

03070

4  
28

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

UNIDAD ACADEMICA DE LOS CICLOS  
PROFESIONAL Y DE POSGRADO  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS  
Y HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS  
EXTRANJERAS

EL DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSION  
DE LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS  
PARA LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA  
DE INGLES DE LA ENEP ACATLAN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN LINGUISTICA APLICADA  
P R E S E N T A

MARIA DEL CARMEN HERNANDEZ LAZO

1995

FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

## RECONOCIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las siguientes personas e instituciones que de alguna manera ayudaron para que este trabajo de tesis se hiciera realidad:

- a la doctora Ilse Heckel, por su invaluable ayuda y apoyo en todo momento en la dirección de esta tesis y por su infinita paciencia.
- a la profesora Carla Povero, coordinadora del Centro de Idiomas Extranjeros, Acatlán, por su respaldo académico, laboral y amistoso en la elaboración de esta tesis.
- al doctor Klaus Zimmermann y al doctor Rainer Hamel por su asesoría en el trabajo "Gramática del texto narrativo (literario)" que fue presentado por las maestras Paule Mouroy, Emilia Rébora y Ma. del Carmen Hernández Lazo, base de esta tesis.
- al maestro Gerardo del Rosal, compañero de generación, colega y amigo, por su asesoría académica.
- a la señora Rocío Hernández por su valiosa colaboración en el trabajo de copiado de datos.

## INDICE GENERAL

### INTRODUCCION

1.	Definición del problema y justificación del tema.	PAGS.
<u>CAPITULO I: LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES (LEI).</u>		7
1.1.	Antecedentes de la LEI	7
1.2.	Examen de colocación de ingles como requisito de ingreso a LEI	9
1.3.	Objetivo general y plan de estudios	14
1.4.	Curso de ingles 1 (85-1) de la LEI	21
1.5.	Profesores del curso de ingles	22
<u>CAPITULO II: FUNDAMENTACIONES TEORICAS</u>		26
<u>CAPITULO III: INVESTIGACION PREVIA AL DISEÑO DEL CURSO DE</u>		
<u>COMPRESION DE LECTURA.</u>		28
III. 1	Población estudiantil	28
III. 2	Cuestionario	29
III. 3	Resumen y conclusiones de este capítulo	32
<u>CAPITULO IV. LA PROPUESTA.</u>		35
<u>CAPITULO V. ENFOQUES Y MODELOS DEL CURSO.</u>		37
1.	Enfoque psicolingüístico: Goodman, Smith, Moore y Widdowson	38
2.	Teun A. van Dijk	46
3.	Labov-Waletzky: Modelo de comprensión de superestructura.	51
4.	Modelo de comprensión de macroestructura. Teun van Dijk	55

3.	función pragmática. Teun van Dijk	62
6.	Esquema de comprensión. Babov-Waletsy y van Dijk.	66
7.	Modelo pedagógico para la enseñanza de literatura en una L2. Brumit.	69
<b><u>CAPITULO VI : DEFINICION DE TEXTO LITERARIO</u></b>		<b>70</b>
<b><u>CAPITULO VII: MUESTRA DEL MATERIAL.</u></b>		<b>75</b>
1.	Aplicación del material.	80
2.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES	118
APENDICE: LA ENCUESTA		117
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA		119

## I N T R O D U C C I O N

### Definición del Problema y Justificación del Tema.

La selección de este tema de tesis se originó en 1987 en la Secretaría Técnica de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés para la que se utilizará en adelante la abreviatura "LEI". Esta licenciatura se inició en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán a partir del semestre académico 85-I con dos turnos: el matutino y el vespertino.

Aún cuando la primera generación iba a pasar al sexto semestre en 87-II, la LEI carecía de infraestructura propia ya que seguía coordinándose por el Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de Acatlán y no por la Coordinación General de Estudios Profesionales como es el caso de las otras carreras de esta escuela. No fue hasta 1991 cuando pasó a la Coordinación de Estudios Profesionales, programa de humanidades de letras hispánicas, historia y filosofía.

En 1987, también carecía de presupuesto propio y de plazas para la coordinadora o secretario técnico, por lo que la coordinadora del CIE, maestra Rosario Dosal, entonces dirigía la licenciatura y contaba con la ayuda de dos secretarías técnicas interinas. Hasta esa fecha, el CIE es el que proveía el apoyo académico-administrativo y secretarial a la LEI, así como apoyo

docente en la mayoría de las materias de la carrera, especialmente a partir del quinto semestre, donde ya se impartían las materias totalmente en inglés. Por otra parte, se recibía colaboración docente durante los primeros cuatro semestres del Departamento de Educación y Comunicación con las materias: Literatura Hispanoamericana I y II, Estructura del Español, Expresión Oral y Escrita, Lingüística General I y II, Curso Básico en Educación, Psicología Evolutiva y Educativa y del Departamento de Seminarios de Pre-especialización e Investigación Humanística de Materias Técnicas de Investigación.

Con esta situación irregular los alumnos acudían a la Coordinación del Centro de Idiomas o a la Secretaría Técnica para exponer sus problemas. Fue en la Secretaría Técnica donde nos percatamos de la necesidad que tenían los alumnos de leer textos en inglés desde el principio de la carrera y de la incapacidad de poder hacerlo por falta de una preparación metodológica adecuada.

Inicialmente se intentó darles de manera directa el material de textos lingüísticos en inglés relacionados con su carrera y el resultado fue frustrante ya que tendían a la traducción con todo el tiempo prolongado y el resultado inexacto que esto implicaba por falta de una comprensión de lectura efectiva, tanto en su L1 como en este caso en el L2 (inglés).

Confrontados con los textos en inglés, tendían a traducir, palabra por palabra, perdiendo la idea principal. Había que enseñarles a leer extrayendo la idea central por el contexto, aún cuando no entendieran algún vocablo.

Dado que la lectura de los textos lingüísticos se les dificultó, tanto como por la lengua que la mayoría no dominaban, como por los nuevos conceptos con los que se enfrentaban, se intentó experimentar con la lectura de textos literarios como instrumento de apoyo del texto académico-científico. Se insistió en esto por cuestiones pedagógicas y por un interés personal hacia el texto literario.

Por tanto, el objetivo de este trabajo era proponer un curso de comprensión de lectura de textos literarios en inglés como parte complementaria del programa de Inglés I y que cumpliera con las metas siguientes:

- Elaborar un curso de comprensión de lectura para estudiantes universitarios cuya principal necesidad era extraer información de su material bibliográfico el cual se encontraba generalmente en inglés (80% de la bibliografía de la carrera estaba en lengua inglesa).
- Apoyar el programa semestral de Inglés que requería del desarrollo de las cuatro habilidades, practicando las estrategias de comprensión de lectura de textos. Por lo tanto, los textos literarios se aprovecharían en un curso de lengua y se integrarían al programa de inglés.
- Apoyar también el programa de Literatura Inglesa que se llevaba desde el quinto semestre. (cuatro semestres obligatorios en total).
- Apoyar el programa semestral de Comprensión de Lectura que se llevaba como optativa en el quinto semestre.

- En general, apoyar los programas de la carrera que se llevaban en inglés o que requerían de la bibliografía en ese idioma.
- Utilizar el texto literario como vehículo para mejorar el aprendizaje de L2 ya que en la década de los setentas se había encontrado poca bibliografía al respecto. Hubo otro lapso en que inclusive se mantuvo una actitud en contra de los textos literarios en inglés como la lengua extranjera y como segunda lengua. La atención que abarcaba la lingüística moderna desplazaba el interés hacia la literatura. Se descartaba su lectura de los programas por considerarla como un lenguaje desviado de la comunicación cotidiana o académica. Sin embargo, sabemos que en el ámbito literario podemos encontrar lenguajes muy elaborados o muy simples. No es el estilo lo que nos interesa, sino el efecto que tengan en el lector. Al percatarse de esto, fue hacia los ochentas cuando la situación fue cambiando hacia la llamada "rehabilitación del texto literario" propuesta por Widdowson.
- Diseñar e integrar un curso de comprensión de lectura de textos literarios como apoyo a la formación de futuros profesores de idioma cuya metodología les sirviera para sus propios cursos a largo y corto plazo (tomando en cuenta que algunos ya estaban impartiendo clases de inglés). Creíamos que la literatura y la glotodidáctica debían apoyarse mutuamente.

Justificación.

- Un intento de modificación al plan de estudios de la LEI de acuerdo con la iniciativa que comenzó con las propuestas a la Reforma Universitaria.
- Intento de modificación al programa completo de Inglés I sugiriendo cambios que van del enfoque estructural-gramatical al de un enfoque comunicativo.
- Empezar con comprensión de lectura por ser la necesidad inmediata de los alumnos de la LEI.
- Plantear como aspecto didáctico central integrar a una clase de lengua extranjera un curso de comprensión de lectura para ayudar al desarrollo de la competencia lingüística y de las estrategias de comprensión de lectura por medio de un material literario seleccionado adecuadamente dentro de un marco comunicativo que sirviera de modelo y de tema de discusión a puntos de vista tanto lingüísticos como literarios.
- Poner al estudiante en contacto con textos más auténticos, creativos, variados y, sobre todo, más placenteros que los textos académicos.
- Iniciar e involucrar al estudiante con las mejores obras de algunas de las culturas de habla inglesa tanto en tiempo como en espacio, apreciando sus valores universales o particulares (tradiciones, influencias, costumbres) y conociendo sus ideologías, sentimientos y su interacción social a través de situaciones contextualizadas.

- Desarrollar la "competencia literaria" para sensibilizarlos a apreciar y disfrutar de una obra literaria primero con la ayuda del maestro y después continuar este desarrollo por sí solos. Este objetivo sería para corto plazo como para largo plazo ya que se trata de que continúen con la pasión por la lectura literaria toda su vida y no sólo durante la carrera.
- Disponibilidad inmediata del material de lectura en antologías, ediciones de bolsillo, discos, cassettes, videos, etc...
- En general, apoyar la tendencia actual propuesta por WIDDOWSON conocida como la "Rehabilitación del texto literario" que se manifiesta en el enfoque comunicativo.
- Elaborar un curso de comprensión de lectura de textos literarios que no se había diseñado con anterioridad (al menos en la ENEP Acatlán, ni en el CELE, ni en el Departamento de Lectura de la Facultad de Filosofía y Letras (DELEFYL) de la UNAM.

## CAPITULO I

### LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES (LEI)

De acuerdo con la investigación sobre la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, me permito indicar los antecedentes de dicha licenciatura, descripción del examen de colocación, su objetivo general y plan de estudios:

#### I.1 Antecedentes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

A partir del año académico 1978-79, el Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP Acatlán, había tenido el interés de organizar cursos de actualización para los profesores del propio Centro, como para las instituciones educativas de las zonas colindantes. Con el fin de formalizar estos cursos y en apoyo a la superación profesional universitaria, se indicó la necesidad de abrir una "Licenciatura en Enseñanza de Inglés" a principios del semestre académico 85-I. De acuerdo con el avance y resultados de esta carrera se abrirían licenciaturas similares en francés, italiano, alemán, portugués y otros idiomas que se fueran impartiendo en el propio Centro. La idea original era abrir todas las licenciaturas simultáneamente pero por falta de recursos no se pudo realizar de esta manera, inclusive el plan de estudios de la licenciatura en francés ya estaba totalmente elaborado en el semestre académico 85-I, pero no se había podido iniciar.

Con el objeto de justificar la apertura de esta licenciatura en la ENEP Acatlán se hicieron investigaciones de otros planes de estudios relacionados con la preparación de profesores de letras

en México y se recopilaron documentos del extranjero, de algunas universidades norteamericanas y de europeas, inclusive.

Entre las licenciaturas parecidas en la República Mexicana se encontraban: Universidades Veracruzanas, Jalapa, Ver.; Universidad de Tlaxcala; Universidad Autónoma de Puebla; Universidad de Yucatán; Universidad de Guadalajara; Universidad de Nuevo León.

De las licenciaturas de letras en la Ciudad de México, cabía mencionar la Licenciatura en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas) de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Esta licenciatura, como su nombre lo indica, tenía un enfoque primordialmente literario, especialmente en las opciones de especialización de Crítica Literaria y Traducción que se impartían en el quinto semestre. En la opción de Didáctica de la Lengua y la Literatura aparecían aspectos curriculares que no eran suficientes para una carrera de enseñanza en lengua extranjera. Estos datos se respaldaban con el número de créditos en la carrera que era de: 228 para materias obligatorias y 44 para la especialidad.

También como en la LEI de Acatlán, existía un examen de colocación de inglés como un requisito de ingreso a la carrera y de acuerdo con el resultado de dicho examen se colocaba al estudiante en un curso propedeúutico o en el semestre de inglés adecuado.

Sobre el examen de colocación de la LEI y su respectiva tabla de calificaciones se hablará a continuación:

I.2 Examen de Colocación de Inglés como Requisito de Ingreso a la LEI.

Todos los candidatos debían presentarlo, tanto los alumnos que tenían pase automático como los que provenían de escuelas incorporadas. Colegios de Bachilleres, Normal de Maestros, etc., como un requisito para ingresar a la LEI. Los alumnos que no aprobaran podían escoger otra carrera o tomar un curso propedeúutico de dos semestres en la ENEP Acatlán. En la elaboración de este examen participaron siete profesores en total, con preparación profesional en lingüística teórica y aplicada y sobre todo con muchos años de experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en México y trabajando con alumnos hispanohablantes.

Dichos profesores tenían en mente un egresado "ideal" de la carrera, con un nivel de inglés mínimo comparado con lo que exigía el examen para profesores de inglés en San Ildefonso de acuerdo con los criterios de la Comisión Técnica de dicho examen.

Dado que se consideraban los ocho semestres de inglés en total que se llevaban en la carrera con un número aproximado de 840 horas, el examen de colocación previo al ingreso de la carrera surgió con el propósito de exigir un nivel mínimo básico y a un largo plazo de ocho semestres de inglés, incluyendo el refuerzo de la práctica del idioma con las otras áreas del plan de estudios. Se esperaba que al final de los ocho semestres el egresado pudiera comunicarse con nativos de habla inglesa y además se esperaba formar un profesional que fuera capaz de

utilizar el idioma inglés como un instrumento básico académico, capacidad que no necesariamente posee un nativo anglohablante.

Además, desde el principio de la carrera se requería de la lectura de bibliografía en inglés como práctica indispensable para realizar investigaciones académicas así como el desarrollo constante de las otras tres habilidades: oír, hablar, y escribir, durante toda la carrera.

La conceptualización de dicho examen se planteó hace 11 años en 1984, y sólo se había modificado una vez en 1987. Se había pensado en cambiar criterios con un seguimiento estadístico del examen de colocación al salón de clases. También se había pensado en hacer un análisis estadístico que indicara el instrumento utilizado que midiera, a partir de cero, los conocimientos hasta el dominio del idioma. No se había hecho esto por falta de recursos humanos y horas de investigación correspondientes ya que hasta esa fecha no había presupuesto para ello.

La extensión del examen era de más de 20 páginas y estaba calculado para dos horas y media de aplicación que se extendía a tres en total, previa identificación de los candidatos. El examen cubría las cuatro habilidades y, según lo dicho por el equipo que coordinó y participó en la elaboración de dicho examen, la evaluación de éste era un poco difícil ya que no se asemejaba a otros instrumentos de dominio de la lengua inglesa. Lo que sí pudo manifestar el equipo con toda seguridad es que los alumnos que aprobaban dicho examen no eran principiantes, sino

intermedios altos o por lo menos, bajos de acuerdo con la calificación final que podía ser:

- MB Acreditan todos los cursos de inglés.
- B Entran al quinto semestre de inglés.
- S Aprobados que entrarán al primer semestre de inglés.
- NA Tomarán un curso propedéutico antes de ingresar a la licenciatura.

Dentro del propio examen se habían buscado diferentes niveles, por ejemplo, la consideración de la competencia gramatical con un nivel intermedio al igual que la inclusión de la comprensión de lectura en inglés que tenía que tener una exigencia mayor que la requerida a principiantes ya que desde el inicio de la carrera la mayor parte de su bibliografía estaba en inglés. Por ejemplo, de la materia "Psicolingüística" que se impartía en el tercer semestre, tenían que leer siete de diecisiete artículos en inglés y así sucesivamente.

Aún cuando se había tabulado la calificación de acuerdo con los resultados obtenidos, un 90% de los inscritos se quedaba definitivamente en primer nivel.

Es importante mencionar que el examen se hizo en forma global por lo que hay partes que no tenían que ver con el primer nivel y sin embargo, se les pidió a los alumnos que trataran de contestar todo el examen para separar a unos pocos alumnos que exentaron cuatro semestres y menos aún eran los que habían exentado los ocho semestres.

El problema fue que se esperaban candidatos con más

preparación que la que habían demostrado los resultados hasta esa fecha.

El examen estaba dividido en cuatro secciones en total: manejo gramatical, comprensión auditiva, comprensión de lectura y redacción.

Desafortunadamente no se pudo evaluar la pronunciación individual por el factor tiempo y la falta de recursos humanos. Solamente a los que aprobaban con B de calificación se les evaluaba la pronunciación para comprobar que estaban debidamente preparados para exentar hasta el quinto semestre.

Manejo Gramatical. (60 minutos) Esta sección estaba compuesta por ocho subsecciones que eran las siguientes:

1a. Manejo General Gramatical. Selección de formas apropiadas de acuerdo al contexto. Presentación de un diálogo y ejercicios de opción múltiple.

2a. Manejo general en cuanto a lo correcto y lo apropiado. (Usage y Use).

3a. Verbos compuestos y su significado de acuerdo con su sinónimo.

4a. Verbos compuestos con otro formato contextual para inferir el significado.

5a. Dominio de ciertas áreas de dificultad para hispanohablantes.

6a. Sustantivos compuestos contextualizados.

7a. Medir áreas difíciles para hispanohablantes.

Reconocimiento y producción para niveles más altos. Pasar

algo del español a buen inglés, por ejemplo.

8a. Transcribir oraciones en inglés con errores orales o escritos más comunes a su forma correcta. Esta última parte se elaboró con el resultado del vaciado de errores de alumnos del propio Centro.

Comprensión Auditiva (30 minutos) Con base en problemas de fonética y fonología se evaluó lo siguiente:

- a) Discriminación de pares mínimos de fonemas. Se intentó con grabadora inicialmente y luego se hizo en forma directa por el número de candidatos que normalmente eran más de 200. Es un ejercicio de discriminación de sonidos difíciles.
- b) Monólogo en inglés con formas reducidas, leídas con velocidad normal. Discriminar niveles más altos.
- c) Plática en forma de conversación sobre temas lingüísticos. Todo este examen se elaboró pensando en que sólo se tiene un día para aplicarlo y cinco para entregar resultados a la Secretaría Técnica de la LEI.

Comprensión de Lectura (30 minutos). Para comprensión de lectura, que es el área de interés central de esta tesis, se seleccionó un texto sobre metalenguaje, relacionado con su futura carrera.

Se elaboraron diez reactivos en total, seis de opción múltiple y cuatro de falso y verdadero con un tiempo máximo de 30 minutos, sin diccionario. El texto que trataba sobre metalenguaje se seleccionó por considerarse adecuado, por el interés latente y por la necesidad académica para el candidato a

esta carrera.

Redacción. (30 minutos). Con base a un anuncio que se les presentó ya redactado, tenían que pedir más informes, por lo que se les evaluó:

- a) formato.
- b) estructura.
- c) vocabulario.
- d) manejo de registro apropiado.
- e) organización de ideas.

Para exentar hasta quinto semestre exigimos que su redacción fuera con un mínimo de errores.

### 1.3 Objetivo General y Plan de Estudios.

El objetivo general de la LEI es el de preparar profesores del idioma inglés con un nivel "ideal" más alto que las otras carreras existentes para impartir clases en las preparatorias y las universidades en México. Para ello, tendrán que llevar las materias del programa de la LEI agrupadas en las siguientes áreas:

Inglés. Como su nomenclatura lo indica esta área es primordial para la licenciatura, debido a que el objetivo principal de esta carrera es la formación de profesores de inglés a nivel medio superior y superior, se espera que el egresado alcance un alto nivel de conocimiento de esta lengua y pudiéndose comunicar con nativos de habla inglesa sin mayores problemas y con un dominio que transmitirá en su campo profesional. El área dará al alumno el desarrollo completo de las cuatro habilidades: comprensión

auditiva y de lectura y expresión oral y escrita. Por tanto se espera que lleguen a discutir diversos temas de interés y desarrollarlos en el L2 (inglés). En otras palabras, se espera una actitud activa y dinámica desde el principio por parte del alumno. Para ello el candidato deberá aprobar el examen de colocación mencionado.

Los ocho semestres del área están divididos de la siguiente forma: cuatro cursos de inglés intensivo de dos horas diarias y otros cuatro de inglés avanzado: del quinto al octavo semestre, de una hora diaria con un total aproximado de 840 horas de clase lo que significa el 165.32% del total de cursos y el 15.91% del total de créditos de la licenciatura.

Cabe resaltar la importancia de esta área que implicaba mayor proyección y correlación con las otras áreas de la carrera. Formación de la Cultura y Civilización. Trataba de la cultura y civilización de los países de habla inglesa. Se centraba en los siglos XIX y XX básicamente, y tenía el propósito principal de dar al estudiante un marco cultural en donde ubicaría al idioma inglés y una formación para analizar los rasgos culturales de estos países, principalmente Estados Unidos y su influencia en América Latina.

Formación Literaria. Esta área se iniciaba con dos cursos de Literatura Hispanoamericana que tenía como principal objetivo la lectura y el análisis de textos literarios de autores hispanoamericanos del siglo XIX y XX. En estos dos semestres no se alcanzaba a dar una metodología completa de la lectura.

apreciación y análisis de textos literarios por lo que era necesario que se reforzara esta metodología en los cursos del área de inglés en donde hay más margen de tiempo, (sólo se daban cuatro horas a la semana de esta área en español).

Es en el quinto semestre cuando se impartía literatura inglesa siguiéndose hasta el octavo, inclusive. Estos cursos de literatura complementaban los cursos del área de Cultura y Civilización y respaldaban el dominio del inglés. También se apoyaba el área del idioma en las cuatro habilidades. Por razones desconocidas se empezaba con Literatura Medieval aunque el plan de estudios original indicaba que en la formación literaria en el quinto semestre se debería empezar con Literatura Contemporánea.

Esta es una de las varias contradicciones que hemos encontrado en el Plan de Estudios de la LEI. Contradicciones que es normal que se susciten por la premura de su presentación por lo que no se pudo revisar todo de manera pormenorizada ya que entre la aprobación del Consejo Universitario y el inicio de la carrera hubo unos pocos meses de diferencia.

Formación Lingüística. El enfoque primordial de esta carrera está dirigido a la lingüística teórica como a la lingüística aplicada. En esta área se verá primero la lingüística teórica con Lingüística General I y II (Semántica), Psicolingüística y Sociolingüística en español. A partir del quinto semestre se impartirán los cursos en inglés de Fonética y Fonología del inglés, Morfosintaxis, Análisis del Discurso, Semiología y

Registro del Lenguaje, Lingüística Comparada y Análisis de Errores. El hecho de que estas materias se dan en inglés refuerzan los cursos de inglés avanzado que se imparten desde el quinto semestre.

Formación en Lingüística Aplicada. La siguiente área trata con problemas más bien prácticos, directamente relacionados con la glotodidáctica. Los aspectos teóricos se relacionaban con el estudio y análisis de las principales teorías y enfoques en la enseñanza del inglés. Por otra parte, los aspectos prácticos incluían diseño de currícula y materiales de evaluación y validación y la aplicación de todo al área de lingüística.

El área comprende once asignaturas en total lo que representa el 22.6% del total de cursos y el 22.33% del total de créditos, lo que corrobora la gran importancia de esta área tan necesaria para el actual profesor de lenguas.

Formación en Español. Se imparte los tres primeros semestres con un enfoque teórico de la siguiente manera: Estructura del Español. Expresión Oral y Escrita. Se diseñó esta área pensando pasar del estudio de una lingüística descriptiva a una contrastiva.

Formación en Educación. Curso básico en Educación, Psicología Evolutiva, Adolescente y Adulto y Psicología Educativa. Esta área se complementa con la de Lingüística Aplicada en lo que se refiere al campo didáctico. Se diseñó pensando en una población estudiantil de nivel medio superior y nivel superior.

Optativas. Hasta el quinto semestre se impartía Comprensión de

Hernández Lazo. "El diseño..."

18

Lectura como optativa en inglés. El objetivo principal de esta materia era que el alumno podía comprender y resumir artículos relacionados con su carrera a la vez que aprendía la metodología para el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura desde un enfoque psicolingüístico. Según la profesora de esta materia, se ha tratado de correlacionarla con la de Inglés V. También se trató de correlacionarla con la materia de Literatura Medieval, pero la profesora sintió que no estaban preparados aún para este tipo de lectura."

Como se puede apreciar, en la mayoría de las áreas existía la preocupación de lograr una aplicación práctica a la enseñanza de inglés. Se esperaba que tuvieran ideas generales de la teoría en la enseñanza de un idioma extranjero y su aplicación al inglés con un nivel suficiente para poder aplicarlas. Esta preferencia de la práctica ante la teoría, implicó un giro en los diseños de los planes de estudio relacionados con la enseñanza de idiomas ya que con anterioridad la mayor parte de estos planes trataban más el aspecto teórico o como en el caso de la Licenciatura en Letras Inglesas, se habían inclinado más hacia el aspecto literario. Los mismos profesores que elaboraron el plan de estudios de la LEI, manifestaron que no tomaron en consideración ningún marco teórico ya establecido. Su diseño se basó esencialmente en su amplia experiencia en la docencia y en la observación práctica a través de los años considerando los pros y los contras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se pudo observar, la habilidad de comprensión de lectura no se impartía directamente hasta el quinto semestre como materia optativa en inglés y se requería así porque las materias se llevaban en esta lengua exclusivamente a partir de este semestre. En las otras áreas del español tampoco se manejaba como una metodología a seguir lo que dejaba a los alumnos con una preparación incompleta, ya que tenían que leer bibliografía en inglés desde el primer semestre. Veíamos que en su L1 no traían una metodología para poder comprender adecuadamente lo que leían, y para confirmar esto me remito a las observaciones de Charles Alderson con base en su

experiencia en México:

"It is commonly asserted by many teachers (at least in Latin American countries - I am thinking particularly of my experience in Mexico) that the reason their students can not read adequately in English is that they cannot read adequately in their native language, in the first place. If only, so the argument goes, they learned to read "properly" in their first language, the problems of reading in English would be vastly reduced". (Alderson, 1984:2).

Estamos de acuerdo con Alderson que los alumnos necesitan desarrollar primeramente la comprensión de lectura en su L1 para poder transferir dichas estrategias adecuadamente en su L2. Para ello hay que considerar que los programas desde primaria, secundaria, preparatoria se enfoquen más en esta habilidad y que también sensibilicen al alumno a la lectura de textos literarios explotando el aspecto pedagógico y lúdico a la vez.

A continuación describimos el curso de Inglés I que era el curso de nuestro interés con su objetivo general y objetivos intermedios y que hasta la fecha (1995) no ha sido modificado oficialmente:

I. 4 CURSO DE INGLES I (85-I)

OBJETIVO GENERAL: EL ALUMNO PRACTICARA DIFERENTES ASPECTOS BASICOS DEL IDIOMA INGLES CON ENFASIS EN COMPRESION AUDITIVA.

OBJETIVOS INTERMEDIOS:

El alumno:

- Reconocerá y producirá fonemas del inglés, las características no-fonémicas y los enunciados basados en el vocabulario y estructuras en el libro de texto y material complementario del semestre intensivo.
- Comprenderá los monólogos, diálogos y conversaciones grabados así como el lenguaje empleado por sus diferentes profesores, compañeros y hablantes nativos en conversaciones normales.
- Se comunicará coherentemente y claramente con hablantes nativos, profesores y compañeros de clase en situaciones contextualizadas.
- Identificará diferentes registros del lenguaje.
- Empleará, tanto en forma oral como escrita, el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas durante este semestre.
- Practicará la redacción escribiendo resúmenes, descripciones, narración, currícula profesionales, etc.
- Reconocerá y utilizará las estructuras más importantes aprendidas durante el semestre.
- Leerá textos auténticos a nivel de información general:

Revistas, periódicos, libros (no obras literarias) y ensayos.

Como se puede notar en este último objetivo intermedio hay una aclaración de "no obras literarias" que se hizo, según nos informaron, para evitar que llegara un profesor de esta materia con material de algún autor difícil de comprender aún para los nativos como podrían ser, por ejemplo, las obras de James Joyce. Consideramos que este criterio de veto a obras literarias podría aplicarse en algunos de los cursos de comprensión de lectura del CIE que sólo requieren de material de apoyo para sus carreras (como las de Ingeniería, Actuaría, Matemáticas, etc.) pero pensamos que de ninguna manera es aplicable al programa de la LEI que requiere de una extensa lectura en inglés no sólo informativa, sino formativa.

Desde entonces se ha seguido con esta tendencia de evitar el uso de textos literarios cuanto sea posible en el programa de Inglés I por el temor de una selección de material inadecuada que confunda más al alumno en vez de ayudarlo.

No ha habido oportunidad de modificar dicha tendencia. Los profesores se habían limitado a seguir los objetivos indicados desde el semestre 85-I, aún cuando lo habían hecho con sus propias metodologías sin que haya habido una correlación metodológica para los dos grupos de Inglés I.

#### I. 5 Profesores del Curso de Inglés I.

Dos profesores impartían la materia de Inglés I a dos grupos: Uno matutino y otro vespertino con un nivel que, como ya

mencionamos, se consideraba intermedio bajo. La profesora del turno matutino era pasante de la carrera de Sociología de la UNAM, mientras que la del vespertino era pasante de la carrera de Letras Modernas (Inglesas) también de la UNAM.

Según las profesoras de esta materia el programa estaba diseñado con base en un calendario de actividades que se seguían diariamente y que se iban modificando de acuerdo con los problemas que surgían en el salón de clases y que eran recurrentes. El método utilizado era el estructural gramatical y solamente una vez a la semana se daban textos en inglés para su comprensión, sin secuencia alguna o ejercicios controlados. El turno matutino no llevaba libro de texto y lo que sí llevaban diariamente eran ejercicios de comprensión auditiva.

El libro de texto usado en el turno vespertino era el de la maestra Nancy Stanley, Grammar I y II, del Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales cuyo enfoque era también gramatical-estructural con una serie de oraciones aisladas y ejercicios de transformación, no comunicativos.

La metodología se reflejaba en la evaluación. Teníamos por ejemplo, la siguiente puntuación a seguir en un examen de la mitad del semestre:

Gramática: 60 puntos.

Expresión oral: 15 puntos.

Expresión escrita: 15 puntos.

Lectura: 10 puntos.

El mayor puntaje era para la gramática y el menor era para

la lectura. Esto reflejaba una excesiva preocupación por los aspectos gramaticales y una mínima preocupación por la comprensión de lectura y en consecuencia un desequilibrio entre el desarrollo de las habilidades y el manejo gramatical por parte del estudiante.

El programa se complementaba con material adicional tomado de revistas, periódicos y material de otros libros de texto como Strategies. Algunos de los textos tenían ejercicios, otros no. De las revistas utilizadas podemos citar Family Circle, entre otras.

Horas de clase: aproximadamente 140 horas por semestre. Dos horas diarias, 5 días a la semana.

Horas de investigación: La profesora del grupo vespertino tenía dos horas diarias para investigación sobre el curso de Inglés I. La del turno matutino no tenía horas de investigación.

Selección del Material: Básicamente por la estructura gramatical. Selección del vocabulario más apropiado y necesario para ciertas funciones, aunque las funciones estaban supeditadas a las estructuras gramaticales, como en los métodos tradicionales y no a la inversa, como los enfoques comerciales.

Así, se seguía una secuencia en el material de lo más simple a lo más complejo. Se empezaba con el presente simple, repaso de comparativos y como funciones comunicativas estaban las de saludar, hacer y contestar preguntas personales, hablar del clima, hábitos, etc.

Guía para el profesor. No había notas para el profesor que

indicara cómo utilizar el material del curso de Inglés I. Sólo el libro de textos de la Maestra Stanley tenía notas para el profesor.

Aproximadamente se trabajaba con comprensión de lectura una vez a la semana, con textos de las fuentes mencionadas. En el turno vespertino sólo se les había dado como lectura de texto literario un poema sin citar al autor, titulado EVEN NOW. Este poema no llevaba ejercicios correspondientes por escrito. Se trabajó en forma oral y según la profesora de este curso, los alumnos no se vieron muy entusiasmados con este material.

CAPITULO IIFUNDAMENTACIONES TEORICAS1. Introducción

De acuerdo con los datos presentados sobre la LEI, reconocemos que es una realidad que el curriculum de esta carrera exige al estudiante la lectura constante de textos lingüísticos en inglés y en menor escala, literarios, con técnicas de comprensión de lectura adecuadas que lo alejen de la traducción inexacta y prolongada.

Para cubrir esta necesidad prioritaria, se diseñó un curso de comprensión de lectura de textos literarios como instrumento de apoyo para la lectura de textos lingüísticos, utilizando el discurso y su análisis como el punto de referencia para apreciar y explotar lo comunicativo del lenguaje y los procesos generales de información cognoscitiva que se dan en la comprensión.

Dada la importancia actual de los cursos de comprensión de lectura en una segunda lengua con objetivos específicos y con fines académicos actuales y profesionales a corto y largo plazo, ya que algunos estudiantes de la LEI están trabajando a la vez que estudiando, además de la consecuente y rápida proliferación de estudios al respecto, especialmente en el área de la ciencia y la tecnología, elegir entre los diversos modelos de análisis de discurso y de comprensión, uno en particular que cubra las necesidades del alumno de la LEI, resulta una tarea bastante compleja ya que dentro del área literaria con la que se va a trabajar existe una gama de géneros, estilos, intenciones, e

interpretaciones que hay que tener en mente en el diseño del sílabo ya que no se han investigado específicamente en este campo con anterioridad. Por lo que en vez de tratar de diseñar un modelo de discurso de comprensión, adecuado para cada género literario con el que se trabaje, trataré de plantear los procesos generales de información cognoscitiva propuestos por T. Van Dijk que ayudarán a la comprensión de textos literarios: cuento, novela, ensayo, etc.

Los aspectos que trataremos como parte de esta fundamentación teórica son:

- enfoque comunicativo de Moore y Widdowson.
- psicolinguístico de Goodman y Smith.
- modelo de comprensión de macroestructura y superestructura de Teun a. van Dijk y de Labov y Walesky.
- pragmática y Poética de Teun A. van Dijk.

### CAPITULO III

#### INVESTIGACION PREVIA AL DISEÑO DEL CURSO DE COMPRENSION DE LECTURA.

A continuación se dan los detalles de la investigación que se hizo con el fin de conocer las necesidades de los alumnos de la LEI a los cuales se les podría aplicar el curso que se pretende diseñar. Estos estudiantes eran de la ENEP Acatlán de la LEI (turno matutino y vespertino).

En esta encuesta nos planteamos la siguiente pregunta:

- ¿Necesitan los alumnos de la LEI utilizar textos literarios, además de conocimientos de inglés general ?

#### III.1 Población Estudiantil.

La población encuestada de la carrera se caracterizó por ser de nacionalidad mexicana y por lo tanto su lengua materna era el español. La edad de los educandos fluctuaba entre 18 y 45 años. La gran mayoría de ellos eran de sexo femenino y una tercera parte laboraba en instituciones educativas impartiendo clases de inglés.

Dicha encuesta se les aplicó a los alumnos de la LEI de Acatlán en 1986, con el fin de sentar las bases del diseño de un curso complementario del programa de Inglés I. El resultado de esta encuesta nos proporcionó datos más concretos sobre los intereses de los estudiantes de la carrera para la selección del material adecuado y el desarrollo de la habilidad que más les fuera necesaria.

### III.2 Cuestionario:

Se llevó a cabo con 39 sujetos, 31 mujeres y 8 hombres. La mayor parte de los sujetos tenía una edad que oscilaba entre los 18 y 40 años. Esta mayoría era de 75% en edad de los 18 años; 23% tenían 25 años y un 2% en edad de 30 y 40 años.

En la pregunta 4 de los datos generales, referente a la nacionalidad, se tenía un 100% de personas de nacionalidad mexicana. De estas personas, el 99% eran solteros y 1% casados.

Se observó también que la mayoría de los sujetos eran estudiantes (80%), educadoras (15%) y secretarias (5%).

La mayoría de las personas encuestadas llevaban menos de 3 años de estudios de inglés. La totalidad de las personas de la lengua materna era el español.

Pasamos ahora a las preguntas dentro de los temas en los que se organizó el cuestionario, dando solamente los datos que se consideren más significativos:

a) Formación previa en inglés:

De los 39 sujetos encuestados, la mayoría manifestaron no tener estudios previos de inglés. Sólo algunos de ellos han estudiado inglés previamente, principalmente las educadoras y secretarias.

En cuanto a la satisfacción que estos sujetos tenían en lo que se refiere a estos estudios, a la mayoría les agradaba perfeccionarse en este idioma por lo que escogieron esta carrera.

Entre las causas más importantes de no satisfacción con los estudios de inglés del primer semestre se encuentran:

- 1) Porque hubo falta de conversación y de práctica oral en general.
- 2) Porque no les gustaba el método. Falta de técnicas adecuadas y modernas, tales como laboratorio de idiomas con aparatos de audición.

En lo que atañe a la práctica que los sujetos ejercían de este idioma, sólomente un 20% lo practicaba frecuentemente y el 80% por ser estudiantes lo practicaba algunas veces.

En cuanto a la forma de la práctica se observó que la mayoría de los encuestados tenían una práctica mayor en la lectura de libros o artículos. Así, un 20% lo practicaba en forma oral.

En lo que se refiere a la práctica escrita, un 80% lo llevaba a cabo.

Dentro de la práctica general, la mayoría respondió que las personas más usuales con las que practicaban el inglés eran los colegas y otros señalaron como lugar más importante de esa práctica a su trabajo. Sólo un pequeño porcentaje manifestó estar satisfecho con esa práctica y los demás manifestaron no estar satisfechos y que por lo tanto consideraron que debían mejorarla.

Entre las respuestas de los sujetos que no estaban satisfechos, tenemos:

"mejorar la conversación."

"mejorar la comprensión auditiva"

"mejorar la lectura"

"mejorar el vocabulario"

- b) Utilidad del idioma para el desenvolvimiento profesional.

En cuanto a la utilidad del idioma inglés para la profesión, se obtuvo una totalidad de respuestas afirmativas del 100%. por lo tanto existe una motivación tanto intrínseca, como extrínseca.

Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Para leer textos.

Para poder asistir a conferencias o congresos.

Para aumentar su nivel cultural y lograr mejores ingresos en sus trabajos.

Algunos expresaron tener la intención de llegar a ingresar a la carrera de profesores de inglés o para impartir clases de español a extranjeros.

También expresaron "porque es un idioma universal, muy necesario para viajar y un gran porcentaje de libros técnicos son publicados en inglés".

- c) Modalidades del curso.

Dentro de las razones por las cuales los sujetos tomarían un curso de inglés, se obtuvo las siguientes respuestas:

"Para mejorar la conversación".

"Para mejorar los conocimientos del idioma en general".

"Para mejorar la conversación oral".

"Para poder comunicarse internacionalmente".

"Para viajes".

Con relación al curso que se impartió, la mayoría de los sujetos eligió como preferible la de "pequeños grupos", con guía del profesor, lo cual es favorable a la situación, la mayoría optó por grupos de 12 alumnos y como máximo de 20.

Dado que la mayoría de los alumnos manifestaron poder dedicar cierto tiempo al estudio del inglés fuera del centro de idiomas, preparando materiales adicionales a los de la clase, considerando especialmente textos y grabaciones de su preferencia.

Considerando el horario que eligió la mayoría para asistir a clases (entre 19 y 21 hs.), principalmente los sujetos que ya ejercen una profesión, los estudiantes de edades promedio de 18 años también estuvieron de acuerdo ya que durante la mañana tienen que asistir a sus clases normales. Esto es razonable: tratar de acomodar los cursos a sus horarios.

### II.3 Resumen y Conclusiones de este capítulo

La mayoría de los sujetos tienen conocimiento del idioma inglés.

La mayoría necesita una formación en inglés, que además de darles conocimientos generales del idioma, les da conocimientos específicos para poder desenvolverse en su actual profesión.

El grupo se compuso de siete profesores, cinco secretarías y veintisiete estudiantes. La opinión por qué desean aprender el idioma inglés es debido a un gusto personal y la mayoría expresó desear enseñarlo impartiendo clases o convirtiéndose en profesores en este idioma. También para superación personal, porque pueden impartir clases en español a extranjeros, hay

oportunidades amplias de trabajo y otros desean llegar a niveles de licenciatura.

La opinión general sobre el curso de inglés fué dada como "regular" y que no les gustó el método.

Sobre la habilidad que más desarrollaron durante el curso la que más porcentaje tuvo fue la de Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Expresión Escrita y por último la de Expresión Oral.

Todos opinaron que los textos que se usaron fueron auténticos.

En lo que se refiere a Bibliografía, los temas principales sugeridos por los estudiantes fueron:

Grammar Book de Nancy Stanley.

Shortened History of England.

Enciclopedia Británica.

Material audiovisual y didáctico.

Novelas, cuentos, poesía y revistas.

De los libros de Texto, el 20% en español y el 80% en inglés.

Los géneros que más les gusta leer fueron cuentos, novelas, poesía y revistas, en ese orden.

En el aspecto cultural sobresalieron temas musicales y poesía y prefieren principalmente los de Estados Unidos, y le siguen los de Inglaterra.

Sobre la evaluación del curso, la mayoría opinó que fué inadecuada debido a que no se tomaron todos los aspectos, fue con

muchas dudas, como muy burocrático, no muy bien programado, faltó material audiovisual y didáctico. De acuerdo a sus intereses personales y académicos la gran mayoría de los encuestados manifestó la necesidad de leer bibliografía sobre textos lingüísticos, literarios y pedagógicos, así como la inclinación personal de leer novelas, cuentos, historietas, revistas, canciones, poesía, chistes, noticias y teatro. También manifestaron la necesidad de desarrollar más sus cuatro habilidades en la L2, especialmente la de comprensión de lectura.

Los aspectos culturales del país que más les interesaron fueron los de Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Canadá.

Con base en los datos obtenidos, se decidió diseñar un curso de comprensión de lectura de textos literarios.

De acuerdo con los datos obtenidos pasaremos a la propuesta sobre el curso, aspecto que se tratará a continuación en el siguiente capítulo.

## CAPITULO IV

### LA PROPUESTA

Los resultados de la investigación expuesta en el capítulo III no dejan duda sobre la necesidad de efectuar un cambio en el programa de inglés existente en la LEI.

Está claro que los sujetos tienen necesidad de aprender inglés como parte básica integral de su profesión. Por lo tanto, hay una necesidad de desarrollar las cuatro habilidades en inglés. De manera que nuestro diseño se orientará más hacia la comprensión de lectura, aunque este diseño propicia el manejo de las otras habilidades: escuchar, hablar y escribir. Es decir que este curso será más complementario al programa de inglés.

La definición que puede aplicarse en el diseño de este curso, sería la de Reswick, 1965 como "una actividad creativa, que supone la consecución de algo nuevo y útil, sin existencia previa."

El problema está detectado desde la elaboración del programa de Inglés I, donde se veta el uso de textos literarios. También se ha considerado el aspecto sociológico a través del análisis de necesidades. El aspecto lingüístico, para la selección del material relacionado con la LEI. EL aspecto psicológico al tratar de aplicar modelos de comprensión a la vez que el aspecto pragmático. Y por último, el aspecto pedagógico que también se verá reflejado en el modelo propuesto y en la utilización del material a ser usado en clase, el cual se describirá más adelante.

CAPITULO V: ENFOQUES Y MODELOS DEL CURSO.

El marco de este diseño es el enfoque comunicativo por lo siguiente:

- a) Considera ante todo la comprensión de lectura y la literatura en términos de los distintos aspectos de la comunicación. para ello se utilizará el modelo básico del acto comunicativo de Osgood and Sebeok.
- b) Trata de llenar las necesidades de los estudiantes en cuanto que enseña: "as a first priority the English which the learners will need in order to communicate in situations appropriate to their profession or studies" (Moore, J: D., 1977: 5)
- c) No se está interesado únicamente en la corrección gramatical, sino en la corrección de las funciones que debe llenar de acuerdo con el tipo de discurso de Widdowson en Teaching Language as Communication, éstos serían :

"We may say that the realization of language as use involves two kinds of ability. One kind is the ability to select which form of sentence is appropriate for a particular linguistic context. The second is the ability to recognize which function is fulfilled by a sentence in a particular situation". (1978:6).

Se tratará de manejar por lo tanto funciones comunicativas tales como: formular hipótesis, inferir, clasificar, ejemplificar, interpretar, etc. con las cuales se podrá captar un significado lógico del texto.

- d) Trata de dar a los estudiantes tareas en las cuales sus respuestas deberán ser tan auténticas como fuere posible, en el sentido de que los estudiantes tienen que extraer información de pasajes de una manera similar de como lo hacen en la vida real.

"Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader, and it has to do with appropriate response"... "If a learner is to acquire communicative abilities, he must ultimately be induced to treat reading passages as discourse, to adopt the same attitude to them as he would to written discourse in his own language" (1978:80).

### 1. Enfoque Psicolingüístico: Goodman, Smith, Moore, Widdowson

Consideramos oportuno cuestionar primeramente qué se entiende por lectura para lo cual partimos de la definición que hace Goodman en Psycholinguistics and the Teaching of Reading:

Reading is an intellectual behavior that brain, as the center of the intellectual human activity, controls. Sight is the sense that sends the information to be decoded. The brain controls the eye and directs it to look for what the reader expects to find. (1969:23).

Esta definición nos demuestra que la lectura consiste en una serie de procesos cognoscitivos, perceptuales y lingüísticos cuyas funciones interdependientes se procesan en el sistema cerebral. Estas funciones se pueden considerar también para la comprensión de lectura y sus funciones propias de asociación, de interpretación literal, interpretación y evaluación las cuales trascienden al ámbito mismo de la lectura por sí sola. Por lo

tanto, comprender va mucho más allá de la mera lectura visual.

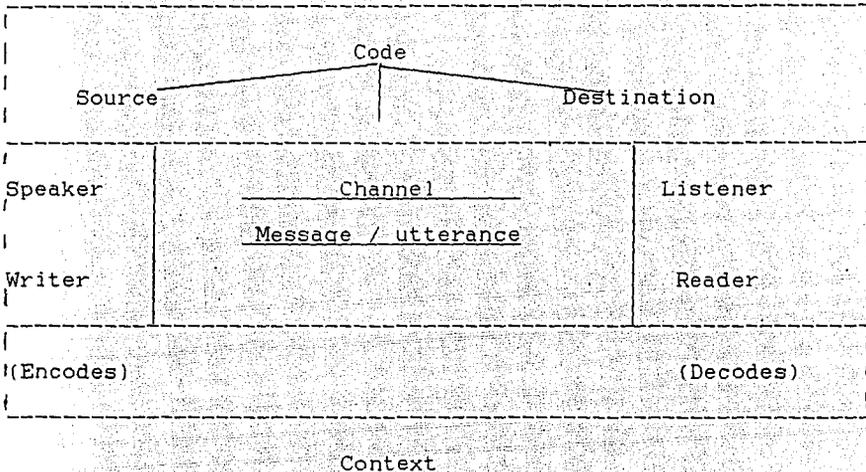
Es interesante saber cuál parte del cerebro es la que procesa el input visual de la lectura y su comprensión y esto nos lo indica R. Russell y A. J. Dewar en Explaining the Brain:

"It seems that this processing can usually be done only in the left occipital lobe of the brain (of right-handed people) and is an essential prelude to the written information being of use. This is important, for it seems to indicate that not only is the left occipital lobe required for the original efforts of learning to read that, throughout life this area of the brain remains a vital part of the mechanism of reading" (1975:61).

Así, para los lectores diestros el procesamiento de datos se efectúa en el lóbulo occipital izquierdo del cerebro y es en este hemisferio donde se inicia y se sigue el proceso de la lectura como un mecanismo anterior al de la escritura.

Por lo tanto, entendemos que leer se puede considerar ante todo como un acto de comunicación que se lleva a cabo a través de un proceso. Dicho acto no puede efectuarse sin la presencia de un código, es decir, de la representación sistemática y ordenada de la lengua que se comparte entre autor y lector con el propósito de transmitir información o mensajes a través de un canal de comunicación que los mantiene en contacto (libros, periódicos, revistas, apuntes, etc.). Todo este proceso requiere de mecanismos particulares que intervienen en las actividades de codificación y decodificación tanto de la L1 como de la L2. Por ello consideramos pertinente retomar el modelo de acto comunicativo cotidiano adaptado por Osgood y Sebeok y presentado por Stern: "Fundamental Concepts of Language Teaching", modelo

cotidiano que servirá de referencia del marco teórico de esta tesis:



Model from communicative act (adapted from Osgood and Sebeok).

En el caso del acto comunicativo literario, habría que hacer hincapié en el contexto y cómo en este mismo acto el emisor imagina un receptor (el lector hipotético) en función del cual modula su discurso y el lector real tratará de descubrir esa lectura propuesta por el autor para conocer su intencionalidad y sobre todo, dar su propia interpretación.

En cuanto al código, Stern indica que si nos referimos a la conocida distinción que hace Saussure entre lengua y habla, la

lengua es por analogía:

"Principally concerned with describing the code, the system of formal rules, which manifests itself in the utterances or messages. Applying the same analogy to language teaching, the purpose of the language class is to teach the code in the second language, so that the learner can encode (speak/write) or decode (listen/read) the second language". (1983 : 123).

Así, notamos que el código es central, tanto en la comunicación para un grupo social como para la enseñanza de lenguas.

Saussure completa dicha distinción de la lengua indicando que el habla, es por el contrario "un acto individual de voluntad y de inteligencia en el que conviene distinguir: primero las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con vistas a expresar su pensamiento personal; segundo, el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones". (Saussure F., 1982:40-41).

Por lo tanto, la lengua es lo esencial y permanente mientras que el habla se da en actos de diferentes situaciones que pueden variar de acuerdo con las emociones y los actos psicofísicos del hablante.

Esta dicotomía es similar a la establecida más tarde por Chomsky entre competence y performance. Sólo que Chomsky considera a la competence como el conocimiento innato del sistema del lenguaje de un hablante oyente (ideal) fuera de un contexto social mientras que describe a la performance relacionada con los procesos de codificación y decodificación de acuerdo con su competencia lingüística, es decir, su nivel de dominio de la

lengua desde el punto de vista gramatical y psico-social también. Según Hymes (1971) esta dicotomía requiere de revisión, dado que carece de una "adecuación o propiedad contextual" y por lo tanto no permite una interacción entre lo gramatical, psicolingüístico, sociocultural y probabilístico.

Por su parte, H. G. Widdowson señala una tercera dicotomía: usage y use. Según este autor ambos son aspectos de la performance a la que él se inclina aún considerando su ambigüedad, por la gama de posibilidades que implica la ejecución del conocimiento. La ejecución demuestra el conocimiento de la lengua así como el uso de la lengua en diferentes situaciones. Mientras que usage manifiesta "our knowledge of the language system, use lo lleva a cabo "as a meaningful communicative behavior". (Widdowson, 1978:3). Lo importante es lograr la conversión de usage a use por medio de la competencia comunicativa, o sea, el grado de dominio gramatical, sociolingüístico y de las estrategias comunicativas que se manejan como discurso.

Widdowson nos indica lo esencial de la aplicación de la competencia comunicativa por parte del aprendiente:

"...the learner's task as essentially one which involves acquiring a communicative competence in the language, that is to say, an ability to interpret discourse, whether the emphasis is on productive or receptive behaviour. If this definition of the learner's aim is accepted, it would seem to follow that any approach directed at achieving it should avoid treating the different skills and abilities that constitute competence in isolation from each other, and ends in themselves. What the learner needs to know how to do is to compose in the act of writing, comprehend in the act of reading, and to learn techniques of reading by learning is to develop

the underlying interpreting ability, then it would seem reasonable to adopt an integrated approach to achieve it" (1978:144).

Basados en esta idea consideramos el provecho de un enfoque que permita la interacción psicolingüística, gramatical, sociocultural y la de las habilidades en desarrollo y no necesariamente la de comprensión de lectura por separado y que también da pie a la interpretación individual, la cual da mayor libertad a la creatividad debido a las múltiples versiones de la vida social personal.

Por otra parte, Teun van Dijk especifica la noción de competencia literaria como la habilidad o capacidad humana para producir o interpretar textos literarios y la complementa con el sentido de aceptabilidad que es empírico, cultural y psicosocial. Puntualiza que son literarios aquellos textos aceptados como tales en una cultura y que esto relaciona la competencia al componente pragmático y contextual.

Es pertinente saber qué proceso se requiere para que la comunicación se efectúe adecuadamente en la lectura. Decir que dicho proceso se limita en la decodificación del código por parte del receptor es incompleto. Hay que analizar las relaciones entre escritor y código, escritor y lector, y código y lector para tener una idea más precisa de la comunicación escrita. Sostenemos que la lectura no supone únicamente una habilidad pasiva ya que hemos visto con anterioridad cómo implica un complejo proceso mental y de interacción entre escritor-lector.

En esta relación hay que considerar el propósito que se ha

trazado el escritor para "la transmisión de una información determinada", empresa que no en todos los casos tiene éxito, especialmente si se trata del discurso literario en donde se expresan ideas, valores y emociones del escritor moldeados por su imaginación. De ahí que sea quehacer del autor la producción de enunciados que respondan creativamente a los niveles morfológicos y sintácticos de una lengua (estructura superficial) y que respondan también en el nivel semántico (estructura profunda), el cual deberá contener el mensaje esencial que pretenda comunicar. Es por ello que generalmente el escritor asume el papel del lector hipotético para poder tender un puente entre ambos que se mantendrá a través del texto y que será recíproco por parte del lector para su interpretación.

Podemos añadir que el lector asume frente al texto un papel activo, pues utiliza todo su trasfondo cultural para comprender e interpretar un texto. Kenneth Goodman lo dice de la siguiente manera en su obra: *Psycholinguistics and reading*.

"In order to derive meaning from language, the language user must be able to provide semantic input. This is not simply a question of meaning for words but the much larger question of the reader having sufficient experience and conceptual background to feed into the reading process so that he can make sense out of what he is reading".

Por su parte, el lector no se enfrenta a un texto con una actitud ingenua, sino que obedece a uno o varios propósitos, de ahí que su lectura sea selectiva, estos propósitos pueden ser informativos, formativos o inclusive lúdicos.

El propósito determina también la actitud del lector previa a la lectura del texto. En su libro Understanding Reading, Frank

Smith señala las diferencias entre el buen lector y el principiante. Para Smith la lectura eficiente se da por medio de la reducción de incertidumbres. Esta se lleva a cabo por medio de varios procesos, entre ellos, la predicción. Nos parece oportuno introducir aquí el concepto de predicción como un pronóstico probabilístico (verbal y de sentido). Según el enfoque de Smith, vemos que el ser humano desarrolla una teoría acerca del mundo que le ayuda a ordenar y comprender toda la información que recibe. Además, para Smith, este modelo del mundo está en la raíz de todo aprendizaje:

"the sources of all hopes and fears, motives and expectancies, reasoning and creativity". (1978:79).

El lector se sirve de este modelo para tres funciones básicas: relacionar el presente con el pasado, interpretar la información con la que constantemente se ve asediado, y predecir la información que seguirá. Puesto que el procesamiento de información en la lectura no dista mucho de la interpretación que del mundo hace el ser humano, podemos decir que estas tres funciones son también fundamentales para la comprensión e interpretación de textos, aunque tal vez ocurran en un orden distinto. Así, al leer, el lector predice de alguna manera lo que espera comprender del texto, utilizando la información previa que posee, e interpretando el texto de acuerdo con su modelo del mundo. En otras palabras, podríamos decir que leer es "a psycholinguistic guessing game".

Tanto Smith como Widdowson están de acuerdo en que el buen lector capta su lectura como una totalidad percibiendo en

conjunto el discurso y su mensaje y tendiendo a resumir en vez de repetir literalmente su contenido. Esta lectura global con tendencia al resumen también la plantea van Dijk en su modelo tentativo de comprensión, aunque añade otras categorías que veremos más adelante.

Hemos visto hasta aquí la importancia que tiene el nivel semántico para que la lectura sea realmente un acto de comunicación, y podemos añadir que la relación entre autor y lector será más estrecha en la medida en que ambos compartan el mismo código o códigos. Widdowson hace hincapié al respecto en *Explorations in Applied Linguistics*:

"Reading is an act of participation in a discourse between interlocutors... reading efficiency cannot be measured against the amount of information contained in a text. This is incalculable since it depends on how much knowledge the reader brings to the text and how much he wishes to extract from it. Rather, reading efficiency is a matter of how effective a discourse the reader can create from the text, either in terms of rapport with the writer or in terms of his purpose in engaging in the discourse in the first place". (1979:173-1974).

Concluimos que leer en forma eficiente no se limita a la capacidad de comprender textos de acuerdo con el trasfondo cultural del lector y de su intencionalidad, sino del discurso que el lector pueda crear del texto por empatía con el escritor o por involucrarse en dicho discurso al grado de crear uno nuevo con base a lo que comprenda. Sólo se puede crear lo que se es capaz de comprender. Y a la vez se comprende por medio de la aplicación de estrategias para reconocer y superar las dificultades semánticas. Para desarrollar dichas estrategias

h e m o s c o n s i d e r a d o e n e s t e enfoque psicolingüístico los mecanismos correspondientes a intención, predicción, selección, comprensión, resumen, interpretación.

También queremos incluir como recurso formal que permite la conexión de las oraciones conocida como "texto" el concepto semántico de cohesión que es el que da la textura requerida y que permite al lector seguir el mensaje del escritor.

La cohesión se refiere a:

"relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the interpretation of some elements in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. Since the speaker or writer uses cohesion to signal texture, the listener or reader has to react to it in order to interpret it". (Halliday & Hasan '76).

Por lo tanto la cohesión se realiza en base al "desarrollo proposicional", o sea, cuando las ideas incorporadas en una oración aluden a otras ideas previas y dan realización lógica a nuevas proposiciones concatenando los segmentos de un texto dándoles continuidad y unidad. Este seguimiento es necesario en la interpretación de un texto. Es la secuencia la que indica lo que ocurre de un momento al siguiente en el proceso sintáctico. También puede indicar qué se suprime sin restar claridad a la lectura como en las oraciones elípticas.

La cohesión no sólo ayuda a clarificar, a detectar las referencias contextuales y las elipsis, a la interpretación efectiva del texto, sino que también conlleva una carga afectiva que puede transmitirse al lector (especialmente en el texto

literario). Un texto puede carecer aparentemente de cohesión, sin embargo puede cumplir con una función comunicativa y artística. (Especialmente en textos literarios, ejemplo, la poesía de cummins).

Un segundo recurso importante para lograr la función comunicativa de un texto es la coherencia, ya que es la que conecta las oraciones semánticamente, si un texto tiene además de estructura, unidad, tiene ambos niveles: cohesión y coherencia. En ésta última sus partes se relacionan unas con otras, cada oración está relacionada con la precedente y la siguiente. En la cohesión, a veces las transiciones no se presentarán explícitamente, hay que inferirlas.

Así, los dos niveles se complementan y analizar su estructura y los elementos que la componen es una de las tareas de investigación de esta tesis.

El enfoque psicolingüístico y el análisis de la coherencia semántica serán tratados más ampliamente en el siguiente capítulo sobre los modelos tentativos de comprensión de macroestructura y de superestructura que proponen van Dijk y Labov y Waletzky, respectivamente.

## 2. Teun A. van Dijk.

Se escogió el modelo tentativo de comprensión de Teun V. van Dijk por ubicarse en la lingüística del texto la cual demuestra que hay procesos que actúan más allá de la oración y constituyen el texto como un todo. Tomaremos el criterio de van Dijk sobre el texto como una constitución abstracta que el lector hace de un discurso mientras éste último se elabora en un espacio y tiempo

precisos.

En su libro Estructuras y funciones del discurso, van Dijk nos da a conocer su tendencia hacia una relación interdisciplinaria de la gramática del texto los estudios del discurso tomando en cuenta el estudio de propiedades semánticas de la poesía, pasando por la lingüística y la lingüística de texto, (del estructuralismo francés), después la semántica generativa, la semántica formal y la pragmática. El mismo van Dijk aclara:

"Mi propósito fue hacer más explícito el estudio semántico de la relaciones de coherencia y relacionar el discurso con la estructura de los actos del habla y la interacción por medio de, por ejemplo, el estudio de las condiciones de conexión, los conectivos, las relaciones entre secuencias de oraciones y secuencias de actos del habla, etc. Más particular a mi trabajo fue la elaboración de macroestructuras (semánticas).....(2).

Como podemos notar, el enfoque que le da van Dijk a su trabajo es bastante amplio, ya que pretende abarcar varias disciplinas para relacionarlas con el texto como un todo que va más allá de una serie de oraciones y de actos de habla aislados.

Nuestro estudio sobre van Dijk y la comprensión es solamente un modelo tentativo, pensando en función de aquellos estudiantes que se acercan al texto narrativo (literario) en el salón de clases de lenguas.

Al descomponer el texto en sus partes básicas, señalar la función que cada una desempeña y la manera cómo se integran, nos proponemos indicar un procedimiento de análisis adecuado, tanto para cursos de comprensión de lectura, o así como para un posible

punto de partida para una crítica literaria profesional.

Creemos que enseñar al estudiante a descubrir y comprender esquemas, en este caso esquemas del relato (literario) es una manera de ayudarlos a desarrollar esquemas mentales así como de iniciarlos en la crítica literaria. Un análisis profundo y lógico enseña a pensar, colabora en el desarrollo cognoscitivo del individuo, tanto en su L1 como en su L2.

Consideramos las categorías propuestas por van Dijk, porque lo tenemos por un brillante sintetizador de los estudios más importantes realizados en relación al análisis estructural de textos narrativos (literarios).

Sus niveles de superestructura y de macroestructura abarcan más allá de la narrativa literaria, al explicar el funcionamiento del texto en general. Dentro de estos parámetros, la narrativa literaria participa de los mismos principios básicos. Dicha posición es distinta a lo propuesto por los estudios tradicionales que consideran la naturaleza del texto narrativo literario específico y singular. Asimismo, la perspectiva tradicional limitaba su estudio al texto en sí, sin profundizar lógicamente como lo hace van Dijk. El, dentro de una perspectiva pragmática, rompe estos límites y se propone estudiar el proceso decodificador del lector, con todo lo que éste implica, como parte indispensable del análisis del texto.

Observamos como van Dijk con una orientación interdisciplinaria ha participado en forma decisiva en el desarrollo de la lingüística del texto y estudios del discurso.

En estos estudios del texto y del discurso van Dijk distingue dos nociones capitales: la macroestructura y la superestructura.

La macroestructura que se refiere esencialmente a la coherencia semántica global de un texto o discurso, será tratada más adelante.

A continuación trataremos a la superestructura como la organización formal del texto y la que conforma el esquema narrativo, según van Dijk en Estructuras y funciones del discurso:

"El cuento tiene, además, otro tipo de estructura: una estructura "esquemática" que llamaremos superestructura... puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura... se describe en términos de categorías del cuento, figuran, por ejemplo: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja. Las reglas determinan el orden en que las categorías aparecen. (1980:12)."

### 3. Labov-Waletzky. Modelo de Comprensión de Superestructura.

Estas categorías del esquema narrativo las retoma van Dijk de lo propuesto por Labov-Waletzky (1966). Ellos proponen una estructura total: integrada por categorías funcionales, compuestas a su vez por secuencias de cláusulas. (Véase esquema pag. ).

Labov (1972) define la narrativa como sigue:

"One method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred... Within this conception of narrative, we can define a minimal narrative as a sequence of two clauses which are temporally ordered: that is, a change in their order will result in a change in temporal sequence of the original semantic interpretation". (p.360).

Al tratarse de un método de recapitulación, las cláusulas

narrativas tendrán el verbo en pretérito simple o lo pueden tener en presente simple.

La clasificación de secciones estructurales en forma específica ayudan al estudio de la literatura y de la lengua. Estas secciones conforman la narrativa natural completamente desarrollada. Las propiedades separadas por Labov las describe Mary Louise Pratt, en Toward a speech act theory of literary discourse (p. 45), como sigue en forma resumida:

"Complicating action and resolution are, of course, the core of the narrative. The former begins with the first narrative clause in the speech act; the latter usually ends with the last such clause.

1. Abstract. This is a short (usually one or two sentences) summary of the story that narrators generally provide before recounting the story proper (or before the narrative commences). It encapsulates the point of the story. Not all, but most, natural narratives have an abstract.

2. Orientation. Is an essential constituent in helping the reader/listener to identify in some way the time, place, persons, and their activity or situation, and occurs immediately before the first narrative clause, as a rule. The orientation often includes "an elaborate portrait of the main character". Syntactically, orientations often contain many past progressive verbs "sketching the kind of thing that was going on before the first event of the narrative occurred or during the entire episode".

3. Complicating action contains narrative clauses. Such clauses have a verb which is simple past or simple present. They are the minimal units of the narrative and are temporally ordered, in that, a change in their order will result in a change in the temporal sequence of the original semantic organization. For example: "The girl got pregnant" - "The girl married". This is a very different story if the sentences are reversed.

4. Evaluation. Like the basic narrative clause, this is a most important element in narrative. Culler (1981:170) argues that narrative clause and evaluation correspond to the fabula and *szuzhet* of early Russian and Czech formalist analyses, but he omits to point out that Labov's definition help to eliminate much critical fuzziness. Evaluation can take many shapes and be marked by number of different linguistic forms:

A. Evaluation: Commentary.

1. External: comments by the narrator external to the

- action addressed directly to the interlocutor.
2. Internal: comments are embedded:
    - a) the evaluative comment occurs to the narrator or character at a specific moment of the narration;
    - b) comment is addressed to another character;
    - c) evaluative remarks are attributed to a third party.
  - B. Sentence-Internal Evaluation Devices.
    1. Intensifiers: e.g. gestures, expressive phonology, repetition, interjection, etc. In other words, a host of evaluable stylistic-expressive rhetorical means.
    2. Comparators: generally speaking, a comparator moves away from the line of narrative events to consider unrealized possibilities and compare them with events that did not occur. Realized linguistically by internal negatives: futures, modals, comparatives, questions.
    5. Resolution: this contains the last of the narrative or free clauses which begin the complicating action.
    6. Coda: the coda should provide a sense of completeness, signalling that the story has ended and has been evaluated by bringing the narrator and the listener back to the point at which they entered the narrative.

Según C. J. Brumfit and R. A. Carter en Literature and Language Teaching, podemos resumir las categorías propuestas por Labov y Waletzky de la siguiente manera:

1. Resumen.....¿de qué se trató?
2. Orientación.....¿quién, dónde, qué y cuándo ?
3. Complicación .....¿entonces qué pasó?
4. Evaluación.....¿y....?
5. Resolución .....¿qué pasó finalmente?
6. Coda (resumen propio).....¿cuál es la moraleja?

Labov-Waletzky definen la cláusula como un enunciado con un verbo finito conjugado por lo que expresa tiempo, persona, número, etc. También existen en el relato diversos tipos de cláusulas: independiente, restringida...y narrativa. Esta

última es cerrada en cuanto a su posición en el relato (no cambia de lugar). Está ligada por lo menos, a otra cláusula por medio de una articulación temporal que se puede expresar por un "entonces". La complicación/resolución contiene necesariamente cláusulas narrativas.

Las relaciones entre estas categorías de la Superestructura ayudan a la organización e interpretación del texto narrativo, sin embargo hay que considerar que no siempre se presentarán todas las categorías en dicho texto. Algunas veces podrá no haber evaluación o no haber resoluciones o sólo darse resoluciones incompletas o ambiguas. También podrá carecer de moraleja o coda y no por ello dejará de ser un relato aceptable y válido. Los elementos más factibles que se encuentran son lo de orientación y complicación.

#### 4. Modelo de Comprensión de Macroestructura. Teun van Dijk.

Así como el nivel de la superestructura determina la forma global de un texto, la macroestructura es el otro nivel, de mayor flexibilidad y especificidad, que determina el contenido global de dicho texto. Aunque el propio T. van Dijk en su ponencia en México sobre El procesamiento cognoscitivo del discurso literario indica que las "superestructuras esquemáticas son independientes de la estructura semántica del texto", nosotros consideramos que si existe una interdependencia entre ambas estructuras y que éstas, ya integradas llegan a conformar una misma unidad que es el propio texto. Esta integración se verificará en el nivel pragmático.

Emilia Rébora (1983) cita cómo Barthes describe esta conformación unitaria de una manera original y substancial:

"La integración narrativa no se presenta de un modo serenamente regular, como una bella arquitectura... muy a menudo una misma unidad puede tener dos correlatos, uno en un nivel... y el otro en otro nivel... el relato se presenta así como una sucesión de elementos mediatos e inmediatos fuertemente imbricados, la distaxia orienta una lectura "horizontal", pero la integración le superpone una lectura "vertical"... un juego incesante de potenciales cuyas caídas variadas dan al relato su...energía".

Por lo tanto, los elementos de la superestructura son los que van a dar la forma en la cadena sintagmática - así como los elementos de la macroestructura son los que dan el fondo (contenido) en las elecciones paradigmáticas de cada punto integral de la cadena. En el relato los nudos de acción que conforman la superestructura, por medio del proceso de distaxia, pueden desentenderse a lo largo de la historia para dar lugar a

otros signos que integran el sentido total del mismo. (Rébora, 1983).

La Macroestructura determina el contenido global de un texto, conectando la secuencia de oraciones en un todo, e indicando su coherencia semántica. Esta representación semántica ordena jerárquicamente los significados respectivos de sus frases. Así las inferencias aplicadas para llenar los "espacios vacíos" del lector de textos literarios no pueden ser arbitrarias ya que están determinadas por la macroestructura. Por lo tanto, la macroestructura es "el resultado de un proceso de abstracción de lo que hace un texto". Este proceso presupone diversas operaciones mentales de diferentes niveles de abstracción que van a depender del marco de referencia del que se esté partiendo. Por lo tanto, la macroestructura tiene bases principalmente psicolingüísticas donde también intervienen factores históricos y sociológicos y puede remitirse al análisis de textos narrativos de Propp, Todorov y Brémond. También puede expresarse por parte del escritor en forma evidente o no, ya que no hay macroestructura previa. La macroestructura da los hilos conductores que ayudan al lector a una lectura profunda. Hay que considerar que las reglas de la macrointerpretación son convencionales y por lo tanto se encontrarán en su aplicación diferentes niveles de interpretación. También hay que tener en mente que la errónea aplicación de una macroestructura lleva a cometer errores de interpretación.

La macroestructura se forma en la memoria a partir de la primera lectura. Una vez conformada, se descartan proposiciones

no relevantes.

Las categorías semánticas de la macroestructura son: marco, tema-remata, macro-reglas (supresión, generalización, construcción), macroproposiciones, presuposiciones y sus aspectos semánticos, pragmáticos, cognoscitivos y las evidencias léxicas. Estas categorías las describiremos a continuación:

1. Marco. Es el conocimiento mutuo del autor/lector sobre un concepto o la suma de conceptos con los que se está trabajando. El marco depende por consiguiente de diversos factores culturales, históricos, literarios, psicológicos y sociales por ambas partes. Así, el marco puede dar lugar a una serie de proposiciones más bien implícitas que explícitas, pues depende del punto de vista personal que se tenga de la realidad. El marco indica también las presuposiciones que se obtengan y que conllevan aspectos pragmáticos, semánticos y cognoscitivos entrelazados entre sí.
2. Tema. Es la estructura semántica que indica de lo que trata un texto. El tema es la escala más alta de un resumen y requiere de aspectos cognoscitivos por medio de los cuales reconocemos la información memorizada a priori desde varias perspectivas, interpretándola a posteriori con el marco de referencia que estemos procesando. El tema por lo tanto resume y ordena la información semántica siempre y cuando ésta sea conocida, de lo contrario hay que inferirlo o

investigarlo.

Un ejemplo de tema aparentemente desconocido es el del poema "Gilgamesch" de Raymundo Ramos, cuyo título carecía de significado y hasta después de varias lecturas y asociando palabras claves se pudo saber a que se refería el tema.

3. El Rema. Es la categoría que ayuda a captar la información recién adquirida. Así como en el tema identificamos e interpretamos la información que tenemos de antemano sobre algún concepto, con el rema detectamos la información que se va acumulando a posteriori del nuevo concepto. La operación de ambas funciones consiste en un juego constante de conocimientos ya almacenados en la memoria de largo plazo y de conocimientos recientes que se van almacenado en la memoria de corto plazo, los que a su vez pasarán a ser temas retenidos en la memoria a largo plazo. Para hacer uso de la memoria semántica activa que funciona en el rema, se recurre a proposiciones conocidas y almacenadas en el tema y así sucesivamente.
4. Las Macrorreglas. Sirven para la reconstrucción de la macroestructura, contribuyendo a simplificar la información semántica compleja. Estas son tres en total:
  - a) Supresión. Por medio de la cual se elimina la

información detallada.

- b) Generalización. Constituye la secuencia de conceptos por un concepto más general.
- c) Construcción. Gracias a la misma se obtiene una nueva proposición más general y más simplificada y se reconstruye la información obtenida.

Las macrorreglas tienen la función de reducir y ordenar a una serie de proposiciones, en macroproposiciones mínimas más abstractas, esenciales en la coherencia global. Para llevar a cabo sus funciones, se requiere un marco de referencia de cómo percibimos el mundo y qué es lo que ya conocemos de éste. El marco influye en la aplicación de las macrorreglas. La información almacenada en la memoria a largo plazo determinará la aplicación adecuada de las macrorreglas, y que se llevó a cabo por medio de la memoria a corto plazo.

5. Macroproposiciones. Son los "enunciados tema" que componen la macroestructura y forman parte del texto, dándole coherencia y cohesión. Las macroproposiciones pueden caer en las categorías de un esquema formal. También pueden llegar a conectarse explícitamente por medio de conectores como "pero, pues, así, de esta manera, sin embargo," etc. Tienen diferentes formas de interacción y a distintos niveles. En la pragmática, a cada grupo de macroproposición corresponde un tipo de acto de habla y un macroacto de los elementos de la

superestructura.

6. Presuposición. Son las proposiciones ya conocidas, expresadas de otra manera a la convencional. Se presupone con base a una proposición. "Los aspectos semánticos, pragmáticos y cognoscitivos están entrelazados en el análisis de la presuposición "de acuerdo siempre al marco y a la conceptualización individual".
7. Evidencias léxicas. Son las repeticiones de palabras clave dentro de un discurso con diferentes sentidos que van dando la coherencia y que también, como hilos conductores, siguen a los temas-remas y regresan a éstos, apoyándolos a lo largo del texto. Es interesante notar cómo una misma palabra se presenta en un mismo texto con diversas connotaciones, reforzando el tema-remas por medio de un juego semántico continuo y substancial.

Notamos a través de la descripción de este breve esquema cómo el lector puede alcanzar diversos niveles de abstracción que se presentan en un texto narrativo, por medio de la macroestructura y de la superestructura. Estos niveles están determinados por varias disciplinas: la literatura, la sociología, la historia, etc., pero principalmente por la psicolingüística ya que ésta psicolingüística tiene como función la elaboración y el desciframiento de un mensaje, se preocupa "por las modalidades típicas de las operaciones de comunicación,

por los mecanismos que traducen el significado en expresión y ésta nuevamente en significado". Estos mecanismos operan principalmente por medio de la macroestructura y sus categorías semánticas, partiendo siempre del marco de referencia. Por lo tanto, el lector de un texto narrativo puede manejar diversas macroestructuras y obtener diversos niveles de abstracción y de interpretación. Lo que es más interesante en un texto para un lector, puede no serlo para otro e inclusive un lector puede tener una interpretación diferente a otro.

En el caso de un texto narrativo, como en un cuento, la retención que nos queda de este género como un todo va a ser también diferente de un lector a otro, ya que recordamos más bien las macroproposiciones contenidas en el texto que los términos exactos. Las ideas por encima de las palabras son las que retenemos y reproducimos en la mente. La macroestructura es por lo tanto una estructura, más de la memoria que de la comprensión.

La estructura semántica de la macroestructura conforma otro modelo de comprensión que funciona como un circuito cuyo eje llega a ser el mensaje que intenta transmitir el autor a través de procesos cognoscitivos.

Todo texto literario necesita ser descrito por sus propiedades textuales como por factores de comunicación textual. Para ello es necesario considerar el análisis textual por medio de la macroestructura y sus categorías semánticas, la pragmática y sus actos de habla.

## 6. Función Pragmática. Teun van Dijk.

Así como debemos considerar el contenido semántico en la comprensión de un texto, así debemos tener en mente también la función pragmática que los actos de habla cumplen cuando se usa la emisión en un contexto particular de comunicación. Para ello hay que considerar las funciones sociales del texto las cuales deberían ser la base de una teoría del texto. Van Dijk indica de cómo en un análisis conversacional se aplican superestructuras y ejemplifica cómo el saludo puede ser una introducción y seguirse con un desarrollo del tema y con un cierre del tema o despedida, aunque no indica cómo estos elementos de la superestructura pueden compararse con los de los textos escritos. Nosotros tratamos de compararlos en este trabajo con la aplicación de modelos más adelante.

Van Dijk añade cómo los turnos pueden tener funciones de 'ofensa', 'defensa', 'ataque', 'evasión', 'aproximación', 'llamar la atención'; asocia estas funciones con las funciones básicas sociales de los hablantes, tales como la autodefinición, la protección, el amor, la identificación de otros, la adquisición de respeto, etc.

Como dice van Dijk, es difícil determinar la comprensión de los actos de habla, ya que se tienen menos datos sobre éstos que sobre la comprensión del discurso.

La secuencia de los actos verbales puede formar un "macroacto de habla" y éste a su vez, es el acto verbal que indica la función de un texto en su totalidad. Para comprender

la función global de un texto hay que considerar los conectores pragmáticos que unen un acto de habla con otro, no sólo por medio de macroproposiciones, sino por secuencia de actos. van Dijk nos menciona tres niveles de los macroactos de habla: el conversacional que ordena los actos de habla individuales, el interaccional representando una organización global pragmática y el cognitivo por medio del cual las introducciones al macroacto de habla permiten al lector predecirlo y organizar su estrategia de comprensión.

También el texto literario puede funcionar como un tipo de acto de habla indirecto que conlleva un mensaje de trasfondo y que ese mensaje se emitió en un contexto sociocultural que atañe tanto al autor como al lector. Para este tipo de acto de habla indirecto, van Dijk considera macroactos indirectos explicándolos muy vagamente. Sabemos por la teoría de actos de habla que la distinción entre actos de habla directos es cuando el hablante dice precisamente lo que quiere decir, y los actos de habla indirectos es cuando el hablante quiere decir algo más de lo que realmente expresa.

A partir del marco sociocultural, un lector captará un mensaje, lo comprenderá y por último lo interpretará de acuerdo con su conocimiento del mundo. Esta interpretación puede llegar a ser demasiado libre si no se controla por la coherencia seguida en el texto. Por eso es importante hacer uso de las macroestructuras necesarias en la lectura de un texto narrativo para saber de qué trata un relato realmente, y, no de lo que

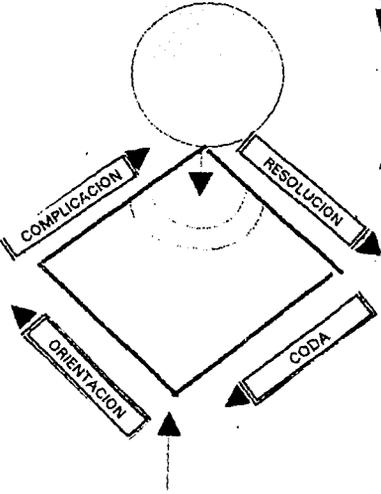
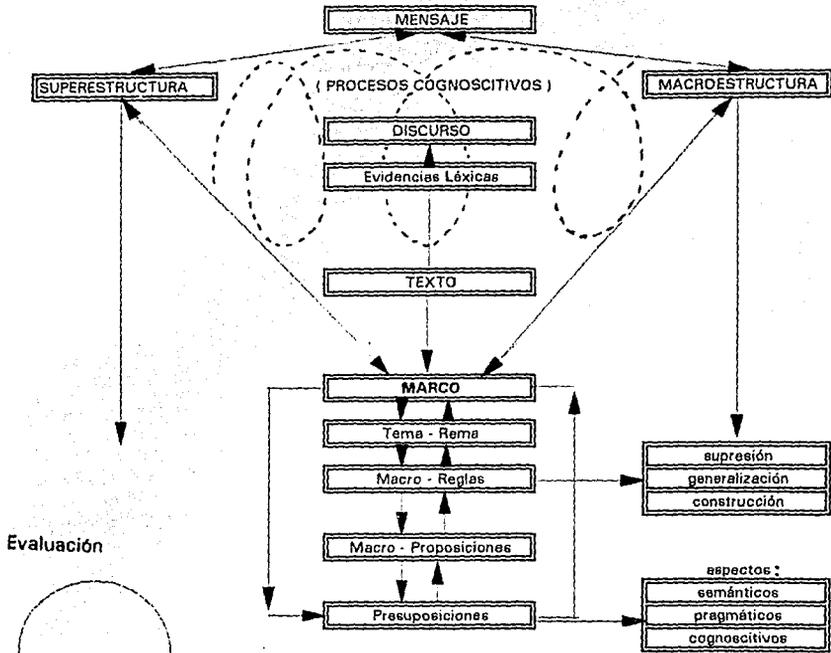
suponemos que trata.

"Ahora bien, entre las diversas macroproposiciones podemos apreciar diferentes tipos de interacción y a distintos niveles. De ahí la necesidad de recurrir a una terminología que permita señalar esos niveles de conexión. El texto aparece como una intrincada red de elementos relacionados a diferentes niveles. Podemos considerar las macroproposiciones isotópicas como diferentes manifestaciones de estructuras profundas captadas por los lectores en una secuencia de estructuras superficiales del discurso leído. Por ello a cada grupo de macroproposiciones corresponde un tipo del acto de habla. La tipología de actos, propuesta por T. van Dijk, alude a la relevancia de cada acto para el macroacto. El más importante es el central. Los actos preparatorios y auxiliares proporcionan información que facilita la comprensión del acto central y pueden ser omitidos puesto que se trata de información inferible a partir de marcos cognoscitivos. Un conjunto de actos, preparatorio, central y auxiliar constituyen un macroacto. Los macroactos se definen a partir de la función que cada sección informativa tiene en el desarrollo de la anécdota. Para esta clasificación empleamos la terminología que señala W. Labov en el análisis de narrativa natural (Labov, 1967). El macroacto de orientación está formado por grupos de macroproposiciones que proporcionan información acerca del lugar y tiempo en que ocurre lo que se narra (el

contexto situativo) y los personajes que intervienen. El macroacto de complicación abarca el cuerpo de la narración. Enuncia una serie de eventos. El macroacto de resolución incluye las macroproposiciones que de alguna manera indican la manera cómo hay que interpretar los eventos narrados. Y el macroacto de la coda está constituido por las macroproposiciones que refieren a la situación inicial con que se abrió la narración. Este regreso puede quedar marcado por el regreso al mismo momento, al mismo lugar o a la misma situación de conducta. Así pues, esto hace evidente la semejanza y la convergencia entre la narrativa natural- y la narrativa literaria".

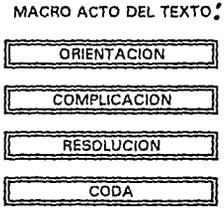
A continuación intento dar a conocer un esquema teórico a partir de los modelos de comprensión de Labov- Waletzky y Van Dijk.

MODELOS DE COMPRENSION DE LABOV-WALETSKY Y VAN DIJK



( RESUMEN )

ASPECTOS PRAGMATICOS DEL DISCURSO :



( ESQUEMA DE HERNANDEZ LAZO )

( LABOV - WALETSKY )

#### II.4 Pragmática y Poética.

El estudio de la literatura no puede limitarse a un análisis textual de la obra, también debe considerar las condiciones de la comunicación literaria.

Una teoría empíricamente adecuada de la literatura tiene al menos dos componentes principales: una teoría de textos literarios y una teoría de la comunicación y de contexto literarios, teorías que están, claro, sistemáticamente relacionadas. (Van Dijk, 1978 a:117).

Uno de los problemas que trata la pragmática sistemática es el de las relaciones entre autor, narrador y las personas representadas, así como los eventos de la historia. Hay una distinción entre narradores implícitos y explícitos, así como entre narradores en primera y tercera persona. También ha habido estudios sobre la estructura de los tiempos y sus diferencias en un discurso "ordinario", pero lo que no se ha tratado exhaustivamente son las propiedades gramaticales del estatus pragmático. Así observamos el uso específico de varios determinadores (artículos demostrativos) y pronombres, también adverbios, conectores y partículas, que son claves en la comunicación.

Incluso, se deberían hacer más estudios de cómo las estructuras presuposicionales e implicadas en un discurso literario se relacionan con las de uno no literario.

Finalmente, hay problemas en el estatus del acto de habla y en las expresiones literarias y sus condiciones que se presentan

en un contexto dado. por ejemplo, las relaciones entre mundos posibles "reales" o "ficticios".

Jaime Goded en Cien Puntos sobre la comunicación de masas en México, nos amplía el concepto de "mundos posibles" aludiendo a las locuciones en la literatura:

"La literatura utiliza todo tipo de locuciones: metáforas, tropos, y aún las que se juzgan menos "apropiadas" o "convenientes", para mostrar, calificar y hacer sentir de manera correcta el mundo de los hombres. Aún las expresiones más prosaicas, menos "apropiadas" han llegado a ser (se han transformado) en expresiones poéticas.

No se trata de un problema de palabras, sino de la correlación de la situación y de la palabra y del contexto. Se trata, en realidad, de un juego de palabras en el que las expresiones aparecen sin uniones definitivas para regenerar en nuevas uniones.

Porque el lenguaje es siempre un lenguaje literario: no existe una significación definitiva, y en esto precisamente reside la fuerza y permanencia del registro literario, porque aquello que no es definitivo es aún posible.

Las palabras privadas de una significación definitiva (el lenguaje literario) recrean, reproducen y regeneran nuevas y viejas significaciones: la literatura muestra el mundo como, es decir, como un mundo todavía posible. (1985:111)."

Tanto la teoría de Goded como la de van Dijk cumplen con la función de analizar los enunciados para sus fines comunicativos y su contexto social y situacional. Esta teoría del texto literario de van Dijk integra ambas consideraciones en una sola teoría pragmática, además de tener marcado enfoque psicolingüístico sobre comprensión de textos como ya lo hemos visto en el modelo de comprensión de la macroestructura. Esta teoría da por lo tanto conclusiones lingüísticas sobre procesos cognoscitivos de la comprensión del texto y cómo las macroestructuras son parte integral del discurso.

## 7. Modelo pedagógico para la enseñanza de literatura en una L2. Brumfit.

Brumfit propone un modelo pedagógico para la enseñanza de literatura tomando en consideración que el estudiante no necesariamente tiene una correlación entre la comprensión literaria y sus habilidades lingüísticas. De nuevo hay que reiterar la importancia de la selección del material para que no se fomente esta incompatibilidad. Por lo tanto esta selección no se basará únicamente en el nivel lingüístico si no en un nivel literario que permita el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumno.

### A simple pedagogical model for literature teaching.

The argument to justify a simple model is as follows:

1. The teaching of appropriate reading of literature cannot proceed primarily by linear means, for in so far as it is a mature reading process, response to the text in all its aspects must develop simultaneously.
2. The fundamental ability of a good reader of literature is the ability to generalize from the given text either to other aspects of the literary tradition or to personal or social significances outside literature.
3. These two fields of reference outside any particular text must be developed by any effective teaching theory, and techniques in literature teaching are only worthwhile in so far as they serve these two aims.
4. Students must be assisted to develop their latent abilities in both these directions, and this implies establishing criteria for grading their exposure to literature in terms of these.
5. The prime purpose of any specifically literary work in school is not to provide particular items of knowledge, but to use such knowledge as tokens in the process of generalization referred to in (2) above.
6. a) The ability to perceive any explored relationships between literary texts and other literary texts (hence

developing understanding of the notion of convention and tradition) will be developed by reading texts deliberately associated with each other for pedagogical purposes. Texts may be linked by subject matter by formal and structural similiarity, by thematic intention, or by any other appropriate device.

- b) The ability to perceive and explore relationships between literary texts and ordinary life will be developed through increasing familiarity with the various mimetic properties of literature. Pedagogically this is best achieved by grading the complexity and subtlety of external reference in the texts used, for example by starting with relatively simple allegorical and mythical works from which generalizing to personal or external experiences can be made as simple as possible.

## CAPITULO VI

### 8. Definición de Texto Literario.

Se ha caracterizado al lenguaje poético como un lenguaje connotativo y al lenguaje no poético como uno denotativo. Este contraste se marcaba por el hecho de que la literatura no está tan relacionada con la "realidad" circundante, mientras que nuestra conversación cotidiana está íntimamente relacionada con ella. Ahora sabemos que no puede determinarse esta diferencia tan radicalmente ya que puede haber situaciones en las que predomine lo connotativo en el lenguaje cotidiano, como también sabemos que el discurso literario no posee sus propias reglas sino que se deriva de situaciones de la vida cotidiana.

Un concepto que rompe con el punto de vista tradicional de la obra literaria como un conjunto de signos independientes, es el de Jacobson, que determina el predominio de la función poética, respaldada por el principio de proyección del eje

paradigmático sobre el sintagmático. O sea, que si el sentido del lenguaje no poético surge generalmente de la interacción de los signos empleados, el del poético depende de sus conexiones con los signos no empleados y que conforman el paradigma.

También sabemos que la diferencia entre el lenguaje literario y el cotidiano no radica en el lenguaje mismo, sino en las relaciones entre los usuarios y el lenguaje, por lo tanto se da a nivel pragmático.

Si consideramos al texto literario en el campo de la didáctica para una mayor motivación habría que introducir el concepto de placer y transmitir ese placer a través de la obra máximo.

Reconocemos que esta función placer no es exclusiva del texto literario ya que puede presentarse en el albur o chiste popular o en cualquier otro medio donde se utilice para diversión o burla. Inclusive, en varios lugares de la provincia, en este caso en Oaxaca, se juega con la invención de palabras extrañas y sin sentido, como pirotecnias verbales que así como llegan y prenden también desaparecen, substituidas por otras igualmente absurdas y caprichosas. Este es un ejemplo de diversión y de burla espontánea popular.

Por lo tanto, con un enfoque didáctico hay que procurar presentar a nuestros alumnos textos literarios que les permitan conocer no tan sólo el placer de la creación artística sino el de conocer en una lengua extranjera la llama viva de la obra, o sea, por lo que se lee y por el placer subsecuente que produce y que

puede repetirse indefinidamente. Como diría el poeta KEATS: "A thing of beauty is a joy forever" (1981:47).

Van Dijk va más allá en su concepto de texto literario al plantear los procesos cognoscitivos que pueden estar involucrados en su lectura como también los procesos de interacción socio-cultural. Estos procesos explican "cuáles son las funciones y los efectos particulares de la literatura... saber cómo los lectores entienden, valoran, memorizan, parafrasean, resumen, reproducen, entre otras cosas, los textos literarios". Por parte de los escritores se conocerán sus valores tanto como sus conocimientos que intervienen en el proceso de la creación. Por lo tanto, hay que considerar para el objeto de nuestro estudio más a los procesos del lector y su comprensión e interpretación que a los procesos del escritor y su intención.

Por consiguiente el texto literario se definirá básicamente en términos de las necesidades del lector dentro de un grupo social o de una institución educativa como en este caso. También el mero placer de la lectura se apreciaría más cuando el lector habrá percatado de que con el texto corrige su propio mundo. El mundo de un lector es más amplio intelectualmente y socialmente ya que el que tiene cultura enriquecerá su comunicación dentro y fuera de un salón de clases y hasta se puede crear una suerte de competencia de quién ha leído más, quién ha entendido mejor, quién ha enriquecido más su conversación y su escritura, en virtud de su lectura, quién ha agrandado su imaginación, quién se ha identificado con el personaje principal de una obra o ha

querido ser como ese mismo personaje, todo esto y más, se le puede explotar al texto literario. Por lo que podemos resumir en términos pedagógicos, que el texto literario:

1. Puede constituir un medio sociocultural de mayor alcance que el propio texto científico o técnico.
2. Puede proyectar la capacidad de disfrutar la lengua y de mejorarla tanto en el L1 como en el L2.
3. Puede hacer razonar a través de procesos cognoscitivos ampliando con ello el mundo intelectual, social y cultural.
4. Puede motivar a la imaginación, para que el alumno eche a volar su imaginación y pueda dar una interpretación personal de la obra.
5. Puede propiciar la crítica literaria al desarrollar la habilidad de expresión oral así como la de expresión escrita, si se pide hacer dicha crítica por escrito.

Con base en estos cinco puntos mencionados, consideramos los criterios de la selección del texto literario en un curso de L2:

1. Se negociará con los alumnos la selección de textos en cuanto a género y contenido. Se podrá considerar inclusive, novelas policíacas, cuentos de terror, ensayos periodísticos o también ensayos de crítica literaria.
2. Se apoyará también a la lectura de varios libros y no de uno sólo, haciendo entender al estudiante que, así como el trabajo promueve trabajo, la lectura promueve más lecturas.
3. Se tratará de seleccionar textos de acuerdo con el interés latente de los alumnos para lo que se requiere de

una encuesta con los puntos esenciales a principios del curso.

4a. Se escogerá, de preferencia, textos con léxicos contemporáneos.

5. Se trabajará en primera instancia con material en español para aplicar los modelos de: macroestructura, superestructura, y nivel pragmático. Primero se presentará un cuento escrito por la profesora Ma. Carmen Hernández Lazo, ANGELO que sirvió de práctica para ambos: profesora-estudiantes, y después con un cuento clásico de Rafael Muñoz: UN DISPARO AL VACIO que sirvió de verificación de la práctica en la aplicación de modelos

de van Dijk y de Labov-Walesky.

6. Después se trabajará con material en inglés con un cuento de Somerset Maugham: THE ANT AND THE GRASS HOPPER, para aplicar los modelos mencionados en la segunda lengua.

CAPITULO VII: MUESTRA DEL MATERIAL

ANGELO

Ma. del Carmen Hernández Lazo.

Ahora que va a llevarse a cabo el Campeonato Mundial de Futbol Italia '90, su presencia llega a nosotros con un soplo más perceptible y singular.

Era el consentido de la familia. Ese chiquillo colmaba todo lo que la vida me había dado: fama, fortuna, salud y cariño. Angelo se llamaba y sus ojos claros traslucían su nombre. Tenía una mirada diáfana que no llegó a ser empañada por sufrimientos, ni vicios, ni miserias.

Lo buscaba apenas llegaba a la casa. El me recibía con un gozo salvaje que me contagiaba. Nos sentíamos tan compenetrados como el ave con el aire.

Lo recuerdo pidiendo leche en la mañana y soñando tranquilo en la noche, después de un día agitado, en el que captaba nuevas impresiones y experiencias. No llegó a sufrir decepciones ni reveses. De carácter alegre y abierto sonreía con frecuencia mostrando apenas dos pares de dientitos con los que no alcanzó a masticar lo amargo de la vida.

El Campeonato Mundial de Futbol '86 acaparaba la atención general. México era la sede y estaba agitado por el acontecimiento deportivo del año. Aunque el país estaba en bancarrota, nuestra imagen ante el mundo era de solvencia. Si ya en otros festejos deportivos se había llegado a la represión extrema para conservar esa imagen, cualquier acción podía

esperarse con tal de demostrar la "mente sana en cuerpo sano" ante los turistas ingenuos.

Angelo ignorante de masacres y de crisis, imitaba frente a la televisión a las estrellas de ese momento, pataleando sin cesar. En ocasiones sería Sánchez, a veces Maradona y otras Platini; él no entendía de diferencia de nacionalidades ni de rivalidades, ni mucho menos de competencias que se convertían en disputas personales, o internacionales, o en bárbaras apuestas donde se perdía hasta la camiseta.

Para Angelo la pelota era su principal interés; los jugadores eran sólo muñecos en el juego. Incansable, descargaba toda su energía al compás de las imágenes de colores, no escuchaba ni seguía a nadie más. ¡Rebosaba tanta vida! Esos días en especial manifestaba una inquietud desbordante; brincaba de un lado a otro como si presintiera que tenía que agitar sus alas fuertemente antes de emprender el vuelo crucial.

Entre gritos y jadeos, metía goles donde fuera, en medio de la sala, debajo de la mesa del comedor, en la puerta de la cocina y cuando yo estaba por ahí, mis piernas servían de portería. No alcanzó más estatura; la vida fue una pequeña cancha donde danzó con sudor transparente, ocasionado por el ejercicio sano y no por el trabajo pesado cotidiano.

Una mañana soleada insistió en acompañarme al rancho que estábamos construyendo en Morelos. Me dió su manita y salió confiado a enfrentar su destino. Ese día se eclipsaría para siempre.

Hacia un calor insoportable. Tuvimos que parar en una fonda en el camino. Ahí tomé varias cervezas heladas, mientras Angelo chupaba un refresco de tamarindo. En vez de salirnos, me puse a platicarle del rancho en el que muy pronto íbamos a vivir, lejos de la contaminada ciudad. Le dibujaba entusiasmado en una servilleta el diseño de nuestra futura casa en forma de una herradura de la suerte. Angelo no prestaba atención; no me percaté que estaba absorto contemplando lo que parecía un par de canicas que rodaban debajo de la mesa; miraba fascinado como las canicas se separaban y se unían en una sólo bola negra con triangulitos rojos.

Distraído, continuaba platicándole acerca de los animales que tendríamos en la granja; por supuesto, le decía, nos llevaremos al "Zambo" para que cuide de las gallinas, las vacas y los caballos. Angelo seguía ignorándome por lo que molesto pedí la cuenta y me paré a pagar al encargado, quien se puso a contarme las últimas novedades del pueblo. Entretenido con la conversación, no alcancé a ver cuando Angelo se levantaba de la silla para patear la canica al aire mientras gritaba "gol" eufórico. Fue la última palabra que pudo pronunciar. Después del grito, giró hacia atrás y cayó al piso manifestando dificultad para respirar. Yo me abalancé sobre él. Todo fué cuestión de segundos. Mi bebé se asfixiaba sin que pudiera evitarlo. No podía explicarme lo que le sucedía, era como si el mundo se nublara a nuestro alrededor. Lo paré de cabeza pensando que se había atragantado; le di fuertes bofetadas para que reaccionara.

mientras que le metía toda la mano en la garganta para ayudarlo a respirar. Gritaba como loco por ayuda, sudaba helado, suplicando a todos los santos y a la Virgen de Guadalupe que lo salvara, mientras seguía sacudiéndolo y diciéndole con desesperación: "Sólo dime qué te pasa, dónde te duele, por Dios no te aflojes así, aguanta que te lleve a un doctor, por favor enderézate, por favor respira, por Dios respira..." Angelo luchaba todo lo que podía, sus bracitos se aferraban a mí y al hilo de vida poniendo todo su esfuerzo por sobrevivir. Poco a poco sus ojos azules se fueron tificando de rojo, hasta que finalmente exhausto, después de haber sostenido la lucha más cruel e injusta de su corta existencia, se expandió en mis brazos como cuerpo celeste.

Como si hubiera sido fulminado por un rayo, lo envolví en mi chamarra de cuero, cubriéndolo de un diluvio de lágrimas que lo empapaba. Lo coloqué en el coche dorado que tanto le gustaba y que en ese momento servía de féretro.

Trémulo, regrese a buscar una explicación a mi desgracia. Lo que vi debajo de la mesa me dejó estupefacto. Ahí estaba la araña más repugnante ejecutando voluptuosa y sádica la autoviudez para completar su ritual macabro.

Enfurecido, con mi propio zapato la aplasté junto con su víctima ya medio despedazada. Si Angelo inocentemente había interrumpido su copulación, yo alcancé a cortarle el festín.

No dejé de pisotearla colérico, volteé mis ojos al cielo y exclamé: "¿Cómo es posible, Señor, que en este mismo lugar y al mismo tiempo, dos vidas tan opuestas se encontraran: la de una

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Hernández Lazo, "El diseño..."

79.

maldita viuda negra y la de mi inocente angel blanco?"...

### 1. APLICACION DEL MATERIAL.

APLICACION DEL MODELO DE SUPERESTRUCTURA DE LABOV-WALETSKY AL CUENTO ANGELO DE MA. DEL CARMEN HERNANDEZ LAZO.

#### A) Resumen.-

Tráta de la ausencia por muerte accidental de un niño llamado Angelo, quien falleció durante el Campeonato Mundial de Futbol 86.

#### B) Orientación.-

La narración ocurre en México durante el Campeonato Mundial de Futbol Italia 90. En el segundo párrafo se retrocede 4 años mientras cuando vivía un chiquillo llamado Angelo y todo era felicidad en su entorno familiar.

#### C) Complicación.-

La muerte inusitada de Angelo y la impotencia del padre ante la tragedia.

"Poco a poco sus ojos azules se fueron tificando de rojo, hasta que finalmente exhausto, después de haber sostenido la lucha más cruel e injusta de su corta existencia, se expandió en mis brazos como cuerpo celeste."

#### D) Resolución.-

Ante la muerte del hijo no hay resolución. En el cuento el padre encuentra a la araña ponsofoza y la mata, pero eso no resuelve la tragedia.

#### E) La Coda o Moraleja.-

En el cuento hay varias: "No descuides a tu hijo ni un

segundo". "Hay que vivir el momento pues no sabemos cuando vamos a morir; para la muerte no hay edad."

F) Evaluación.

Esta nos muestra la actitud del narrador sobre lo narrado. Sobre el hijo, lo llama y lo describe como un ángel. Sobre la araña asesina, la llama "la araña más repugnante ejecutando voluptuosa y sádica la autoviudez para completar su ritual macabro. Y cierra con una pregunta sin respuesta en donde determina las dos vidas opuestas que convergen en tiempo y espacio: "Cómo es posible, Señor, que en este mismo lugar y al mismo tiempo, dos vidas tan opuestas se encontraran: la de una maldita viuda negra y la de mi inocente angel blanco?"...

APLICACIÓN DEL MODELO PROPUESTO DE VAN DIJK AL CUENTO ANGELO DE  
MA. DEL CARMEN HERNANDEZ LAZO.

MACROESTRUCTURA En este cuento el personaje Angelo. Este personaje determina el contenido global del cuento; aparece en las macroproposiciones de manera implícita y a veces explícita y sus niveles de abstracción dependen del marco de referencia del que se está partiendo.

MARCO: Se sabe sobre la autora, Ma. del Carmen Hernández Lazo que es profesora de la licenciatura en la enseñanza de inglés y secretaria técnica de la misma. Tiene un interés personal hacia el texto literario y le gusta escribir cuentos y relatos. Manifestó que había conocido personalmente al padre de Angelo, quien es de origen italiano; narrador de la historia. La historia por lo tanto es auténtica, tomada de un pasaje de la vida real.

TEMA: Por el tema presentado en el título asociamos de qué trata el cuento, el concepto de Angelo lo asociamos con un nombre italiano y lo oponemos a algo satánico y nos queda la nueva idea de una criatura de nombre y aspecto angelical.

REMA: Como nueva información encontrada en este cuento está el nombre del jugador argentino Platini, como también el hecho de que las viudas negras pudieran, al igual que los alacranes, encontrarse en una fonda en la carretera y que fuera rápida y mortal su picadura.

MACRORREGLAS: Van reconstruyendo las macroestructuras y van ordenando las macroproposiciones. En el cuento llevan esta

secuencia:

- a) Angelo como ser inocente mimado por la vida.
- b) Angelo y las actividades propias de un niño de esa edad (aproximadamente un año dos meses).
- c) Angelo ajeno a los problemas del mundo.
- d) Angelo manifestando energía inusitada para su edad.
- e) Angelo en la fonda, distraído no pone atención a su padre y se concentra en la presencia de las canicas- arañas.
- f) Angelo luchando contra la muerte.
- g) Muerte de Angelo por la picadura de una viuda negra.
- h) Desesperación del padre por el nefasto suceso.

MACROPROPOSICIONES: Componen la macroestructura con base a las macrorreglas. Son los enunciados-tema arriba descritos en dichas macrorreglas.

PRESUPOSICIONES: Propositiones ya conocidas de antemano por el autor/lector. En el cuento encontramos las siguientes:

"...con un soplo más perceptible y singular" = (con más fuerza por las fechas del Campeonato Mundial de Fútbol).

"...tenía una mirada diáfana que no llegó a ser empañada por sufrimientos, ni vicios, ni miserias = vida corta, pura, sin manchas".

"...no llegó a sufrir decepciones ni reveses = vida corta y feliz.

"...si ya en otros festejos deportivos se había llegado a la represión extrema para conservar esa imagen = Olimpiada del '68 y la matanza de Tlatelolco.

"...esos días en especial manifestaba una inquietud desbordante = hiperactividad antes de la muerte".

"...como si presintiera que tenía que agitar sus alas fuertemente como si tuviera que emprender el vuelo crucial = un presentimiento de muerte.

"...no alcanzó más estatura = no llegó a crecer más por su corta vida.

"...ese día se eclipsaría para siempre = ese día sería fatídico.

"...lo que parecía un par de canicas que rodaban debajo de la mesa = pareja de arañas ponzoñosas.

"...poco a poco sus ojos azules se fueron tificando de rojo = efecto mortal del veneno.

"...la araña más repugnante ejecutando voluptuosa y sádica la autoviudez lo que completa su ritual macabro = primero mata a Angelo y después a su pareja-macho.

"...yo alcancé a cortarle el abominable festín = cortar el acto canibal de las viudas negras, posterior a la copulación.

#### EVIDENCIAS LEXICAS:

"Aunque el país estaba en bancarrota, nuestra imagen solvente ante el mundo era = imagen de solvencia económica.

"Si ya en otros festejos deportivos se había llegado a la represión extrema para conservar esa imagen = imagen de aparente paz ante los hechos del 68 .

APLICACION PRAGMATICA DEL CUENTO ANGELO DE MA. DEL  
CARMEN HERNANDEZ LAZO.

MACROPROPOSICION

ACTO

MACROACTO

El narrador alude al Campeonato Mundial de Futbol 90 y lo asocia con un hecho tragico personal acontecido en el Campeonato 86 Preparatorio

Descripción del padre sobre Angelo

Salida del padre y Angelo hacia

Morelos.

Central

Orientación

Parada en el camino.

Muerte súbita de Angelo.

Complicación

Desesperación del padre.

Muerte de Angelo por una Viuda

Resolución

Negra, ponzoñosa

Para la muerte no hay edad.

Coda.

ANEXOS

## UN DISPARO AL VACIO

Rafael F. Muñoz.

Al mediodía, el tiroteo fue decreciendo en fuerza, como si tuviera hambre. Un mayor, herido en la frente, tan fatigado que al moverse arrastraba los pies en la tierra, insistía en gritar con voz enronquecida sus órdenes de fuego y un centenar apenas completo de soldados, heridos, cansados, enfermos de desmoralización, consumían sus municiones tirando al aire, con más deseos de levantar un paño blanco en la punta de los fusiles, que de acertar los disparos en el pecho de los rebeldes que avanzaban cautelosamente, ocupando las casuchas y las quebradas del terreno, refugiándose tras de los árboles.

Sesenta soldaderas, bravas mujeres que eran para los federales esposas, proveedoras de alimento, cocineras, ayuda a toda hora, compartían la inquietud de los hombres, quizá con más carácter. Eran las mujeres del pueblo, acostumbradas a las vicisitudes de la campaña militar, a las fatigosas caminatas, a la continua falta de alimentos, al peligro de los combates y la angustia de las retiradas; mujeres que muchas veces combatían al lado de sus hombres, los veían morir o morían con ellos. Ochocientos rebeldes habían ocupado la población desde la noche anterior, cuando la pequeña guarnición de soldados del gobierno se replegó a la estación del ferrocarril con la vaga esperanza de que le llegaran refuerzos, o pasara algún tren en que retirarse y salvar la vida. Pero las horas habían transcurrido en una inútil

y angustiosa espera: las paralelas del ferrocarril veíanse desiertas, y los aparatos telegráficos habían quedado mudos desde al amanecer, cuando fueron cortados los alambres al sur y al norte.

En la lucha desigual de uno contra ocho, las mujeres conservaban más elevado el espíritu de guerra: de un corral próximo, atestado de leña, habían llevado hasta los andenes pilas de troncos y ramas de mezquite, retorcidos como llamas, espinosos y duros, para formar trincheras a los soldados, protegiéndolos del fuego continuo y certero que tenía heridos en la cabeza a la mayor parte de los defensores, y que a los muertos, tendidos en el andén o recostados sobre la leña, había roto las frentes con la violencia expansiva de las balas mitad plomo y mitad acero.

Agonizaba el mes de noviembre, y hacía un frío para lobos. En la madrugada veíase congelada el agua en los barriles alineados para caso de incendio a lo largo de las paredes de la estación, y de los canalones colgaban pequeños carámbanos como pétreas barbas del viejo edificio.

Durante el día, un sol rojizo, pequeño, que a través de la niebla veíase opaco y desnudo de su melena de llamas, era impotente para entibiar las rachas de viento que esparcían los alientos de las nieves lejanas. Los fusiles estaban fríos a pesar de los disparos, y los soldados, con las manos ateridas, tiritaban encogidos dentro de sus capotes.

A lo lejos, desde sus posiciones, los tiradores rebeldes comenzaron a gritar:

-¡Ríndanse, soldados!

Contestaba la voz ronca del mayor herido, con una orden para fuego rápido, y eran unos cuantos los disparos que salían detrás de los macizos de leña, los que obedecían al desgano, la orden.

Por una callejuela que desembocaba frente a la estación, apareció un hombre que llevaba una hilacha blanca amarrada a la punta de un varejón de dos metros de largo. No llevaba armas y avanzaba confiado en que los soldados habrían de respetar su emblema de paz. En efecto, sin esperar las órdenes de su jefe, los defensores suspendieron el fuego y levantaron sobre las trincheras sus fusiles, con la culata en alto, en señal de que no dispararían.

El emisario avanzó, sosteniendo su varejón con ambas manos levantadas a la altura de la cabeza. Al llegar a la bocacalle, dejando atrás la línea de sus compañeros, gritó con voz clara que se dispersó en ondas concéntricas por todo el escenario del combate.

-¡Mi general ofrece que respetará la vida de quienes se rindan inmediatamente!

Los soldados no contestaron.

-¡Mi general ofrece que respetará la vida de quienes se rindan inmediatamente!

Esperó un momento más sin recibir respuesta. Los soldados mantenían sus fusiles con la culata en alto sobre las trincheras.

-¡Ríndanse! ¡Estamos preparando el asalto general!

El mayor de la cabeza vendada irguióse sobre la leña,

removió algunos troncos y avanzó con las manos en alto.

-¡Nos rendimos!

Un largo alarido de regocijo salió de las líneas de los rebeldes, que abandonaron sus posiciones y avanzaron llevando sus carabinas en horizontal, listos para disparar si advertían movimientos sospechosos entre los enemigos. Mas éstos se pusieron de pie y arrojaron sus armas al suelo; los asaltantes ocuparon la estación, recogieron las armas, reunieron el escaso parque y fueron alineados a los prisioneros en el andén, entre los muertos.

Casi todos los defensores estaban heridos; sus rostros demacrados, tristes; sus brazos caídos a lo largo del cuerpo; sus pechos hundidos, el silencio y la inmovilidad, daban al centenar de soldados vencidos el aspecto de cadáveres en pie. Las soldaderas, silenciosas también se habían reunido en un grupo compacto, circular, al extremo de la banqueta.

Ningún rebelde se acercó a ellas, detenidos todos por las miradas hostiles, furiosas, de aquellas mujeres que parecían preferir la muerte al lado de sus hombres, a la rendición que les salvaba la vida. Murmuraban y se movían apretando su grupo, que parecía bronceado altorrelieve de un monumento.

Un tropel de jinetes desembocó a galope por la callejuela; eran ochenta o cien hombres, que fueron a detenerse frente a la estación desenvolviéndose en una línea paralela a la de los silenciosos prisioneros. Un grupo quedó al frente, y de él un hombre ancho y enorme, hizo moverse su caballo casi hasta tocar

Hernández Lazo. "El diseño..."

90

la línea de los vencidos. A su derecha, el grupo de las soldaderas se comprimió: los cuerpos parecían fundidos en una sola masa hostil y energética.

El jefe era feroz de pies a cabeza. Alto y erguido, ancho de espaldas, sobresalía un palmo del resto de los jinetes. Su cabeza redonda daba al sombrero tejano una rara forma, pues delante y atrás levantábase el ala, formando un arco sobre la frente y cayendo a los lados, sobre las orejas. Mechones crespos y despeinados se desbordaban bajo la copa del sombrero poniendo a la cara del hombre un marco llameante. Los ojos, pequeños y muy abiertos, negros, tenían un brillo duro, brutal; y la boca dejaba ver unos dientes recios como de mastín, encajados en mandíbulas anchas y apretadas; bigote hirsuto, tez quemada partida por los vientos del invierno, voz sonora y amenazante, completaban el fiero aspecto de cabecilla. Habló:

- ¡ Mis hermanos de sangre y de raza! ¡ Por ahí dicen que soy malo, que mato por gusto! No es cierto. Todos ustedes son mis hermanos y los quiero. Yo no más me defiendo y defiendo a los pobres.

La voz del bandolero fue cortada a ras de labio por un disparo: una bala pasó silbando entre las orejas enhiestas del caballo y el cuerpo robusto del hombre.

El grupo de mujeres se agitó y se apretó todavía más. De ahí había partido el disparo que se fue al vacío. Las mujeres no hablaron y todas pusieron su altivez y su odio en las miradas que envolvieron al hombre que las balas evitaban en su marcha. El

hombre volvió su caballo, lo arrancó al galope y parólo en seco a un metro del grupo, que no dio un paso. Sacó su pistola y la levantó vertical a la altura de la cabeza. Su voz fue un rugido, sus ojos un incendio.

- Mujeres, ¿quién tiro?

Los jinetes rebeldes rodearon el grupo levantando todos sus pistolas, moviendo sus caballos a comprimir el círculo de las soldaderas.

- Mujeres ¿quién tiro?

La masa onduló a la prisión de los caballos, comprimiéndose todavía más, pero siguió en silencio.

El cabecilla espoleó su caballo, que adelantó el pecho cuadrado hasta chocar contra las mujeres, piafando, levantándose sobre las patas de atrás y galopeando con sus cascos delanteros, al caer, cuerpos nerviosos que lo rechazaban.

¿Quién tiró? (el hombre había desaparecido por completo quedando la bestia sanguinaria y brutal).

Una mujer vieja, picada de viruelas, con una cicatriz que le caía de la frente por todo el carrillo, levantó el brazo en el centro del grupo y gritó:

- Todas... ¡Todas quisiéramos matarte!

El cabecilla retrocedió.

-¿Todas? Pues todas morirán antes que yo.

Y dio sus órdenes.

Avanzaron a pie muchos rebeldes con reatas en las manos, y los jinetes disolvieron el grupo, metiendo los caballos entre las

mujeres. Los infantes comenzaron a amarrarlas, de cuatro, de cinco o seis en cada ato. Apretaban bien las cuerdas, ceñían las carnes. En poco tiempo, las sesenta mujeres quedaron atadas en diez o doce mazos de carne humana, unos verticales, otro tirados en el suelo como bultos de leña, como barriles.

Las soldaderas gritaban, no de dolor, sino de cólera. No lanzaban ayes, sino insultos. No pedían misericordia, sino amenazaban una venganza imposible. Y las injurias más soeces, más violentas, más descarnadas, salieron de aquel hacinamiento de mujeres comprimidas por las cuerdas. Sesenta bocas insultando a un mismo tiempo. Sesenta odios desbordándose contra un solo objetivo. Sesenta imaginaciones buscando la frase más cruel, más hiriente, más amarga. Una verdadera sinfonía de imprecaciones y de maldición.

Los soldados vencidos fueron prontamente rodeados y encerrados en el interior de la estación, y mientras tanto otro grupo de rebeldes fuéronse en las trincheras de leña para cambiarlas de sitio, haciendo una pira en el ángulo de un enorme hoyo con paredes de tres metros de alto y cortadas como a pico, de donde se sacaba tierra para hacer adobes. A culatazos, los bandidos fueron empujando los haces de mujeres hacia el hoyo.

Si un mazo perdía la vertical, porque no todas las mujeres atadas en él pudieran caminar en una misma dirección, lo empujaban a golpes, contestando los insultos con culatazos y cuando llegaban con él al borde del hoyo, lo empellaban para que cayera sobre la leña amontonada.

Abajo, ocho o diez hombres, portando largos hachones de cuerda resinosa, prendieron fuego a la pira. Fuese levantando un humo azul, y se oyó crepitar el mezquite seco. Se escuchó de nuevo la tormenta de las voces, desbordando del hoyo la insolencia de los más violentos insultos, haciendo una atmósfera espesa de recriminaciones, de amenazas, de cólera extrahumana.

El humo fue elevándose. La leña, completamente seca, sobre la que soplaba un viento que iba concentrando su fuerza en el ángulo del hoyo, ardió rápidamente. Quemáronse las ropas de las mujeres, los cabellos, y pronto olió a carne chamuscada.

El cabecilla adelantó su caballo hasta el borde del horno y alargó las manos, poniéndolas a calentar. Su boca de perro de presa sonrió ante el espectáculo, y las soldaderas que desde la pira, entre el humo y las llamas, pudieron verle, redoblaron sus disparos de voces violentas.

Los rebeldes llevaron más leña y fueron cubriendo los mazos de mujeres con troncos y ramas secas. Algunos de aquellos haces humanos se deshicieron cuando las llamas lamieron las cuerdas, y seres espantosos a medio cubrir por ropas inflamadas, negros, despidiendo olor de carne quemada, moviéronse entre los tizones ardiendo. Uno de ellos se puso vertical, levantó una extremidad que todavía vibró vigorosa y amenazante, y produjo una voz ronca, un rugido de caverna, un grito de infierno:

-¡Perro, hijo de perro! ¡Habrás de morir como perro!

Un rebelde le disparó, y aquel ser que parecía encarnado de una pesadilla, tumbóse sobre la leña ardiendo.

Al disparo siguieron otros muchos: de los bordes del hoyanco los rebeldes descargaron sus armas hacia la pira, con deseos de terminar de una vez aquel macabro festín que demandó el alma demoniaca de la fiera. Y a poco rato ya no se oyeron voces. Siguió la leña ardiendo y el olor a carne quemada se esparció, denso y horripilante.

El jefe rebelde volteó su caballo. Reuniéndose en torno de él varios otros jinetes y todos emprendieron la marcha hacia la población. Al lado del cabecilla, su segundo liaba un largo cigarro de hoja. Todos iban en silencio hasta que el jefe habló:

-¡Que diantres de mujeres tan habladoras! ¡Cómo me insultaron! Ya me comenzaba a dar coraje.

APLICACION DEL MODELO DE LA SUPERESTRUCTURA DE LABOV-  
WALETSKY AL CUENTO UN DISPARO AL VACIO DE RAFAEL MUÑOZ.

A) RESUMEN.-

Los Federales se rinden, pero sus soldaderas prefieren seguir la lucha. De su grupo sale un disparo al vacío. El jefe rebelde las manda quemar a todas, pero no triunfa del todo.

B) ORIENTACION.-

Los primeros párrafos del relato crean un contexto histórico. Se dan datos sobre los personajes, el tiempo, el lugar y la situación: "Sesenta soldaderas de los Federales, renuentes a rendirse"... "Ochocientos rebeldes y su jefe de fiero aspecto que manda quemar a las soldaderas"... "La estación del ferrocarril"... "Agonizaba el mes de noviembre "...

C) COMPLICACION.-

La complicación se presenta por el disparo hecho por las soldaderas contra el jefe rebelde : La voz del bandolero fue cortada a ras de labio por un disparo: una bala pasó silbando entre las orejas enhiestas del caballo y el cuerpo robusto del hombre".

D) EVALUACION.-

Nos muestra la actitud del narrador:

Al rebelde, lo llama "bandolero", "de fiero aspecto". "Su

voz fue un rugido. sus ojos un incendio." "El hombre había desaparecido por completo quedando la bestia sanguinaria y brutal". Sobre las mujeres nos dice: "Las mujeres no hablaron y todas pusieron su altivez y su odio en las miradas que envolvieron al hombre que las balas evitaban en su marcha".

E) RESOLUCION.-

Está conectada la complicación en este relato. La conexión está expresada por el conector "pues". Ante el reto de las mujeres, el jefe rebelde grita "todas morirán antes que yo". Como realmente sucede y de manera espeluznante y macabra.

F) MORALEJA.-

"Más vale morir peleando que vivir derrotado".

"El triunfo moral puede ser mayor que el físico".

"Las mujeres pueden ser más valientes que los hombres".

..  
APLICACION DEL MODELO PROPUESTO DE VAN DIJK AL CUENTO UN DISPARO AL VACIO DE R. MUNOZ.

MACROESTRUCTURA: En este cuento es el concepto de lucha. Este concepto determina el contenido global del cuento; aparece en las macroproposiciones de manera implícita y a veces explícita y sus niveles de abstracción dependen del marco de referencia del que se está partiendo.

MARCO: Conocimiento mutuo sobre la lucha revolucionaria de

1910 por parte del autor/lector. Desde el título Un Disparo Al Vacío notamos la posición del autor hacia la lucha intestina mexicana: una metáfora que nos da a entender que esta lucha significó un esfuerzo inútil, sin una meta, sin razón ni sentido. Su punto de vista lo va a manifestar desde el principio, a través del tema del cuento.

TEMA: Por el tema presentado en el título, asociamos de qué trata el cuento, el concepto de disparo lo asociamos con lucha y "al vacío" lo oponemos primero con "lleno" y nos da la idea después de "falta de contenido", proceso que nos lleva a tener un nuevo concepto a partir de una idea ya conocida. A este nuevo concepto se le conoce como "rema".

REMA: Contiene la nueva información y en el cuento está presente constantemente reforzando al tema. Un ejemplo de esta relación conjunta lo tenemos desde el tema arriba descrito.

MACRORREGLAS: Van reconstruyendo las macroestructura y van ordenando las macroproposiciones. En el cuento llevan esta secuencia:

- a) lucha que se apaga por los vencidos.
- b) Descripción de las mujeres y su valiente actitud en la lucha, diferente a la de los hombres.
- c) Desesperanza en la lucha por parte de los soldados.
- d) Descripción de la lucha desigual de uno contra 8. Las mujeres no se amilanan por ello.
- e) Lucha en el frío.
- f) Fin de la lucha por la rendición de los soldados.

- g) Fin de la lucha con el regocijo de los vencedores.
- h) Las mujeres no se resignan a la rendición. Siguen su propia lucha.
- i) Actitud del jefe enemigo ante la lucha triunfal.
- j) Tiro al aire por el que se reinicia la lucha.
- k) Lucha que siguen las mujeres, no los hombres.
- l) Lucha verbal de las mujeres. Su arma es su voz.
- m) Una última mujer sigue la lucha verbal: "Perro, hijo de perro ¡Habrás de morir como perro!"...
- n) Triunfo moral de las mujeres en la lucha. Según nuestra interpretación apabullaron al enemigo con su valor y con su lengua.

Vemos como las macrorreglas reafirman a las macroestructuras y organizan a las macroproposiciones.

MACROPROPOSICIONES: Componen la macroestructura en base a las macrorreglas. Son los enunciados-tema arriba descritos en dichas macrorreglas.

PRESUPOSICIONES: Propositiones ya conocidas de antemano por el autor/lector. En el cuento encontramos las siguientes:

"..con más deseos de levantar un pafio blanco en la punta de los fusiles". = (con más deseos de rendirse).

"..apareció un hombre que llevaba una hilacha blanca.. = (una señal de paz).

"El cabecilla adelantó su caballo hasta el borde del horno" = (hasta el borde de la pira humana de fuego).

"..con deseos de terminar de una vez aquél macabro festín" =

(aquel macabro asesinato múltiple).

"..Ya me comenzaba a dar coraje". Estas son las palabras finales del jefe asesino las cuales presuponen todo lo contrario= (acabaron exaltándome hasta la masacre).

Por último tenemos en nuestro esquema las evidencias léxicas que van de acuerdo con el marco revolucionario de México. Algunas de ellas son soldados, soldaderas, rebelde, ferrocarril, etc. Pero la que nos llamó más la atención fue la palabra "leña" que se repite con diferentes connotaciones:

- 1) como trincheras (p. 189-190)
- 2) como defensa inútil (p. 191)
- 3) como un símil usado para las mujeres que, parecían barriles, más que seres humanos. (p. 193).
- 4) como combustible para quemar más rápido a las mujeres (3 veces más en la p. 193).
- 5) como la tumba de las mujeres (p. 194. 2 veces más).

La leña como instrumento de lucha con sus diferentes connotaciones apoyan al tema-rema constantemente y de manera efectiva.

#### FUNCION PRAGMATICA:

Después de aplicarse este modelo propuesto por van Dijk en el cuento Un disparo al vacío encontramos que el texto narrativo también puede considerarse como "un hecho con un fin comunicativo, que se produce dentro de una situación interaccional". (5).

Funcionan efectivamente las estructuras semánticas y cumplen

a su vez con el objetivo de hacer pensar a quienes las estudian, pero nos dimos cuenta también que tanto el nivel de macroestructura como el de superestructura requiere también del nivel pragmático. La interacción autor/lector a través del mensaje, teniendo de por medio al texto como un acto está por encima de las estructuras esquemáticas y estructurales.

La intencionalidad del autor para darnos a conocer su punto de vista sobre lo inútil que fue para él la revolución mexicana, tuvo que pasar por diversos actos previos, parciales y adicionales que lo llevaron a conformar el macroacto de habla que indica la función global en el texto: ésta es de protesta hacia un movimiento estéril, como "un disparo al vacío".

Desde el título conocemos entonces la posición negativa del autor hacia un movimiento social que de alguna forma ha repercutido en él y en el lector interesado. El autor transmite entonces su mensaje de acuerdo también con su estilo personal y espontáneo, libre de reglas sociales, que no se puede encuadrar sólo en un esquema de superestructuras o macroestructuras.

Dichos esquemas, como hemos visto, ayudan a la memoria y a la comprensión del texto más no nos dan una explicación de su complejidad.

APLICACION PRAGMATICA DE "UN DISPARO AL VACIO"

de Rafael Muñoz.

Macroestructura: Lucha inútil

(LUGAR, TIEMPO, PERSONAJES)

MACROPROPOSICIONES

ACTO

MACROACTO

Estación de ferrocarril de una  
población mexicana durante la  
Revolución. (Mediodía).

Mayor/100 federales a rendirse

60 soldaderas contra rendición

Preparatorio

General/800 rebeldes cercan enemigo

Federales se rinden  
soldaderas a otro grupo  
general/jinetes  
frente a prisioneros

Central

Orientación

Grupo soldaderas más compacto

Auxiliar

general aparenta cordialidad

(CUERPO DE LA NARRACION)

Mujeres tiran balazo al general

mujeres fallan tiro

mujeres rodeadas por rebeldes

general pregunta: ¿quién tiró?

Central

Complicación

mujer vieja contesta: todas

Hernández Lazo. "El diseño..."

102

general ordena muerte a todas

Mujeres son atadas

Preparatorio

rebeldes prenden fuego

(INTERPRETACION DE EVENTOS)

Mujeres gritan insultos

soldados encerrados

Central

Resolución

general disfruta

mujeres mueren

rebeldes les siguen disparando

Auxiliar

retirada general/rebeldes

(MORALEJA)

(En la tarde). Estación del

ferrocarril.

Mujeres vencen moralmente

general vencido. No lo reconoce.

Central

Coda

THE ANT AND THE GRASSHOPPERBY SOMERSET MAUGHAM

When I was a very small boy I was made to learn by heart certain of the fables of La Fontaine, and the moral of each was carefully explained to me. Among those learned was The Ant and the Grasshopper, which is devised to bring home to the young the useful lesson that an imperfect world industry is rewarded and giddiness punished. In this admirable fable (I apologise for telling something which everyone is politely, but inexactly, supposed to know) the ant spends a laborious summer gathering its winter store, while the grasshopper sits on a blade of grass singing to the sun. Winter comes and the ant is comfortably provided for, but the grasshopper has an empty larder: he goes to the ant and begs for a little food. Then the ant gives him her classic answer:

"What were you doing in the summer time?"

"Saving your presence, I sang. I sang all day, all night."

"You sang. Why, then go and dance."

I do not ascribe it to perversity on my part, but rather to the inconsequence of childhood, which is deficient in moral sense, that I could never quite reconcile myself to the lesson. My sympathies were with the grasshopper and for some time I never saw an ant without putting my foot on it. In this summary (and as I have discovered since, entirely human) fashion I sought to express my disapproval of prudence and common-sense.

I could not help thinking of this fable when the other day I saw George Ramsay lunching by himself in a restaurant. I never saw anyone wear an expression of such deep gloom. He was staring into space. He looked as though the burden of the whole world sat upon his shoulder. I was sorry for him: I suspected at once that his unfortunate brother had been causing trouble again. I went up to him and held out my hand.

"How are you?" I asked.

"I'm not in hilarious spirits," he answered.

"Is it Tom again?"

He sighed.

"Yes, it's Tom again."

"Why don't you chuck him? You've done everything in the world for him. You must know by now that he's quite hopeless."

I suppose every family has a black sheep. Tom had been a sore trial to his for twenty years. He had begun life decently enough: he went into business, married and had two children. The Ramsays were perfectly respectable people and there was every reason to suppose that Tom Ramsay would have a useful and honourable career. But one day, without warning, he announced that he didn't like work and that he wasn't suited for marriage. He wanted to enjoy himself. He would listen to no expostulations. He left his wife and his office. He had a little money and he spent two happy years in various capitals of Europe. Rumours of his doings reached his relations from time to time and they were profoundly shocked. He certainly had a very

good time. They shook their heads and asked what would happen when his money was spent. They soon found out: he borrowed. He was charming and unscrupulous. I have never met anyone to whom it was more difficult to refuse a loan. He made a steady income from his friends and he made friends easily. But he always said that the money you spent on necessities was boring; the money that was amusing to spend was the money you spent on luxuries. For this he depended on his brother George. He did not waste his charm on him. George was respectable. Once or twice he fell to Tom's promises of amendment and gave him considerable sums in order that he might make a fresh start. On these Tom bought a motorcar and some very nice jewellery. But when circumstances forced George to realise that his brother would never settle down and he washed his hand of him, Tom, without a qualm, began to blackmail him. It was not very nice for a respectable lawyer to find his brother shaking cocktails behind the bar of his favourite restaurant or to see him waiting on the box-seat of a taxi outside his club. Tom said that to serve in a bar or to drive a taxi was a perfectly decent occupation, but if George could oblige him with a couple of hundred pounds he didn't mind for the honour of the family giving it up. George paid.

Once Tom nearly went to prison. George was terribly upset. He went into the whole discreditable affair. Really Tom had gone too far. He had been wild, thoughtless and selfish, but he had never before done anything dishonest, by which George meant illegal; and if he were prosecuted he would assuredly be

convicted. But you cannot allow your only brother to go to gaol. The man Tom had cheated, a man called Cronshaw, was vindictive. He was determined to take the matter into court; he said Tom was a scoundrel and should be punished. It cost George an infinite deal of trouble and five hundred pounds to settle the affair. I have never seen him in such a rage as when he heard that Tom and Cronshaw had gone off together to Monte Carlo the moment they cashed the cheque. They spent a happy month there.

For twenty years Tom raced and gambled, philandered with the prettiest girls, danced, ate in the most expensive restaurants, and dressed beautifully. He always looked as if he had just stepped out of a bandbox. Though he was forty-six you would never have taken him for more than thirty-five. He was a most amusing companion and though you knew he was perfectly worthless you could not but enjoy his society. He had high spirits, and unflinching gaiety and incredible charm. I never grudged the contributions he regularly levied on me for the necessities of his existence. I never lent him fifty pounds without feeling that I was in his debt. Tom Ramsay knew everyone and everyone knew Tom Ramsay. You could not approve of him, but you could not help liking him.

Poor George, only a year older than his scapegrace brother, looked sixty. He had never taken more than a fortnight's holiday in the year for a quarter of a century. He was in his office every morning at nine-thirty and never left it till six. He was honest, industrious and worthy. He had a good wife, to whom he

had never been unfaithful even in thought, and four daughters to whom he was the best of fathers. He made a point of saving a third of his income and his plan was to retire at fifty-five to a little house in the country where he proposed to cultivate his garden and play golf. His life was blameless. He was glad that he was growing old because Tom was growing old too. He rubbed his hands and said:

"It was all very well when Tom was young and good-looking, but he's only a year younger than I am. In four years he'll be fifty. He won't find life too easy then. I shall have thirty thousand pounds by the time I'm fifty. For twenty-five years I've said that Tom would end in the gutter. And we shall see how he likes that. We shall see if it really pays best to work or be idle."

Poor George! I sympathised with him. I wondered now as I sat down beside him what infamous thing Tom had done. George was evidently very much upset.

"Do you know what's happened now?" he asked me.

I was prepared for the worst. I wondered if Tom had got into the hands of the police at last. George could hardly bring himself to speak.

"You're not going to deny that all my life I've been hard working, decent, respectable and straightforward. After a life of industry and thrift I can look forward to retiring on a small income in gilt-edged securities. I've always done my duty in that state of life in which it has pleased Providence to place

me."

"True."

"And you can't deny that Tom has been an idle, worthless dissolute and dishonourable rogue. If there were any justice he'd be in the workhouse."

"True."

George grew red in the face.

"A few weeks ago he became engaged to a woman old enough to be his mother. And now she's died and left him everything she had. Half a million pounds, a yacht, a house in London and a house in the country."

George Ramsay beat his clenched fist on the table.

"It's not fair, I tell you, it's not fair. Damn it, it's not fair."

I could not help it. I burst into a shout of laughter as I looked at George's wrathful face. I rolled in my chair. I very nearly fell on the floor. George never forgave me. But Tom often asks me to excellent dinners in his charming house in Mayfair, and if he occasionally borrows a trifle from me, that is merely from force of habit. It is never more than a sovereign.

APLICACION DEL MODELO DE SUPERESTRUCTURA DE LABOV-WALETSKY  
AL CUENTO THE ANT AND THE GRASSHOPPER DE SOMERSET MAUGHAM.

A) Resumen.-

Trata sobre dos hermanos. Uno trabajador y honrado como la hormiga de la fábula y el otro disoluto y haragán como la cigarra. En este cuento triunfa el haragán Tom sobre el trabajador George.-

B) Orientación.-

La narración ocurre aproximadamente a mediados del siglo XX, en un restaurante en Inglaterra. En el primer párrafo hay un retroceso a la infancia de Maugham cuando aprendió de memoria las fábulas de La Fontaine, entre ellas, La hormiga y la cigarra.

C) Complicación.-

George relata como Tom ha ido de mal en peor en su vida. Por lo tanto, se espera un desenlace trágico.

D) Resolución.-

Compromiso inesperado de Tom con una millonaria mayor. La

millonaria muere al poco tiempo y hereda a Tom todo lo que tenía: Medio millón de libras, un yate, una casa en Londres y otra en el campo.

E) Coda.-

Moraleja opuesta a la coda de la fábula de La Fontaine: El haragán triunfa y el trabajador pierde.

#### APLICACION DEL MODELO DE MACROESTRUCTURA DE VAN DIJK

##### AL CUENTO THE ANT AND THE GRASSHOPPER

BY SOMERSET MAUGHAM

MACROESTRUCTURA: Aparentemente según la fábula de La Fontaine, la hormiga simboliza que el trabajo es recompensado y la holgazanería de la cigarra es castigada. Sin embargo, en este cuento, según Somerset Maugham, no siempre el trabajo es recompensado de la manera esperada.

MARCO: Somerset Maugham, escritor inglés contemporáneo, realizó estudios de medicina que no llegó a ejercer; viajero incansable, desde los diez años salió de su país y viajó por todo el mundo conociendo todo tipo de culturas y personas. Su estilo es mundano, algunas veces irónico, pero en la mayoría de los casos es un crítico del comportamiento del ser humano y por lo mismo, describe sus defectos.

En lo referente a las fábulas, que suelen estar representadas por animales, son dirigidas más bien a los niños para que de ellas aprendan una lección o moraleja de lo que se

debe y no se debe hacer, tomando para ello los valores universales (honradez, nobleza, verdad) etc. Su creador es el filósofo griego Esopo, y el hecho de que aún perduren para las generaciones nuevas demuestra su universalidad. En Francia, destaca La Fontaine como fabulista y en el siglo XVIII en España, destacan Iriarte y Samaniego.

**TEMA:** El conocimiento de algunas fábulas, especialmente de "La hormiga y la cigarra" y la moraleja que debíamos seguir para ser mejores.

**REMA:** El hecho de que el autor tome una fábula clásica y la adapte a un contexto humano, contemporáneo y real, en donde se invierten los papeles: el buen comportamiento no es totalmente recompensado, en cambio el mal comportamiento sí.

**MACRORREGLA:** A través del título se pueden aplicar las siguientes macrorreglas:

**Supresión:** Se suprime un título dirigido para niños por uno dirigido a jóvenes y adultos, ya que el que se da es más bien de una fábula para niños. También se suprime "hormiga" y se generaliza de un animal como "hormiga" a una persona que pasa a ser "George Ramsay" y la cigarra se sustituye por "Tom Ramsay".

**Construcción:** Construimos un comportamiento que se va a encontrar a lo largo del cuento: hormiga = George = trabajador. Cigarra = Tom = desidioso, haragán y alegre, dirían.

**Generalización:** Hormiga = George = castigado, y Tom = cigarra = recompensado.

**MACROPROPOSICIONES:** Somerset Maugham alude a la fábula de La Fontaine. Pero al contrario de éste, demuestra simpatía por la cigarra y rechazo por la hormiga.

Somerset Maugham encuentra a George Ramsay en un restaurante. George se queja de su hermano Tom por 20 años vividos disolutos y deshonestos.

George se pondera de ser opuesto a Tom, o sea trabajador, decente y respetable. Relata cómo Tom a través de su vida va de mal en peor por lo que se espera que acabe mal, pero el compromiso de Tom con una millonaria mayor, la cual muere y lo hereda, cambia el desenlace esperado. George está muerto del coraje, mientras que Maugham se muere de risa por la situación inesperada. George nunca le perdona la burla. La moraleja que da Maugham es que no siempre el "bueno" gana y el "malo" pierde. Su simpatía es para la cigarra - Tom y no para la hormiga - George.

**PRESUPOSICIONES:** LÍNEA 29: "He looked as though the burden of the whole world sat upon his shoulder". "que tenía el peso del mundo sobre sus hombros" presupone un personaje de gran responsabilidad propia y de su familia.

LÍNEA 40: La expresión "I suppose every family has a black sheep", presupone que Tom es la oveja negra de la familia, por lo tanto la vergüenza de la familia.

LÍNEA 90: "He always looked as if he had just stepped out of a bandbox". "siempre se veía como si lo hubieran sacado de un estuche". Presupone una apariencia impecable, aunque su

comportamiento dejara mucho que desear.

LÍNEA 151: "It is never more than a sovereign". "no es más de una libra de oro" presupone una actitud irónica por parte del autor con la que cierra el cuento. O sea que Tom a pesar de volverse "rico" pide prestado por costumbre, aunque el mismo Maugham considere una libra de oro como una minucia sin importancia. Por lo tanto, para Maugham, el dinero no es lo más importante como para George. Esta presuposición es la prueba más evidente de su simpatía con Tom.

EVIDENCIAS LEXICAS: "Saving" - aquí se ve desde dos puntos de vista. El primero (línea 15) quiere decir: resguardándose de la presencia de la hormiga se pasa todo el verano cantando en vez de trabajar. "Saving" (línea 108) significa ahorrar la tercera parte de sus ingresos.

"Hand" - (línea 32) como dar la mano en señal de saludo. En (la línea 65) "he washed his hand of him" se trató de lavar las manos del comportamiento del hermano, lo que da un sentido opuesto a la misma palabra dentro del texto.

MENSAJE. No siempre se aplica una "justicia divina" para causas efectos: no se requiere ser un hombre honrado y trabajador para ser afortunado. también cuentan el ingenio y la suerte.

APLICACION PRAGMATICA DEL CUENTO DE LA CIGARRA Y LA HORMIGA  
DE SOMERSET MAUGHAM

MACROPROPOSICION

ACTO

MACROACTO

(Pasado. Infancia de Maugham).

SM Alude a la fábula de La Fontaine.

Hernández Lazo. "El diseño..."

114

Para SM hay simpatía por la cigarra  
y rechazo por la hormiga.

Preparatorio

(Mediodía en un restaurante).

SM encuentra a GR.

GR se queja de su hermano Tom  
por 20 años disolutos y deshonestos

Central Orientación

GR se pondera de ser opuesto a Tom:  
o sea trabajador, decente, respetable.

Tom va de mal en peor. Se espera lo peor.

Complicación

Compromiso de Tom con millonaria mayor.

Millonaria muere y hereda a Tom.

Resolución

Auxiliar

GR muerto del coraje.

SM muerto de risa.

GR nunca lo perdona.

No siempre el "bueno" gana y el "malo" pierde.

Moraleja opuesta a la coda de la fábula.

Coda

Simpatía por la cigarra - Tom y rechazo  
por la hormiga - George.

## 2. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

Después del trabajo mostrado en esta tesis, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- el grupo de aprendientes que nos ocupa de la LEI tiene necesidad de un curso de Comprensión de Lectura en Inglés orientado hacia el texto literario;
- el hecho de que los aprendientes tengan necesidades bien definidas relativas al uso de inglés en su profesión, no excluye la necesidad de comprender la lectura en inglés de textos literarios;
- es necesario considerar el desarrollo de la comprensión de lectura de textos literarios, dados los resultados de las encuestas y dada nuestra propia convicción de la importancia del texto literario como un medio que genera otras lecturas e interpretaciones;
- presentamos tentativos modelos de comprensión de la superestructura de Labov y Walesky y de la macroestructura de Teun Van Dijk, los cuales pueden ofrecer el desarrollo de procesos cognitivos y de aspectos lúdicos a la vez;
- en los modelos elegidos alumnos y profesores tienen una participación activa lo cual desarrolla la habilidad de comprensión de lectura y la competencia literaria para producir o interpretar textos literarios;
- usando los modelos aquí diseñados los aprendientes pueden alcanzar el estudio de manera individual e independiente. Se desea agregar, además, las siguientes recomendaciones:

- preparar a los aprendientes para el tipo de curso que van a tomar, dándoles algunas nociones generales de los enfoques y modelos adoptados;
- preparar también a los profesores mediante pláticas iniciales para la aplicación de estos modelos;
- hacer del análisis de necesidades una constante durante toda la carrera de la LEI y aplicar nuevas encuestas y nuevos cuestionarios al menos una vez por año. Dichas encuestas y cuestionarios deben modificarse y superarse con las respectivas aplicaciones;
- solicitar de alumnos y profesores una constante evaluación del curso. De manera formal, por escrito, o informalmente por comentarios con los profesores y aprendientes.
- además de diseñar modelos de superestructura y de macroestructura vinculados a factores históricos y sociológicos, se recomienda un modelo de microestructuras el cual incluya factores rítmicos, prosódicos, imágenes, etc.

APENDICE: LA ENCUESTA

ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS DE LA LEI.

- NOMBRE.....
- EDAD .....
- SEXO.....
- NACIONALIDAD.....
- ESTADO CIVIL.....
- OCUPACION ACTUAL.....
- NUMERO DE HORAS LABORADAS A LA SEMANA.....
- NUMERO DE HORAS DE INGLES CURSADAS ANTES DE INGRESAR A LA CARRERA  
INCLUYENDO CURSOS EN EL EXTRANJERO.....
- LA LEI COMO PRIMERA CARRERA.....
- 2A CARRERA.....
- MOTIVO POR EL QUE ESCOGISTE ESTA CARRERA.....
- CICLO ESCOLAR EN EL QUE ESTUVISTE EN INGLES I?.....
- ¿APROBASTE?.....
- CALIFICACION FINAL:.....
- PROFESOR QUE IMPARTIO EL CURSO.....
- ¿QUEDASTE SATISFECHO CON EL CURSO DE INGLES I?  
NADA... POCO... REGULAR... BASTANTE... MUCHO...
- SI TU RESPUESTA FUE DEL 1 a1 3, INDICA ¿POR QUE?.....
- NO ME GUSTO EL METODO.....
- NO ME GUSTO EL LIBRO DE TEXTO.....
- NO ME GUSTO COMO LO DIO EL PROFESOR.....
- NO ME GUSTO EL MATERIAL COMPLEMENTARIO...
- OTROS:

EL CURSO TE PARECIO : RAPIDO..... LENTO.....

QUE HABILIDAD DESARROLLASTE MAS? NUMERALAS DEL 1 AL 4

COMPRESION AUDITIVA... COMPRESION DE LECTURA... EXPRESION ORAL... EXPRESION ESCRITA...

EN LECTURA USARON TEXTOS AUTENTICOS O MODIFICADOS?.....

CITA BIBLIOGRAFIA DE LA CARRERA QUE NECESITAS LEER:

- 1:
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

¿QUE PORCENTAJE DE LOS LIBROS DE LA CARRERA ESTA EN ESPANOL?..... EN INGLES.....

BIBLIOGRAFIA QUE NO ESTE TRADUCIDA Y QUE NECESITES LEER.

INDICA POR NUMERO DE MENOR A MAYOR QUE TEXTOS TE GUSTARIA LEER MAS:

NOVELA..... CUENTO..... POESIA..... CANCION..... REVISTAS..... HISTORIETA..... OTROS.....

ASPECTOS CULTURALES QUE MAS TE INTERESEN.....

¿DE CUAL (ES) PAIS (ES)?.....

LA EVALUACION DEL CURSO FUE ADECUADA.... INADECUADA.....

¿POR QUE?.....

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- Abad Nebot. F. (1977). El Signo Literario. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Alcazar B., Jorge (1980). La Doble Conformación de la Subsistencia en el Lenguaje Poético, en: Sobretiro de Acta Poética, Vol. II. México. UNAM.
- Alderson, Ch., Urquhart A. H. (1984). Reading in a Foreign Language. London and New York: Longman.
- Alojan, David. (1965) Poems and Poets. New York. Mac Graw-Hill Book Company.
- Barnet, Sylvan. (1968). A Short Guide to Writing About Literature. Boston/Toronto: Little, Brown and Company.
- Barthes, Roland. (1982). El Placer del Texto. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Beristáin, Elena. (1984). Diccionario de Retórica y Poética. México: Editorial Porrúa, S. A.
- Berruto, Gaetano. (1979). La Semántica. México: Editorial Nueva Imagen.
- Beuchot, Mauricio. (1979) Elementos de Semiótica. México: UNAM.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). "The Essentials of a Communicative Curriculum" in Language Teaching. In Applied Linguistics, Vol. 1, No. 2.
- Brumfit, C. J. & Johnson K. (1979): The Communicative Approach of Language Teaching. Oxford University Press.
- Brumfit, C. J. (1980). "From Defining to Designing Communicative Methodology in Foreign Language Teaching". in: Studies in Second Language Acquisition, Vol. 3, No. 1.
- Brumfit, C. J. & Carter R. A. (1986). Literature and Language Teaching. Oxford University Press.
- Corder. P. (1973). Introducing Applied Linguistics. England: Penguin.
- Dijk, Teun van (1972). "Some Aspects of Text Grammars" A Study in Theoretical Linguistics and Poetics. The Hague/Paris: Mouton.
- Dijk, Teun van (1976). Pragmatics and Poetics, Pragmatics of Language and Literature. Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- Dijk, Teun van (1980). Estructuras y Funciones del Discurso. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A.
- Dijk, Teun van (1980). El Procesamiento Cognoscitivo del Discurso Literario en Acta Poética, Vol. II. México: UNAM.

- Dijk, Teun van (1980). "Texto y Contexto". Semántica y Pragmática del Discurso. traducción de J. D. Moyano. Madrid: Edit. Cátedra.
- E. Alatis, James, B. Altman & M. Alatis. (1981). The Second Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Eagle, Doroty. (1970). The Concise Oxford Dictionary of English Literature. Oxford: Oxford University Press.
- Erik Enkvist, Nils, Spencer, John & J. Gregory. (1978). Linguistics and Style. Oxford University Press.
- Escarpit, Robert. (1962) Sociología de la Literatura. Argentina: Compañía General Fabril Editora, S. A.
- Goded, Jaime. (1985). 100 Puntos sobre la Comunicación de Masas en México. México: Edit. Juan Pablos.
- Goodman, Roger B. (1961). "75 Shorts Masterpieces" Stories from the World's Literature. New York: Bantam Books, Inc.
- Goodman, K. S. & Fleming, J. T. (1969). Psycholinguistics and the Teaching of Reading. Newark, Delaware: Informational Reading Association.
- Hernández Lazo, C. (1981). "Multidisciplina" La Idea de la Muerte en John Keats. México: ENEP Acatlán, UNAM.
- H. Fernández, Pelayo. (1972). "Estilística" Estilo, Figuras Literarias, Tropos. Madrid: José Porrúa Turanzas, S. A.
- H. Long, Michael y otros. (1980). Reading English for Academic Study. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Hymes, D.H. (1971). "On Communicative Competence". Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds.). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, Roman (1981). Ensayos de Linqüística General. España: Edit. Seix Barral, S. A.
- J. Valdés, Mario (1985). Identity of the Literary Text. Canadá: University of Toronto Press.
- Krashen, S. D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Great Britain:

- Lautamatti, L. (s.f.). Pergamon Institute of English. "Developing Materials for Teaching Reading Comprehension in a Foreign Language". Finland: Language Center for Finnish Universities. University of Jyväskylä.
- Labov William-Waletzky, Joshua. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society. Seattle: University of Washington Press. 1967, pp. 12-45.
- Lotman, Yuri. (1972). Análisis del Texto Poético. Traducción de Adriana de Vries (1981). México: UNAM.
- Marcos Marin. Fco. (1983). El Comentario Lingüístico. (Metodología y Práctica). Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Mier, Raymundo. (1984). Introducción al Análisis de Textos. México: Edit. Terra Nova, S. A.
- Moore, J. D. (1977). Some Recent Developments in English Language Teaching: A Teachers Guide. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Munby, J. (1978). Communicative Syllabus Design. London: Cambridge University Press.
- Pratt, Mary Louise (1977) Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse, Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Rall, Dietrich. (1986). "Estudios de Lingüística Aplicada". En Busca del Texto Literario Perdido. (conferencia). México: CELE-UNAM.
- Reyes, Alfonso. (1969). La Experiencia Literaria. Buenos Aires: Editorial Lozada, S. A.
- Russell, W. R. & Dewar A. J. (1975). Explaining the Brain. Great Britain: Oxford University Press.
- Saussure, F. (1982). Curso de Lingüística General. Ediciones Nuevo Mar, S. A.
- Stern, H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press.
- Stevick, E. (1971). Memory, Meaning and Method. Rowley, M. A.: Newbury House Publishers.
- Stevens, Peter. (1977). New Orientation in the Teaching of English. Oxford University Press.
- Stevens, P. (1977a). New Orientation in the Teaching of English. Oxford: Oxford University

Press.

- Wellershoff, D. (1986) Literatura y Principio del Placer. España: Ediciones Guadarrama.
- Widdowson, H. (1974). "The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation": Brumfit, C. J./Johnson, K. (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1975). Stylistics and the Teaching of Literature. Longman.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979). Exploration Applied Linguistics: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984) Exploration in Applied Linguistics 2.: Oxford University Press.