

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO 19.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

TESINA QUE SE PRESENTA PARA OBTENER LA
LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA
MODERNA (LETRAS INGLESAS)

LETICIA CABALLERO HERMOSILLO.



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.

INDICE

INTRODUCCION	
CAPITULO I ANALISIS DEL DISCURSO	5
1.1 DISCURSO Y TEXTO	5
1.2 EL ANALISIS DEL DISCURSO	6
1.3 EL ENFOQUE DISCURSIVO EN LA COMPRESION DE LECTURA	10
CAPITULO II COHESION Y COHERENCIA: ELEMENTOS DEL DISCURSO	13
2.1 COHESION	14
2.1.1 COHESION DE REFERENCIA	15
2.1.2 COHESION DE SUBSTITUCION	17
2.1.3 COHESION ELIPTICA	18
2.1.4 COHESION DE CONJUNCION	21
2.1.5 COHESION LEXICA	23
2.2 COHERENCIA	25
CAPITULO III EJERCICIOS EN LOS QUE LA COHESION Y LA COHERENCIA FACILITAN LA COMPRESION DE LECTURA	32
3.1 REFERENCIA CONTEXTUAL	34
3.2 COHESION LEXICA	35
3.3 FUNCIONES EN EL DISCURSO	36
3.4 FUNCIONES DE LOS CONECTORES	38
3.5 CONSTRUCCION DE UN PARRAFO COHERENTE	39
CAPITULO IV CONCLUSIONES	42
BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

A nivel universitario, desde hace más de diez años, existe la tendencia, cada vez más acentuada, de transformar los cursos de lenguas extranjeras en cursos centrados en una sola habilidad: la de la comprensión de lectura, generalmente de textos académicos y científicos. Esta transformación no surge de un momento a otro, sino que es fruto de diversos estudios del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y el análisis de necesidades de la población estudiantil. Esta habilidad se considera importante, ya que permite a los estudiantes tener acceso a la información escrita en una lengua extranjera. En efecto, en la mayoría de las carreras universitarias los estudiantes se ven en la necesidad de consultar textos en una lengua extranjera, generalmente en inglés. Por ejemplo, en las bibliotecas de la UNAM:

...sobre un total de 63 áreas de estudio en la Universidad Nacional Autónoma de México, más del 50 % de la bibliografía de 21 de ellas está escrita en inglés, y más del 50 % de seis de ellas está escrita en francés. (Las 26 restantes tienen más del 50 % de sus libros en español). De las 21 especializaciones que tienen más del 50 % de sus libros en inglés, 18 pertenecen al dominio de la ciencia y de la tecnología.

(1)

(1) Cfr. Ronald Mackay, "Language for Specific Purposes", Lenguas para Objetivos Específicos, EDUTEC, no. 3, abril, 1975, p. 35.

Y para citar otro ejemplo, se dan a continuación los siguientes datos tomados de la investigación que se está realizando en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco acerca del acervo bibliográfico en lenguas extranjeras de la propia institución:

RELACION DE REVISTAS ESPECIALIZADAS (Período 79-81)

C S H (Ciencias Sociales y Humanidades)

INGLES	FRANCES	ESPAÑOL
45.74 %	7.77 %	45.45 %
C B S (Ciencias Biológicas y de la Salud)		
66.26 %	4.34 %	29.08 %
C A y D (Ciencias para el Arte y el Diseño)		
56.56 %	9.09 %	22.22 %

RELACION DE LIBROS (período 79-81)

C S H		
20.42 %	2.24 %	75.93 %
C B S		
61.78 %	.54 %	37.63 %
C A y D		
22.97 %	11.08 %	63.84 %

(2)

Como puede verse, la adquisición de esta habilidad sirve a un propósito concreto de uso inmediato: permitir a los estudiantes el acceso a la información en su área de estudio.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la comprensión de lectura quedan muchos aspectos que aún no han sido suficientemente estudiados. Es por esto que me interesé en un campo de estudio de la lengua relativamente nuevo: el análisis del discurso. El enfoque derivado de esta teoría, el discursivo, ofrece alternativas diferentes

(2)Cfr.Elizabeth, Brody et al, Investigación acerca del acervo bibliográfico de la UAM-X.Mimeo. Esta tabla de porcentajes no suma el 100% porque no se incluyeron otros idiomas.

a las de los enfoques tradicionales, ya que éstos no toman en cuenta las necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, el enfoque audiolingual tiene como base el estructuralismo para la descripción lingüística y el conductismo para los aspectos psicológicos. Las bases lingüísticas son las estructuras y patrones gramaticales que los estudiantes se aprenden de memoria sin hacer referencia a su función comunicativa. En este enfoque, se da mayor importancia a la producción oral y a la comprensión auditiva, por lo que la comprensión de lectura es relegada a un segundo término. Esta habilidad se introduce después de que el alumno ha 'producido' oraciones gramaticalmente correctas y 'ejercitado' su comprensión auditiva. La lectura no es más que la representación concreta de la estructura gramatical que se ha enseñado. Es decir, la lectura se realiza a partir de oraciones descontextualizadas, o en el mejor de los casos de textos o diálogos supeditados a las estructuras gramaticales.

A diferencia del enfoque estructural-gramatical que concibe al lenguaje como algo estático, el enfoque discursivo lo concibe de una forma dinámica. Lo ubica en un contexto, en el cual el lenguaje adquiere un sentido específico.

Las bases teóricas de la corriente discursiva son el cognoscitivismo para los aspectos psicológicos y el funcionalismo para la descripción lingüística. Las funciones retóricas, tales como la descripción, la definición, la generalización, etc., son parte de la enseñanza de la lectura que van a ayudar al alumno a desarrollar determinadas destrezas tales como la de distinguir las funciones retóricas de un texto. En lo que respecta a la lectura, ésta es un proceso interactivo entre el lector y el escritor por medio del texto.

El discurso, que es la base de este enfoque, incluye dos elementos esenciales: la cohesión y la coherencia. El objetivo de este trabajo será explicar dichos elementos que permitan al estudiante desarrollar la habilidad de la lectura.

La estructura del trabajo, para lograr este objetivo, es la siguiente: En el primer capítulo expongo en qué consiste el discurso para hablar del análisis del discurso y de cómo se utiliza éste en la elaboración de materiales para la comprensión de lectura. En el segundo capítulo se desglosan los elementos del discurso llamados cohesión y coherencia.

En el tercer capítulo se presenta una serie de ejercicios en los que se señala la presencia de estos dos elementos para facilitar la comprensión de un texto dado. El supuesto es que dicha ejercitación va a permitir que los alumnos comprendan sus lecturas más eficientemente.

I EL ANALISIS DEL DISCURSO

Para poder enfocar la comprensión de lectura según el análisis del discurso es necesario explicar inmediatamente en qué consisten el discurso y el texto, y cómo estos dos aspectos deben considerarse en la enseñanza de una lengua extranjera.

1.1 DISCURSO Y TEXTO

H.G.Widdowson nos dice que " a knowledge of how the language functions in communication does not automatically follow from a knowledge of sentences".⁽³⁾ Es decir que para que la comunicación tenga lugar no es suficiente el conocimiento de cómo se forman los enunciados, sino que además es necesario el conocimiento de cómo funcionan en una comunicación real. Es aquí donde hacemos la distinción entre discurso y texto. El discurso es el uso de los enunciados. Estos se les da coherencia y sirven para realizar los actos comunicativos. Es importante señalar

(3) H.G.Widdowson, "Directions in the Teaching of Discourse", Theoretical Linguistic Models, París, AIMA DIDIER, 1973, p. 66

que el discurso se compone de actos comunicativos y no de enunciados aislados.

Por otro lado tenemos el texto. Este se refiere a los enunciados combinados, es decir, a enunciados con elementos cohesivos que son precisamente los elementos que permiten a estos enunciados combinarse y unirse. Para hacer más explícita la distinción entre éstos, podemos mencionar que en el discurso hacemos referencia al nivel pragmático (uso de los signos), mientras que en el texto, al nivel morfológico, sintáctico y fonológico de los enunciados. Así pues los enunciados son coherentes dentro del discurso y los enunciados tienen cohesión dentro del texto.

1.2 ANALISIS DEL DISCURSO

El análisis del discurso es el estudio del uso funcional o comunicativo del lenguaje, la relación entre lo que se dice y lo que se 'hace'. En lo que se dice se debe tomar en cuenta: qué, a quién, cómo, cuándo, dónde, y por qué se dice; todos estos aspectos no pueden ser considerados aisladamente sino en contexto porque en él adquieren valor comunicativo.

El estudio del análisis del discurso ha sido abordado por diversos autores entre los cuales se encuentra Firth quien propuso que se debía prestar más atención a la conversación. Para él "it is here (in conversation) that we shall find the key to a better understanding of what language is and how it works".⁽⁴⁾ Firth dice que se debe dar más importancia al discurso o significado como él lo llama que a la forma y a la sustancia, es decir, a la sintaxis y a la fonología. Para él el lenguaje es

(4) J.F. Firth "The Technique of Semantics", citado por Malcolm Coulthard, An Introduction to Discourse Analysis, London, Longman, 1978, p. 1.

significativo únicamente dentro de su contexto o situación, por eso se necesita hacer el estudio del lenguaje contextualizado. Firth trató de dar un cambio al enfoque que se utilizaba para el estudio de la lengua, dado que otros lingüistas habían investigado solamente los aspectos fonológico, léxico y sintáctico de la lengua. Tendencia que siguió imperando entre los lingüistas de la primera mitad del siglo veinte. Estos lingüistas no estaban interesados en explicar cómo idénticos enunciados podían tener diferentes funciones y significados según las situaciones en las que fueran utilizados. Por ejemplo, el enunciado "tengo sueño" puede significar un rechazo a una invitación, una expresión de aburrimiento, o incluso una petición de permiso para irse a dormir. De cualquier forma, durante la primera mitad del siglo veinte, tanto en Inglaterra como en U.S.A. no hubo investigaciones relevantes sobre el discurso. El mismo Firth quien proponía investigar más el discurso verbal junto con su contexto, se centró en la fonología y descuidó el estudio del contexto.

En su artículo "Discourse Analysis", Harris⁽⁵⁾ afirma que el lenguaje no se forma por palabras aisladas o enunciados aislados, sino por la conexión del discurso. Harris no aclara lo que es en sí el discurso, lo que hace es definirnos el texto: combinación de enunciados sin referirse al valor comunicativo de éstos. Pero se puede decir que hay un adelanto hacia el análisis del discurso.

Harris no toma en cuenta el contexto social en el análisis del discurso, sino que concibe el discurso como una serie de oraciones relacionadas entre sí sin ninguna función comunicativa. Utiliza el concepto de discurso y de texto como sinónimos, haciendo más confuso el estudio del discurso.

(5) Z. Harris, "Discourse Analysis", citado por H.G. Widdowson
 on cit.

Lo que hace Harris en su artículo tiene que ver con el análisis del texto y no con el del discurso. El análisis del texto tiene como objetivo investigar cómo el texto ejemplifica la función del lenguaje más allá de la simple oración, es decir, cómo se combinan los enunciados para formar el texto.

Otro estudioso del análisis del discurso es Labov, quien, a diferencia de Harris, define así el análisis del discurso;

The way language forms are used to perform social actions: Commands and refusals are actions; declaratives, interrogatives, imperatives are linguistic categories—things that are said, rather than things that are done. The rules we need will show how things are done with words and how one interprets these utterances as actions: in other words, relating what is said to what is done.

(6)

Labov enfatiza que el primer y más importante paso a seguir es distinguir entre lo que se dice y lo que se hace. Cuando hablamos de lo que se hace nos referimos a las acciones y, cuando hablamos de lo que se dice a las categorías lingüísticas. El análisis del discurso debe estar relacionado con el uso funcional o comunicativo del lenguaje en su contexto.

(7)

Finalmente menciono a H.G.Widdowson, quien al igual que Labov, es un lingüista que ha hecho valiosas investigaciones en el campo del análisis del discurso. Sus investigaciones nos llevan a la conclusión de que éste se refiere a la manera en que los enunciados se utilizan con un propósito comunicativo.

(6) Labov, "The Study of language in its social context", citado por H.G. Widdowson, op.cit., p. 68.

(7) H.G.Widdowson, op.cit.,

Los analistas del discurso, basándose en lo que propone Widdowson, están interesados en estudiar las reglas de uso, las cuales describen cómo los actos de habla forman parte de los actos sociales;

a sentence is an instance of usage in so far as it is discoverable in an utterance, but in so far as that utterance makes a statement of a particular kind it is an instance of use.

(8)

Widdowson hace la distinción entre 'usage' y 'use'^(*) como lo hace Saussure con 'lengua y palabra' o como lo hace Chomsky con 'competencia' y 'realización', esto es, estableciendo un claro contraste entre los dos conceptos. Sin embargo, no necesariamente existe una relación entre "usage", 'lengua' y 'competencia' y 'use', 'palabra' y 'realización'; sino cada uno de los tres autores utiliza pares opuestos de conceptos para hacer más explícitas sus ideas. El 'usage' es un aspecto de la realización, ese aspecto que hace evidente que la persona que usa la lengua demuestra que conoce las reglas lingüísticas, es decir, construye oraciones gramaticales. El 'use' es otro aspecto de la realización. La persona que usa la lengua sabe que para lograr una comunicación eficaz debe utilizar en un contexto determinado enunciados adecuados. Es decir, debe ser capaz de emplear tanto su competencia lingüística como su competencia comunicativa.

Widdowson propone que los maestros de lenguas extranjeras desvien su atención de la enseñanza de enunciados aislados a la manera en que éstos se usan para realizar actos comunicativos. Al hacerlo, los maestros de lenguas y la gente involucrada en la elaboración de materiales deben tomar al discurso como base. Desafortunadamente,

(8) Malcolm, Coulthard, op. cit., p. 9.

(8) 'usage' y 'use' no se traducen al español, debido a que no existen dos términos que denominen adecuadamente los conceptos de

existe poca gente interesada en el análisis del discurso; sin embargo, algo se está haciendo para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

1.3 EL ENFOQUE DISCURSIVO EN LA COMPRESION DE LECTURA

En la enseñanza, o más bien en la ejercitación de la comprensión de la lectura, basada en el enfoque discursivo, se plantea el desarrollo de dos habilidades: la primera consiste en el reconocimiento de elementos cohesivos que forman y crean el texto, lo que se ha llamado cohesión. La segunda consiste en el reconocimiento de las relaciones de significado que están presentes en el discurso, es decir, los actos comunicativos, lo que hemos llamado coherencia. En la lectura a ciertos actos comunicativos se les ha llamado funciones retóricas del lenguaje. Son las maneras en que el autor organiza la información, y que nos ayudan a reconocer cuando el autor está definiendo, dando un ejemplo, concluyendo, etc.

De acuerdo con este enfoque, la comprensión de lectura no es simplemente la identificación del significado, sino que éste es creado y recreado gradualmente a través de la interacción establecida entre el lector, el texto y el escritor:

Widdowson nos dice que:

Reading is regarded not as reaction to a text but as interaction between writer and reader mediated the text. Reading is an act of participation in a discourse between interlocutors.

(9)

(9) H.G. Widdowson, "The process and purpose of reading" First Draft 23 marzo, 1977 p. 2.

El proceso de la lectura es, entonces, un proceso interactivo entre el escritor y el lector. El primero trata de predecir los intereses y necesidades del lector, de anticipar cualquier dificultad que éste pueda tener y que le obstaculicen seguir con lo que está leyendo, así como hacer alusión a áreas de estudio y experiencia que comparta con el lector. Este a su vez, utiliza sus estrategias de lectura, entre otras cosas, para interpretar la intención del escritor. Anteriormente se creía que el lector no participaba activamente en el proceso de la lectura. En nuestros días es bien sabido que si existe una interacción entre los participantes. Aunque no tan directa como en el discurso hablado. El lector no puede recurrir de inmediato al autor para que le aclare sus dudas sino que en el mismo texto el lector debe de aclararlas. Sin embargo, el escritor trata de anticipar los problemas que pudieran presentarse al lector, y de satisfacer, hasta cierto punto, sus necesidades, proporciona, en fin, todo aquello que pueda facilitarle al lector la tarea de comprender el discurso. Aunque desde luego no se puede poner en el lugar de todos los lectores y es aquí donde éstos deben de participar en esta actividad. El lector por su parte, debe utilizar sus estrategias de lectura para entender la información o mensaje del escritor, extraer la información que le pueda servir y hacerla parte de sus conocimientos. Esa anticipación del escritor y del lector nos permite decir que hay una participación entre interlocutores, participación que es activa y constante.

Los siguientes puntos ilustran cómo se aplica este enfoque a la comprensión de lectura:

- Se considera a la lengua como medio de comunicación.
- Los objetivos se establecen en función de actos comunicativos y no de categorías gramaticales.

- La lectura es una interacción entre el escritor y el lector a través del texto.
- Las experiencias y conocimientos en general del lector tienen una gran importancia en el proceso de la comprensión de lectura.
- Anticipar aquello que no se ha visto es vital en la lectura.
- Las predicciones del lector son el punto de partida de la comprensión de lectura.

Es preciso mencionar que los puntos arriba mencionados no son exclusivamente extraídos del enfoque discursivo, ya que el enfoque psicolingüístico también se toma en cuenta para comprender el proceso de la lectura.

Para terminar este capítulo retomo la idea de Widdowson acerca de que hay que distinguir dos maneras de ver y estudiar una lengua. La primera es verla como texto, es decir, como un conjunto de enunciados los cuales se combinan y tienen gracias a ciertos mecanismos cohesivos. Y la segunda es ver la lengua como discurso, el uso de los enunciados que realizan actos comunicativos y que a su vez tienen coherencia. Ambos aspectos son diferentes maneras, pero a la vez complementarias, de ver una lengua.

II COHESION Y COHERENCIA : ELEMENTOS DEL DISCURSO

En el presente capítulo se explicará en qué consisten la cohesión y la coherencia y su importancia para la comprensión de lectura.

Podemos definir la cohesión como los elementos que sirven para relacionar y unir los enunciados. La coherencia tiene que ver con el sentido que le damos a esos enunciados, de acuerdo con el contexto. Con las funciones comunicativas de esos enunciados y de cómo se usan para crear diferentes funciones retóricas: descripciones, definiciones, etc.⁽¹⁰⁾

Para ilustrar los conceptos de cohesión y de coherencia daremos el siguiente ejemplo:

Pescador I. -¿ Por qué no fuiste a pescar ?

Pescador II. - La Adelaida, hermano ...

Pescador III. - Es que la Adelaida está ...

(10) H.G.Widdowson, Teaching Language as Communication, London, Oxford University Press, 1978, p. 52.

Pescador III. - ¿ Te quedaste con ella ?

Pescador II. _ Toda la noche. Yo quisiera sacarla de su casa, pero va haber lío.

Pescador I. - Dicen que el marido no va a volver.

(I p. 130)

Las preguntas de Pescador I y P. III indican que quieren saber algo y las respuestas de P. II se organizan para satisfacer las necesidades de P.I. y P. III. Lo que ha expresado P. I está enlazado con lo que han expresado P. II y P.III formando así un discurso con coherencia y cohesión. Es decir, si consideramos el contexto apropiado, este diálogo es coherente porque tanto P.I, P.II y P.III se refieren a la misma cosa. Lo que ha expresado cada uno tiene sentido para los demás, permitiéndoles comprender esta conversación. En cuanto a la cohesión, las palabras subrayadas en este diálogo tienen como función la de substituir a Adelaida y son por lo tanto los elementos de cohesión.

2.1 COHESION

M.A.K. Halliday y R. Hasan en su libro Cohesion in English ⁽¹¹⁾ nos dicen que la cohesión se refiere a las relaciones tanto semánticas como sintácticas que existen en el texto, y que estas relaciones sirven para unir enunciados y transformarlos en texto. Es decir, la cohesión se da en el texto.

(Nota) La bibliografía completa utilizada para extraer los ejemplos aparece en la p. 45. Los textos se indican con números romanos y las páginas con arábigos.

(11)M.A.K. Halliday & R.Hasan, Cohesion in English, London, Longman, 1976.

La cohesión ha sido clasificada de la siguiente manera: la de referencia, la de substitución, la cohesión elíptica, la de conjunción y la cohesión léxica.

2.1.1 COHESION DE REFERENCIA

Es la relación entre un elemento lingüístico y otro que ya ha sido mencionado en el texto. Halliday y Hasan nos dicen que:

In the case of reference the information to be retrieved is the referential meaning, the identity of the particular thing or class of things that is being referred to and the cohesion lies in the continuity of reference, whereby the same thing enters into the discourse a second time.

(12)

Existen tres tipos de referencia: personal, demostrativa, y comparativa. En la referencia personal se incluyen, los pronombres personales, los adjetivos demostrativos y los pronombres posesivos. Por ejemplo:

a. Bacteria are protists. They are one-cell organisms.

(II p. 75)

La referencia demostrativa tiene una función deíctica en el discurso hablado, es decir, es una forma de señalamiento donde el hablante identifica al referente localizándolo en la escala de proximidad. Los demostrativos en inglés son: this, that, these, those, que regularmente se refieren anáforicamente a algo que ya

(12) Ibid. p. 31.

ha sido mencionado. Los demostrativos circunstanciales, here y there (lugar) y now y then (tiempo), se refieren a la localización de un proceso en espacio y tiempo. Por ejemplo:

...it was then that both animals had serious problems adjusting to what were supposed to be their natural roles. (III p. 68)

He returned to England after his first West African trip, and he lived and worked there for the rest of his life.

(II p. 23)

La referencia comparativa se divide en comparación general y comparación particular. La primera se refiere a la semejanza o diferencia entre dos objetos que pueden ser los mismos, similares o diferentes. Se expresa por medio de ciertos adjetivos y adverbios tales como: same, equal, identical, identically para señalar identidad; such, similar, so, similarly, likewise, para señalar semejanza; other, different, else, differently, para señalar diferencia. La segunda, la comparación particular, se refiere a la cantidad y a la calidad de los objetos. Esta se expresa con; more, fewer, less, further, additional, so, as, equally, y con los adjetivos comparativos tales como; better, so, as, less, equally, equally good (epítetos).⁽¹³⁾ Por ejemplo:

It was a rare experience to attend a show at once so innocent, so charming, so skilled, and so fresh as that given at the Coliseum by the Shangai Acrobatic Theatre.

(III p. 52)

(13) Ibid. p. 76.

2.1.2 COHESION DE SUBSTITUCION

La substitución es el reemplazo de un elemento léxico por otro. Se divide en nominal, verbal y de cláusula.

La substitución nominal - one, ones, same- constutuye el núcleo de una frase nominal, y sólo puede ser sustituida por un elemento léxico que sea sujeto. Por ejemplo:

...it was then that both animals had serious problems adjusting to what were supposed to be their natural roles.
The story was an unusual one.

(III p. 68)

En la substitución verbal tenemos a do. En inglés este verbo substituye a otros verbos. Por ejemplo:

It emerges that 83 per cent of right-handed mothers hold the baby on the left side, but then so do 78 per cent of left-handed mothers.

(IV p. 23)

En la substitución de cláusula, como su nombre lo indica, un elemento lingüístico substituye a toda una cláusula. Las palabras que se utilizan para este tipo de substitución son: so y not . So aparece en afirmativo y not en negativo. Por ejemplo:

Thinking along these lines it was argued that perhaps during its existence inside the body of the mother, the growing embryo becomes fixated ('imprinted') on the sound of the heart beat. If this is so, then the rediscovery of this familiar sound after birth might have a calming effect on the infant, especially as it has just been thrust into a strange and frighteningly new world outside.

(IV p. 32)

This es otro elemento lingüístico que puede substituir a toda una cláusula. Este elemento lingüístico es muy empleado en el discurso escrito, evita la repetición de las cláusulas y logra hacer más fluido el proceso de la lectura. Halliday y Hasan no incluyen This en la substitución sino en la referencia demostrativa y en la elipsis. Veamos un ejemplo en el que this substituye a toda una cláusula - el enunciado anterior -. Por ejemplo;

Adaptations to starvation are of a physiological and biological nature. Because of this, the research on this subject can provide answers to certain questions.

(V p. 46)

2.1.3 COHESION ELIPTICA

Por elipsis entendemos la omisión de un elemento lingüístico. Existen tres tipos de elipsis, la nominal, la verbal y la de cláusula.

La elipsis nominal tiene la función de núcleo en una frase nominal. Las palabras both y all frecuentemente funcionan elípticamente con referencia al enunciado enteros. Both y all tienen significado plural pero mientras que both se refiere sólo a dos objetos, all se emplea cuando hay más de dos. Por ejemplo:

If the people and the newspaper seem mad, perverse, and wicked, remind yourself that you seem so to them. In this opinion both parties may be right, but they can not both be wrong.

(IV p. 176)

A group of light-colored people will all seem to be pretty much the same color in these months.

(VI p. 25)

Los demostrativos this, that, these y those, son parte de la elipsis nominal. En el siguiente ejemplo these realiza la función elíptica de items. Por ejemplo:

We now come back to the items the student has underlined. If these are explained to him immediately by the teacher or defined in footnotes as in most graded readers, he will become more and more passive.

(VI p. 10)

Los posesivos nominales -Lucy's book, her father's - y los adjetivos posesivos my, your, y los pronombres posesivos mine, yours, etc., funcionan elípticamente cuando tienen la función de núcleo de una frase nominal. En el siguiente ejemplo ours incluye a la persona que posee y a la cosa poseída :

"but you don't know what a riot is until you've seen one in Washington, D.C."

"Ours wasn't a riot", Anatole said.

"It was a total Revolution". "Ours could have been, except for the curfew."

(VI p. 45)

Los términos each, every, any, neither, none, no, either, a, one, some, funcionan elípticamente. Ejemplos:

These lions were each performed by two men inside the skin, but they worked together so perfectly in harmony that they gave a convincing illusion of an actual animal dancing with great skill, and sometimes showing an engaging sense of humour.

(III p. 52)

En la elipsis nominal existen también los numerales que se dividen en tres categorías, ordinales (first, second, etc.), cardinales (one, two, etc.) y cuantificadores indefinidos (much, many, more, most, etc.).

La elipsis verbal, como su nombre lo indica, substituye sólo al verbo. Existen dos tipos de elipsis verbal: la lexica y la operativa. La primera es el tipo en el cual el verbo principal es omitido del grupo verbal y se le substituye con uno auxiliar. Ejemplo:

- a. A.- Was he studying ?
 B.- Yes, he was.
- b. A.- Have you seen 'Barry Lyndon' ?
 B.- No, I haven't.

Los verbos auxiliares (modal verbs) can, could, will, would, shall, should, may, might, must, ought to, se les reconoce como elementos elípticos. Por ejemplo:

'If I only could leave part of my leg here in this trap' the old man continued, 'I would. But because I am unable to do it, it is you who must'.

(VI p. 39)

En la elipsis operativa se omiten los operadores, es decir los verbos auxiliares, mientras que el verbo lexico o principal permanece intacto. Por ejemplo:

He must frequently go right into the forests and cut down trees to cover his plants.

(Vi p. 40)

La elipsis de cláusula tiene dos partes en su estructura que son el elemento de modo (sujeto + verbo auxiliar) y el elemento de proposición (verbo principal + complemento. La elipsis en la cláusula tiene lugar en la respuesta a un enunciado interrogativo. Por ejemplo:

A.-'Won't you have a cigar ?'

B.-No, I won't.

(IV p. 80)

En este ejemplo el elemento de proposición es omitido en la respuesta al enunciado interrogativo (have a cigar).

2.1.4 COHESION DE CONJUNCION

La conjunción es el tipo de relación semántica que va a unir a los enunciados que siguen con los que ya han sido presentados.

Existen cuatro tipos de conjunción que son: la aditiva, la adversativa, la de causa y la de tiempo, Ejemplos:

For the whole day he climbed up the steep mountainside, almost without stopping.

- | | |
|--|---------------------------|
| a. <u>And</u> in all this time he met no one | (conjunción aditiva). |
| b. <u>Yet</u> he was hardly aware of being tired. | (conjunción adversativa). |
| c. <u>So</u> by night time the valley was far below him. | (conjunción causal). |
| d. <u>Then</u> , as dusk fell, he sat down to rest. | (conjunción temporal). |

(VII p. 238-9)

Las conjunciones aditivas and, or, not either, unen a dos o más palabras, ideas, enunciados, párrafos, etc. Ejemplos:

Recognizing is usually easier than recalling. And recognizing offers evidence of memory.

(V p. 13)

But those who have never suffered in pairment of sight or hearing seldom make the fullest use of these blessed faculties.

(IV p.. 99)

Otro tipo de conjunción es la adversativa que significa 'opuesto a lo que se espera'. Esta expectativa puede ser derivada del contenido de lo que se dice, o del proceso comunicativo. Se indica con las palabras yet, but, however y though. Ejemplos:

Most people agree that childhood is playhood, yet what do we do about it?

(VI p. 30)

Recalling requires some other identification of the event remembered e.g. the name, the category, but recalling does not. However, recognizing is not always easier that recalling.

(V p. 13)

Los conectores but y however también pueden expresar contraste lo mismo que las expresiones on the other hand (pero no con on the one hand ... on the other hand que son comparativas), at the same time, etc.

La conjunción de causa indica causa y efecto, resultado, propósito, razón, etc. Se expresa por medio de so, thus, hence, therefore, consequently, accordingly, as a result (of that), in conse-

quence (of that), because of that y regularmente se combinan con and. Ejemplos:

This action was repeated over a long period of time. Thus they became conditioned to salivate when they heard the bell ringing whether or not food followed the bell. In the same way, it was later observed that the female dolphin continued pushing her paddles when the male could either see the lights for himself or was out of the tank. her calls, therefore, were not related to her desire to communicate with the male.

(V p. 68)

La conjunción temporal se expresa mediante las formas then, and then, next, afterwards, after that, subsequently y otras expresiones más. Ejemplo:

Then he remembered with new fear the five Nagas waiting by the stream and he began to run, wet, and bloody, up the bank. Every now and then he fell down, and then he got up again and ran on.

(VIII p.73)

2.1.5 COHESION LEXICA

Otro tipo de cohesión es la léxica. Nos referimos aquí a la selección del vocabulario y su función cohesiva que es la de substituir a un sustantivo por otro. Halliday y Hasan han clasificado la cohesión léxica usando los siguientes conceptos:

humanos: human being, mankind, woman, child, man, girl, boy.

animados no humanos: creature

inanimados concretos que se pueden contar: thing, object.

inanimados concretos que no se pueden contar: stuff.

inanimados abstractos: affair, business, matter.

acción: move.

lugar: place.

hecho; question, idea.

(14)

Los siguientes ejemplos ilustran la función cohesiva de estos elementos:

- a. Several experiments have been carried out in order to see how long a human being can survive without eating. This may not do much to eliminate the chronic hunger that affects a large portion on mankind.
(V p.54)
- b. One of these attempted to discover if dolphins communicate messages to each other. A male and a female creature were kept in a special tank
(V p. 61)
- c. What should I do with all this crockery? Leave the stuff there: someone'll come and put it away
(VII p. 275)
- d. That place is the gymnasium. (V p.3)
- e. Henry seems convinced there's money in dairy farming. I don't know what gave him that idea. (VII p.275)

En cada ejemplo un sustantivo substituye a otro que bien puede ser un sustantivo general (human being) del cual se deriven varios sustantivos particulares (Man), los cuales a su vez funcionan como sinónimos de determinados contextos.

Para comprender este tipo de cohesión se ha clasificado en: cohesión de reiteración y de colocación. Reiteración es la repetición de un elemento léxico. Para ilustrar esto, tenemos el siguiente ejemplo:

There's a boy climbing that tree

- a. The boy's going to fall if he doesn't take care.

- b. The lad's going to fall if he doesn't take care.
- c. The child's going to fall if he doesn't take care.
- d. The idiot's going to fall if he doesn't take care.

En el enunciado (a) se repite la palabra 'boy', en el (b) 'lad' es sinónimo de 'boy', en el (c) 'child' es un supraordinado de 'boy' y en el (d) 'idiot' es una palabra general.

Cohesión de colocación consiste en la relación que se crea entre elementos no necesariamente equivalentes a nivel semántico, gracias a que en la estructura ocupan una posición paralela. El paralelismo estructural se convierte para el lector en señal de que en ese texto dichos elementos se deben considerar como equivalentes. Incluye no sólo a los sinónimos como climb-ascend, boy-child, beam-rafter, disease-illness, y supraordinados como: elm-tree, rose-flower, sino también a pares opuestos de varias clases como: boy-girl, stand up-sit down, antónimos como: like-hate, wet-dry, crowded-desert, y order-obey. En general cualquier par de palabras que tiene patrones similares de colocación, o sea, que tiende a ocurrir en contextos similares tendrá fuerza cohesiva, si estos ocurren en enunciados adyacentes. Esto sucede no sólo en los pares de palabras como las arriba mencionadas, sino en los grupos del campo semántico. Palabras tales como candle-flame-flicker, hair-comb-curl-wave, poetry-literature-reader-writer-style, sky-sunshine-cloud-rain, student-school-teacher-classroom, etc.

2.2 COHERENCIA

Coherencia, podemos decir, es aquello que le da sentido a lo

que decimos/escuchamos, leemos/escribimos, aquello que podemos comprender o darnos a entender con más facilidad. A través de este diálogo se puede explicar lo que es la coherencia.

A.- Lupita ¡ Mi toalla!

B.- Tengo las manos sucias.

A.- Está bien.

En este diálogo no hay elementos de cohesión y sin embargo este discurso es del todo coherente si consideramos un contexto en que A pide a B que haga algo (pasarle la toalla). El valor que le hemos dado a éste diálogo (pedir a alguien que haga algo) se deriva de las otras partes del mismo. El segundo enunciado, el de B, funciona como una excusa por no poder hacer lo que se le ha pedido. El segundo enunciado de A es una aceptación de la excusa de B y de que A tendrá que hacer lo que originalmente había solicitado. Es así como estos tres enunciados se enlazan de tal manera que producen un discurso coherente, aunque carezca de elementos de cohesión. Podemos afirmar que un discurso puede existir con una total ausencia de elementos de cohesión siempre y cuando no carezca de coherencia, la cual es dada por el contexto.

Labov explica esta coherencia en el discurso y especifica que un número de condiciones debe cumplirse para que un determinado enunciado funcione como un acto comunicativo. Para que un enunciado sea interpretado, por ejemplo, como una orden, primero, el que manda, A, (maestro) debe creer en estas condiciones:

- 1.- Es deseable que se haga X
- 2.- A tiene el derecho de pedirle a B que haga X

3.- B tiene la obligación de hacer X

4.- B tiene la capacidad de hacer X

(15)

y segundo, que el alumno (B) tiene que creer que A también cree en las condiciones antes mencionadas. Para ilustrar lo dicho anteriormente presento el siguiente ejemplo:

a. A.- Contesta las siguientes preguntas.

B.- Sí.

b. A.- Contesta las siguientes preguntas.

B.- No estudié.

En este ejemplo el maestro ordena al alumno hacer algo (condición 2 contestar las preguntas), el alumno contesta centrándose en la 3a. condición: B que es el alumno tiene la obligación de hacer X y por lo tanto tiene la capacidad de hacer X. En el segundo ejemplo (b) la única condición que no se cumple es la 4a. dado que B no tiene la capacidad de hacer X porque no estudió.

Veamos ahora el caso de una forma lingüística imperativa que tiene distintas funciones (uso). Ejemplos:

- | | |
|--------------------------------|---------------|
| 1.-Go away. | (orden) |
| 2.-Pass the salt, please. | (solicitud) |
| 3.-Bake the pie in a hot oven. | (instrucción) |

(15) Labov, W., "The study of language in its social context", in Studium Generale 23, 1970, p. 33.

- 4.-Invest in premium bonds. (aviso)
 5.-Forgive us our trespasses. (súplica)
 6.-Come to dinner tomorrow. (invitación)

(16)

Estos seis enunciados en forma imperativa, dependiendo del contexto en que se les empleen, tendrán coherencia y a la vez tendrán diferentes funciones tales como: orden, invitación, etc.

Widdowson nos presenta un ejemplo que ayuda a comprender la coherencia en un discurso escrito. La siguiente serie de enunciados nos va a servir para la creación de un discurso coherente:

1. Some minerals are sulphides.
2. What gold is is an ore.
3. The different substances of which rocks are composed are called minerals.
4. Some minerals are silicates.
5. Ores are minerals from which we extract metals
6. Rocks are composed of a number of different substances.
7. It is according to their chemical composition that minerals are classified.
8. Some minerals are oxides.

Presentados de esta manera los enunciados aislados no tienen ninguna relación con los demás. Por el contrario si los unimos tendremos un discurso:

Rocks are composed of a number of different substances. The different substances of which rocks are composed are called minerals. It is accordingly to their chemical composition that minerals are classified. Some minerals are oxides, ...etc.

De esta manera podremos entender los enunciados como componentes del discurso, con elementos cohesivos y coherentes. Estos enunciados se pueden arreglar de diferente manera, discurso A, B y C, que quedan constituidos de la siguiente manera;

Discourse A. Rocks are composed of a number of different substances. Minerals are classified according to their chemical composition. Some are oxides. Some are sulphides. Some are silicates. Minerals from which we extract metals are called ores. Gold is an ore.

Discourse B. Rocks are composed of a number of different substances. Some are oxides, some are sulphides and some are silicates. These substances are called minerals. Minerals are classified according to their chemical composition. Those from which we extract metals are called ores. Gold, for example, is an ore.

Discourse C. Rocks are composed of a number of different substances. These are called minerals. Minerals from which we extract metals are called ores. Gold, for example, is an ore. Minerals are classified according to their chemical composition. Some are oxides, some are sulphides and some are silicates.

(17)

Así vemos que los enunciados pueden ser colocados de diferentes maneras, lo cual nos permite tener distintas versiones que funcionan de diversas maneras. Si alteramos el orden de los enunciados, alteraremos también el carácter comunicativo del discurso. Aunque todas las versiones 'digan lo mismo', no realizan la misma función. Así podemos ver que el discurso A es más aceptable que el B y C, porque la información está ordenada de lo general a lo particular, o sea, que hay un desarrollo coherente que B y C no tienen. B y C no son tan coherentes y por lo tanto dificultan el procesamiento de la información.

Lo importante no es unir los enunciados en cualquier orden, sino que su unión tenga una fuerza ilocutiva dada. Es decir, que sea coherente. Podemos encontrarnos con un número de versiones cohesivas, pero su aceptabilidad dependerá del grado de adecuación.

El lector reconoce que un discurso es coherente gracias a la forma y el orden en que los enunciados aparecen, si

(17) H.G.Widdowson, Teaching Language as Communication P.32,33, 42 y 43.

éstos se asocian con su fuerza ilocutiva el lector encontrará el discurso apropiado.

Aprendemos a distinguir cuándo un discurso es coherente y cuándo no lo es, debido a que es el mismo contexto que le da sentido a lo que escuchamos, hablamos, leemos y escribimos. Es decir, le da sentido a la misma lengua que utilizamos con propósitos comunicativos.

III EJERCICIOS EN LOS QUE LA COHESION Y LA COHERENCIA FACILITAN LA COMPRESION DE LECTURA

El objetivo de este capítulo es el de exponer ciertos tipos de ejercicios que ayuden al estudiante a desarrollar sus estrategias de lectura para lograr una comprensión más eficiente. Se hace énfasis únicamente en la cohesión y en la coherencia porque estos dos aspectos no han sido muy considerados en la elaboración de ejercicios para la comprensión de lectura. Además de que su ejercitación es un factor importante para que ayude y capacite al estudiante a desarrollar su habilidad creativa y utilizar sus capacidades mentales. Estos ejercicios requieren que el estudiante comprenda lo que se le pide para poder contestar eficazmente, evitando las respuestas mecánicas a las que estaba acostumbrado.

Para la elaboración de estos ejercicios se ha tomado en consideración un factor importante. Algunos estudiantes universitarios son 'falsos principiantes', es decir, tienen ciertos conocimientos del inglés; debido a que durante tres o seis años recibieron clases de esta lengua, aunque no hayan sido capacitados debidamente para utilizarla.

Por esta razón, este tipo de ejercicios se dirigen principalmente a estos 'falsos principiantes'.

Los ejercicios que he creado se basan en un texto, tomado de English in Biological Science ⁽¹⁸⁾. Al ir presentando cada ejercicio diré cuál es el objetivo de éste y de qué manera ayudará el estudiante a desarrollar sus estrategias de lectura. Es importante mencionar que estos ejercicios ayudan a que el alumno comprenda la lectura y no tienen el propósito de hacer una evaluación de ésta.

DIFFERENCES BETWEEN PLANTS AND ANIMALS

- (1) Plants characteristically synthesize complex organic substances from simple inorganic raw materials.
- (2) In green plants the energy for this process is sunlight.
- (3) The plants can use this energy because they possess the green pigment chlorophyll.
- (4) Photosynthesis, or 'light-synthesis', is a 'self-feeding', or autotrophic, process.
- (5) Animals, on the other hand, must obtain complex organic substances by eating plants or other animals.
- (6) The reason for this is that they lack chlorophyll.
- (7) Among these 'other-feeders', or heterotrophs, we distinguish between 'solid-feeders', or phagotrophs, and 'liquid-feeders', or osmotrophs.
- (8) Whereas phagotrophic organisms take in solid and often living food, osmotrophic ones absorb or suck up liquid food.
- (9) This is usually from dead and rotting organisms.
- (10) Plants and animals, then, have characteristically different feeding methods.
- (11) However, we cannot define plants as autotrophs and animals as heterotrophs.

(18) Ian, Pearson, English in Biological Science, London, Oxford University Press, 1978 p. 15.

(12) The reason for this is that many plants lack chlorophyll and feed heterotrophically, and some animals possess it and feed autotrophically. (13) The problem is well-illustrated by the various species of protozoans that are grouped together in the genus *Euglena*.

(14) Most species of *Euglena* possess plastids with chlorophyll inside. (i.e. chloroplasts) and therefore they can photosynthesize. (15) However, all the green species are unable to synthesize at least one organic substance osmotrophically. (15) They are therefore partly autotrophic and partly heterotrophic. (16) The colourless species must obviously be fully heterotrophic.

3.1 EJERCICIOS DE REFERENCIA CONTEXTUAL

El objetivo de este tipo de ejercicios es el de señalar cómo se usan los pronombres, expresiones o palabras para referirse a algo ya dicho anteriormente (referencia anafórica). Estos ejercicios requieren que el alumno regrese al texto para saber si entendió las relaciones que fueron reemplazadas o substituídas. El siguiente ejercicio puede parecer de muy poca complejidad, sin embargo, es un tipo de ejercicio al que no está acostumbrado el alumno y es útil y relevante ya que lo va capacitando para que encuentre referencias más complejas en sus lecturas posteriores y poco a poco comprenda más eficientemente las lecturas. Por lo general un ejercicio de este tipo se da inmediatamente después de una lectura. Por ejemplo:

Fill in the blanks. Refer to the text and complete the following statements.

- 1.-In Sentence (3) They replaces _____
- 2.-In sentence (6) this replaces _____
- 3.-In sentence (6) they replaces _____
- 4.-In sentence (8) ones replaces _____
- 5.- In sentence (9) this refers to _____

Existe una variación en los ejercicios de referencia contextual. En el siguiente ejercicio, el alumno tiene que escribir toda la oración sustituyendo las palabras en mayúscula por su referencia anafórica.

Por ejemplo:

Rewrite the following statements by replacing the words in capital letters with expresions from the passage which make their meaning clear.

- 1.-Sentence (12).The reason for THIS is that many plants lack chlorophyll and feed heterotrophically.
- 2.-Sentence (12). And some animals posses IT and feed autotrophically.
- 3.-Sentence (14). And therefore THEY can photosynthesize.
- 4.-Sentence (160. THEY are therefore partly autotrophic and partly heterotrophic.

3.2 EJERCICIOS SOBRE COHESION LEXICA

Otro tipo de ejercicio es el de cohesión léxica. Su objetivo es que el estudiante se dé cuenta que algunas palabras del texto son usadas como sinónimos, es decir, el autor utiliza pa-

labras que en ese texto se refieren al mismo concepto o idea.

Read the following sentences and write the word(s) which indicate relation to the circled one.

- 1.- In sentence (3) the green pigment is also called _____.
- 2.- In sentence (4) Photosynthesis, is also called _____.

3.3 EJERCICIO SOBRE LAS FUNCIONES EN EL DISCURSO

Este ejercicio tiene como objetivo que el alumno se de cuenta de cómo funciona el lenguaje en su uso comunicativo. De esta manera el estudiante puede distinguir la organización retórica del texto y saber cuándo el autor está concluyendo, definiendo, clasificando, etc.

El ejercicio acerca de las funciones capacita al alumno a identificar una función específica. Por ejemplo, en el siguiente ejercicio se le pide al alumno identificar los componentes de una definición. Por ejemplo:

A. Photosynthesis is the process in which light is the energy source for the synthesis of complex organic compounds.

- 1.- What is the term being defined? Photosynthesis.
- 2.- What are its specific characteristics? That it is a process in which light is the energy-source for the synthesis of complex organic compounds.

B. Identify the different components of the following definitions.

Chlorophyll is a green pigment which enables a plant to use light energy.

- 1.-What is the term being defined? _____
- 2.-What are its specific characteristics? _____

Chloroplasts are plastids which contain chlorophyll and therefore they can photosynthesize.

- 1.- What is the term being defined? _____
- 2.-What are its specific characteristics? _____

Otro tipo de ejercicio de funciones consiste en pedirle al alumno que conforme a la información contenida en el texto, escoja entre tres opciones la mejor acepción sobre la función de una oración determinada. Por ejemplo:

Refer to the text and choose the correct answer.

1.-Sentence (4) is ()

- a) a description of the photosynthesis process.
- b) a clarification of the photosynthesis process.
- c) a definition of the photosynthesis process.

2.-Sentence (7) is

- a) a conclusion.
- b) a classification.
- c) a definition.

3.- Sentence (8) is

()

- a) a contrast between organisms.
- b) an exemplification of organisms.
- c) a classification of foods.

3.4 EJERCICIOS SOBRE LAS FUNCIONES DE LOS CONECTORES

El objetivo de estos ejercicios es que el alumno reconozca que existe una secuencia lógica entre las oraciones y que los conectores se utilizan para marcar esa secuencia. Al utilizar los conectores, que van a unir dos o más ideas, podemos obtener una relación de contraste, resultado, adición, etc. Es importante que desde el principio de un curso de comprensión de lectura el estudiante se familiarice con los diferentes conectores, para que más tarde él reconozca estos conectores en su aspecto comunicativo y por lo tanto le facilite comprender lo que lea.

La siguiente tabla sirve para ilustrar la función de los conectores:

but	indicate that what has been said before is
however	considered as true or correct but what follows
nevertheless	is, <u>in contrast</u> , also true or correct.
yet	
whereas	
thus	indicate that what follows is a <u>result</u> ,
therefore	<u>consequence</u> or <u>conclusion</u> of what has been
so	said before.
consequently	
moreover	indicate that what follows suggests an
furthermore	<u>emphasis</u> or <u>addition</u> of what has been said
and	before.

(19)

(19) Ma. L. Figueroa, S. Gutiérrez, M. Lozada, Developing Reading Strategies, Course work for the Applied Linguistics Component of the M.A. University of Lancaster, 1979. p.152.

Refer to the text and choose the correct answer.

- 1.-Whereas in sentence (8) introduces ()
- a) a classification.
 - b) a contrast.
 - c) a conclusion
- 2.- However in sentence (11) indicates ()
- a) a conclusion.
 - b) an exemplification.
 - c) a contrast.
- 3.-Therefore in sentence (16) states ()
- a) a conclusion.
 - b) a clarification.
 - c) an exemplification.

Existe otro tipo de ejercicio sobre conectores, en el cual se le pide al estudiante señalar cuál conector podría expresar la secuencia lógica entre las oraciones o los párrafos.

Por ejemplo:

Choose the best connector (but, whereas, however) to complete these sentences.

.....most species of Euglena are autotrophic,
no species are enterely autotrophic.,
all colourless species are necessarily fully hetero-
trophic.

(20)

3.5 EJERCICIOS PARA LA CONSTRUCCION DE PARRAFOS COHERENTES

Finalmente tenemos ejercicios cuyo objetivo es que el alumno se de cuenta que un párrafo debe tener una secuencia lógica y

que los referentes y conectores pueden ayudarlo a entender dicha secuencia. Con este tipo de ejercicio al igual que el de los conectores el alumno podrá reconocer los elementos que hacen que un párrafo sea cohesivo y coherente.

Order the following statements into a well-structured paragraph.

- Plants and animals, then, have characteristically different feeding methods.
- On the contrary, animals must obtain these substances by eating plants or other animals.
- This pigment enables them to synthesize complex organic substances from simple inorganic raw materials.
- Almost all plants are able to feed autotrophically because they possess the green pigment called chlorophyll.
- The reason for this is that they lack chlorophyll and therefore they can not photosynthesize.

Now write the paragraph.

Para ordenar este párrafo existen palabras claves como son:

then, nos está indicando una conclusión.

this pigment, se está refiriendo a algo que se mencionó anteriormente.

On the contrary, está dando un contraste de algo que se dijo previamente.

The reason for this, tenemos otra referencia que es this y por lo tanto se mencionó antes.

Los ejercicios de cohesión y de coherencia, entre otros, tienen el objetivo de ayudar al estudiante a desarrollar aquellas estrategias que le permitan mejorar su comprensión de lectura. A diferencia de los ejercicios que comúnmente aparecen después de un texto, estos ejercicios no tienen el propósito de hacer una evaluación inmediata de lo que el alumno ha leído sino más bien de ayudarlo a entender el texto.

IV CONCLUSIONES

En este trabajo se propone el enfoque discursivo como una alternativa adecuada para la enseñanza y la elaboración de materiales para la comprensión de lectura. La enseñanza a través de este enfoque trata de superar las fallas y deficiencias y también de cubrir las áreas que no habían sido consideradas por teorías anteriores. Las ventajas de este enfoque surgen del hecho de que consideran las necesidades de los estudiantes.

En mi experiencia docente a nivel bachillerato y universitario, me he dado cuenta de la imposibilidad casi total de desarrollar las cuatro habilidades. Esto se debe, por una parte, a la falta de tiempo que se requiere para su desarrollo. Por otra parte, nos enfrentamos a la motivación. La motivación personal de los estudiantes es simplemente la de aprobar una materia obligatoria más y no el apren-

dizaje de un idioma que puedan utilizar inmediatamente. Es por ello que la enseñanza de solamente una habilidad, la comprensión de lectura, puede resultar útil; proporcionar un instrumento para que los estudiantes consulten bibliografía de su carrera en inglés.

Existen ciertas actitudes por parte de los estudiantes cuando están en un curso de lectura y cuyo enfoque es el discursivo. Actitudes como son que ellos siempre esperan, en un curso de este tipo, que se les den reglas gramaticales, o la pronunciación correcta de las palabras; o bien saber el significado de cada una de las palabras del texto, ya que de otra manera no comprenden, según ellos, lo que leen. Al principio es difícil convencerlos de que leer no necesariamente implica saber lo antes mencionado, sino que entre otras cosas leer es comprender el mensaje del escritor, es inferir el significado de palabras desconocidas a través del contexto. Leer es percibir secuencia de ideas, reconocer la importancia de éstas, ya sean principales o secundarias de un texto, etc. También es difícil crearles una actitud positiva hacia ciertos ejercicios en donde ellos se den cuenta de lo que están haciendo, comprender lo que se les pide para contestar correctamente. Es por esto que he sugerido ciertos ejercicios en los que la cohesión y la coherencia están presentes porque van a permitir que el estudiante se dé cuenta de cómo se usa la lengua como medio de comunicación. A su vez estos ejercicios ayudan a comprender y reafirmar lo que leen.

Finalmente deseo mencionar que la práctica de ejercicios basados

en estos dos elementos, cohesión y coherencia, no es lo único que el alumno tiene que hacer durante el proceso de la lectura. Existen otros factores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta habilidad y cuyo estudio está en constante desarrollo y renovación. Sin embargo, son dos elementos de importancia y de ahí mi interés por profundizar en éstos.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA PARA EXTRAER LOS EJEMPLOS.

I CARBALLIDO, Emilio

Tres Obras, México, Ed. Extemporáneos, 1978.

II GORDON, Ian

Comprehension through Reading, London, Heinemann Educational Books, 1979.

III LAND, Geoffrey

What's in the News?, A Selection of Newspaper Extracts with Exercises, London, Longman, 1975.

IV BHASKER, W.W.S. &
PRABHU, N.S.

English through Reading, London, Macmillan, 1976.

V ALCALA y otros

Common Core, México, McGraw Hill de México, UAM-X Pre-edición, 1980.

VI MERAT, F. & FABRE, M.

Creative Reading & Writing, London, Collier Macmillan, 1978.

VII HALLIDAY, M.A.K. &
HASAN, R.

Cohesion in English, London, Longman, 1976.

BIBLIOGRAFIA

I.-LIBROS

COULTHARD, Malcolm

An Introduction to Discourse
Analysis Applied Linguistics
and Language Study, London,
Longman, 1978, 195 pp.

HALLIDAY A.K. & HASAN R.

Cohesion in English, London,
Longman, 1976, 374 pp.

MACKAY, Ronald, BARKMAN, Bruce &
JORDAN R.R.

Reading in a Second Language,
Hypothesis, Organization and
Practise, U.S.A. 1979, 207 pp.

PEARSON, Ian

English in Biological Science,
English in FOCUS, London,
Oxford University Press, 1978,
121 pp.

SMITH, Frank

Psycholinguistics and Reading,
U.S.A., Holt, Rinehart and
Winston Inc. 1973, 205 pp.
Reading, Montreal, Holt,
Rinehart and Winston Inc., 1975,
189 pp.

WIDDOWSON, H.G.

Teaching Language as Communication,
London, Oxford University Press,
1978, 168 pp.

II.- TESIS Y TESINAS

REYES BUSTAMANTE, Socorro

Proposición de ejercicios para el desarrollo de estrategias de vocabulario en la comprensión de textos en inglés. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1979.

SIERRA, Ana Ma.

Inglés para Ciencia y Tecnología a nivel universitario: Algunas proposiciones para la elaboración de ejercicios de comprensión de textos en inglés. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, marzo, 1977.

FIGUEROA, Ma. Luisa, GUTIERREZ, Silvia & LOZADA, Minnie

Developing Reading Strategies, Course work for the Applied Linguistics component of the M.A. programme in Linguistics for English Language, University of Lancaster, London, 1978.

III.- ARTICULOS Y PONENCIAS

ALCALA,Guillermo & BEST,
Maggie.

"Strategies for Solving Lexical Problems through Discourse and Context", MEMORIAS CILOE-I UAM-X México, 1-9 pp.

ALDERSON,Charles & SALVAREZ
Guadalupe.

"The Development of Strategies for the Assigment of Semantical Information to Unknown Lexemes" MEXTESOL Monterrey, 1977, 1-13 pp.

ALDERSON, Charles &
RICHARDS, Sally

"Difficulties which students encounter when reading texts in English", Research and Development,Unit Report No. 8 CELE, UNAM, 1978, 1-23pp.

ALLEN, J.P.B.

"Some basic concepts in Linguistics", in Papers in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Ed. by J.P.B. Allen & S.P.Corder, London, Oxford University Press, 1975, Vol. II.

ALLEN,J.P.B. & WIDDOWSON
H.G.

"Teaching the Communicative Use of English" ,in English for Specific Purposes, Ed. by Ronald Mackay & Alan Mountford, London, Longman, 1978, 1-7 pp.

BORGMAN, Ruth & GONZALEZ
Verónica.

"Reading Comprehension: A Dynamic Process of Instruction in an EAP Situation", International Seminar

BRODY, Elizabeth, DIAZ,
Víctor & VILLARREAL, Teresa.

CELCE-MURCIA, Marianne

CONNAUGHTON, Brian &
FLORES, Ma. Teresa.

CRIPPER, C. & WIDDOWSON,
H.G.

DE ALVA, Beatriz.

FIRTH, J.R.

GOODMAN, Kenneth

on English for Special Purposes,
Bogotá, Colombia, abril, 1977, 1-26 pp.

Investigación en proceso acerca de
la bibliografía de la UAM-X. Mimeo.

"Language Teaching Methods from
the Ancient Greeks to Gattegno" in
CATESOL Convention, L.A. U.S.A.
abril, 1979 1-5 pp.

"Teaching English for Academic
Purposes", UAM, SELEX-Iztapalapa,
TESOL, 1978, 1-17 pp.

"Sociolinguistics and Language
Teaching", The Edinburgh Course in
Applied Linguistics, Ed. by J.P.B.
Allen & S.P. Corder, London,
Oxford University Press, 1975, Vol. II,
Chapter No. 6 135-217 pp.

"La enseñanza del inglés en la Uni-
versidad", Boletín del CELE, UNAM
año 1 No. 2, agosto-septiembre de
1980, 1-4 pp.

"The Technique of Semantics" in
Papers in Linguistics, London,
Oxford University Press, 1957, 7-33 pp.

"Reading: A psycholinguistic guessing
game" in Journal of the Reading
Specialists, U.S.A., 1967, 26-37 pp.