciones tópico, sintetiza la información de los detalles de apoyo, identifican las ideas principales y se redacta una síntesis para utilizarla en la consecución del objetivo que se persigue con la lectura.
- c) Lectura de búsqueda. Favorece la localización de información de manera expedita, a través de una serie de estrategias destinadas a elaborar algún trabajo, complementar información para un examen, recabar información para hacer una exposición, etc. Se utiliza el conocimiento previo que se tiene del tema para generar hipótesis.
- d) Lectura de ojeada. Con este tipo de lectura se obtiene la información más general del contenido de un texto, a través de la atención a ciertas partes del mismo: título, encabezado, inicios de cada párrafo o bloque, todo ello para decidir si dicho texto amerita una lectura más detallada y determina su utilidad.

Los tipos de lectura previstos en el programa del CCH coinciden con los mencionados por García Jurado (2004), ya que se persiguen los mismos propósitos de lectura, aunque la terminología empleada no sea la misma.

CCH	FES Acatlán
Lectura de ojeada	Lectura de familiarización
Lectura detallada	Lectura de estudio

Lectura de búsqueda	Lectura de búsqueda
Lectura selectiva	Lectura de ojeada

Después de haber descrito los tipos de lectura en un curso de comprensión de lectura a nivel medio y superior, pasamos a explicar de acuerdo con algunos autores cuáles son las estrategias de lectura que consideramos apropiadas enseñar en un curso de comprensión de lectura en lengua extranjera.

2.7 Estrategias de lectura.

Para Solé (1996) la estrategia es un procedimiento, regla, técnica, método, destreza o habilidad; es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigido a la consecución de una meta. Las estrategias o procedimientos son útiles para regular las actividades de las personas, pues en la medida en que se apliquen permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a alcanzar la meta que nos proponemos. Las estrategias presuponen una autodirección, un objetivo y un autocontrol; es decir, una supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían, así como la posibilidad de modificarlas cuando sea necesario. A este respecto plantea:

Las estrategias de comprensión de lectura son procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio Solé I. (1996:70).

Las estrategias de comprensión de textos implican:

1. La aplicación de procedimientos (estrategias) para la comprensión.
2. La formación de procedimientos elevados a nivel cognitivo y metacognitivo; por tanto, al enseñar estrategias de comprensión de textos, se debe fomentar la construcción y uso, por parte de los alumnos, de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Díaz - Barriga y Hernández (2003) están de acuerdo con Solé en que un alumno lector no podrá llevar a cabo una buena interpretación del texto que leen, o llevar a cabo una lectura reflexiva, consciente y crítica, si no utilizan adecuadamente sus recursos cognitivos (conocimientos previos, estrategias específicas de lectura, metacognitivas y autorreguladoras), psicolingüísticos (competencia comunicativa general, conocimiento del lenguaje escrito, conocimiento de las superestructuras textuales y sus funciones) y socioculturales (conocimiento de significados y contextos culturales) adquiridos. Afirman también que para que el proceso de comprensión un texto sea exitoso, es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada estrategias autorreguladoras y específicas durante toda la actividad, debido a que las estrategias autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias específicas de lectura. Turner afirma al respecto que:

“... lo mas importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas eficazmente según algún propósito determinado. Díaz B. (2003:285).

Es importante tomar en cuenta esta afirmación porque el alumno no sólo debe aplicarlas para lograr su objetivo o propósito de lectura, sino también saber qué estrategias debe aplicar en cada momento del proceso de lectura (**antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura**).

Díaz - Barriga y Hernández (2003) hacen una clasificación de estrategias antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Estrategias antes de la lectura.

Son aquellas que van a ayudar al alumno a establecer su propósito de lectura, y actividades de planeación para llevar a cabo el proceso de comprensión del texto utilizando sus recursos cognitivos.

Los propósitos de lectura que pueden existir para el alumno son:

- a) Leer para encontrar información (específica o general).
- b) Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.).

- c) Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).
- d) Leer comprendiendo para aprender.

De acuerdo con estos propósitos, se debe de enseñar al alumno que, dependiendo de su propósito de lectura, se requiere una forma diferente de abordaje del texto. El leer para aprender, o con sentido reflexivo y crítico precisa de una lectura minuciosa, activa y consciente, la cual presupone la aplicación de una variedad de estrategias, lo cual no sucede cuando realizamos una lectura para encontrar información específica.

Después de que se ha establecido el propósito de la lectura, el alumno debe planificar las distintas acciones, estrategias y operaciones a realizar desde ese momento, durante y después de todo el proceso para poder alcanzar la comprensión.

Algunas de las acciones y operaciones estratégicas a realizar antes de leer pueden ser:

- Utilizar su conocimiento previo para facilitar el significado del texto.
- Hacer predicciones acerca de lo que tratará el texto y de cómo lo dirá.
- Plantearse preguntas relevantes.

Estas estrategias se pueden llevar a cabo a partir de una aproximación inicial al texto a través de la lectura del título, la revisión del índice, así como de los subtítulos o de las ilustraciones dando énfasis a las pistas contenidas en el texto, como palabras claves. También pueden partir de preguntas o comentarios intencionales del profesor sobre el tema del texto.

Otras estrategias importantes que el alumno debe de poner en práctica antes de leer un texto es la utilización de su conocimiento previo, el empleo de la predicción y la elaboración de preguntas.

El conocimiento previo es importante porque tiene que ver con la experiencia social y personal previa que posee el lector; sin él sería imposible darle sentido y estructuración subjetiva al texto.

Resnick (1984) en Díaz Barriga (op. cit) menciona tres tipos de esquemas que puede utilizar el lector cuando se enfrenta a un texto:

- a) Esquemas de conocimiento acerca del dominio o temática específico que trata el texto.
- b) Esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales.
- c) Esquemas de conocimiento general del mundo.

Predicción y elaboración de preguntas. Brown y Palincsar (1985) en Díaz Barriga (2003) señalan que las predicciones y preguntas que el alumno se hace antes de la lectura de un texto, sirven para proponer un contexto, así como activar el conocimiento de su tema y de la organización estructural del mismo.

Estrategias durante la lectura.

Estas estrategias se aplican durante la interacción directa entre el lector y el texto; conllevan los micro y macro procesos de lectura a los que se refiere en su modelo interactivo Van Dijk (1978), quien nos dice que el lector inicia este proceso con la lectura de una secuencia de proposiciones (oraciones) en un texto para identificar y extraer el tema o la idea general del mismo.

Durante la lectura se aplican las estrategias de monitoreo o supervisión del proceso las cuales tienen que ver con:

1. La secuencia del proceso de comprensión (el lector se auto monitorea para saber si está comprendiendo lo que está leyendo).
2. La intensificación del proceso (el lector supervisa si está entendiendo o no lo suficiente).
3. La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que van apareciendo durante el proceso.

Baker (1985) en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003) señala que cuando leemos usamos varios tipos de criterios para monitorear nuestra comprensión:

- a. Léxico (evaluación de las cadenas de letras que forman las palabras y palabras completas).
- b. Sintáctico (corrección gramatical de frases) .
- c. Semántico (que tiene que ver con la cohesión local del texto (relación entre enunciados adyacentes) .
- d. Global (los distintos enunciados deben tener relación con la temática global del texto).

Estas estrategias de monitoreo o supervisión son esenciales para la realización adecuada de todo proceso de lectura. Los buenos lectores las utilizan en forma eficaz, pero los lectores inexpertos tienen problemas para llevarlas a cabo debido al modo de presentación y la familiaridad del tema, así como la explicitud textual.

Otras estrategias importantes durante la lectura son:

- a) Elaboración de inferencias
- b) Uso de estructuras textuales
- c) Subrayar
- d) Toma de notas.

Las inferencias basadas en el conocimiento previo presuponen el empleo activo del conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. El conocimiento de la temática tratada en el texto o de determinados eventos, sucesos o situaciones tratados en él, le permitirán al alumno construir activamente inferencias, las cuales le ayudarán a subsanar distintos problemas de comprensión.

El uso de estructuras textuales dependen del conocimiento esquemático que se pasa sobre las estructuras textuales, las cuales se adquieren en forma progresiva y en la medida en que los estudiantes se familiarizan con los distintos tipos de textos. Las estructuras narrativas son las que se adquieren más fácilmente y a edades tempranas; sin embargo, las estructuras expositivas o argumentativas (textos escolares) son más

difíciles de entender y se internalizan más tardíamente, dependiendo de la experiencia que se tenga con ellas.

El subrayado consiste en resaltar, por medio de un remarcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Esta actividad le permite al lector llevar a cabo una lectura activa y selectiva, ya que a través de ella se identifican las ideas principales del texto; por lo tanto, mejora la cantidad de memoria literal, se facilita la relectura y el repaso selectivo del texto.

La toma de notas es una actividad que requiere de un abordaje más profundo de la información leída porque, además de la atención y selección de la información importante del texto, requiere que esta se interprete y recodifique con las palabras del lector (parafrasear). La toma de notas puede organizarse por medio de un resumen, cuadros sinópticos, organizadores gráficos o mapas conceptuales.

Estrategias después de la lectura.

Son aquellas que se llevan a cabo cuando ya ha sido terminada la actividad de lectura. Entre ellas están la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los resultados de acuerdo con el propósito establecido, así como actividades estratégicas específicas como la identificación de la idea principal y el resumen.

La evaluación de los procesos y de los resultados, aunque se lleva a cabo durante el proceso de lectura, se vincula a las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si su proceso de comprensión de lectura se está llevando a cabo adecuadamente o existen fallas (no encontrarle sentido al texto). Después de leer el texto el lector debe realizar una actividad evaluativa para estimar el grado en que ha comprendido el texto en su totalidad, si ha podido construir una interpretación completa y si está satisfecho en relación con el propósito establecido.

La Identificación de la idea principal se refiere a la identificación del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor enuncia o sugiere para fundamentar el tema. Para construir la idea principal se requiere primeramente especificar el tema (aquella parte de la macroestructura que nos permite definir de qué trató el texto), y requiere de varias actividades:

- Construir una representación global del texto (conocer su tema).

- Elaborar juicios sobre la importancia de la información y eliminar la información no relevante o secundaria.
- Fortalecer la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo, sobre la base de la condensación de aquellas ideas que se consideraron relevantes.

Cabe señalar que la identificación de las ideas principales de un texto es una actividad compleja para lectores poco hábiles, lo que no sucede con los buenos lectores, quienes no sólo son capaces de reconocer o construir las ideas principales, sino que, además, les dedican más tiempo de procesamiento mientras leen, supervisándolas continuamente para obtener mejores resultados en su comprensión del texto.

Winograd y Bridge (1990) en Díaz Barriga y Hernández (2003) mencionan que los lectores eficaces aprenden a identificar las ideas principales debido a su experiencia previa con multiplicidad de textos y su capacidad para identificar las palabras clave o marcadores textuales.

Los lectores proceden siguiendo las pistas usadas por los autores, lo cual los conduce a identificar la superestructura textual, y con ello la idea principal. A ello se añade el rico conocimiento temático que poseen y activan durante la lectura, lo que hace que diferencien la información principal de la secundaria. Por tanto, la identificación de la idea(s) principal(es) en un texto no depende exclusivamente de las posibilidades que el texto le da al lector, sino también de los conocimientos previos del lector y de sus propósitos de lectura.

Winograd (1984) en Díaz Barriga (op.cit) nos dice que las diferencias entre lectores adolescentes con buena y pobre comprensión se debe básicamente a la dificultad que tienen para detectar las ideas principales de los textos. Los deficientes lectores seleccionan información que describe los hechos concretos y detalles visuales que no juegan un papel relevante en la comprensión de textos, pero despiertan su interés. Sin embargo, los buenos lectores demuestran mayor capacidad para detectar las ideas que sí son importantes, desde el punto de vista del autor, para la comprensión global del texto. Estas diferencias se deben a que los lectores deficientes seleccionan los enunciados, que luego utilizan en resúmenes, sin atender de forma estratégica a los avisos o marcadores colocados explícitamente por el autor

del texto. Por el contrario, los lectores hábiles llegan a aplicar ambos criterios, pero suelen anteponer los criterios del autor a los personales, tomando en cuenta sus propósitos de lectura.

De acuerdo con Baker y Brown (1984), así como Paris y Lindauer (1982) en Díaz- Barriga y Hernández (2003), la enseñanza de estrategias de comprensión de textos debe realizarse en forma conjunta con el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación. No es suficiente enseñar en qué consiste cada una de las estrategias dentro de un programa de comprensión de textos, ni tampoco explicarles a los alumnos cómo funcionan. Estos conocimientos no son suficientes para que los alumnos las aprendan y usen de manera significativa en contextos cotidianos de comprensión y aprendizaje de textos académicos y extra académicos. La aplicación adecuada de las estrategias de lectura es evidente cuando durante su realización se incluyen actividades explícitas de apoyo a la reflexión sobre el proceso de la comprensión y sobre cuándo, dónde y por qué utilizarlas.

A continuación se da a conocer el resultado que tiene la aplicación de las estrategias de lectura antes mencionadas en la comprensión de textos.

2.7.1 El papel de las estrategias en la comprensión de textos.

Cuando el lector posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones que se mencionan a continuación Palincsar y Brown 1984 en Solé (1996):

- a) La claridad y coherencia del contenido de los textos, estructura familiar o conocida, el léxico, sintaxis y una cohesión con un nivel aceptable.
- b) El conocimiento previo del lector, el cual debe ser pertinente para el contenido del texto (conocimientos necesarios del lector que le permitan la atribución de significado a los contenidos del texto).
- c) Estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Las estrategias son las responsables de que el lector pueda construirse una interpretación del texto y que sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para posteriormente solucionar el problema con que se encuentra. En este sentido Solé expresa:

Es necesario enseñar estrategias de comprensión de lectura para hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole. Solé (1996:72)

Palincsar y Brown en Solé (op. cit) sugieren qué actividades cognitivas deberán ser activadas o fomentadas mediante las siguientes estrategias:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos en la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
3. Dirigir la atención a la información principal de la secundaria.
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto, así como su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el sentido común.
5. Comprobar continuamente si la comprensión se lleva a cabo mediante la revisión.
6. Recapitular periódicamente y auto interrogarse.
7. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

A continuación se describen en qué consisten las estrategias de bajo y alto nivel en un curso de comprensión de lectura.

2.7.2. Estrategias de bajo nivel.

García Jurado (2004) dice que las estrategias de bajo nivel son aquellas que están relacionadas con el sistema operativo de la lengua. A través de dichas estrategias se le enseña al alumno a distinguir los elementos lingüísticos tanto de su lengua materna como de la lengua meta. Estas estrategias comprenden tres niveles:

a) Nivel fonológico. En este nivel se enseña al alumno a relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito (diferenciación de sonidos vocálicos y consonánticos), utilizando las siguientes estrategias:

- ✓ Diferenciación de sonidos vocálicos y consonánticos (fonética).
- ✓ Pausación.
- ✓ Entonación.
- ✓ Acentuación.
- ✓ Ritmo.

Al emplear este tipo de estrategias, se concientiza al alumno sobre la importancia de la correspondencia grafía-sonido, ya que en inglés existen sonidos distintos al español, que al ser mal pronunciados, alteran el significado de la palabra.

b) Nivel léxico. En este nivel se orienta al alumno para que identifique:

- ✓ Sustitutos.
- ✓ Conectores.
- ✓ Palabras Clave.

c) Nivel Estructural.

- ✓ La combinación de palabras.
- ✓ La distribución de una oración (frase nominal, frase verbal, sustantivo, realizador, acción).
- ✓ Localización de la idea principal.
- ✓ Localización de los detalles de apoyo.

2.7.3 Estrategias de alto nivel.

Son las que se basan en el procesamiento de la información a nivel de sentido, para lo cual se enseña al alumno a trabajar con diferentes tipos de lectura y con distintos propósitos, lo que permite acceder paulatinamente al aprendizaje significativo. Las estrategias sugeridas para este nivel son: localizar implicaciones (inferencia contextual), hacer generalizaciones e hipótesis, interpretar fuentes adicionales de información (título, resúmenes, tablas de contenidos), clasificar

descripciones, identificar descripciones, identificar el argumento y seguir la secuencia, comparar y contrastar información, identificar relaciones de causalidad, diferenciar la información principal de la secundaria, sintetizar la información, comparar y contrastar la información de acuerdo con el conocimiento poseído, identificar la aproximación del autor al tema, su actitud ante el mismo, interpretar información no textual y lectura rápida para la comprensión global de la información García Jurado (2004).

El CCH, en su Programa de Comprensión de Lectura en Inglés I-IV (2002), menciona que el maestro debe tomar en cuenta los aspectos discursivos (conocimientos sobre la organización de un texto) y lingüísticos (conocimiento del idioma) durante la enseñanza de la comprensión de textos. Por ello, considera que dentro de los aspectos discursivos el docente debe enseñar y desarrollar en sus alumnos la estrategia del manejo de la cohesión a través de la referencia anafórica para poder utilizarla en la identificación de las ideas principales y secundarias en un texto escrito en inglés. Con el manejo de estos dos aspectos el alumno podrá llevar a cabo cualquier tipo de lectura de los mencionados en el apartado 2.6, así como alcanzar sus objetivos de lectura. Por lo tanto a continuación se explican los conceptos de cohesión y coherencia que tienen que ver con los aspectos discursivos del programa de comprensión de lectura en inglés del CCH.

2.8 Cohesión y Coherencia.

Para Halliday y Hasan (1976) el texto está constituido por oraciones bien estructuradas gramaticalmente (cohesión), las cuales forman párrafos que siguen una secuencia lógica (coherencia) en el texto. Por ser la coherencia y la cohesión elementos de gran importancia para la comprensión de un texto en inglés se explicará a continuación en qué consiste cada una de ellas.

La cohesión:

Para Halliday y Hasan (1976) es parte del sistema de la lengua y se materializa en la referencia y la elipsis de la lengua. Es la relación de significado que existe en el texto y que lo define como tal. La cohesión tiene lugar cuando la interpretación de un elemento depende de otro, porque uno no puede ser decodificado sin recurrir al otro.

Barnett (1989), retomando a Halliday y Hasan, nos dice que la cohesión se refiere a la manera en la cuál las ideas y sus significados en un texto se relacionan unas con otros. Los lazos cohesivos se pueden dar a través de:

- **La referencia:** Palabras que se refieren a otras, por ejemplo, los diferentes tipos de pronombres y adjetivos demostrativos.
- **La repetición:** Repetición de una palabra, por ejemplo, (*" I just saw a snake! Where 's the snake you saw? "*).
- **La sustitución:** Es una repetición sin que la propia palabra se repita, por ejemplo, *"He wanted to see her but he didn't"*.
- **La elipsis:** Llamada sustitución por cero, por ejemplo; *I like Rick's house but I don't like Harry's.*
- **Las conjunciones:** Los significados de estos elementos tienen que ver con otra parte del texto, por ejemplo, *and, but, therefore.*

La cohesión, dice Barnett de acuerdo con Halliday y Hasan, es una función semántica que ocurre de manera superficial en el texto, función que a su vez le brinda coherencia al texto; de ahí que el lector pueda comprenderlo.

Para Nuttall (1982), la cohesión se da a través de las relaciones entre ideas de varios elementos:

- a) La utilización de pronombres para no repetir sustantivos.
- b) El uso del artículo **the** en lugar de **a** para mencionar a una persona u objeto subsecuente o referido anteriormente.
- c) La omisión de palabras redundantes.
- d) El empleo de conectores para mostrar cómo las partes del texto son relacionadas y dar alguna indicación del valor que representan en un texto.
- e) El léxico que contribuye a la coherencia.

Nuttall dice que la cohesión es una cualidad que los escritores utilizan a menudo para no repetir palabras; por lo tanto, los lectores tienen que conocer e

identificar palabras que se relacionan con el mismo referente. El discurso es coherente en la medida que el texto tiene cohesión.

La coherencia.

La coherencia de un texto depende en parte de la secuencia en la cual las oraciones son ordenadas. Esta es otra cualidad del texto con respecto a los pensamientos subyacentes y la manera en que están organizados dentro del mensaje. La manera en que el mensaje es expresado refleja la coherencia por el uso de la cohesión Nuttal (1982).

Para McCarthy (1991), la coherencia es creada por el lector al momento de leer un texto. Es la impresión que un texto lleva en sí y que le da sentido, es una mezcla de oraciones. Teun A. Van Dijk (1980) coincide con McCarthy, en que la coherencia textual depende de la interpretación semántica y pragmática que le asigna el lector. Asimismo, Van Dijk menciona que la coherencia es una secuencia de oraciones que satisfacen ciertas relaciones semánticas; además, habla de dos tipos de coherencia: la local (coherencia semántica) y la global (el texto como un todo). La local es definida como las relaciones semánticas entre oraciones individuales de secuencia; la global es aquella que se maneja a nivel de texto. Kintsch y Van Dijk (1983) mencionan que en la coherencia local las proposiciones complejas expresadas a través de oraciones denotan hechos de algún mundo posible que están relacionadas condicionalmente o por inclusión. Ello requiere que el lector busque tan efectivamente como sea posible un potencial de lazos entre los hechos denotados por las proposiciones. La ordenación de una cláusula, las conexiones explícitas y el conocimiento previo del lector sobre esas cláusulas y conexiones le ayudarán a encontrar el significado y, por lo tanto, darle coherencia al texto.

Un lector establece la coherencia en un texto no sólo con base en las proposiciones expresadas en él, sino también en las que están almacenadas en su memoria (proposiciones de su conocimiento); por lo tanto, el conocimiento activado por oraciones previas proporcionará la información faltante para relacionar coherentemente las proposiciones en un discurso.

Beugrand y Dressler (1977) definieron a la coherencia como el resultado de la combinación de los conceptos y de las relaciones en una red compuesta por espacios

de conocimiento orbitando alrededor de los temas principales del texto. Es decir, un texto tiene sentido porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen van construyendo una continuidad de sentido; cuando los receptores detectan la ausencia de continuidad, el texto se convierte en un sin sentido, (desajustes entre la organización de los conceptos o de las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo que tienen los receptores). Por lo tanto, la continuidad del sentido en el texto se basa en la coherencia del mismo, en la regulación de la posibilidad de que los conceptos (significados de las expresiones lingüísticas) y las relaciones de la superficie textual (dependencias gramaticales) sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.

Retomando a Nuttall (1982), los elementos de cohesión son los lazos cohesivos que un autor usa en su escrito y que ayudan al lector a encontrarle coherencia al mensaje. La manera en cómo el mensaje es expresado por el autor se reflejará en la coherencia por el significado de la cohesión lingüística. Por tanto, la coherencia depende tanto del valor de las expresiones que componen el discurso, como del uso de los elementos de cohesión señalados con anterioridad.

Nuttall señaló que en teoría es posible tener un discurso coherente expresado en un texto sin cohesión. Está de acuerdo con McCarthy en que la coherencia del texto se la da el lector; un lector experto podrá leer textos donde no estén presentes los elementos de cohesión, lo cual no podrá realizar un lector principiante que no tiene todavía bien desarrollada esta habilidad, y que por lo tanto, podría cometer errores de interpretación sobre contenido en el texto. La autora agrega que elementos cohesivos tales como la referencia, la sustitución, la elipsis y las relaciones léxicas, así como los marcadores del discurso como **thus**, **and**, **however**, **although**, señalan el valor intencional de las oraciones. Por ejemplo, si el lector encuentra la palabra **thus**, esperará encontrar un resultado, si encuentra **however**, espera encontrarse una idea de contraste. Estos marcadores no son necesarios si el texto es lo suficiente claro en el valor de sus enunciados. El lector, por lo tanto podrá identificar la coherencia en las ideas expresadas en el texto sin ayuda de la cohesión. Si el texto es muy complicado en la distribución de su información, con un tema no familiar para el lector, los

marcadores del discurso tienen que ser frecuentes para que el lector comprenda las ideas en el texto y así poder darle coherencia a la información.

McCarthy (1991) agregó que un lector, al abordar un texto, tiene que interpretar los recursos de cohesión para darle sentido a aquel. A este proceso le llama un acto de interpretación, el cual depende del conocimiento que el lector pueda tener sobre el tema manejado por el autor en un texto; por lo tanto, es un procedimiento que implica actividades mentales llamadas procedimentales. Este procedimiento enfatiza el papel activo del lector al reconstruir el texto, actividad basada en el conocimiento del mundo. El lector tiene que activar tales conocimientos, hacer inferencias y evaluar constantemente si sus interpretaciones son claras. Por consiguiente el lector, al utilizar correctamente los lazos cohesivos, le da la coherencia al texto.

2.9 La Referencia.

Como se ha mencionado en el punto anterior, la cohesión del texto se encuentra en la continuidad del referente Halliday y Hasan (1976). De ahí que por referencia se entienda la información que se recupera para dar el significado referencial, la identidad de una particular cosa, o clase de cosa(s) a que hace referencia.

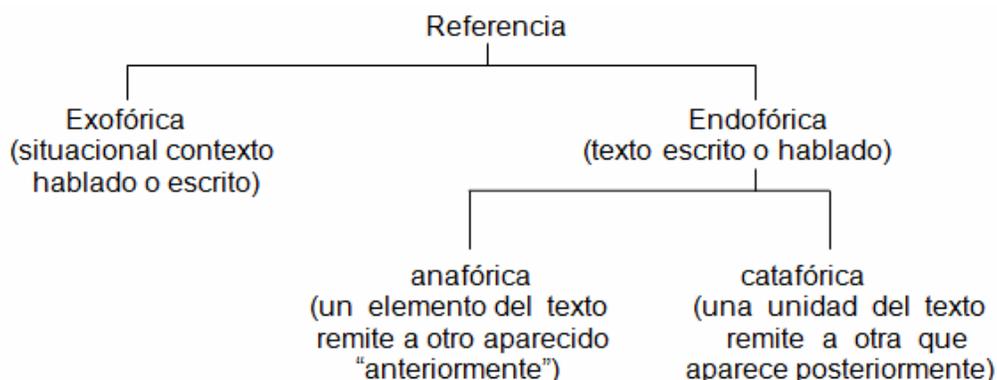
Nuttall (1982) dice que la referencia son palabras utilizadas como señales a fin de que el lector busque un significado para ellas en alguna parte del texto. El escritor utiliza la referencia para evitar cargar su texto de palabras innecesarias; por medio de ella le dice al lector: "Me he referido a esta persona, objeto o idea antes mencionada; así que tú debes identificarlo(a), buscando en el texto el adecuado referido".

De acuerdo con los autores antes citados, para que un lector eficiente en lengua extranjera logre cubrir sus objetivos a través de la comprensión de un texto, el lector debe poseer, como señalábamos anteriormente, habilidades de decodificación a través de conocimientos lingüísticos y de utilizar estrategias de predicción e inferencia. Una de las habilidades que el lector debe manejar es el uso de la referencia textual como elemento cohesivo en un texto, que sirve para darle coherencia al mismo. Como Nuttall lo menciona, es un elemento importante para reconocer ideas principales y secundarias, y, por tanto, la organización del texto que le da coherencia.

Los referentes son palabras utilizadas por el escritor para evitar repeticiones innecesarias en su texto, para referirse a persona(s), objeto(s), idea(s), etc. En un texto la referencia se manifiesta a través de los diferentes tipos de pronombres, que pueden aparecer antes o después del referido en un texto; es indispensable que un buen lector tenga un buen manejo de esta estrategia para una adecuada fluidez en su lectura. Si no es así, afrontará problemas a la hora de interpretar las ideas en el texto.

Beaugrande y Dressler (1997) señalan que en la interacción comunicativa cotidiana se utilizan mecanismos cohesivos que ayudan a economizar o simplificar la superficie textual a través del uso de las formas pronominales, que son elementos lingüísticos de muy corta longitud, económicos y vacíos de un significado propio concreto, que pueden aparecer en la superficie textual en lugar de otras expresiones más definidas y con contenido semántico activo. La función de las formas pronominales es permitir que los interlocutores mantengan el contenido discursivo actualizado en el texto en situación de almacenamiento activo. Las formas pronominales más utilizadas son los pronombres, que sustituyen a los sustantivos o sintagmas nominales con los que han establecido una relación de correferencia (comparten la misma referencia anafórica).

Ejemplo: Érase una vez un **viejecito** y una **viejecita** muy pequeñitos que vivían en un zapato. **Él** fumaba una pipa y **ella** cosía en una mecedora.



Existen dos tipos de referencia: la que se refiere a elementos en un enunciado intra textual (endofórica) y la que se refiere a elementos del acto de la enunciación extra textual (exofórica).

La referencia exofórica remite a la relación de un elemento del texto con entidades de su entorno inmediato (tiempo, lugar, participantes) o compartido por los interlocutores, en el contexto discursivo.

Ejemplo:

*Child: Why does **THAT** come out?*

*Parent: **That** what?*

*Child: **THAT** one.*

*Parent: **That** what?*

*Child: **That** one!*

*Parent: **That** one what?*

*Child: **That** lever there that you push to let the water out.*

En este ejemplo la expresión referencial **THAT**, el niño la utiliza en un contexto situacional.

La referencia endofórica establece la relación de un elemento del texto con otro mencionado en el propio contexto, puede ser: **referencia anafórica** o **catafórica**. La referencia anafórica hace remisión a elementos anteriores en el texto, catafórica hace remisión a elementos posteriores en el texto.

La referencia anafórica: es aquella que suele construir la correferencialidad, es decir, **primero aparece la expresión referencial y después se introduce una remisión anafórica**. Este procedimiento es el más económico para mantener activado durante un mayor espacio de tiempo el contenido conceptual de una expresión. Por tal motivo la organización anafórica del texto puede propiciar algún problema interpretativo, si entre la expresión referencial y la forma pronominal se interpone un fragmento textual excesivamente amplio.

Ejemplo:

Primer párrafo.

*Three **boys** are playing football and one **boy** kicks the ball and it goes through the window and **the ball** breaks the window and **the boys** are looking at it and a **man***

*comes out and shouts at them because they have broken the window so they run away and then that **lady** looks out of her window and she tells **the boys** off.*

Segundo párrafo.

***They** are playing football and **he** kicks it and it goes through there **it** breaks the window and **they** are looking at it and **he** comes out and shouts at them because they have broken it so they run away and then **she** looks out and she tells them off.*

En los ejemplos antes citados vemos como el autor de un texto en el primer párrafo aparece una expresión referencial (sujeto o realizador de la acción) y en el segundo párrafo utiliza una remisión anafórica (referente o sustituto).

Si un lector en un texto encontrara un ejemplo como el del segundo párrafo entendería todas las palabras pero interpretaría las ideas del lector, es decir no sabría con exactitud a quienes se está refiriendo el autor del texto, por lo tanto el segundo párrafo es un ejemplo de la referencia catafórica.

La referencia catafórica consiste en **utilizar una forma pronominal antes de la expresión correferente**; ésta funciona óptimamente cuando la distancia entre la forma pronominal y la expresión correferente se mantengan dentro de unos límites razonables.

Ejemplo 2:

No sé si **lo** que **ella** quiere hacer va en serio, pero **mi compañera de habitación sueña con andar por un cable que atraviesa las Cataratas del Niágara.**

Lo se refiere a “sueña con andar por un cable que atraviese las cataratas del Niágara”; **ella**, a “mi compañera de habitación”.

Otro uso de la referencia catáforica es la generación de incertidumbre y la intensificación del interés del receptor en el texto que está procesando.

Ejemplo:

Él tenía apenas diez años cuando **le** arrestaron por primera vez por vagabundo. En su declaración **le** dijo al juez: “Me llamo **Jean Francois Leture...**”

La referencia catafórica, además de ayudar a que progrese la información textual, ejerce una influencia notable en la motivación de los lectores para que se adentren en el relato.

Van Dijk (1980) sostiene que la relación referencial en un texto se da a través de la, semántica referencial extensional, que especifica cuáles referentes pueden ser señalados (interpretación extensional) por las expresiones de una lengua; las entidades referenciales que se denotan con las expresiones pueden ser individuos (objetos) o propiedades de esos individuos y estas se dan a través de la co-referencia en frases sustantivadas. La función principal de la co-referencia es la de relacionar participantes de hechos (la idea plasmada en una proposición) conectados principalmente por medio de una relación de identidad en la continuidad de foco (el hecho de continuar hablando de la misma cosa o persona, de la cual se dicen propiedades y relaciones distintas). La identidad de los referentes será marcada por pronombres, artículos y pronombres demostrativos.

2.10 La importancia de los referentes o sustitutos como elementos cohesivos en un texto en inglés.

El reforzamiento de los sustitutos (referentes) en un texto en inglés es importante porque el alumno debe reconocer los diferentes tipos de sustitutos (personales, posesivos, demostrativos etc.) y su papel dentro de una oración, dependiendo de la función que desempeñen en ella, así como su importancia cohesiva dentro de un texto. La referencia es una cadena cohesiva, de acuerdo con Halliday, es producto de una combinación de cohesión referencial y léxica por repetición o sinonimia; Por consiguiente, si este aspecto no queda bien asimilado en la primera etapa de lectura (lectura de familiarización), el alumno afrontará dificultades a la hora de reconocer los diferentes tipos de sustitutos, se detendrá al estar leyendo y esto le restará fluidez al proceso.

A continuación se describe la Gramática Categorial propuesta para la comprensión de textos.

2.11 El papel de la Gramática Categorial en el proceso de comprensión de Textos.

De acuerdo con Mendoza (2001), el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera depende de que se le enseñe al alumno a orientarse tanto en el significado

propriadamente lingüístico de las estructuras formales, como en la conciencia lingüística (reflejo psíquico del mundo) del hablante de una determinada lengua. Comenta que un enfoque lingüístico tradicionalista de la enseñanza del aspecto gramatical de la lengua extranjera que co-estructure o sobre estructure en la cabeza de los estudiantes el sistema de la lengua extranjera y el de la lengua materna no es mejor solución para la asimilación, debido a la utilización de un lenguaje filológico al describir los fenómenos de la lengua que se enseña.

El alumno no posee conocimientos filológicos de su lengua materna; por lo tanto con harta frecuencia no puede explicarse por qué se emplearon tales o cuales unidades o combinación de unidades en una situación determinada. Además, en los materiales utilizados para la enseñanza-aprendizaje se utilizan definiciones que muchas veces impiden al alumno comprender por qué se denomina así una determinada parte del discurso. Esta problemática nos llevó a la convicción de que deberíamos aplicar en la elaboración y desarrollo de la unidad didáctica los postulados de la teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales, y a partir de la gramática categorial, que se dio a conocer en la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Acatlán, en los cursos de inglés de la misma institución.

El iniciador de esta concepción de la gramática fue Mendoza, quien la describe de la siguiente manera:

“... la filosofía principal de esta gramática consiste en estructurar el proceso de asimilación del modelo de la lengua extranjera en su función comunicativa, de tal manera que el estudiante reciba una descripción congruente de la misma, una visión categorial del mundo (de sus relaciones con él) que no contradiga lo que ya ha construido sobre la base de su lengua materna y evite, en lo posible, el apoyo en las formas de esta lengua, así como potencie su actividad de orientación en las situaciones categoriales (las relaciones con el mundo) para su cuya duplicación hace uso del lenguaje (del código lingüístico)” Mendoza (2001:62).

A partir de esta definición, se hace evidente que el tratamiento didáctico del material de la lengua extranjera debe, por ende, explicar la conciencia lingüística del hablante de la lengua extranjera en estudio. Para explicar esta parte de dicho tratamiento didáctico, Mendoza cita a Galperin (1972:) quien expresa que el sentido de las estructuras formales que reflejan el contenido objetivo de la conciencia consiste no

en los objetos extralingüísticos a los que hace referencia, sino en las características complementarias, en las nociones que sobre este contenido están fijadas en las estructuras formales de la lengua. Estas nociones reflejan los intereses del mensaje discursivo y de la interacción comunicativa, y ello deben ser indicadas obligatoriamente en todo mensaje que trate de una realidad extralingüística, de un contenido objetivo dado.

Mendoza (2001) describe cómo se aplica la gramática categorial en actividades de lectura; la clase se desarrolla sobre la base de un material didáctico especialmente elaborado para estimular el trabajo independiente posterior de los estudiantes (la solución independiente de tareas de lectura), y se organiza de manera tal que los alumnos puedan ver el punto gramatical a asimilar funcionando en un texto adecuadamente seleccionado. Dicho material debe aparecer en el primer y/o segundo párrafos debidamente destacado (en negrita o bien subrayado), para hacer posible la explicación “categorial” del mismo (el profesor indica la imagen mental que subyace a las formas destacadas y dirige la atención del grupo al hecho de que estas formas o sus combinaciones tienen un determinado significado tipo y función discursiva, y su reconocimiento permitirá a los alumnos analizar progresivamente el contenido del texto).

Posteriormente se pide a los alumnos subrayar las formas similares que aparecen en los párrafos subsiguientes y se explica su significado (reporte verbal del plan de acciones de reconocimiento seguido), se realizan actividades para comprobar si esta acción les ha permitido penetrar con mayor precisión en el contenido de la información textual. Seguidamente, se inicia la aplicación/comprobación de los conocimientos adquiridos en actividades de lectura de otros textos, primeramente con temas similares y después con temas diferentes; el conocimiento gramatical es subordinado a la tarea de extraer información textual, evitando que la clase se convierta en una actividad gramatical en lugar de una actividad estratégica, es decir convirtiendo el conocimiento de las operaciones gramaticales necesarias en una de las condiciones para la solución de la tarea estratégica, hasta llegar a la completa automatización del proceso.

En el caso específico de los referentes anafóricos, la importancia de la gramática categorial radica en el hecho de que el lector, a través de una práctica constante y

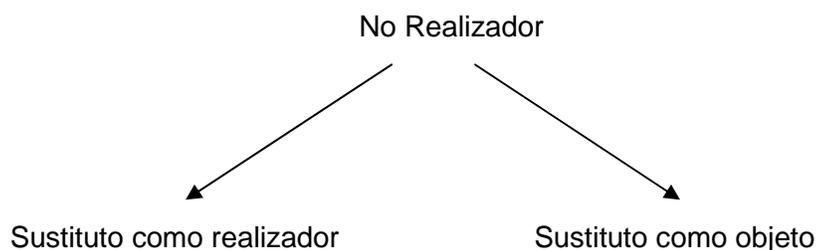
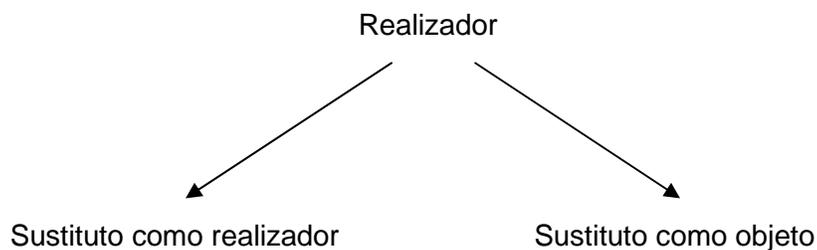
especialmente organizada, tome conciencia de las relaciones significativo-contextuales establecidas a través del uso de los sustitutos. Es decir, el lector, al identificar a lo largo del texto las palabras que sustituyen a otras expresadas con anterioridad, desarrollará habilidades de reconocimiento no sólo de realizadores o no realizadores en un enunciado, sino también de las regularidades de su uso como sustituto, lo que incidirá directamente en su comprensión del tema abordado en los textos.

A continuación en un cuadro se describe el metalenguaje utilizado por la gramática categorial comparado con el utilizado en la gramática tradicional, debido a que esta terminología será utilizada en la propuesta de unidad didáctica de la referencia anafórica (sustitutos) por sustitución, para el curso de comprensión de lectura en inglés II. La cual se recomienda a los profesores que la utilicen, para familiaricen con este metalenguaje.

Gramática Categorial	Gramática Tradicional
Nominador	Sustantivo
Sustituto	Pronombre
Calificador	Adjetivo
Acción	Verbo
Modificador de la acción	Adverbio
Realizador con su acción	Sujeto y núcleo del predicado
Objeto directo	Objeto directo.
Enunciado	Oración

Tomado de Mendoza (2001:65)

De acuerdo con el metalenguaje de la gramática categorial existen cuatro categorías de sustitutos a saber:



Estos cuatro tipos de sustitutos son los que se abordaran en la propuesta didáctica del capítulo 3 de este trabajo. A continuación se dan a conocer las conclusiones a las que se llegaron en este capítulo.

Conclusiones del capítulo.

La enseñanza de la comprensión de textos en lengua extranjera es un proceso difícil para el profesor, sobre todo cuando se enfrenta a alumnos con escaso conocimiento del idioma, y carentes de las habilidades y estrategias que debe poseer un lector. Por ello, y a fin de llevar a cabo su tarea como educador, el profesor que imparte dicha materia requiere conocer y manejar un marco teórico de conocimientos sobre todos los aspectos involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura; conocimiento sobre teorías del aprendizaje de un idioma extranjero, de los modelos de lectura apropiados para el tipo de institución y alumnos con los que va a trabajar, de los tipos de lectura que va a enseñar, así como de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que va emplear para lograr los objetivos del programa.

Tomando en cuenta todos estos aspectos que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, el marco teórico de este capítulo debe

servir como apoyo para desarrollar la propuesta didáctica para el tratamiento de la referencia anafórica, así como la aplicación de las estrategias adecuadas para el tratamiento de la referencia por sustitución.

En el capítulo hemos investigado:

1. Cómo se lleva a cabo el aprendizaje en los seres humanos.
2. El constructivismo como teoría de aprendizaje.
3. El origen de los modelos interactivos, cómo funcionan, así como algunos de sus representantes.
4. Los diferentes tipos de lectura de acuerdo a los objetivos o propósitos del lector.
5. Las estrategias de lectura adecuadas para los diferentes tipos de lectura y momentos de este proceso (pretextuales, textuales y posttextuales).
6. La cohesión y coherencia como elementos organizadores del texto.
7. La referencia anafórica.
8. El enfoque de la gramática categorial en el proceso de comprensión de textos.

Este marco teórico nos ha de servir de base para diseñar las actividades, tipos de lectura y estrategias adecuadas para que el alumno aprenda a localizar información general y específica utilizando la referencia anafórica con pronombres personales (sustitutos).

Hemos subrayado la importante función que cumple la referencia anafórica dentro de un enunciado como elemento cohesivo de un texto. Si el alumno no identifica y reconoce las diferentes formas en que un realizador(es) o no realizador(es) pueden ser sustituidos en un enunciado, la carencia o mal desarrollo de esta estrategia hará que pierda de vista al o a los personajes que intervienen en el texto escrito, y ello, por supuesto, le dificultará localizar información relevante que tenga que ver con el o los personajes. Por otra parte, la falta de dominio de la lectura de familiarización, que constituye la base para los siguientes tipos de lectura, provocará serios problemas al alumno al no reconocer los diferentes tipos de sustitutos, lo llevará a una severa falta de fluidez en su lectura. Para tratar de resolver este problema pasaremos a la propuesta didáctica, en cuyo transcurso el alumno conocerá, practicará y aplicará la referencia por sustitución, la cual le permitirá enfrentar exitosamente textos escritos en inglés.

CAPITULO 3. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA.

3.1 Bases teórico-metodológicas para el reforzamiento de los sustitutos en inglés.

La metodología propuesta en este capítulo para la enseñanza de los sustitutos en inglés se basará en el concepto de aprendizaje significativo, el modelo interactivo y la gramática categorial, como se explica a continuación:

Con base en la definición de Goodman, la lectura es un proceso psicolingüístico en el que existe una interacción entre el lenguaje y el pensamiento, el escritor codifica sus pensamientos en forma de lenguaje y el lector decodifica este lenguaje en pensamiento, es decir, el pensamiento es la imagen que el lector ha adquirido del texto y que trata de adecuar a la imagen que el autor quiso transmitirle para que él le dé su significado.

Se aplicará la gramática categorial porque se considera una manera más apropiada de enseñar los aspectos lingüísticos de un idioma; también se aplicará el modelo compensatorio de Stanovich debido a que en una clase de lectura podemos encontrar alumnos expertos, novatos o ambos.

Cabe señalar que la deficiencia en el procesamiento de bajo nivel de lectura en el CCH se debe a la mala aplicación de estrategias de lectura y a la falta de desarrollo de habilidades en los alumnos de los primeros semestres. Es por ello que la propuesta de actividades que hacemos partirá de la lectura de familiarización para enseñar la importancia de los sustitutos personales (objeto) en un texto, para que el alumno, a partir de una visión general de la información contenida en el mismo (elementos gráficos y tipográficos) comience a reconocer a los personajes u objetos que realizan la acción o sobre los que recae una acción. Este primer acercamiento a la lectura debe servirles de puente para aproximarse a la lectura de estudio.

En esta propuesta de unidad didáctica se aplicarán en la realización de las actividades las siguientes estrategias de bajo nivel:

- Identificar elementos cohesivos (leer fragmentos del párrafo para asociar al realizador(es) con su sustituto).
- Localizar información específica en un texto con referentes o sustitutos.

3.2 Propuesta de unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustitutos Referentes.

La siguiente propuesta de unidad didáctica servirá para que el alumno llegue a un dominio aceptable de la referencia anafórica por sustitución (con pronombres personales). Primero, a través de ejemplos dentro de un texto escrito en inglés, se le explicará al alumno la importancia del dominio de este aspecto discursivo para una comprensión adecuada de las ideas de un párrafo, así como para la localización de información específica donde aparece el sustituto del realizador(es) o no realizador(es) sustituto.

La unidad didáctica está programada para cuatro sesiones de dos horas cada una, organizada de la siguiente manera:

En la primera sesión: se hará un repaso y reforzamiento de los sustitutos (*he, she, they and them*) como realizadores, utilizando el texto *The Price of the fame* con actividades guiadas por el profesor. El texto de *Salvador Dalí* con actividades guiadas y en equipo para reforzar el tema de la referencia.

En la segunda se trabajará con los textos *Who was Nefertiti?* y *Historic figures Elisabeth Dakin (c.1848)* para repasar los sustitutos (*it, she, they and them*).

En la tercera con el texto *Spiders Watch Their Diets Too, Study Says*, como texto de evaluación para conocer si el alumno ya asimilo el tema de la sustitución de un realizador como realizador y como objeto de un realizador.

En la cuarta se hará la presentación de un sustituto de un no realizador como realizador y del sustituto como objeto de un no realizador, con el texto *Common Complaints of families with teenagers*. Se desarrollarán, así mismo, actividades en equipos para la práctica de los sustitutos antes descritos.

En la quinta session por ultimo se trabajará con el texto *Warning- this confession may hurt animals lovers...: Other Confessions* y se realizara la evaluación individual de los conocimientos y habilidades adquiridos.

Así como de una práctica guiada por el profesor, actividades en equipo, en parejas y por último de manera individual, se espera que el alumno llegue a dominar la referencia anafórica por sustitución.

Además cada texto contiene actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura de acuerdo con la teoría constructivista en el que se basa el programa de comprensión de lectura en inglés del CCH.

Ejemplos de actividades de prelectura:

- Reactivar conocimientos previos.
- Predecir contenido y lengua (vocabulario, tiempos verbales...)

Lectura

- Realizar lectura de ojeada, selectiva, de búsqueda y/o detallada según el propósito de lectura.
- Utilizar estrategias de lectura.
- Identificar referentes y conectores.
- Distinguir la organización textual.
- Aplicar estrategias de vocabulario.

Post-lectura:

- Confirmar predicciones/hipótesis.

Esquema de sesiones de la unidad didáctica.

Propuesta	Título de la lectura.	Tema	Material	Evaluación
Sesión 1 (2 horas clase)	<i>The price of the fame.</i> <i>Salvador Dali.</i>	Reforzamiento de los sustitutos como realizadores y como objetos de la acción de un realizador. Sustitutos: <i>He, she, it, they.</i>	-Tarjeta de estudio. -Tabla de sustitutos como realizadores. -Tabla de sustitutos como objetos de la acción de un realizador.	Evaluación grupal y en parejas.
Sesión 2 (2 horas clase)	<i>Who was Nefertiti?</i> <i>Historic figures.</i> <i>Elisabeth Dakin</i>	Reforzamiento de los sustitutos como realizadores: <i>she, it, they.</i> Comprobación de la asimilación.	Textos: - <i>Who was Nefertiti?</i> con sus actividades. - <i>Historic figures: Elisabeth Dakin</i> con sus actividades.	Evaluación grupal y en parejas.
Sesión 3 (2 horas clase)	<i>Spiders Watch Their Diets Too, Study Says.</i>	Comprobación de la asimilación de los sustitutos como realizadores y de los sustitutos como objetos de la acción de un realizador. <i>They, it, he, them.</i>	Texto de evaluación con actividades, y hoja de respuestas. <i>Spiders Watch Their Diets Too, Study Says.</i>	Evaluación individual.
Sesión 4 (2 horas clase)	<i>Common complains of families with teenagers.</i>	Reforzamiento de los sustitutos de un no realizador (NR) como realizador y como objetos de la acción de un realizador.	Textos: 1. <i>Common complains of families with teenagers.</i> 2. <i>The five Top Things Parents</i>	Evaluación grupal y en parejas.

	<i>The five Top Things Parents Do That Drive Teens Crazy;</i> <i>7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to Teens on How to Cope.</i>	<i>They, them, he, it, she.</i>	<i>Do That Drive Teens Crazy;</i> <i>7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to Teens on How to Cope.</i> -tarjeta de estudio de un No Realizador (NR) como realizador y como objetos de	
Sesión 5 (2 horas clase)	<i>Warning- this confession may hurt animals lovers...: Other confessions.</i>	Comprobación de la asimilación de los sustitutos de un no realizador (NR) como realizador y como objetos de la acción de un realizador. <i>he, it, him, them</i>	<i>Warning- this confession may hurt animals lovers...: Other confessions.</i>	Evaluación individual.

**UNIDAD
DIDÁCTICA
DE SUSTITUTOS

MANUAL DEL
ALUMNO**

3.3.1 UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL REFORZAMIENTO DE LA REFERENCIA ANAFÓRICA POR SUSTITUCIÓN.

OBJETIVO GENERAL

Al término de esta unidad el alumno debe ser capaz de localizar información general y específica sobre los personajes u objetos en un texto a través del reconocimiento de los sustitutos personales y de su función.

Objetivos específicos:

Al finalizar esta unidad el alumno debe:

- Reconocer en un texto los sustitutos de realizadores o de no realizadores, en función tanto de realizador(es) como de objeto(s) de la acción de aquellos.
- Establecer relaciones entre ideas a través de la referencia anafórica para la localización de ideas principales y/o de información relevante.

ÍNDICE

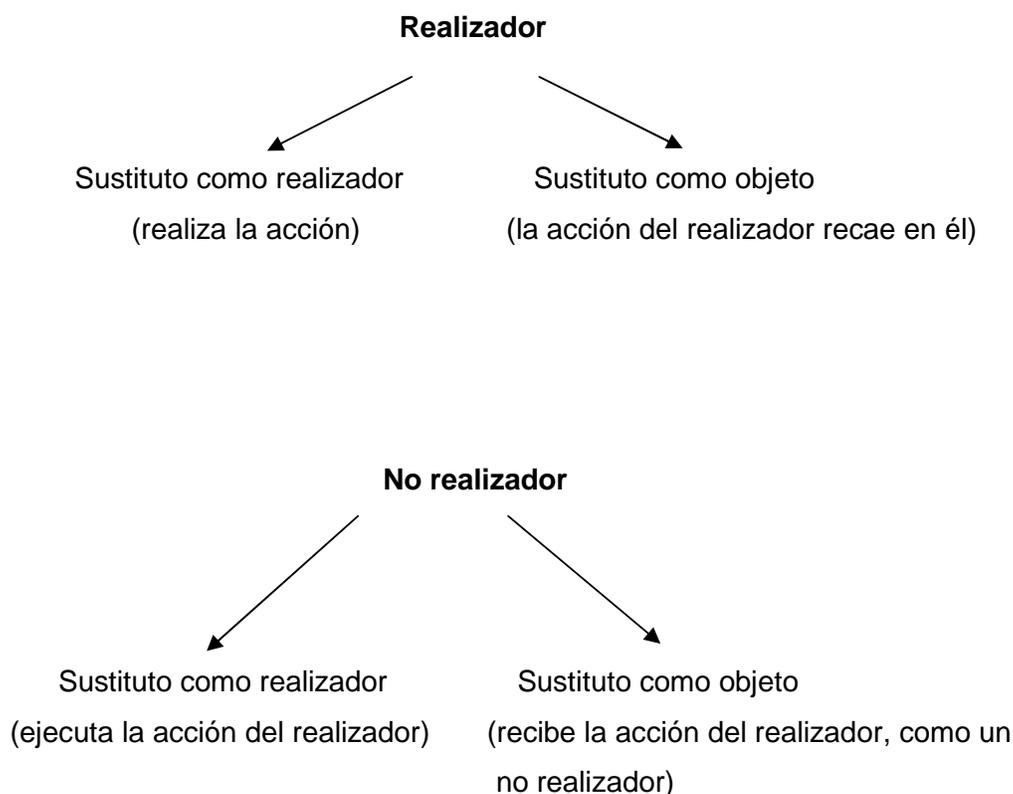
UNIDAD DE SUSTITUTOS

Referencia Anafórica	86
Sustitutos como Realizadores.	87
Sustitutos como Objeto de un Realizador.....	87
Tabla de sustitutos como Realizadores	88
Tabla de sustitutos como Objeto de un Realizador	89
Tarjeta de estudio de los sustitutos como realizador y como objeto de la acción de un realizador.....	90
Textos y actividades.	
Modelo de funcionamiento con el texto The price of Fame.....	92
Salvador Dalí.....	98
Who was Nefertiti?.....	103
Historic Figure Elisabeth Dakin (c.1848).....	115
Spiders Watch Their Diets Too, Study Says.....	121
Tarjeta de estudio de sustitutos de un No Realizador como Realizador y como objeto de la acción de un realizador.....	131
Textos y actividades.	
Modelo de funcionamiento con el texto Common complaints of families with teenagers.....	132
The Five Top Things Parents Do That Drive Teen Crazy; 7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to Teens on How to Cope.....	135
Warning- this confession may hurt animals lovers...:	
Other Confessions.....	143

PRIMERA SESIÓN

REFERENCIA ANAFÓRICA

Se llama referencia anafórica al uso de palabras que sustituyen a persona(s), objeto(s), animal(es), sentimiento(s), es decir, a un realizador quien hace una acción en un enunciado, o no realizador es quien ejecuta la acción dicha por un realizador, los cuales el autor de un texto mencionó con anterioridad. Los sustitutos dentro de un texto son elementos importantes porque establecen relaciones contextuales entre las ideas del mismo. Por lo tanto, un lector novato, es decir, con poco conocimiento sobre la función de los sustitutos, puede confundirse al momento de estar leyendo los párrafos de un texto y encontrarse con diferentes tipos de sustitutos que, en ocasiones, no se refieren a un mismo realizador, sino a varios, e incluso a un persona(s), objeto(s), animal(s) que no es directamente el realizador de una acción dentro del texto; por consiguiente, nos podemos encontrar con cuatro tipos de sustitutos:



A continuación se les explicara cada una de los tipos.

SUSTITUTOS COMO REALIZADORES.

Siempre se colocan antes de la palabra de acción o estado.

Ejemplo:

Neanderthal was fully human.
realizador estado

He drew paintings on cave walls.
sustituto acción
como realizador

SUSTITUTOS COMO OBJETO DE UN REALIZADOR.

Se colocan después de la palabra de acción. Sobre ellos recae la acción presente, pasada o futura de otro realizador.

Ejemplo:

The man became angry and said he was over twenty-one. The young woman still
realizador acción sust. como realizador
realizador

refused to give him the vodka.
acción sustituto como objeto

Nota:

Alumnos: si ya no recuerdan cuáles son los sustitutos como realizadores y como objeto de un realizador, en un texto, a continuación se te proporcionan estos.

TABLA DE SUSTITUTOS COMO REALIZADORES.

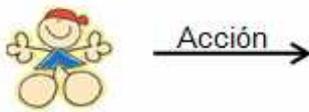
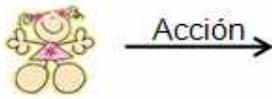
<p>Son palabras que sustituyen a una persona, objeto, sentimiento, etc.</p>	<p>Imagen a la que hacen referencia, de la cual parte la acción.</p>
<p>He</p>	<p>Persona Masculina (Singular)</p> 
<p>She</p>	<p>Persona Femenina (Singular)</p> 
<p>It</p>	<p>Animal Objeto Sentimiento</p> 
<p>They</p>	<p>Grupo de personas masculinas y femeninas</p>  <p>Animales</p>  <p>Objetos</p> 

TABLA DE SUSTITUTOS COMO OBJETO DE UN REALIZADOR.

Forma de los sustitutos como objeto de un realizador.	Imagen a la que hacen referencia, la cual recibe la acción del realizador.
Him	<p>(a él)</p> <p>Acción → </p>
Her	<p>(a ella)</p> <p>Acción → </p>
It	<p>(a un objeto)</p> <p>Acción → </p>
Them	<p>(a ellos o ellas)</p> <p>Acción → </p> <p>Acción → </p>

TARJETA DE ESTUDIO

TIPOS DE SUSTITUTOS :

1. Sustituto de un realizador como realizador.
2. Sustituto como objeto de la acción de un realizador.

¿Qué son?

Sustitutos como realizadores: son palabras que al sustituir en un enunciado posterior a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., que aparecen en uno anterior lo hacen como realizadores.

Ejemplo: *Coffee originated in the tropical regions of Ethiopia. It was cultivate by Arab merchants.*

Sustitutos como objeto: son palabras que al sustituir en un enunciado posterior a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., lo hacen como objeto de la acción de un realizador.

Ejemplo: *Europeans first discovered it a thousand years later.*

¿Cómo se identifican?

A través de la identificación del realizador de la acción en el enunciado, que aparece antes de la palabra de acción, se identifica al **sustituto como realizador**. El sustituto que aparece después de la palabra de acción es en el cuál recae la acción y por lo tanto es el **sustituto como objeto**.

The price of the fame.

Texto de ejemplificación.

En el siguiente texto que lleva por título *The price of the fame* se te muestra cómo el autor del texto va sustituyendo a los realizadores, para no repetir sus nombres.

Actividades de lectura

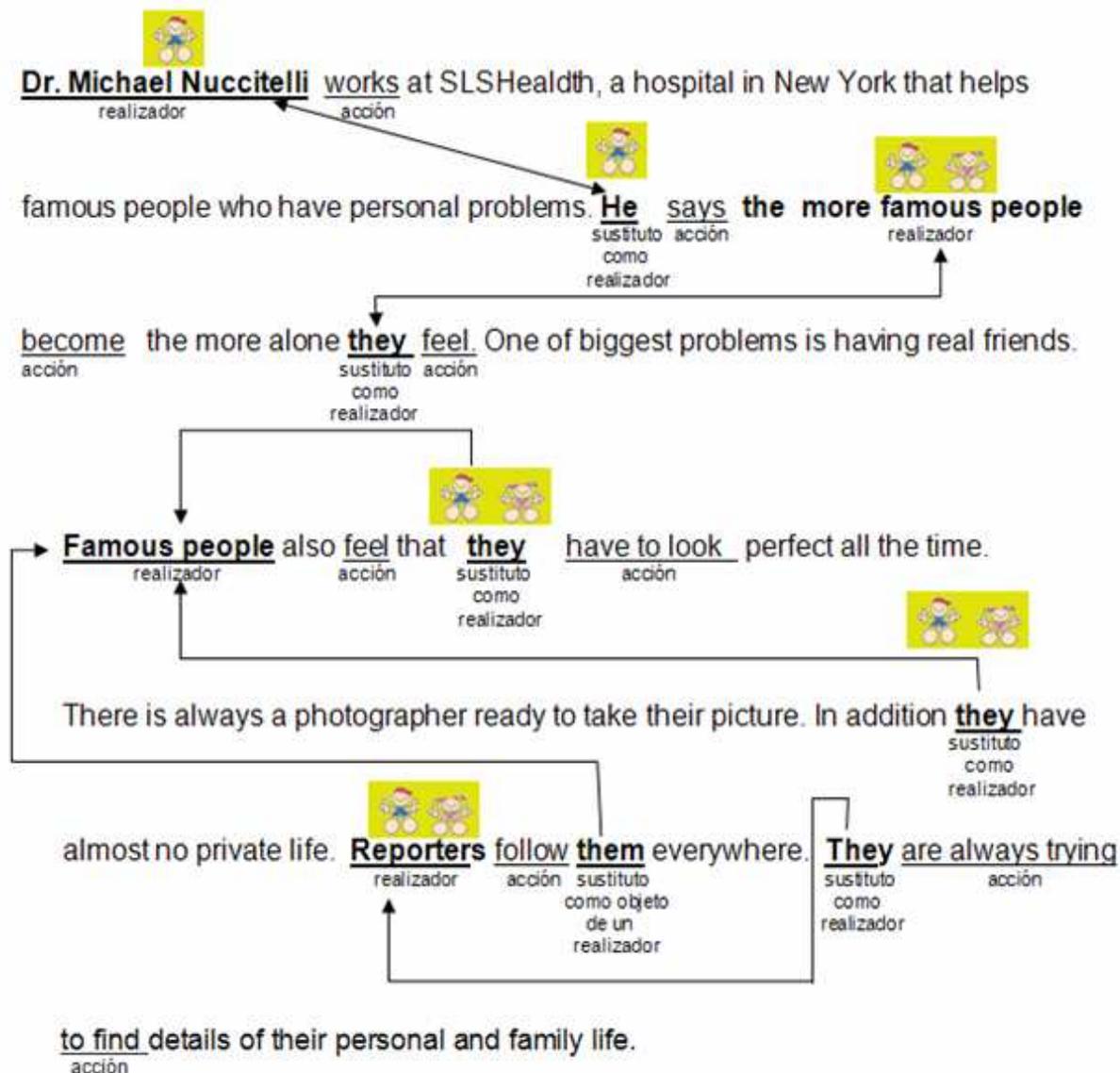
Instrucciones:

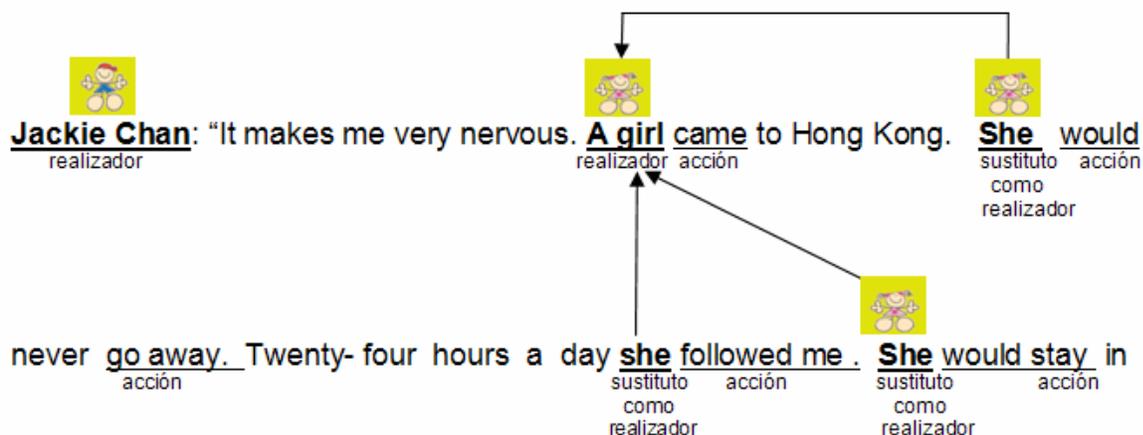
- I. En equipos de tres o cuatro integrantes lean el siguiente texto y, conforme lo vayan haciendo, observen las imágenes que hacen referencia a los realizadores, así como al sustituto del realizador que es unido con una flecha con este.

- II. Localicen a los sustitutos que aparecen en negrita unidos con el realizador, e identifiquen si son sustitutos como realizadores o sustitutos como objeto; compruébenlo haciéndose las siguientes preguntas ¿quién? ¿o quiénes realiza(n) la acción dentro del texto?, o bien ¿sobre quién o quiénes recae la acción?

The Price of Fame

“It’s a tough thing. You feel you have to be perfect all the time. Is your dream to be famous? Perhaps it’s not as great as you think.





front of my house, stay in front of my office. When I stay in a hotel, the rooms around me are all full of fans, who are just watching me every day".

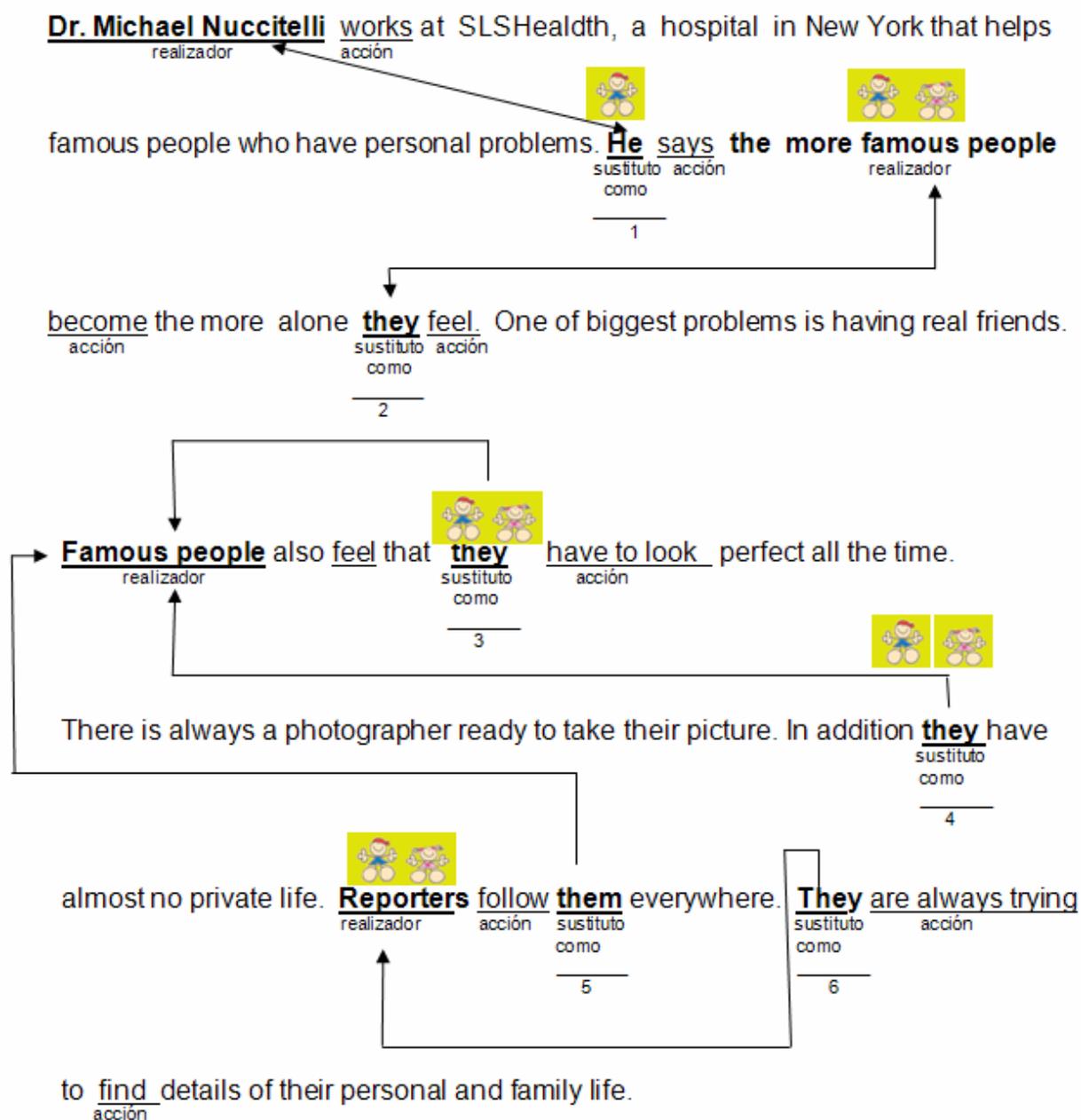
TOMADO Y ADAPTADO DE:
INTRODUCING READING KEYS,

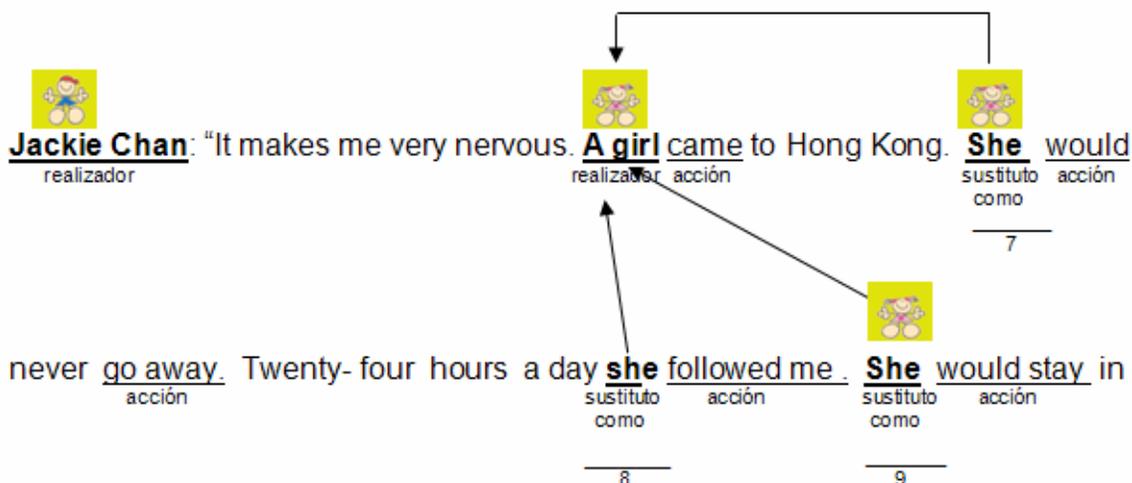
Explicación

El autor empieza explicándonos a qué se dedica el "**Dr. Michael Nuccitelli**" y su opinión sobre la gente famosa. El Dr. Nuccielli es el realizador de las acciones en la primera línea del texto, después el autor del texto lo sustituye por **he** para darnos más información sobre él. En el siguiente enunciado del texto, el realizador "**the most famous people**", es sustituido por el sustituto **they** en la tercera, cuarta y quinta líneas del texto. En la sexta línea aparece el realizador "**reporters**", que es sustituido por **they** en la misma línea; aparece también un sustituto como objeto del realizador ("**them**") que está sustituyendo a los realizadores "**famous people**". En los enunciados ocho y nueve del texto aparece el sustituto "**she**" que sustituye al realizador "**A girl**"; en la línea once aparece "**they**", que sustituye al realizador "**fans**" en la misma línea.

The Price of Fame

“It’s a tough thing. You feel you have to be perfect all the time. Is your dream to be famous? Perhaps it’s not as great as you think.





front of my house, stay in front of my office. When I stay in a hotel, the rooms around me are all full of fans, who are just watching me every day".

TOMADO Y ADAPTADO DE:
INTRODUCING READING
KEYS.

IV. Vuelvan a leer el texto y completen el siguiente párrafo con los nombres de los realizadores que fueron sustituidos en el texto, para confirmar a quién o quiénes se refieren los sustitutos.

El precio de la fama.

_____ dice que los famosos son personas que se llegan a sentir
 1
 más solas. _____ tienen que verse físicamente perfectas todo el
 2
 tiempo y no tienen vida privada. _____ siguen _____
 3 4
 a cualquier parte y siempre tratan de encontrar detalles de su vida personal y familiar.

Jackie Chan dice que _____ estaba enfrente de su casa, oficina, y
que cuando él estuvo en el hotel, todos los cuartos a su alrededor estaban
llenos de admiradores que lo observaban todos los días.

A continuación, en equipos (con los mismos compañeros o con otros) comiencen a practicar la sustitución de un realizador con diferentes sustitutos en los siguientes textos. Utilicen el cuadro de los sustitutos más comunes, así como su tarjeta de estudio. Y recuerden que en un texto pueden aparecer diferentes sustitutos (*he, she, it, they*), que no siempre sustituyen a un mismo realizador.

Actividad de prelectura

Los alumnos trabajan en equipos el siguiente texto con sus actividades.

SALVADOR DALÍ



I. Observen la ilustración de este personaje y contesten.

¿Quién fue Salvador Dalí?

Escriban y comenten todo lo que conocen sobre Salvador Dalí.

Para que tengan conocimientos sobre Salvador Dalí, o ampliar los que ya poseen, lean el siguiente texto.



- I. Dalí, Salvador (1904-89): Spanish painter, sculptor, graphic artist, and designer. After passing through phases of Cubism, Futurism and Metaphysical painting, **he** joined the Surrealists in 1929 and his talent for self-publicity rapidly made **him** the most famous representative of the movement. Throughout his life **he** cultivated eccentricity and exhibitionism (one of his most famous acts was appearing in a diving suit at the opening of the London Surrealist exhibition in 1936), claiming that this was the source of his creative energy. **He** took over the Surrealist theory of automatism but transformed **it** into a more positive method which **he** named “critical paranoia”. According to this theory one should cultivate genuine delusion as in clinical paranoia while remaining residually aware at the back of one’s mind that the control of the reason and will has been deliberately suspended. **He** claimed that this method should be used not only in artistic and poetical creation but also in the affairs of daily life. His paintings employed a meticulous academic technique that was contradicted by the unreal “dream” space **he** depicted and by the strangely hallucinatory characters of his imagery. **He** described his pictures as “hand-painted dream photographs” and had certain favorite and recurring images, such as the human figure with half-open drawers protruding from **it**, burning giraffes, and watches bent and flowing as if made from melting wax (The Persistence of Memory, MOMA, New York; 1931).
- II. In 1937 Dalí visited Italy and adopted a more traditional style; this together with his political views (**he** was a supporter of General Franco) led Breton to expel **him** from the Surrealist ranks. **He** moved to the USA in 1940 and remained there until 1955. During this time **he** devoted himself largely to self-publicity; his painting were often on religious themes (The Crucifixion of St John of the Cross, Glasgow Art Gallery, 1951), although sexual subjects and pictures centring on his wife Gala were also continuing preoccupations. In 1955 **he** returned to Spain and in old age became a recluse.
- III. Apart from painting, Dalí’s output included sculpture, book illustration, jewellery design, and work for the theatre. In collaboration with the director Luis Buñuel **he** also made the first Surrealist films—Un chien andalou (1929) and L’Age d’or (1930)---and **he** contributed a dream sequence to Alfred Hitchcock’s Spellbound (1945). **He** also wrote a novel, Hidden Faces (1944) and several volumes of flamboyant autobiography. Although **he** is undoubtedly one of the most famous artists of the 20th century, his status is controversial; many critics consider that **he** did little if anything of consequence after his classic Surrealist works of the 1930s. There are museums devoted to Dalí’s work in Figueras, his home town in Spain, and in St Petersburg in Florida.

TOMADO Y ADAPTADO DE:
www.duke.edu/web/lit132/dalibio.html-8k

Actividades de lectura:

I. Lean en equipos el primer párrafo de la bibliografía de Salvador Dalí.

Conforme vayan leyendo, subrayen los nombres de los realizadores y su acción que encuentren en el primer párrafo, relaciónenlos con flechas con el sustituto personal que le corresponda dentro del mismo.

II. Proporcionen el nombre de la persona que realiza la acción o sobre la que recae la acción.

Salvador Dalí

_____ se unió al Surrealismo en 1929, y su talento para su auto-promoción lo
 1 hizo el más famoso representante del movimiento. A través de su vida _____
 cultivó el exhibicionismo y excentricismo. _____ dominó la teoría
 2 surrealista del automatismo, pero transformó _____ en un método más
 3 positivo que nombró “paranoia crítica”.
 4

_____ proclamó que el método de la paranoia crítica debía ser
 5 utilizado no sólo en la creación poética y artística, sino también en los asuntos de cotidiana. En sus pinturas empleó una meticulosa técnica académica que fue contradicha por el “sueño” irreal del espacio que _____ representó a
 6 través de sus pinturas, así como por los extrañamente alucinantes caracteres de su imaginario. _____ describió sus pinturas como fotografías oníricas
 7 pintadas a mano.

III. Proporciona el nombre del realizador al cual está remplazando el sustituto.

He joined the Surrealists in 1929 .

_____ se unió al Surrealismo en 1929.

a

His talent for self- publicity rapidly made **him** the most famous representative of the movement.

Su talento para su propia publicidad rápidamente lo hicieron a _____ el

b

más famoso representante del movimiento.

He was a supporter of General Franco. This led Breton to expel him from the Surrealist ranks.

_____ fue simpatizante del General Franco. Ello llevó a Breton a

c

expulsarlo del movimiento surrealista.

He also made the first Surrealist film – Un chien andalu (1929).

_____, además, hizo su primera película: Un perro andaluz (1929).

d

Although **he** is undoubtedly one of the most famous artists of the 20th century, his status is controversial.

Aunque _____ es indudablemente uno de los artistas más famosos del

e

siglo veinte, su estatus es controversial.

Actividad de Post-lectura.

Contesten las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles sustitutos el autor utilizó en el texto?

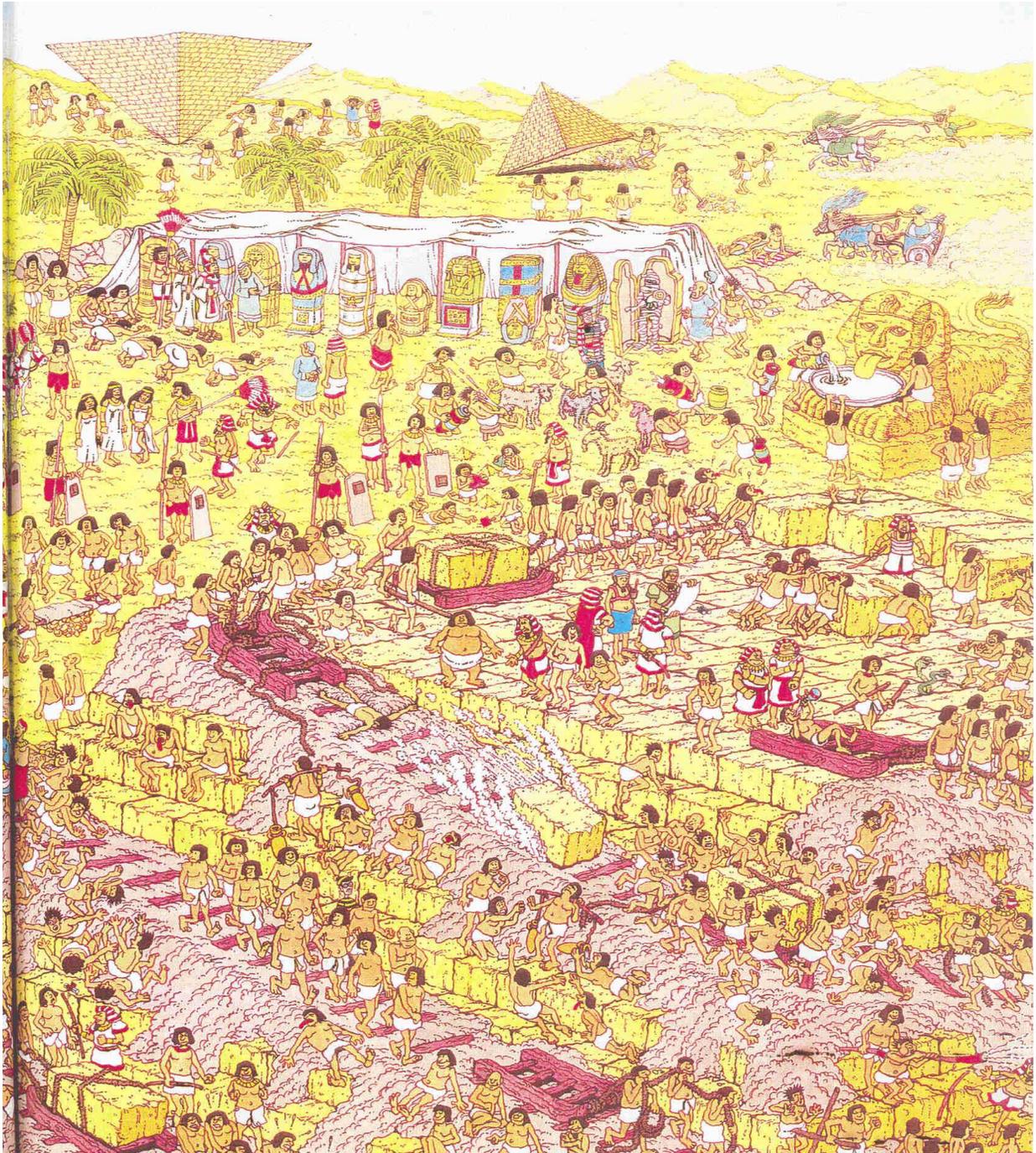
2. ¿A qué realizador están sustituyendo?

3. ¿Cuál es la diferencia entre un sustituto como realizador y un sustituto como objeto de la acción de un realizador?

SEGUNDA SESIÓN

Actividades de Prelectura.

I. Observen la siguiente ilustración.

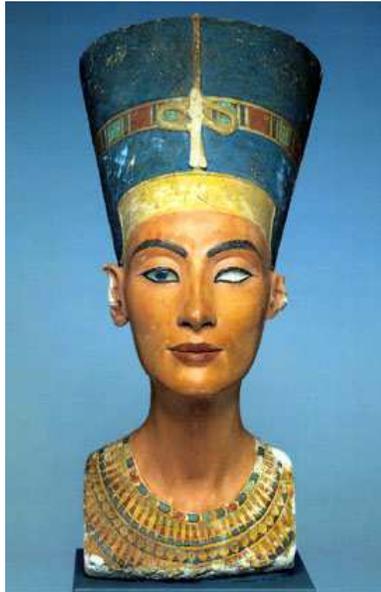


TOMADO DE:
¿Dónde está Wally ahora?

Localicen lo que se les pide en la ilustración.

- Una pirámide al revés.
- Un sarcófago al revés.
- Dos manos que salen de entre los bloques de piedra.
- Piedras que desafían la gravedad.
- Una persona que esconde la basura.
- Una esfinge sedienta.
- Un portador de agua descuidado.
- Ordeñadores inexpertos.
- Una momia con un bebé.
- Pirámides de arena.

II. Observen la ilustración y contesten.



1.- ¿Conocen a este personaje?

SI

NO

2.- ¿Qué saben de su vida?

3.- ¿Qué faraones conocen?

A continuación lean el siguiente texto para que conozcan quien fue este personaje histórico.

Who was Nefertiti?
By Maryalice Yakutchik

- I. How does one of the most powerful, stunningly beautiful and controversial queens of ancient Egypt virtually vanish from history? *With the help of her enemies, apparently.*
- II. And if there's one thing Egyptologists agree on when it comes to Nefertiti, it's that **she** had plenty of enemies. The wife of Pharaoh Akhenaten and perhaps a ruler in her own right after his death, Nefertiti was little more than a historical whisper when, in 1912 an exquisite limestone sculpture of her now-famous face was unearthed at the royal retreat of Amarna. **It** was more than 3,200 years old, dating from 1345 B.C. But from the moment **it** went on display at the Egyptian Museum in Berlin in 1924, the enigmatic bust with the swanlike neck assumed a place as one of the world's most famous icons.
- III. Her name, meaning "the beautiful (or perfect) woman has come", prompts some scholars to think that Nefertiti traveled to Egypt from a foreign land. Others theorize **she** was an Egyptian royal by birth. Still others think **it** unlikely that **she** was of royal blood, but that her father was a high government official, a man named Ay, who went on to become pharaoh after Tutankhamen (and, incidentally, may have had a hand in the boy king's death!).
- IV. Essentially nothing is known about Nefertiti before **she** became co-regent of Egypt with her husband, Pharaoh Akhenaten, who ruled from 1352 B.C. to 1336 B.C. It's clear **she** had an unusually high status during her husband's turbulent reign. The couple's renegade practice of monotheism- **they** worshipped the sun disc god over all others, and seem to have outlawed their subjects' polytheistic devotion- threatened Egypt's priesthood and ensured **they** would have no shortage of powerful enemies.

- V. Some Egyptologists think it was Nefertiti who actually instigated this new religion and catalyzed a rift between the royals and the priests. **She** bore Akhenaten six daughters, two of whom may have died in a plague. **She** was the stepmother of Tutankhamen. Some Egyptian scholars theorize that around year 12 of Akhenaten's reign Nefertiti may well have become his co-regent, and immediately after his death became a pharaoh in her own right, ruling alone for a short time. As Akhenaten disposed of the plethora of old gods, enraging his priests and subjects, **he** likely needed a strong female figure to soften the abstract austerity of the sun deity, according to British archaeologist Joyce Tyldesley, who wrote a biography of Nefertiti. It's little wonder why his beautiful queen was celebrated in official art and inscriptions that focused on the idyllic domestic life of the royal family. However, Nefertiti's husband cherished **her** beyond the demands of propriety or political necessity, postulates Tyldesley.
- VI. Nefertiti was an elusive subject for Tyldesley, because "meager shreds of evidence" can support a variety of interpretations about the sun queen. Like Akhenaten, Nefertiti's name was erased from historical records and her many likenesses defaced after her death, as Egypt reverted to its former religion. With so many enemies, the obvious question is whether Nefertiti died naturally, or was **she** murdered? We don't know, but the mummy that Joann Fletcher believes could be Nefertiti was mutilated in the years after her death. Perhaps, Fletcher says, **it** was done to prevent this figure from "living" even in the afterlife.

Actividades de lectura

I. Localicen en el texto *Who was Nefertiti?* las siguientes palabras y relaciónenlas con su significado de acuerdo con la información que aparece en aquél.

- | | | |
|------------------|--------|-----------------------|
| 1. powerful | () | a) famosa |
| 2. stunningly | () | b) vestigio |
| 3. beautiful | () | c) escaso |
| 4. controversial | () | d) controversial |
| 5. famous | () | e) viviente |
| 6. display | () | f) impresionantemente |
| 7. worship | () | g) adorar |
| 8. priest | () | h) más allá |
| 9. cherish | () | l) sacerdote |
| 10. subject | () | j) poderosa |
| 11. meager | () | k) apreciar |
| 12. shred | () | l) hermosa |
| 13. living | () | m) exhibir |
| 14. afterlife | () | n) súbdito |

Actividad II

Instrucciones:

Lean los siguientes párrafos extraídos de la lectura *Who was Nefertiti?*, localicen los realizadores que están siendo sustituidos en negritas, relaciónenlos con una flecha, interpreten cada enunciado en el que aparece el sustituto, proporcionando el nombre del realizador, e indiquen qué función realiza el sustituto.

Ejemplo:

She had plenty of enemies.

Nefertiti tuvo muchos enemigos.

Persona sustituida: Nefertiti

Función del sustituto: realizador.

Who was Nefertiti
By Maryalice Yakutchik

Párrafo I

How does one of the most powerful, stunningly beautiful and controversial queens of ancient Egypt virtually vanish from history? With the help of her enemies, apparently.

Párrafo II

And If there's one thing Egyptologists agree on when it comes to Nefertiti, it's that **she** had plenty of enemies. The wife of Pharaoh Akhenaten and perhaps a ruler in her own right after his death, Nefertiti was little more than a historical whisper when, in 1912 an exquisite limestone sculpture of her now-famous face was unearthed at the royal retreat of Amarna. **It** was more than 3,200 years old, dating from 1345 B.C. But from the moment **it** went on display at the Egyptian Museum in Berlin in 1924, the enigmatic bust with the swanlike neck assumed a place as one of the world's most famous icons.

It was more than 3,200 years old, dating from 1345 B. C.

_____ tenía más de 3,200 años de antigüedad y databa del año 1345

1

antes de Cristo.

Objeto sustituido: _____ Función del sustituto: _____

But from the moment **it** went on display at the Egyptian Museum in Berlin in 1924...

Pero desde el momento en que _____ fue expuesta en el Museo Egipcio

2

en Berlín en 1924...

Objeto sustituido: _____ Función del sustituto: _____

Párrafo III

Her name, meaning “the beautiful (or perfect) woman has come”, prompts some scholars to think that Nefertiti traveled to Egypt from a foreign land. Others theorize **she** was an Egyptian royal by birth. Still others think it unlikely that **she** was of royal blood, but that her father was a high government official, a man named Ay, who went on to become pharaoh after Tutankhamen (and, incidentally, may have had a hand in the boy king’s death!).

Others theorize **she** was an Egyptian royal by birth.

Otros teorizan que _____ fue una egipcia de sangre real por nacimiento.

3

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

Still others think it unlikely that **she** was of royal blood.

Todavía otros creen que no es probable que _____ fuera de sangre real.

4

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

Párrafo IV

Essentially nothing is known about Nefertiti before **she** became co-regent of Egypt with her husband, Pharaoh Akhenaten, who ruled from 1336 B.C. to 1352 B.C. It’s clear **she** had an unusually high status during her husband’s turbulent reign. The couple’s renegade practice of monotheism- **they** worshipped the sun disc god over all others, and seem to have outlawed their subjects polytheistic devotion- threatened Egypt’s priesthood and ensured **they** would have no shortage of powerful enemies.

Essentially nothing is known about Nefertiti before **she** became co-regent of Egypt with her husband, Pharaoh Akhenaten, who ruled from 1336 B.C.

Esencialmente nada se sabe acerca de Nefertiti antes de que _____
5
llegara a ser co regente de Egipto con su esposo, el faraón Aakhenaten, quien gobernó de 1352 a 1336 antes de Cristo.

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

It's clear **she** had an unusually high status during her husband's turbulent reign.

Está claro que _____ tuvo un estatus inusualmente alto durante el
6
turbulento reinado de su esposo.

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

The couple's renegade practice of monotheism - **they** worshipped the sun disc god over all others, and seem to have outlawed their subjects' polytheistic devotion-threatened Egypt's priesthood and ensured **they** would have no shortage of powerful enemies.

La práctica renegada del monoteísmo por parte de la pareja _____
7
_____ adoraban al dios del sol sobre todos los otros, y aparentemente pusieron fuera de la ley a la devoción politeísta de sus súbditos- amenazaba al sacerdocio egipcio y aseguró a _____
8
_____ un gran número de enemigos poderosos.

Personas sustituidas: _____ Función del sustituto: _____

Párrafo V

Some Egyptologists think it was Nefertiti who actually instigated this new religion and catalyzed a rift between the royals and the priests. **She** bore Akhenaten six daughters, two of whom may have died in a plague. **She** was the stepmother of Tutankhamen. Some Egyptian scholars theorize that around year 12 of Akhenaten's reign Nefertiti may well have become his co-regent, and immediately after his death become a pharaoh in her own right, ruling alone for a short time. As Akhenaten disposed of the plethora of old gods, enraging his priest and subjects, **he** likely needed a strong female figure to soften the abstract austerity of the sun deity, according to British archaeologist Joyce Tyldesley, who wrote a biography of Nefertiti. It's little wonder why his beautiful queen was celebrated in official art and inscriptions that focused on the idyllic domestic life of the royal family. However, Nefertiti's husband cherished **her** beyond the demands of propriety or political necessity, postulates Tyldesley.

She bore Akhenaten six daughters, two of whom may have died in a plague.

_____ le dió a Akhenaten seis hijas, dos de las cuales pudieron haber
9
muerto en una plaga.

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

She was the stepmother of Tutankhamen.

_____ fue la madrastra de Tutankhamen.
10

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

He likely needed a strong female figure to soften the abstract austerity of the sun deity.

_____ probablemente necesitó de una fuerte figura femenina para
11
suavizar la abstracta austeridad de la deidad solar.

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

However, Nefertiti's husband cherished **her** beyond the demands of propriety or political necessity, postulates Tyldesley.

Sin embargo, el esposo abrigó a _____ más allá de las demandas de
o de necesidad política, postuló Tyldesley.

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

Párrafo VI

Nefertiti was an elusive subject for Tyldesley, because "meager shreds of evidence" can support a variety of interpretations about the sun queen. Like Akhenaten, Nefertiti's name was erased from historical records and her many likenesses defaced after her death, as Egypt reverted to its former religion. With so many enemies, the obvious question is whether Nefertiti died naturally, or was **she** murdered? We don't know, but the mummy that Joann Fletcher believes could be Nefertiti was mutilated in the years after her death. Perhaps, Fletcher says, **it** was done to prevent this figure from "living" even in the afterlife.

With so many enemies, the obvious question is whether Nefertiti died naturally, or was **she** murdered?

Con tantos enemigos, la pregunta obvia es si _____ murió naturalmente
o fue asesinada?.

Persona sustituida: _____ Función del sustituto: _____

It was done to prevent this figure from "living" even in the afterlife.

_____ fue hecha para evitar que la figura pudiese vivir incluso en el
más allá.

Objeto sustituido: _____ Función del sustituto: _____

Actividad de Post-lectura.

Después de leído el texto y visto la función de los sustitutos en el mismo, subrayen y escriban qué información les pareció importante sobre **Nefertiti**.

Historic figure
Elisabeth Dakin (c.1848)

Actividades en equipos .

Actividad de Prelectura.

Observen la ilustración y contesten las siguientes preguntas con base en sus conocimientos sobre el tema.



1.- ¿Sabes cuál es el origen de la planta del café?

Sí No

2.- ¿De dónde es originaria?

3.- ¿Quiénes la descubrieron?

4.- ¿El café tendrá algún valor nutricional?

Sí No

¿Cuál?

5.- ¿Conoces cuál es el procedimiento para tostar el café?

Sí No

Si lo conocen, descríbanlo.

6.- ¿Saben cómo se prepara el famoso café de olla?

Sí No

¿Cómo?

7.- ¿Saben quién fue Elisabeth Dakin

Sí No

8. ¿Qué hizo?

Si no contestaron las anteriores preguntas sobre Elisabeth Dakin no se preocupen porque en el siguiente texto encontrarán las respuestas a estas preguntas sobre este personaje histórico.

Historic Figures

Elisabeth Dakin (c.1848)

- I. Coffee originated in the tropical regions of Ethiopia, where the plant, *Coffea Arabica*, thrives in high altitude rain forests. **It** was first cultivated by Arab merchants, who introduced **it** to the port of Mocha in Yemen around the 6th century. Europeans first discovered **it** a thousand years later. **It** immediately became very popular among nobleman and aristocrats, who began establishing plantations in their tropical colonies.
- II. In its natural state, a coffee bean has plenty of caffeine, protein, acids, water and sugar but very little flavour, and needs to be roasted. During the roasting process, its interior reaches about 400 degrees Fahrenheit, upon which **it** produces the aromatic oils that give coffee its unique flavour and aroma. Roasting is a precise skill, however: insufficient roasting fails to fully extract the oils, but excess roasting can see **them** burnt away entirely. Elisabeth Dakin, who married a London-based tea and coffee merchant in 1841, thought that the iron used in traditional roasters imparted noxious qualities on the delicate flavours of the coffee, and developed a coffee roaster made of gold, silver or platinum.
- III. After roasting, the bean needs to be ground. Ground coffee has a greater surface area than the whole bean, so the hot water can get to **it** more quickly and release the flavours. However, excessive grinding will cause the oils to evaporate and the coffee to taste bitter and acidic. Once roasted and ground the coffee is ready for brewing. The simplest method in the 19th century was to pour hot water into a pot with coffee grinds. The problem was separating the coffee grinds from the liquid coffee. Elisabeth Dakin took a standard coffeepot and put a perforated cylinder – similar to a sieve – in the middle, into which she put a plunger on a screw thread. The plunger moved up or down inside the cylinder when the handle at the top was turned.
- IV. The coffee was placed in the cylinder and the hot water poured in. After a few minutes the screw was turned, moving the disc down, forcing water through the coffee to complete the brewing process and forcing the grounds to the bottom of the pot, so **they** could brew no longer. This arrangement not only kept the grinds out of the cup but also enhanced the flavour. While the screw thread mechanism has since been simplified into a simple rod, the concept remains the same as the one **she** pioneered.

Actividades de lectura.

I. Lean el primer párrafo del texto. En los renglones dos, tres y cuatro aparece el sustituto *it*. Como les enseñaron en primer semestre, este sustituto es utilizado por el autor en su escrito para no repetir a algo antes mencionado, que puede ser un animal, un sentimiento, un pensamiento, un objeto, un hecho, pero sólo en singular. Localicen al realizador u objeto de un realizador que está siendo sustituido por *it* y únanlos con una flecha.

Párrafo I

Coffee originated in the tropical regions of Etiopía, where the plant, Coffea Arabica, thrives in high altitude rain forests. **It** was first cultivated by Arab merchants, who introduced **it** to the port of Mocha in Yemen around the 6th century. Europeans first discovered **it** a thousand years later. **It** immediately became very popular among nobleman and aristocrats, who began establishing plantations in their tropical colonies.

II. Continúen leyendo el párrafo uno y elijan de las opciones quien es el realizador que está siendo sustituido por *it* y completen los enunciados.

1.- _____ fue cultivado primero por los comerciantes Árabes.

- a) Las plantaciones b) el café c) el puerto de Mocha

2.- Los comerciantes Árabes trajeron _____ por el Puerto de Mocha en Yemen por el siglo sexto.

- a) El café b) nobles y aristócratas c) europeos.

3. Los Europeos fueron los primeros que descubrieron _____ hace más de mil años.

- a) Etiopía b) regiones tropicales c) la planta del café

4. _____ llegó a ser muy popular entre los nobles y los aristócratas.

- a) El puerto de Mocha b) el café c) las colonias tropicales

III. Relacionen el enunciado en inglés con sustituto, con su interpretación en español.

1. **it** produces the aromatic oils that give coffee its unique flavour and aroma.

a) Así el agua caliente puede hacer que el grano del café se disuelva más rápidamente y se mezcle su sabor.

2. but the excess roasting can see **them** burnt away entirely.

b) El tostado a 400 grados Farenheit le da al café su aroma y sabor.

3. so the hot water can get to **it** more quickly and release the flavours.

c) Por lo tanto, los granos del café no se quedaron en el agua.

4. so **they** could brew no longer.

d) Pero el exceso de tostado puede hacerlos ver a los granos del café quemados.

Actividad de Post-lectura.

Contesten las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál fue el sustituto que encontraron con mayor frecuencia en el texto?

2. ¿A qué realizador sustituye?

3. ¿Quién fue Elisabeth Dakin?

4. ¿Qué fue lo que inventó?

TERCERA SESIÓN

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Spiders Watch Their Diets Too, Study Says

Actividad de Prelectura.

I. Observa las ilustraciones y contesta.



1.- ¿Cuál es tu opinión sobre las arañas?

2.- ¿Quién es Peter Parker?

3. ¿Cómo se convirtió en el Hombre Araña?



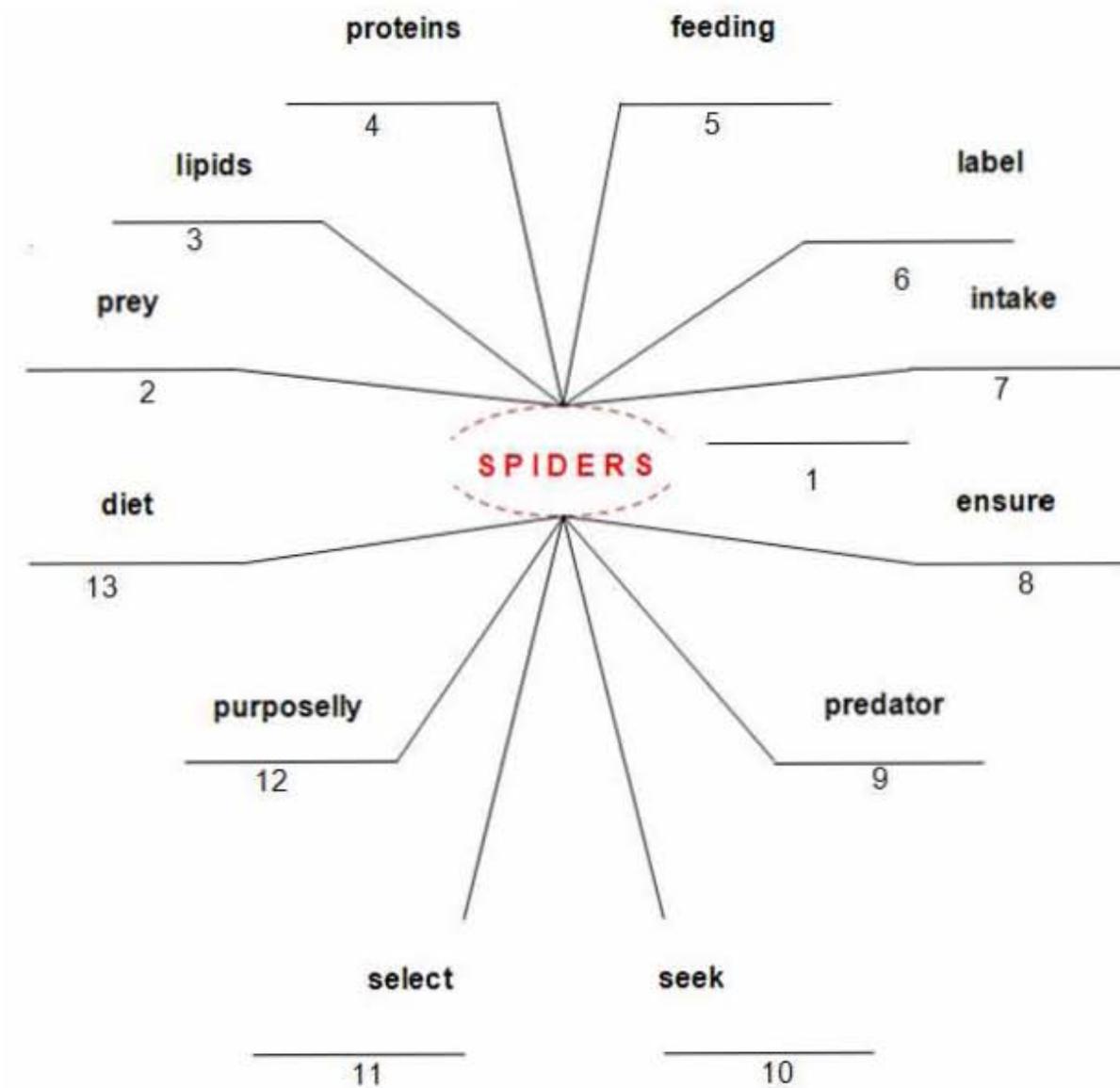
1.- ¿Te gustan las arañas?

2.- ¿Qué tipo de arañas conoces?

3.- ¿Qué sabes sobre las arañas?

Actividades de lectura.

I. Lee el siguiente texto, localiza y subraya las siguientes palabras, y proporciona su significado de acuerdo al contexto.



Spiders Watch Their Diets Too, Study Says

James Owen in London

For National Geographic News

January 6, 2005

Spiders and insects that eat other creepy crawlies purposely seek a balanced diet to maintain their health, according to a new study.

- I. Scientists found that three predatory invertebrates- all of which use different hunting methods-adjust their feeding to correct nutritional deficiencies.
- II. Researchers behind the study- to be published tomorrow in the journal *Science* – say other, much larger predators, like leopards and sharks, may also monitor what they eat to maintain a balanced diet.
- III. While it's known that plant eaters and omnivores often eat a wide selection of foods to ensure the intake of various nutrients, carnivores aren't thought to be that fussy. Yet the study showed that predators also "read the label" when selecting their prey.
- IV. Scientists based in England, Denmark, New Zealand, and Israel tested a quick ground beetle, an ambushing wolf spider, and a web-building desert spider to see if they selectively forage for fat (lipids) and protein.
- V. The animals were first given an unbalanced diet, skewed in favor of either lipids or protein. Their subsequent feeding, after they were given a choice of foods, was then monitored.
- VI. Previously fed a lipid-rich diet, ground beetles (*Agonum dorsale*) subsequently ate protein-enriched food to compensate for the imbalance. The reverse happened when they were initially fed protein-laden food.
- VII. It was a similar story for the wolf spider (*Paradosa prativaga*), according to co-author David Mayntz, a zoologist at Oxford University, England.
- VIII. He said, "Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear and then ambush them so we didn't think they would be able to go out and select their diet. They have to deal with whatever they catch. But we found what they eat from the prey they do catch will depend on how much protein is in the prey and what the predator's last meal was. If they had a lipid-rich meal the day before, then the next day they would eat more prey containing lots of protein."

Spiders Watch Their Diets Too, Study Says

II. Conforme vayas leyendo el texto, subraya enunciados donde encuentres sustitutos.

III. De los enunciados extraídos del texto en la siguiente tabla con sustitutos, escribe la interpretación del enunciado, proporcionando el nombre del sustituto subrayado.

Enunciados con sustitutos de un realizador como realizador en inglés.	Interpretación en español con el nombre del realizador.
1. Much larger predators, like leopards and sharks, may also monitor what <u>they</u> eat to maintain a balanced diet.	
2. Scientist based in England, Denmark, New Zealand, and Israel tested a quick ground beetle, an ambushing wolf spider, and a web-building desert spider to see if <u>they</u> selectively forage for fat (lipids) and protein.	
3. Their subsequent feeding, after <u>they</u> were given a choice of foods, was then monitored.	
4. The reverse happened when <u>they</u> were initially fed protein-laden food.	
5. <u>He</u> said, "Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear.	
6. So we didn't think <u>they</u> would be able to go out and select their diet.	
7. <u>They</u> have to deal with whatever <u>they</u> catch.	
8. <u>They</u> eat from the prey they do catch will depend on how much protein is in the prey and what predator's last meal was.	
9. If <u>they</u> had a lipid-rich meal the day before, then the next day they would eat more prey containing lost of protein.	

Enunciado con sustituto como objeto de la acción de un realizador en inglés.	Interpretación en español con el nombre del objeto de la acción de un realizador.
1. Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear and then ambush <u>them</u> .	

IV. Lee el párrafo ocho y contesta si la siguiente información se corresponde (SÍ) o no se corresponde (NO) con el contenido del texto. Escribe el número de párrafo en el que te apoyas para tu respuesta.

1.- El zologista David Mayntz dice que las arañas lobo seleccionan a su presa de acuerdo con su dieta.

Párrafo _____ SÍ NO

2.- Las arañas lobo comen todo tipo de insectos.

Párrafo _____ SÍ NO

3.- Las arañas lobo se comen a sus presas dependiendo de la cantidad de proteínas que ellas contengan.

Párrafo _____ SÍ NO

4.- Si las arañas lobo poseen en su cuerpo demasiadas proteínas de una dieta de un día anterior, abandonan a su presa.

Párrafo _____ SÍ NO

V. Ordena las ideas de los párrafos de acuerdo con cómo aparece la información en el texto (coloca en la línea a la izquierda el número de párrafo).

_____ Las arañas lobo extraen de su presa las proteínas y lípidos que ellas pierden día con día.

_____ Los científicos encontraron que tres depredadores invertebrados utilizan diferentes métodos para cazar a su presa y ajustan sus alimentos para corregir deficiencias nutricionales.

_____ Los leopardos y tiburones pueden monitorear lo que comen para mantener una dieta balanceada.

VI. Contesta las siguientes preguntas:

1.- ¿En qué consiste la dieta de las arañas para mantenerse saludables de acuerdo con un estudio?

2.- ¿Qué hicieron algunos científicos para conocer cómo se alimentan las arañas?

CLAVE DE RESPUESTAS.

Spiders Watch Their Diets Too, Study Says**Actividades de lectura.**

Actividad I

1. arañas
2. presa
3. lípidos
4. proteínas
5. alimentación
6. clasificar
7. consumo
8. asegurar
9. depredador
10. buscar
11. seleccionar
12. adrede
13. dieta

Actividad II

Enunciados con sustitutos de un realizador como realizador en inglés.	Interpretación en español con el nombre del realizador.
1. Much larger predators, like leopards and sharks, may also monitor what <u>they</u> eat to maintain a balanced diet.	Depredadores más grandes como leopardos y tiburones pueden además monitorear lo que ellos comen para mantener una dieta balanceada.
2. Scientist based in England, Denmark, New Zealand, and Israel tested a quick ground beetle, an ambushing wolf spider, and a web-building desert spider to see if <u>they</u> selectively forage for fat (lipids) and protein.	Científicos apostados de Inglaterra, Dinamarca, Nueva Zelanda e Israel analizaron a un escarabajo de tierra, una araña lobo y una araña de desierto para ver si seleccionaban por grasas y proteínas.
3. Their subsequent feeding, after <u>they</u> were given a choice of foods, was then monitored.	Después de darles la elección de la comida, su posterior alimentación del escarabajo de tierra, de la araña lobo y araña de desierto, fue monitoreada.
4. The reverse happened when <u>they</u> were initially fed protein-laden food.	Lo contrario sucedió cuando fueron inicialmente alimentadas con proteínas.
5. <u>He</u> said, "Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear.	Dr. David Mayntz dijo "las arañas lobo no construyen en telarañas sino se sentaban a esperar a su presa a que aparezca.
6. So we didn't think <u>they</u> would be able to go out and select their diet.	Así que no creíamos que las arañas lobos fueran capaces de salir y elegir su alimento.
7. <u>They</u> have to deal with whatever they catch.	Las arañas lobo tienen que tratar con cualquier presa que ellas atrapen.
8. <u>They</u> eat from the prey they do catch will depend on how much protein is in the prey and what predator's last meal was.	Las arañas lobo se alimentan de la cantidad de proteínas que encuentren en su presa y de él último alimento del depredador.
9. If <u>they</u> had a lipid-rich meal the day before, then the next day they would eat more prey containing lost of protein.	Si las arañas lobo tuvieron una comida rica en grasas un día anterior, al día siguiente ellas comerán más proteínas contenidas en si presa.

Enunciado con sustituto como objeto de la acción de un realizador en inglés.	Interpretación en español con el nombre del objeto de la acción de un realizador.
Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear and then ambush <u>them</u> .	Las arañas lobo no hacen telarañas para atrapar a sus presas, esperan a que aparezcan y se las devoran.

Actividad 4

- | | |
|-------|--------------|
| 1. No | párrafo VIII |
| 2. No | párrafo |
| 3. Sí | párrafo IX |
| 4. No | párrafo IX |

Actividad 5

1. Las arañas lobo extraen de su presa las proteínas y lípidos que pierden día con día.
2. Los leopardos y tiburones pueden monitorear lo que comen para mantener una dieta balanceada.
3. Los científicos encontraron que tres depredadores invertebrados utilizan diferentes métodos para cazar a su presa y ajustan sus alimentos para corregir deficiencias nutricionales.

Actividad 6

- 1.- Ajustan sus alimentos para corregir deficiencias nutricionales.
- 2.- Primero se les proporcionó una dieta no balanceada, que no contenía lípidos ni proteínas. Después tanto a los escarabajos como a las arañas se les alimentó con proteínas; por lo tanto el alimento que se les ofreció después, ellas lo balancearon al escoger alimentos ricos en proteínas debido a que es la sustancia que les faltaba para balancear su comida.

Actividad de Post-lectura.

Un sustituto como realizador son palabras que sustituyen a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., que aparecen en uno anterior lo hacen como realizadores.

Un sustituto como objeto de la acción de un realizador son palabras que al sustituir en un enunciado posterior a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., lo hacen como objeto de la acción de un realizador.

CUARTA SESIÓN.

TARJETA DE ESTUDIO

SUSTITUTOS DE UN NO REALIZADOR (NR):

1. como realizador

2. como objeto de la acción de un realizador.

¿Qué son?

Sustituto de un no realizador como realizador: Son palabras que al sustituir a una persona (s), cosa(s), que recibe la acción del realizador en él, lo hacen como realizador.

Ejemplo: *Mothers ask their **children** to do chores, but **they** don't do them.*

Sustituto de un no realizador como objeto: Son palabras que al sustituir a una persona(s), objeto(s), animal(es), etc., que recibe la acción del realizador en el enunciado, lo hacen como un no realizador.

Ejemplo: *If a father asks his son to make **the bed**, he doesn't make **it**.*

¿Cómo se identifican?

Sustituto de un no realizador como realizador: A través de la identificación del objeto de la acción realizada por otra persona (realizador) vemos después que el sustituto aparece antes de la acción y nos indica que es el realizador de la misma.

Ejemplo: *If a Mother asks her **daughter** to wash the dishes, **she** doesn't wash them.*

Sustituto de un no realizador como objeto: A través de la identificación del objeto de la acción realizada por otra persona, vemos después que el sustituto aparece después de la acción y nos indica que es el objeto de la misma.

Ejemplo: *If a Mother asks her daughter to wash **the dishes**, she doesn't wash **them**.*

A continuación se les presenta un fragmento de un texto para que vean como funcionan estas palabras sustituyendo a no realizador(es) y realizadores y/o como objeto(s).

Common complaints of families with teenagers.

Most of the situations are because of chores. When mothers ask their children

realizador acción no realizador

to do chores, they don't like to do them.

objeto sust. no realizador como realizador sustituto de un no realizador como objeto

If a Father asks his son to make the bed, he doesn't make it when he gets up.

realizador no realizador objeto sust. de no realizador como realizador acción sust. de no realizador como objeto

If a Mother asks her daughter to wash the dishes, or wash her clothes, she

realizador no realizador objeto objeto sustituto de un no realizador como realizador

doesn't wash them.

sustituto de un no realizador como objeto

En el primer enunciado de este texto observen como el realizador **mothers** ejerce una acción *ask* sobre un no realizador **children**, es decir, las madres les piden a sus hijos que hagan (acción del no realizador) **chores**, o labores del hogar (objeto). En él, el autor utiliza el sustituto del no realizador como realizador y como objeto.

... they don't like to do them.

sustituto del no realizador como realizador sustituto de un no realizador como objeto.

A continuación les presentamos otros dos ejemplos del texto **Common Complaints of Families with Teenagers** para que comiencen a practicar el uso de este tipo de sustitutos. Trabaja con un compañero de clase e identifiquen con dos tipos de marcadores a los sustitutos de los no realizadores como realizador y como objeto. Utiliza el ejemplo del texto anterior y cuando terminen la actividad, comenten cuáles fueron los pasos que siguieron para identificarlos, para que cuando el profesor les pregunte, puedan dar sus argumentos.

Other things that parents complain about teenagers is that they dress badly
(realizador) (no realizador)
 and have ugly hairstyles, watch too much TV, have strange friends, don't study enough, etc.
 But parents are not the only ones who complain. Teenagers complain about their
(realizador)
parents because they always tell them what to do; they don't listen to their opinions,
(no realizador)
 and they nag about chores and homework.
 What should a teenager do? Say: "I'm sorry, I promise not to do it again, "or", I'll do it later." But teenagers should not fight with their parents because they merit respect.

TOMADO Y ADAPTADO DE:
[http://themostspecial.blogspot.com\(2008/03common-complaints-of-families-with.html](http://themostspecial.blogspot.com(2008/03common-complaints-of-families-with.html)

Actividades de Prelectura.

- I.** Haz una lista de los comportamientos de tus padres hacia ti, los cuáles molestan o te hacen sentir mal.

- I.** En equipos de tres, comparen su lista y comenten si coincidieron en algunas actitudes de sus padres que les molestan.

A continuación van a leer un texto donde seguirán practicando el uso de los sustitutos como no realizador(es) y como objeto(s) de un no realizador(es). Si no recuerdan qué pasos seguir, no olviden consultar su tarjeta de estudio y comentar entre ustedes en qué casos aparece una u otra variante.

**The Five Top Things Parents Do That Drive Teens Crazy;
7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to Teens on How to Cope**

1. Parents always compare their sons and daughters with others, so they feel bad, when their parents compare them.

The next time your mom or dad compare you said them, "I'm different from so and so, and I'd appreciate it if you wouldn't compare me anymore".

2. Parents disagree with teenagers about how they do household, so they have to do it again.

One thing you can try is to point out all of the good stuff you are doing. "Yeah mom or dad, I can always do better".

3. A mother sometimes criticizes her daughter because of clothes she wears. She asks her not to wear them, but she does.

Remember, every other teen feels the same way you do and some day your kids will be just as embarrassed of you.

4. A father asks his son to turn music down when he is at home, but he always listens it aloud.

5. Parents ask teenagers to write party's address, when they go to there, but they do not do it.

Usually the more yours parents trust you the more freedom they will eventually grant you. Always do your best to be honest and trustworthy with yours parents.

6. Conflict between parents and other family members can be difficult for anyone. Teenagers ask their parents not to fight each other at home, but frequently they do it.

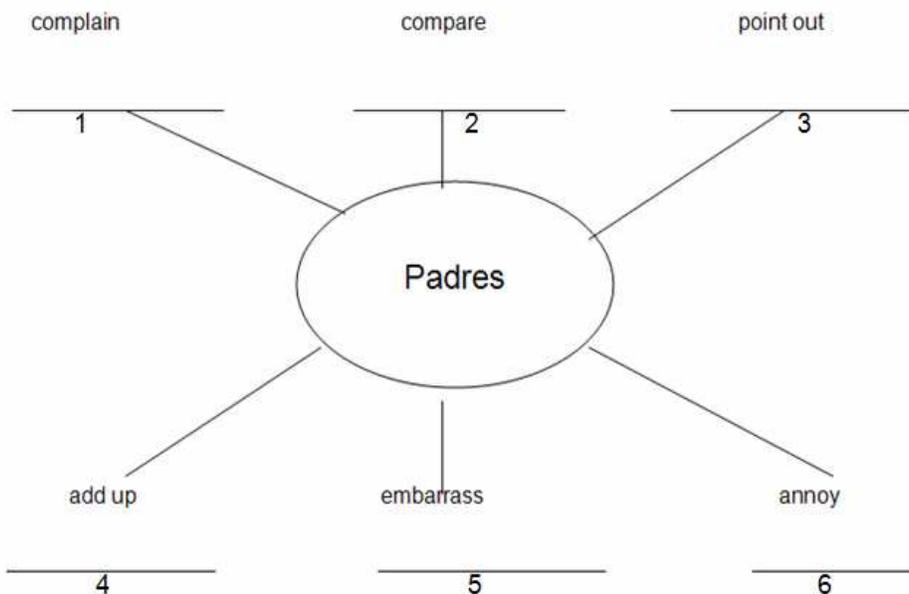
If you find yourself in a potentially harmful situation, or you are just having a hard time dealing with the drama, talk to someone! Anyone will do a counselor, teacher, church leader; anyone who is outside of the situation and whose advice you trust. Taking your way through a hard time is not only Therapeutic; it is a sign of maturity.

TOMADO Y ADAPTADO DE:

<http://eon.businesswire.com/releases/parent/covey/peweb556589.htm>

Actividades de lectura

I. Busquen en el diccionario los siguientes verbos y completen el siguiente mapa semántico sobre algunas acciones que los padres realizan.



II. Lean el título del texto anterior, comenten sobre cuál será el tema a tratar en el texto y escríbanlo.

El tema es: _____

III. Conforme vayan leyendo el texto, localicen y subrayen en el texto los verbos que buscaron en el diccionario.

IV. Indiquen si la siguiente información se corresponde (SI) o no se corresponde (NO) con la información del texto.

1. Los padres creen que si ellos comparan a los adolescentes con alguien, esto los motiva a ser mejores.

SI

NO

2. Los padres no le dan importancia al hecho de comparar a sus hijos con otros adolescentes.

SI NO

3. Los adolescentes se quejan de que sus padres se avergüenzan de la ropa que usan y la música que escuchan.

SI NO

4. Una chica se queja de que sus padres son sobre protectores.

SI NO

5. Si los padres de un adolescente pelean, los hijos deben intervenir y hablar con ellos para solucionar los problemas.

SI NO

V. Localicen, subrayen y relacionen en el texto, a los sustitutos de un no realizador como realizadores y como objeto de la acción de un realizador, para que completen las siguientes tablas con la información que se les pide.

Enunciados con sustitutos	Sustituto de un no realizador como realizador.	¿A quien sustituye?
1. Parents always compare their sons and daughters with others, so they feel bad, when their parents compare them.		
2. Parents disagree with teenagers about how they do household, so, they have to do it again.		
3. A mother sometimes criticizes her daughter because of clothes she wears. She asks her not to wear them, but she does.		
4. A father asks his son to turn music down, when he is at home, but he always listens it aloud.		
5. Parents ask teenagers to write party's address, when they go to there, but they do not do it.		
6. Teenagers ask their parents not to fight each other at home but frequently they do it.		

Enunciados con sustitutos	Sustituto de un no realizador como objeto.	¿A quién sustituye?
1. Parents disagree with teenagers about how they do household , so they have to do it again.		
2. A mother sometimes criticizes her daughter because of clothes she wears. She asks her not to wear them , but she does.		
3. A father asks his son to turn music down when he is at home, but he always listens it aloud.		
4. Parents ask teenagers to write paty's address , when they go there but they do not do it .		
5. Teenagers ask their parents not to fight each other at home but frequently they do it		

III. Pongan en práctica los consejos que el autor les recomienda para llevar una buena relación con sus padres y posteriormente comenten si estas recomendaciones funcionan.

Escriban sus comentarios.

QUINTA SESIÓN
EVALUACIÓN INDIVIDUAL.

Actividad de Prelectura.



1.- ¿Te gustan los perros?

Sí

No

¿Por qué?

2.- ¿Tienes alguno en casa?

Sí

No

¿Por qué?

3.- ¿Sabes que cuidados requiere tener un perro en casa?

Sí

No

4.- ¿Cuáles?

Warning- this confession may hurt animals lovers...: Other Confessions.

Posted on 27 May 2008.

An anonymous user confessed:

I-“ Warning- this confession may hurt animal lovers. When I was still married to my husband, he kept saying that he wanted to get a dog. I told him many times “NO”, THE FIRST REASON BEING I am not an animal person, and second being that my husband did absolutely NOTHING to help me out around the house (I paid all the bills, worked, went to school, and took care of the children) while he literally lay there all day sleeping and spending his nights going to bars!!! So I knew that if we got a dog I would be the one stuck taking care of it!. So he got a dog anyway even after I objected- it was a puppy too, real cute. I told my husband numerous times to take the dog back where he go it- but he didn` t it. I even got books at the library about taking care of dogs hoping he would read them, but he didn` t read them. I told my husband to buy a cage so when we weren` t home the dog wouldn` t go to the bathroom all over the house, but he didn` t it either!! So just like I knew- I was the one doing EVERYTHING !! He did absolutely nothing to train the dog, gave it people food (it was a puppy), he never took it for walks, and I was the one who ended up buying most of the food and cleaning up the messes all over the house and he never once shovelled up the yard either!! I was ENRAGED!!! Our relationship was on the verge of divorce even before the dog and now it was sickening. I would get so mad --- I would say, It`s his dog, so he is going to take care of it-NOT ME- SO I would stop buying food for the dog and leave it outside barking. I threatened to take the dog to the shelter and he told me that he` d throw me out if I did that! I was afraid of what he would do to me!!. about a month the dog started throwing up everything it ate- in two weeks it was skin and bones. I told my husband to take the dog to the vet. He took it. The vet bill was \$800 and he stole one of my checks and wrote it out to the animal hospital- his name was not on the check!!!.

II-A few months later, we went on vacation. My husband asked a friend to take care of the dog. He did it, but one day the dog jumped out of his truck on the highway and was dragged; he was attached to a leash! He was rushed to an animal hospital, no broken bones but many cuts and missing fur due to the dragging. My husband`s friend agreed to pay all the vet bills and keep the dog at his house for the next month while the dog healed. Finally the dog came home, but still had some stitches that needed to be removed. I told my husband to take the dog to get the stitches removed, but he never did it. Someone kept telling me to take the dog to the vet but I refused based on the fact that it was my husband`s dog. A few weeks later the dog died.

III-When the dog died, I was a wreck. I couldn` t stop crying. I called around and found a vet where for \$60 you could drop the dog off and they would take care of the burial stuff. I told my husband where the vet was located and he said he would drive the dog there later in the day and pay the \$60. I would have done it, but I had to get to work. When I came home from work, the dog was gone. I asked my husband if he had taken him to the vet. He kept saying, “Don` t worry. I took care of it”. He finally admitted to me that he hadn` t taken the dog to the vet. He had dumped him in the woods. He said: “The dog is at peace now in the park!!. I felt more horrible after that and demanded he tell me where the dog was so I could go and get him and take him to the vet and do this the RIGHT WAY!!. He never told me. I feel so sick that the dog was just lying in the woods somewhere and my kids think he went to a vet to get buried!!!. All because he couldn` t come up with \$60!!, I know I` ll probably get a lot of comments about this one and KNOW that I feel horrible!!!, I filed for divorce a month before the dog died and we were divorced a month later.”

TOMADO Y ADAPTDO DE:

<http://www.experienceproyect.com/confessions.php>

Actividades de lectura.

I. Conforme vayas leyendo, localiza en el texto los siguientes verbos compuestos, con ayuda de tu diccionario elige el significado apropiado de acuerdo al contexto para relacionar las columnas.

- | | | |
|------------------|-----|-----------------------------|
| 1. help out | () | a) echar |
| 2. take care of | () | b) pagar |
| 3. end up | () | c) ayudar |
| 4. clean up | () | d) disminuir |
| 5. shovel up | () | e) hacerse cargo de alguien |
| 6. throw out | () | f) saltar |
| 7. throw up | () | g) terminar |
| 8. jump out | () | h) vomitar |
| 9. drop off | () | i) limpiar |
| 10. come up with | () | j) jalar / barrer |

II. Elige la respuesta correcta de entre las siguientes preguntas de acuerdo con el texto. En el texto distingue con diferentes colores al sustituto de un no realizador como realizador y al sustituto de un no realizador como objeto.

1. ¿Quién prohibió tener un perro en casa?
a) la mamá a su hijo b) el papá a su hija c) la esposa a su marido

2. ¿Quién consiguió y llevó al perro a casa?
a) el papá b) el esposo c) la esposa

3. ¿Quién no leyó los libros que se le compraron para conocer los cuidados que se le deben tener con un perro?
a) el hijo b) la esposa c) el esposo
4. ¿Quién no compró una cadena para el perro, no lo sacó a caminar, ni nunca limpió el patio?
a) el esposo b) la esposa c) el hijo
5. ¿Quién amenazó a la mujer con echarla de la casa si llevaba al perro a una perrera?
a) el hijo b) el esposo c) un amigo
6. ¿Quién llevó al perro con el veterinario y robó un cheque para pagar la consulta?
a) el hijo b) la esposa c) el esposo
7. ¿Quién se hizo cargo del perro mientras los dueños se fueron de vacaciones?
a) la esposa b) el hijo c) un amigo del esposo
8. ¿Quién llevó al perro al hospital y pagó la cuenta?
a) el amigo b) el esposo c) el que atropelló al perro
9. ¿Quién prefirió llevar al perro a incinerarlo a la veterinaria y enterrarlo en un bosque para no pagar sesenta dólares por su funeral?
a) la esposa b) los hijos c) el esposo

III. De los siguientes enunciados con sustitutos indica que tipo de sustitutos y proporciona el nombre del no realizador (NR) como realizador, o sustituto de un no realizador como objeto.

1. I told my husband to buy a cage, but he didn't it either!

Persona u objeto sustituido: _____ .

Tipo de sustituto: _____.

2. I told my husband to take the dog to the vet. He took it.

Persona u objeto sustituido: _____ .

Tipo de sustituto: _____.

3. I told my husband to take the dog to get the stitches removed, but he never did it.

Persona u objeto sustituido: _____.

Tipo de sustituto: _____.

4. I told my husband numerous times to take the dog back where he go it but he didn't it.

Persona u objeto sustituido: _____.

Tipo de sustituto: _____.

5. My husband asked a friend to take care of the dog he did it.

Persona u objeto sustituido: _____.

Tipo de sustituto: _____.

Actividades de Post-lectura.

1. Subraya en el texto la información que consideres importante para demostrar la falta de cuidado hacia un perro, y escríbela.

2. Escribe qué son los sustitutos, por qué es importante conocer su función en un enunciado, y qué criterios tienes que tomar en cuenta para distinguir:

a) Un sustituto como realizador:

b) Un sustituto de un realizador como objeto:

c) Un sustituto de un no realizador como realizador:

d) un sustituto de un no realizador como objeto:

3. Después de haber practicado con varios textos los cuatro tipos de sustitutos que se te mencionaron al inicio de la unidad, ¿puedes identificarlos en un texto sin ningún problema?

SÍ NO

¿Por qué?

CLAVE DE RESPUESTAS

Warning- this confesión may hurt anivals lovers.....:

Other Confessions.

Actividad I

1. c
2. e
3. g
4. i
5. j
6. a
7. h
8. f
9. d
10. b

Actividad II

1. c
2. b
3. c
4. a
5. b
6. b
7. c
8. a
9. c

Actividad III

1. Persona sustituida: el esposo.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como realizador.

2. Persona sustituida: el esposo.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como realizador.

3. Objeto sustituido: el perro.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como objeto.

4. Objeto sustituido: el perro.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como objeto.

5. Persona sustituida: un amigo del esposo.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como realizador.

Actividad de post- lectura.

Actividad I.

No sacarlo a caminar, no darle de comer, no llevarlo al veterinario si está enfermo o tuvo un accidente, no limpiar sus eses.

Actividad II

Un sustituto como realizador son palabras que sustituyen a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., que aparecen en uno anterior lo hacen como realizadores.

Un sustituto como objeto de la acción de un realizador son palabras que al sustituir en un enunciado posterior a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., lo hacen como objeto de la acción de un realizador.

Sustituto de un no realizador como realizador son palabras que al sustituir a una persona(s), cosas(s), que reciben la acción del realizador en él, lo hacen como realizador.

Sustituto de un no realizador como objeto son palabras que al sustituir a una persona, objetos(s), animal(es), etc., que recibe la acción del realizador en el enunciado, lo hacen como no realizador.

UNIDAD DIDÁCTICA DE SUSTITUTOS

GUÍA DEL PROFESOR

3.3.2 GUIA DEL PROFESOR

Se espera que la unidad didáctica propuesta en este trabajo sirva a los profesores que imparten la materia de comprensión de lectura en inglés II en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, así como para otras instituciones de nivel medio superior, con el fin de identificar y reforzar la referencia anafórica por sustitución de un realizador, como objeto de un realizador, un no realizador, como realizador y como objeto de un no realizador.

La unidad inicia con un texto de ejemplificación del tema, para que el profesor lleve a cabo un repaso de los sustitutos como realizadores de una acción y como sustitutos como objeto de un realizador. Por lo tanto, los alumnos mediante estos ejemplos podrán observar el lugar que ocupan estos sustitutos en un enunciado y, por consiguiente, aprenderán a diferenciarlos.

Se proporcionan tablas para que los alumnos observen a qué personas u objetos sustituyen los diferentes tipos de sustitutos, una tarjeta de estudio para que el alumno conozca cómo los puede identificar en un texto y cómo funcionan.

Textos con actividades para que los alumnos practiquen el tema y por último, una actividad de evaluación individual para que el alumno evalúe su aprendizaje.

Aspectos importantes para la aplicación correcta de la Unidad Didáctica:

1. La tarjeta de estudio es un elemento importante en el enfoque de la Gramática Categorical, porque es donde los alumnos se apoyan para poco a poco lograr dominar la estrategia. Por lo tanto, se le recomienda al profesor que le permita al alumno consultarla en sus primeras etapas de aprendizaje.
2. Las actividades de comprensión de lectura en esta unidad siguen las tres fases de la lectura: Prelectura (activación de conocimientos previos), Lectura (actividades de comprensión) y Post-lectura, para que la práctica de la estrategia de sustitución se lleve a cabo.
3. Los sustitutos que se utilizan en esta propuesta como realizadores y no realizadores son: *he, she, it, they*.
4. Es importante que el profesor apoye al alumno con el vocabulario de los textos o le permita el uso del diccionario bilingüe.

A continuación se describen los textos con los sustitutos que se abordarán en cada uno de ellos:

Textos utilizados y sustitutos empleados.

- *The Price of fame* **Texto de ejemplificación**
- Salvador Dalí **el profesor podrá practicar el sustituto como realizador *He*, y los sustitutos de un realizador como objeto (*him, it*).**
- *Who was Nefertiti?* **los sustitutos como realizadores (*She, it, they*) y el sustitutos de un realizador como objeto (*he*).**
- *Historic Figures Elisabeth Dakin (c.1848)* **los sustitutos como realizadores (*it, they, she*) y el sustituto de un realizador como objeto (*them*).**
- *Spiders Watch Their Diets Too, Study Says* **texto de practica independiente para conocer si el alumno por si solo domina la referencia anafórica por sustitución de un sustituto como realizador (*they, he*) o como sustituto como objeto de un realizador (*them*).**
- *Common Complaints of familias with teenages* **Presentación de los sustitutos de un No Realizador (NR) como realizador (*They, he, she*) y como objeto de la acción de un no realizador (*them, it*).**
- *The Five Top Thing Parents Do That Drive Teens Crazy: 7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to Teens on How to Cope.* **Práctica guiada por el profesor de los sustitutos de un No Realizador como realizador (*they, she he,*) y como sustituto como objeto de la acción de un realizador (*it, them*).**
- *Warning- this confession may hurt animals lovers : Other Confessions.* **Texto de practica independiente para conocer si el alumno por si solo domina los sustitutos de un no realizador como realizador o como objeto de la acción de un realizador (*he, it, him, them*).**

CLAVE DE RESPUESTAS

Actividad individual para conocer el dominio de la referencia anafórica por sustitución de un No Realizador como realizador y como objeto de la acción de un realizador.

The Price of fame

Actividad 3 de lectura .

El profesor junto con el grupo completa el texto, para que los alumnos comprendan y repasen cómo funciona un sustituto como realizador de una acción.

1. sustituto como realizador.
2. sustituto como realizador.
3. sustituto como realizador.
4. sustituto como realizador.
5. sustituto como objeto de un realizador.
6. sustituto como realizador.
7. sustituto como realizador.
8. sustituto como realizador.
9. sustituto como realizador.

El precio de la fama.

Dr. Michael Nuccitelli dice que los famosos son personas que se llegan a sentir más solas. Los famosos tienen que verse físicamente perfectos todo el tiempo y no tienen vida privada. Los reporteros siguen a los famosos a cualquier parte y siempre tratan de encontrar detalles de su vida personal y familiar.

Jackie Chan dice que una chica estaba enfrente de su casa, oficina, y que cuando él estuvo en el hotel, todos los cuartos a su alrededor estaban llenos de fans que lo observaban todos los días.

Salvador Dalí

Actividades de Prelectura

Preguntas para involucrar al alumno en el tema del texto. De ahí que las respuestas puedan variar de acuerdo al conocimiento del alumno sobre el tema.

Actividades de lectura 2. (Práctica guiada por el profesor)

Salvador Dalí

Salvador Dalí¹ se unió al Surrealismo en 1929, y su talento para su auto-promoción lo hizo el más famoso representante del movimiento. A través de su vida Dalí² cultivó el exhibicionismo y excentricismo. Salvador³ dominó la teoría surrealista del automatismo, pero transformó al automatismo⁴ en un método más positivo que nombró “paranoia crítica”.

Salvador Dalí⁵ proclamó que el método de la paranoia crítica debía ser utilizado no sólo en la creación poética y artística, sino también en los asuntos de la vida cotidiana. En sus pinturas empleó una meticulosa técnica académica que fue contradicha por el “sueño” irreal del espacio que Dalí⁶ representó a través de sus pinturas, así como por los extrañamente alucinantes caracteres de su imaginario. Dalí⁷ describió sus pinturas como fotografías oníricas pintadas a mano.

Actividad 3

- a. Salvador Dalí se unió al Surrealismo en 1929.
- b. Su talento para su propia publicidad rápidamente lo hicieron a Dalí el más famoso representante del movimiento.
- c. Dalí fue simpatizante del General Franco. Ello llevó a Breton a expulsarlo del movimiento surrealista.
- d. Salvador, además, hizo su primera película: Un perro andaluz (1929).
- e. Aunque Dalí es indudablemente uno de los artistas más famosos del siglo veinte, su estatus es controversial.

Post-lectura

1. He, him, it
2. Salvador Dalí y al automatismo.
3. El sustituto como realizador es aquel que realiza la acción en el enunciado.

El sustituto como objeto de un realizador es en el que recae la acción del realizador en una persona u objeto.

Who was Nefertiti?**Actividad I de lectura**

1. j
2. f
3. l
4. d
5. a
6. m
7. g
8. i
9. k
10. n
11. c
12. b
13. e
14. h

Actividad II**Párrafo II**

1. La escultura tenía más de 3,200 años de antigüedad y databa del año 1345 antes de Cristo.

Objeto sustituido: La escultura Función del sustituto: Sustituto de un Realizador.

2. Pero desde el momento en que la escultura fue expuesta en el Museo Egipcio en Berlín en 1924...

Objeto sustituido: La escultura Función del sustituto: Sustituto como objeto de un Realizador.

Párrafo III

3. Otros teorizan que Nefertiti fue una egipcia de sangre real por nacimiento.

Persona sustituida: Nefertiti Función del sustituto: Sustituto de un realizador.

4. Todavía otros creen que no es probable que Nefertiti fuera de sangre real.

Perona sustituida: Nefertiti. Función del sustituto: Sustituto de un realizador.

Párrafo IV

5. Esencialmente nada se sabe a cerca de Nefertiti antes de que llegara a ser corregente de Egipto con su esposo, el faraón Aakhenaten, quien gobernó de 1352 a 1336 antes de Cristo.

Persona sustituida : Nefertiti. Función del sustituto: sustituto de un realizador.

6. Está claro que Nefertiti tuvo un estatus inusualmente alto durante el turbulento reinado de su esposo.

Persona sustituida Nefertiti. Función del sustituto: sustituto como realizador.

7. La práctica renegada del monoteísmo por parte de la pareja Nefertiti y el Faraón Akhenaten adoraban al dios del sol por sobre todos los otros, y aparentemente pusieron fuera de la ley a la devoción politeísta de sus súbditos amenazaba al sacerdocio egipcio y aseguró a 8. Nefertiti y Akhenaten un gran número de enemigos poderosos.

Personas sustituidas: Nefertiti y Akhenaten Función del sustituto: Sustituto de un realizador.

Párrafo V

9. Nefertiti le dió a Akhenaten seis hijas, dos de las cuales pudieron haber muerto en una plaga.

Persona sustituida: Nefertiti Función del sustituto: sustituto de un realizador.

10. Nefertiti fue la madrastra de Tutankhamen.

Persona sustituida: Nefertiti Función del sustituto: sustituto de un realizador.

11. Akhenaten probablemente necesitó de una fuerte figura femenina para suavizar la abstracta austeridad de la deidad solar.

Persona sustituida: Akhenaten Función del sustituto: sustituto como objeto de un realizador.

12. Sin embargo, el esposo abrigó a Nefertiti más allá de las demandas de conveniencia o de necesidad política, postuló Tyldesley.

Persona sustituida: Nefertiti Función del sustituto: sustituto como objeto de un realizador.

Párrafo VI

13. Con tantos enemigos, la pregunta obvia es si Nefertiti murió naturalmente o Nefertiti fue asesinada?.

Persona sustituida : Nefertiti Función del sustituto: sustituto de un realizador.

14. La mutilación de Nefertiti fue hecha para evitar que la figura pudiese vivir incluso en el más allá.

Objeto sustituido: La mutilación de Nefertiti. Función del sustituto: sustituto de un realizador.

Actividad de Post-lectura.

Nota: Después de trabajar los dos textos anteriores con la repetición de escribir los nombres de los sustitutos, se espera que los alumnos comprendan la función de un sustituto como realizador en un texto. Se sugiere al profesor hacer notar a los alumnos que, para no repetir el nombre del o de los realizadores en un texto, el autor utiliza los sustitutos en su discurso escrito.

Historic Figures

Elisabeth Dakin (c.1848)

Actividades de Prelectura.

Las preguntas son para que el maestro, antes de iniciar la lectura del texto, conozca cuánto conocimiento los alumnos poseen sobre el tema a tratar en el mismo.

Actividades de lectura

Actividad II

1. b)
2. a)
3. c)
4. b)

Actividad III

1. b
2. d
3. a
4. c

Actividad de Post-lectura

1. it
2. al café
3. una mujer que se casó con un comerciante de café y té en Londres en 1841.
4. desarrolló una tostadora hecha de oro y platino además creó una cafetera para separar los granos del líquido del café.

CLAVE DE RESPUESTAS.**Spiders Watch Their Diets Too, Study Says****Actividades de lectura.**

Actividad I

1. arañas
2. presa
3. lípidos
4. proteínas
5. alimentación
6. clasificar
7. consumo
8. asegurar
9. depredador
10. buscar
11. seleccionar
12. adrede
13. dieta

Actividad II

Enunciados con sustitutos de un realizador como realizador en inglés.	Interpretación en español con el nombre del realizador.
1. Much larger predators, like leopards and sharks, may also monitor what they eat to maintain a balanced diet.	Depredadores más grandes como leopardos y tiburones pueden además monitorear lo que ellos comen para mantener una dieta balanceada.
2. Scientist based in England, Denmark, New Zealand, and Israel tested a quick ground beetle, an ambushing wolf spider, and a web-building desert spider to see if they selectively forage for fat (lipids) and protein.	Científicos apostados de Inglaterra, Dinamarca, Nueva Zelanda e Israel analizaron a un escarabajo de tierra, una araña lobo y una araña de desierto para ver si seleccionaban por grasas y proteínas.
3. Their subsequent feeding, after they were given a choice of foods, was then monitored.	Después de darles la elección de la comida, su posterior alimentación del escarabajo de tierra, de la araña lobo y araña de desierto, fue monitoreada.
4. The reverse happened when they were initially fed protein-laden food.	Lo contrario sucedió cuando fueron inicialmente alimentadas con proteínas.
5. He said, "Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear.	Dr. David Mayntz dijo "las arañas lobo no construyen en telarañas sino se sentaban a

	esperar a su presa a que aparezca.
6. So we didn't think they would be able to go out and select their diet.	Así que no creíamos que las arañas lobos fueran capaces de salir y elegir su alimento.
7. They have to deal with whatever they catch.	Las arañas lobo tienen que tratar con cualquier presa que ellas atrapen.
8. They eat from the prey they do catch will depend on how much protein is in the prey and what predator's last meal was.	Las arañas lobo se alimentan de la cantidad de proteínas que encuentren en su presa y de él último alimento del depredador.
9. If they had a lipid-rich meal the day before, then the next day they would eat more prey containing lost of protein.	Si las arañas lobo tuvieron una comida rica en grasas un día anterior, al día siguiente ellas comerán más proteínas contenidas en su presa.

Enunciado con sustituto como objeto de la acción de un realizador en inglés.	Interpretación en español con el nombre del objeto de la acción de un realizador.
Wolf spiders don't build webs but sit and wait for prey to appear and then ambush them.	Las arañas lobo no hacen telarañas para atrapar a sus presas, esperan a que aparezcan y se las devoran.

Actividad 4

1. No párrafo VIII
2. No párrafo
3. Sí párrafo IX
4. No párrafo IX

Actividad 5

1. Las arañas lobo extraen de su presa las proteínas y lípidos que pierden día con día.
2. Los leopardos y tiburones pueden monitorear lo que comen para mantener una dieta balanceada.
3. Los científicos encontraron que tres depredadores invertebrados utilizan diferentes métodos para cazar a su presa y ajustan sus alimentos para corregir deficiencias nutricionales.

Actividad 6

- 1.- Ajustan sus alimentos para corregir deficiencias nutricionales.
- 2.- Primero se les proporcionó una dieta no balanceada, que no contenía lípidos ni proteínas. Después tanto a los escarabajos como a las arañas se les alimentó con proteínas; por lo tanto el alimento que se les ofreció después, ellas lo balancearon al escoger alimentos ricos en proteínas debido a que es la sustancia que les faltaba para balancear su comida.

Nota: Se recomienda en esta actividad que el profesor le pida al alumno explicar en qué se basó de acuerdo con el texto, para decidir que la información corresponde o no al mismo. Ello a fin de corroborar su comprensión.

Observación: Este ejercicio ha sido diseñado para que el alumno identifique la organización de las ideas en el texto (si aparecen en la introducción, desarrollo o conclusión del texto).

Actividad de Post-lectura.

1. Sólo comen las proteínas que necesitan de su presa.
2. Primero se les proporcionó una dieta no balanceada de lípidos y proteínas, y después se les dio a escoger sus alimentos.

Common Complaints of families with teenagers.

Texto de presentación y ejemplificación de los sustitutos de un No Realizador (NR) como realizador y como objeto de la acción de un realizador.

Nota: El profesor se apoyará de texto, para presentar el tema y utilizar ejemplos del mismo a través de una práctica guiada de manera grupal.

**The Five Top Things Parents Do That Drive Teens Crazy;
7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to Teens on How to Cope.**

Actividades de lectura

III.

complain- quejarse

compare- comparar

point out- demostrar

add up- añadir

embarrass- avergonzar

annoy- molestar

IV.

El tema es: Comportamientos de los padres que molestan a sus hijos.

VI.

1. Los padres creen que si ellos comparan a los adolescentes con alguien, esto los motiva a ser mejores. SI
2. compara a sus hijos, Los padres no le dan importancia al hecho de comparar a sus hijos con otros adolescentes. SI
3. Los adolescentes se quejan de que sus padres se avergüenzan de la ropa que usan y la música que escuchan. SI
4. Una chica se queja de que sus padres son sobreprotectores. SI
5. Si los padres de un adolescente pelean, los hijos deben intervenir y hablar con ellos para solucionar los problemas. NO.

Actividad V.

Enunciados con sustitutos	Sustituto de un no realizador como realizador.	¿A quien sustituye?
1. Parents always compare their sons and daughters with others, so they feel bad, when their parents compare them.	they	sons and daughters.
2. Parents disagree with teenagers about how they do household, so, they have to do it again.	they	teenagers.
3. A mother sometimes criticizes her daughter because of clothes she wears. She asks her not to wear them, but she does.	she	Daughter
4. A father asks his son to turn music down, when he is at home, but he always listens it aloud.	He	Son

5. Parents ask teenagers to write party's address, when they go to there, but they do not do it.	They	teenagers.
6. Teenagers ask their parents not to fight each other at home but frequently they do it.	they	parents.

Enunciados con sustitutos	Sustituto de un no realizador como objeto.	¿A quién sustituye?
1. Parents disagree with teenagers about how they do household , so they have to do it again.	It	household.
2. A mother sometimes criticizes her daughter because of clothes she wears. She asks her not to wear them , but she does.	them	daughter's clothes.
3. A father asks his son to turn music down when he is at home, but he always listens it aloud.	It	Music
4. Parents ask teenagers to write party's address , when they go there but they do not do it .	It	address

5. Teenagers ask their parents not to fight each other at home but frequently they do it	It	to fight.
--	----	-----------

Nota: En este texto solo se trabajarán los sustitutos de no realizadores como realizador y sustituto como objeto de la acción de un realizador. Debido a que estos tipos de sustitutos requieren de una mayor práctica para su asimilación, se sugiere al profesor que si considera necesario practicar más, utilice otro(s) tipos de textos diferentes a los propuestos sobre los sustitutos de un no realizador para reafirmar más esta estrategia, antes de llevar a cabo la evaluación individual propuesta.

Actividades de Post-lectura

I.

II. y III. Las respuestas pueden variar de acuerdo a las experiencias de los alumnos.

Warning- this confesión may hurt animals lovers.....:

Other Confessions.

Actividad I de lectura.

1. c

2. e

3. g

4. i

5. j

6. a

7. h

8. f

9. d

10. b

Actividad II

1. c

2. b

3. c

4. a

5. b

6. b

7. c

8. a

9. c

Actividad III

1. Persona sustituida: el esposo.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como realizador.

2. Persona sustituida: el esposo.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como realizador.

3. Objeto sustituido: el perro.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como objeto.

4. Objeto sustituido: el perro.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como objeto.

5. Persona sustituida: un amigo del esposo.

Tipo de sustituto: sustituto de un no realizador como realizador.

Actividad IV

No sacarlo a caminar, no darle de comer, no llevarlo al veterinario si está enfermo o tuvo un accidente, no limpiar sus eses.

.

Actividad de post- lectura.

Actividad I.

No sacarlo a caminar, no darle de comer, no llevarlo al veterinario si está enfermo o tuvo un accidente, no limpiar sus eses.

Actividad II

Un sustituto como realizador son palabras que sustituyen a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., que aparecen en uno anterior lo hacen como realizadores.

Un sustituto como objeto de la acción de un realizador son palabras que al sustituir en un enunciado posterior a una persona(s), objeto(s), animal(es) etc., lo hacen como objeto de la acción de un realizador.

Sustituto de un no realizador como realizador son palabras que al sustituir a una persona(s), cosas(s), que reciben la acción del realizador en él, lo hacen como realizador.

Sustituto de un no realizador como objeto son palabras que al sustituir a una persona, objetos(s), animal(es), etc., que recibe la acción del realizador en el enunciado, lo hacen como no realizador.

Conclusiones del capítulo.

En este capítulo se presentó la unidad didáctica para el reforzamiento de la referencia anafórica por sustitución, para alumnos del segundo nivel del curso de la lengua inglesa (inglés II) del CCH Oriente, basada en los postulados del aprendizaje significativo, el modelo interactivo y la gramática categorial. Las estrategias que se aplicaron en la realización de las actividades fueron estrategias de bajo nivel (reconocimiento e identificación de los sustitutos y localización de la idea principal y de los detalles de apoyo). También se aplicó así como la teoría de la formación de las acciones intelectuales de Galperin.

Los sustitutos que se trabajaron en sus cuatro funciones principales: a) sustitutos como realizadores; b) sustitutos como objeto de la acción de un realizador; c) sustituto de un no realizador como realizador, y d) sustituto de un no realizador como objeto de la acción de un realizador.

Primeramente se proporcionó un texto que sirve para ejemplificar el uso del referente o sustituto. Después se presentaron varios tipos de textos para llevar a cabo una práctica guiada en equipo y por último se presentó un texto de evaluación individual para confirmar si el alumno ya domina dicha estrategia de reconocimiento y empleo de los sustitutos personales. Se realizaron actividades para las tres fases de la lectura (pre-lectura, lectura y post-lectura).

Se espera que esta propuesta de unidad didáctica ayude tanto al profesor como al alumno a dominar el tema de la referencia anafórica por sustitución.

Asimismo, se espera que este nuevo enfoque le sea de especial utilidad al profesor, debido a que los textos y las actividades propuestas se basaron en la aplicación de la teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales de Galperin, habiéndose utilizando una base orientadora de la acción, una tarjeta de estudio y actividades grupales para guiar al alumno en la asimilación sucesiva de la estrategia de sustitución para el aprendizaje de los sustitutos en sus cuatro funciones, algunas de las cuales no aparecen en el programa de inglés II.

CONCLUSIONES GENERALES

En este trabajo de investigación se elaboró una unidad didáctica con una variedad de actividades para el tratamiento y reforzamiento de la referencia anafórica con sustitutos personales (pronombres personales), tomando en cuenta todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de un importante elemento discursivo del idioma en este caso la referencia anafórica por sustitución. La propuesta de unidad didáctica se basó en los principios teóricos mencionados al inicio del capítulo 3, en la aplicación de un enfoque de enseñanza – la gramática categorial-diferente a las explicaciones de la gramática tradicional, así como en la teoría de formación por etapas de las acciones intelectuales de Galperin. Se espera que este modelo de unidad didáctica contribuya tanto al mejoramiento de la metodología aplicada por el profesor para la enseñanza del tema de la referencia anafórica por sustitución, así como a facilitar la asimilación de este por el alumno de segundo semestre, así como al subsecuente logro de la fluidez necesaria de lectura para este nivel.

La unidad didáctica fue el colofón de todo un trabajo que se inició en el primer capítulo, en el que se hizo una reseña del surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades, el motivo de su creación, así como de la modificación de sus planes y programas desde su surgimiento en 1971, con base en los requerimientos del país, así como una descripción de la materia de inglés dentro del Plan de Estudios Actualizado, el cual hace énfasis en un desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, que le brinde la capacidad de razonar, abstraer y organizar su pensamiento, y le dé la posibilidad de afirmar su identidad y de constituirse como sujeto en la construcción de su cultura propia, mediante la adquisición de habilidades de lectura en lengua extranjera que le permita tener acceso a valores y diferentes concepciones del mundo.

En el segundo capítulo se abordó la lectura como un proceso por medio del cual el lector reconstruye o recrea el texto en su mente, una actividad comunicativa donde su meta es obtener el significado del material escrito, proceso mediante el cual en la etapa inicial, el alumno predice o anticipa y hace hipótesis sobre el contenido del texto. En una segunda etapa, busca en el texto confirmar o descartar lo que previamente había supuesto, con lo cual cierra un círculo e inicia otro con nuevas predicciones.

Esta interpretación del proceso de lectura como proceso psicolingüístico que se inicia con una representación superficial lingüística codificada por un escritor y termina con el significado que el lector construye, utilizando estrategias de predicción e inferencia para poder ir confirmando o rechazando sus hipótesis, se vio reflejada, en este mismo capítulo, en los criterios de Goodman, Carrel, Smith y Solé.

Al referirnos a la cohesión y la coherencia como elementos importantes que todo autor utiliza en su discurso escrito, para darle congruencia y organización a su mensaje, destacamos la relevancia de la referencia anafórica como elemento cohesivo constituido por los pronombres, que son utilizados para sustituir una unidad llamada antecedente (referido). Subrayamos que un lector eficiente debe de saber aplicar al momento de leer la estrategia de la referencia por sustitución para que en el transcurso de la lectura esté pendiente de las palabras que el autor del texto utilizó para sustituir a un realizador o no realizador de una acción, así como de sus variantes.

Después de haber revisado la literatura antes expuesta, en particular la teoría de la dirección de la asimilación, o teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales, de P.Y. Galperin (en Mendoza 2001), reflejada en la metodología de la gramática categorial propuesta por Mendoza (ibídem), consideramos que dicha metodología era factible de ser empleada en el diseño de la unidad didáctica, ya que permitía la sistematización y progresión de las actividades elaboradas con cada texto, las cuales –pensamos- son adecuadas para la asimilación de los sustitutos como realizadores y como objeto, temas abordados en el programa de Inglés II del CCH. Propusimos, asimismo, introducir la enseñanza de los sustitutos como no realizadores, que no aparece esta variante de los sustitutos personales en el programa de inglés II, pero que el alumno puede encontrar en un texto, al llevar a cabo la lectura de manera autónoma.

Se espera que la metodología utilizada en esta unidad didáctica enfocada sólo a los sustitutos personales y con sustento en la gramática categorial, sirva de base para futuras investigaciones con los sustitutos *these, those, this* y *that*, que se consideran igualmente problemáticos para su asimilación e interpretación por el alumno.

ANEXOS

Programa de Inglés II

OBJETIVO GENERAL: En este curso, el alumno continuará su desarrollo como lector autónomo, al utilizar diversas estrategias de lectura en textos auténticos de estructura sencilla y en párrafo o textos cortos.

UNIDAD II

Propósito: Distinguirá en un párrafo, mediante la lectura detallada, la idea principal de las secundarias, para destacar la información relevante y comprender cómo esta estructurado el texto.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMATICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discrimina la idea principal de las secundarias en un párrafo, para destacar la información relevante. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor explicará y ejemplificará, en uno de los párrafos de un texto, la función de la idea principal y de las secundarias; la relación entre ellas y las ventajas de identificarlas. ▪ El profesor asignará a cada equipo uno de los párrafos siguientes para que destaquen con un color o anoten al margen, la idea principal. Un integrante de cada equipo explicará al grupo, con sus propias palabras, el contenido de la idea y las razones de esta elección. 	<p>Estrategias de lectura en inglés.</p> <p>Lecturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ de ojeada ▪ selectiva ▪ de búsqueda ▪ detallada de párrafos o textos cortos. <p>Habilidades académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas al margen

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce elementos de cohesión para identificar relaciones lógicas entre las ideas de un texto en inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesor verificará los conocimientos de los alumnos sobre referencia anafórica, por medio de un ejercicio de localización de referentes en un texto. ▪ Retomará algunos enunciados del texto e introducirá la explicación de los pronombres demostrativos como referentes. ▪ Los alumnos, en un texto diferente, localizarán estos pronombres y elaborarán una red anafórica. 	<p>Organización textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Idea principal, secundarias en párrafo o textos cortos. <p>Referencia anafórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adjetivos posesivos, ▪ Pronombres personales, posesivos. ▪ Complementarios y demostrativos.
--	---	---

BIBLIOGRAFIA

- Barnett, A. (1989) *More than Meets the Eye*. USA. : Prentice-Hall, Inc.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Carrel, Patricia, L. Devine J., Eskey, D. (1989) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Carretero, Mario. (1993) *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Comisión Interdepartamental para el Perfeccionamiento de los Cursos de Lectura en Lengua Extranjera del Centro de idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán. Propuesta de Programa Interdepartamental de los Cursos de lectura en Lengua Extranjera para CIE de la ENEP Acatlán.* (Documento inédito). México: UNAM CAMPUS ACATLÁN 1995.
- Cook , Guy. (1989) *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz, Barriga A. y Hernández, R. Gerardo (2003) *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Dechant, E. (1991) *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. New Jersey: Eribaum Associates. Publisher.
- Carrell, P. y Eskey, D. (1987) *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, D.C: TESOL.
- Craven, Miles. (2003) *Introducing Reading Keys*. Thailan: Macmillan.
- Ellis, Henry C. (1984) *Fundamentos del aprendizaje y procesos cognoscitivos del hombre*. México: Trillas.
- Gaceta UNAM, Tercera época, Vol. II (1971) "Se Creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
- García, González E. (1991) *Biblioteca Grandes Educadores*. México: Trillas.
- García, Madruga Juan A. et al. (1999) *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Barcelona: Piados.
- García Jurado Velarde G. (2004) *Las estrategias de comprensión como factores determinantes del tipo de lectura a realizar*. Material del taller de intercambio de experiencias de aprendizaje en la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera del Colegio de Ciencias y Humanidades. México, D.F.
- Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills. A practical guide to reading Comprehension exercise*. Cambridge: University Press.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman group L.D.T.

Mendoza, F. (2001) *Reflexiones Sobre la Enseñanza de una Lengua Extranjera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Campus Acatlán.

----- (2006) *Teoría de la Dirección de la Asimilación y Enseñanza de una Lengua Extranjera*, en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. No.47, diciembre de 2006. México: UAM Xochimilco, pp. 29-36.

Kintsch W. (1998) *Comprehension* USA: Cambridge University Press.

Nutall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in Foreign Language*. London: Heinemann.

Pozo J. (1990) *Estrategias de aprendizaje en desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Programa de estudios de Comprensión de lectura en inglés I al IV (2002)

Puente A. (1991) *Comprensión de Lectura y Acción Docente*. Madrid: Pirámide.

Ortega Rizo Yolanda (1999) *Metodología para la Comprensión de Lectura*. México: Porrúa.

Serrano Godínez D. y Ávila Rios E. (2004) *Inglés II Let's read some more!*. México D.F: Departamento de Actividades Editoriales de la Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje. Ciudad Universitaria.

Smith, F. (1978) *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1983) *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Solé Isabel (1996) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAO de Serveis Pedagógis.

“Una nueva posibilidad educativa” Bases pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades, Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en *Documenta No. 1, CCH, UNAM*, México, 1979.

Ureña, M. E. y Medina, G. (2008) *BUILDING reading strategies Inglés I*. México, D.F.: Departamento de Actividades Editoriales de la Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje. Ciudad Universitaria.

Van, Dijk T. (1980) *Estructuras y Funciones del Discurso*. México : Siglo XXI Editores, S.A.

Van, Dijk T. y Kintsch W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando : Academic Press, INC.

----- (1978) *La Ciencia del texto*. Barcelona: Piados.

BIBLIOGRAFIA ON LINE

“Aprendizaje significativo”, [en línea]. Dirección: http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/asignificativo/simple_%20adicion.htm. [Consulta: 8 de septiembre 2003].

Centro Virtual Cervantes. “Referencia” <http://books.google.com.mx/> [Consulta: septiembre 2009].

“Common Complaints of families with teenagers”, [en línea]. Dirección: [http://themostspecial.blogspot.com\(2008/03commoncomplaintsoffamilies-with.htm](http://themostspecial.blogspot.com(2008/03commoncomplaintsoffamilies-with.htm) [Consulta: 14 de Marzo de 2008].

Covey Sean “*The five Top Things Parents Do That Drive Teens Crazy; 7 Habits Author, Sean Covey, Gives Tips to teens on How to Cope*” [en línea]. Dirección: <http://eonbusinesswire.com/releases/parent/covery/prweb556589.htm>. [Consulta: 11 de Junio de 2008].

“Historic Figures, Elisaeth Dakin (c.1848)” [en línea]. Dirección: http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/dakin_elisabeth.shtml [Consulta: 25 de julio 2005].

Pozo J. I. “*Rasgos de un buen aprendizaje*”, [en línea] Alianza. Dirección < http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/asignificativo/Rasgos_apren.htm> [Consulta: 8 de septiembre 2003].

“*Salvador Dalí*”, [en línea]. Dirección: www.duke.edu/web/lit132/dalibio.html-8k [Consulta: 20 de septiembre 2002].

Owen James. “*Spiders Watch Their Diets Too, Study Says*”, [en línea]. London, January 6,2005. Dirección [Consulta: 6 de Enero del 2005].

“*Warning- this confession may hurt animal lovers... : Other Confessions*”, [en línea]. Dirección: <http://www.experienceproject.com/confessions.php?cid=24461> [Consulta: 27 de Mayo de 2008].

Yakutchik Maryalice. “*Who was Nefertiti?*”, [en línea]. Dirección: <http://dsc.discovery.com/convergence/nefertiti/history/history.html> [Consulta: 14 de agosto 2002].