



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

EL PAPEL DE LA COHERENCIA EN LA  
COMPRESIÓN DE TEXTOS EN EL NIVEL II DE LA  
MATERIA DE INGLÉS EN EL CCH.

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS  
P R E S E N T A :  
MARÍA DE LOS ÁNGELES TRUJILLO AMOZORRUTIA

277764

ASESOR:

LIC. RAQUEL GUADALUPE GARCÍA TORADO VELARDE



ABRIL DEL 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

A *Héctor* mi compañero,  
por compartir y amar la vida juntos.

A *Adrián Emilio* mi sol,  
tu sonrisa, tus apapachos, tu mirada mágica  
iluminan y dan vida a mis días.

A mi pequeña princesita *Sandra Elisa* mi luz,  
tu encanto, tu vivacidad, toda tu ternura  
deleitan y llenan de felicidad mi vida.

A mis padres *Juan y Angelina*,  
juntos me han enseñado  
que bastan el amor y la confianza  
para animar mi corazón  
y con esta fuerza,  
emprender nuevos caminos  
en los que hoy y siempre deseo,  
que me acompañen y vivan muy cerca de mí.

A mi querida e inseparable *Flor*,  
me das la fuerza y un tesoro aún más rico,  
el de la sinceridad que nos une como hermanas.

A mis hermanos *Alfonso, Juan,*  
*Ernesto y Guillermo* por compartir  
el sabor de la vida de una familia a la mexicana.

A *Eréndira*, mi sobrina predilecta  
gozo a tu lado y el de toda mi familia  
de la alegría y del calor  
que esparces con tu alma de niña.

Por la amistad  
que crece en nuestros corazones,  
a las amigas de mi banda  
*Grace, Lupita, Myrna, Martha, Paty.*

# ÍNDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1 LA MATERIA DE INGLÉS EN EL CCH</b>	5
1.1 Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades	5
1.2 Modificaciones al Plan de Estudios Actualizado	6
1.3 Características	6
1.4 Problemática actual de los alumnos para entender las relaciones generadas por los conectores	9
1.5 Importancia de los elementos de coherencia en la comprensión de textos	16
<b>CAPÍTULO 2 LINGÜÍSTICA DEL TEXTO</b>	19
<b>2.1 Modelos de lectura</b>	19
2.1.1 Modelo ascendente	19
2.1.2 Modelo descendente	20
2.1.3 Modelo interactivo	21
<b>2.2 Lingüística del texto</b>	23
2.2.1 Panorama histórico	23
2.2.2 Pioneros del análisis del discurso	27
2.2.3 Gramática generativa del texto	28
2.2.4 Semántica textual	31
<b>2.3 Comunicación textual</b>	36
2.3.1 Tipología de textos	36
2.3.2 Texto, contexto, concepto e idea	44
2.3.3 Características del texto académico	49
<b>2.4 Coherencia textual</b>	51
2.4.1 Noción de coherencia lineal y global	51
2.4.2 Elementos constitutivos	53
2.4.2.1 Cohesión	55
2.4.2.2 Coherencia	58
2.4.2.3 Intencionalidad	59
2.4.2.4 Aceptabilidad	59
2.4.2.5 Situacionalidad	61
2.4.2.6 Intertextualidad	61
2.4.2.7 Informatividad	62

<b>2.5 Aspectos funcionales de los conectores</b>	63
2.5.1 El conector	63
2.5.2 Tipos, características y funciones de los conectores más comunes	66
2.5.2.1 Conectores intraoracionales	71
2.5.2.2 Conectores extraoracionales	71
2.5.3 Atribuciones semánticas de algunos conectores	74

## **CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA PROPUESTA**

<b>3.1 La enseñanza de los conectores en inglés a partir de su función y uso</b>	77
3.1.1 Dificultades inherentes al funcionamiento y uso de los conectores	77
3.1.2 Modelo experto novato	80
3.1.3 Modelo interactivo de lectura	81
3.1.4 Conectores de adición y de contraste	84
<b>3.2 Descripción de los ejercicios didácticos</b>	87
3.2.1 Presentación	87
3.2.2 Mapa conceptual	89
3.2.3 Diseño y elaboración de los ejercicios	90
<b>3.3. Funcionamiento del instrumento</b>	99
3.3.1 Presentación de los ejercicios	99
3.3.2 Ejemplificación del funcionamiento y uso de los conectores	100
3.3.3 Ejercicios de reconocimiento	101
3.3.4 Ejercicios de producción parcial	101
3.3.5 Ejercicios de producción total	102
<b>3.4 Manejo didáctico</b>	102
3.4.1 Aplicación de la metodología propuesta	102
Unidad didáctica de conectores	105
Manual del alumno	105
Guía del profesor	123

<b>CONCLUSIONES</b>	132
---------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	137
---------------------	-----

<b>ANEXOS</b>	142
---------------	-----

# INTRODUCCIÓN

En este fin de siglo, hemos sido testigos de la relevancia e influencia que tiene el inglés, no sólo para difundir el conocimiento en el terreno educativo, sino también en nuestra vida cotidiana y laboral con la aparición de diversos avances tecnológicos como los programas multimedia interactivos, el CD-ROM, la red Internet y otras innovaciones de la era digital.

A pesar de las ventajas que ofrecen estos adelantos y del proceso de globalización actual; en nuestro país, no existe una metodología adecuada para lograr el aprendizaje de este idioma como lengua extranjera.

En el caso específico de la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera, es necesario contar con mas estudios acerca de sus propiedades, relaciones y funciones comunicativas que sirvan de apoyo para la elaboración y oferta de materiales de lectura dirigidos a estudiantes que compartan la misma lengua y cultura.

También es necesario reconocer que nuestra tarea, como profesores de inglés del nivel medio superior, no sólo es enseñar a decodificar el lenguaje para que nuestros alumnos puedan leer, sino dirigir su atención a la creación de imágenes, **conceptos** y categorías que sirvan de base orientadora o como una ruta de reconocimiento por etapas en forma de espiral, para comprender la información presentada en un texto.

El **sentido** de la información de un texto como una unidad, es decir, el papel de la **coherencia** en la comprensión de textos en inglés, es el tema central de este trabajo de investigación.

Para el desarrollo de nuestro tema, proponemos una nueva perspectiva metodológica para la enseñanza de **conectores** a partir de su **función** y uso, específicamente para los alumnos que cursan el nivel II de inglés en el CCH, con el propósito de optimizar el proceso de comprensión de los materiales de lectura en inglés como lengua extranjera.

La necesidad de dar solución a los problemas de **coherencia** en la comprensión de materiales de lectura a través de esta propuesta, obedece a que la mayoría de los alumnos que cursan su bachillerato en el CCH, carecen de la habilidad de interpretar el **sentido** de la información contenida en un texto en inglés y al hecho de que en el programa de estudios correspondiente, no se especifica una progresión lógica, gradual y sistemática de los conectores y otros nexos de unión.

Esto se contrapone con lo expuesto en la presentación y el objetivo específico del programa de estudios de inglés II que enfatiza la **organización del texto** directamente relacionada con los elementos constitutivos de la **coherencia textual**, mejor conocidos como **conectores**; cuya función es establecer redes conceptuales de los temas principales del texto y lograr darle sentido y continuidad a la información presentada.

Asimismo, nos hemos percatado de la dificultad que tienen nuestros alumnos para identificar la función y los diferentes tipos de **relaciones** que establecen los **conectores** entre las oraciones y los párrafos que unen tanto en inglés como en español.

A lo largo de nuestra práctica docente, hemos aprendido, que trabajar con la comprensión de textos en inglés, implica la tarea de selección, diseño y empleo de los materiales de lectura como medios para alcanzar los objetivos del programa de

estudios de esta asignatura, a fin de que nuestros alumnos se apoyen en sus diferentes elementos lingüísticos y discursivos para procesar los **conceptos** ahí vertidos y lograr plasmarlos con recursos propios en su lengua materna.

Tomando en cuenta lo anterior, en el primer capítulo de esta investigación, describimos los antecedentes, las modificaciones y las características de la materia de inglés en el CCH, conforme al Plan de Estudios Actualizado (PEA). Asimismo, precisamos la problemática que enfrentan los alumnos para entender las **relaciones** generadas por los **conectores** y la importancia que adquieren los elementos de **coherencia** en las etapas iniciales de la materia de lectura en lengua inglesa.

En el segundo capítulo, hacemos una síntesis de las principales bases teóricas recientemente establecidas por diferentes investigadores de la lingüística del texto, que comprende la revisión de los modelos interactivos de lectura, un panorama general del análisis del discurso, la gramática generativa, la semántica textual, la tipología de textos y sus características además de los elementos constitutivos de la **coherencia** textual con el fin de comprender los aspectos funcionales de los **conectores** que dan **sentido** a un texto.

Estos fundamentos teóricos se integran en el capítulo tres para conformar una unidad didáctica de **conectores en inglés**, constituida por ejercicios didácticos, los modelos de presentación, de ejemplificación, de reconocimiento, así como de producción parcial y total en español.

Lo anterior pretende apoyar y facilitar la labor docente de los profesores tanto en el diseño de los materiales de lectura, como en la impartición del curso en general, con el propósito de que utilicen esta propuesta para que los alumnos entiendan de manera clara el funcionamiento, uso y clasificación de los **conectores**, utilizando una tarjeta de

estudio explicativa de lo que es la **coherencia**, cómo se lleva a cabo y cuáles son sus componentes.

Esta orientación se complementa con un mapa conceptual o representación gráfica, que permite a nuestros alumnos visualizar las ligas o redes de **coherencia** presentes en un texto, de acuerdo con las funciones y uso de los **conectores de adición y de contraste** que hemos incluido al proponer esta nueva metodología.

Consideramos que de esta manera, propiciamos una correcta combinación e integración de los diferentes tipos de lectura en el manejo didáctico del profesor y también, aseguramos el empleo consciente de estrategias por parte de los alumnos a través de los ejercicios modelo que integran la unidad didáctica de **conectores**.

Por último, en las conclusiones, puntualizamos los avances y retos que asumimos con el objeto de concretizar la metodología propuesta y cubrir de esta manera, parte de las crecientes necesidades de aprendizaje de la lectura en inglés como lengua extranjera que tienen nuestros alumnos del ciclo de bachillerato, así como de ofrecer nuevas estrategias didácticas flexibles que se adapten a las necesidades de los distintos perfiles de los alumnos.

Este trabajo está dirigido principalmente a los profesores de inglés del CCH; sin embargo, consideramos que el estudio aquí realizado puede ser de utilidad para cualquier profesor que tenga como objetivo enseñar a sus alumnos a leer en inglés.

*¿Destino, tiempo, ocasión, suerte y cambio?  
Todas las cosas están sujetas a estos conceptos.*

Percy Bysshe Shelley

*Regrese y vi bajo el sol que la carrera no es para el rápido, ni la batalla para el fuerte, ni aun el pan para el sabio, ni las riquezas para los hombres que comprenden, ni el favor para los hábiles; sino que el tiempo y el azar les suceden a todos ellos.*

Eclesiastés

*Es una verdad cierta, que cuando no está en nuestra mano el determinar lo que es verdad, debemos seguir lo que es más probable.*

René Descartes

# **CAPÍTULO 1**

## ***LA MATERIA DE INGLÉS EN EL CCH***

### **1.1 ANTECEDENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

La creación del CCH en la UNAM en los años setenta, buscó satisfacer la creciente demanda social de educación que requería la población, además de poner en práctica, como lo muestra el discurso del rector González Casanova un método de enseñanza aprendizaje personalizado y activo a través de las siguientes capacidades básicas:

"Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas y cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán, con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar..." (Gaceta UNAM. 1971:9).

Como se puede advertir, la orientación de la materia de lengua extranjera estaba más enfocada a la traducción de textos que a la comprensión de conceptos.

## **1.2 MODIFICACIONES AL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO**

A diferencia de lo previsto originalmente en el Plan de Estudios de 1971, en 1983 la materia de inglés se pudo ampliar de 60 a 64 horas al año, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana. A partir de 1988 las clases pasaron de dos a tres horas de clase a la semana, que daban un total de 90 horas al año.

En el planteamiento de los objetivos para el curso de comprensión de lectura en inglés del CCH basados en la Etapa II denominada "Elaboración de Objetivos" (Guzmán, 1984:7), se destacaba principalmente el aprendizaje de estrategias para la comprensión de textos, sin darle la importancia debida a los aspectos lingüísticos.

## **1.3 CARACTERÍSTICAS**

En la actualidad, el plan de estudios vigente conserva dentro de sus puntos esenciales la adopción de un bachillerato de cultura básica que incluye la materia de lengua extranjera (inglés o francés) en el tronco común de asignaturas para los cuatro primeros semestres.

Los aspectos que se modificaron mediante la renovación del Plan de Estudios Actualizado de 1996 (PEA) y de los Programas plasmados en el mismo, fueron en esencia: a) la duración, que pasó de 90 a 256 horas, distribuidas en 4 semestres de 64 horas cada uno y b) el estatus, que pasó de requerimiento académico a ser una materia con valor curricular, es decir que incide en el promedio general de los alumnos.

El objetivo de docencia del programa de inglés se reformuló en la propuesta del nuevo programa para:

a) Complementar el programa actual destinado a la comprensión de lectura y basado principalmente en el desarrollo de habilidades y estrategias, con el desarrollo de habilidades de procesamiento perceptual, las cuales garantizan la precisión de lo leído en su nivel lingüístico. (Plan de Estudios Actualizado, 1996:64).

Asimismo, este enfoque incluye cinco tipos de lectura (de ojeada, selectiva, de búsqueda, detallada o de estudio y crítica), y también propone:

b) Centrar la enseñanza y aprendizaje en la actividad comunicativa receptiva, con base en postulados del modelo interactivo de lectura. Este modelo subsume las habilidades descendentes, es decir, el uso del conocimiento previo, las expectativas del lector, el uso del contexto, la predicción etcétera, e incorpora, igualmente, habilidades ascendentes que proporcionan durante el proceso de lectura, información de tipo grafonémico, morfémico, sintáctico, semántico, léxico y ortográfico. (ibid.)

Así, se plantea que el alumno egresado del CCH se caracterice entre otros aspectos por:

Comprender textos escritos en una lengua extranjera, de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el Bachillerato, y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros. (ibid.)

En consecuencia, la contribución específica que hace la materia de inglés al perfil del egresado del CCH es:

La construcción de significado a partir de textos escritos en lengua inglesa, como una habilidad general de trabajo intelectual que el alumno de bachillerato deberá poseer al egresar de este ciclo. Las habilidades cognoscitivas y conocimientos que se desarrollen en los alumnos a través de esta materia, contribuirán a satisfacer tanto el interés por la cultura como la curiosidad intelectual del egresado de este ciclo educativo. La contribución de la materia en el perfil del egresado incide directamente en la capacidad que el alumno adquiera, para optimizar el uso de sus facultades cognoscitivas y desplegar

una gama de habilidades que garanticen su acceso a diferentes campos del saber. Los conocimientos y habilidades con los que el bachiller cuente, al egresar del curso de lectura en inglés, le permitirán contar con una herramienta de trabajo para el acopio de información, así como para la ampliación de su cultura. (En Cuadernillo de la Gaceta CCH No.37. 1995:39).

Dichas capacidades básicas –en las que se incluye un idioma extranjero– siguen siendo refrendadas por el ex rector de la UNAM y fundador del CCH, al afirmar recientemente en la conferencia "Especialización y cultura general a finales del siglo XX" (En Gaceta CCH. 1998:27) que "...las matemáticas, los idiomas y los métodos históricos y experimentales son el punto de partida para aprender otras áreas del conocimiento..." mencionando específicamente que "el idioma es importante en sus diferentes partes: la gramática permite mantener la unidad de la lengua, además de que posee **elementos de unión** que sirven para pensar, articular palabras y frases..."

En suma, el sentido y orientación general que actualmente se le da a la materia, se ajusta a la concepción y objetivos generales del CCH; a la que llegaron los integrantes de la Mesa de Trabajo 1 en el Congreso Universitario (1990:37) "...el Bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo..., debe haber un área propedéutica que permita integrar armónicamente el Bachillerato a los sucesivos estudios profesionales..." y en particular en que "... propone una lectura de fuentes originales, de lectura directa, de familiaridad con los autores del conocimiento".

Por lo tanto y tomando en cuenta que "el acceso a textos en una lengua extranjera amplía la información que el alumno obtiene con los textos escritos en su lengua materna" (García Jurado. 1994: vi), la materia de inglés en el CCH debe fortalecer las capacidades básicas que permitan a los alumnos convertirse en lectores

autónomos capaces de leer y procesar información escrita en inglés que sea actual, de interés y de utilidad para ellos y que por ende, complemente sus demás materias.

#### **1.4 PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LOS ALUMNOS PARA ENTENDER LAS RELACIONES GENERADAS POR LOS CONECTORES**

En los objetivos educativos de la enseñanza de inglés del PEA, que data de 1996, se plantea la construcción del significado a partir del discurso escrito en lengua inglesa con el fin de "promover la adquisición del conocimiento a través de una práctica exhaustiva de los componentes que intervienen en el proceso de lectura".

En el desarrollo de este proceso se considera a la lectura en lengua extranjera como medio y como fin de la enseñanza y para lograrlo, se toma en cuenta la intervención orientadora del profesor como parte de las estrategias de trabajo en el aula.

Han transcurrido más de dos años desde la implantación del PEA y en este periodo, la planta de profesores de la asignatura de inglés ha observado que no funciona en la práctica como fue concebido, en virtud de varios problemas como los que se mencionan a continuación:

Se observa que la deserción y los índices de reprobación en cada uno de los cuatro semestres van en aumento, según el punto 2.1 del Informe del Consejo Académico de Idiomas (CAI) relacionado con el estudio y análisis de los informes docentes de los profesores de asignatura, correspondiente al primer año de la implantación del PEA, 1996-1997, que a la letra dice: "Los datos estadísticos en relación con la reprobación y deserción de los alumnos se presentan sin hacer mención de estrategias o propuestas para tratar de evitar que aumente el porcentaje de estos

dos aspectos". (Informe CAI. 1997:5).

Ahora bien, lo anterior parece estar en contraposición con lo que los alumnos expresan respecto al aprendizaje de un idioma extranjero, ya que piensan que es relevante y significativo para su futuro estudiantil o laboral, de acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada en el mes de octubre correspondiente al ciclo escolar 94-II (en Díaz. 1998:9), que se utilizó para medir las expectativas de los alumnos del CCH, con respecto a la materia de inglés orientada a la comprensión de textos en inglés.

La configuración de la encuesta antes referida fue de carácter mixto ya que incluyó preguntas de opción múltiple (en las cuales se ofrecen varias alternativas de respuesta a la persona encuestada) y preguntas abiertas (que le brinda la oportunidad de expresar abiertamente sus ideas), y tuvo como propósito principal proponer --una vez analizados los resultados--, ejercicios y lecturas que resultaran más atractivos y útiles para los estudiantes.

El análisis al que Díaz sometió esta encuesta, reveló la siguiente información:

Al realizar el análisis de las respuestas de los alumnos, es interesante destacar los resultados que arrojaron algunos de los enunciados, como en los que se les pregunta si consideran importante un curso de lectura en inglés en el CCH y sus razones. En su respuesta, los alumnos dicen estar conscientes de la importancia de poder leer textos en inglés como ayuda para su formación académica, pues según su opinión, los conocimientos que adquieran en esta materia les ayudarán a tener acceso a publicaciones en inglés que enriquecerán sus conocimientos en relación con otras materias. (ibid.)

Sin embargo, este análisis también mostró:

...los alumnos no se sienten totalmente satisfechos con el curso, pues la mayoría opina que comprenden entre suficiente y poco de los textos que leen en inglés. Esto pone de manifiesto que hace falta una revisión de los textos y actividades que se están trabajando en el salón de clase, ya que, por ejemplo,

puede ser que los textos presenten una complejidad estructural superior a la que deberían tener para que los alumnos puedan comprender la información que se les presente en ellos. (ibid.)

La preocupación antes expuesta en cuanto a la organización y estructura de los materiales de lectura constituye uno de los aspectos medulares del presente trabajo, pues se ha observado que algunos de los contenidos de los programas actuales de estudio para la asignatura de inglés carecen de una progresión adecuada y lógica; este es el caso de los elementos de **coherencia**. Por ello, aquí se presenta una propuesta metodológica para la enseñanza progresiva de los nexos de unión (**conectores** y expresiones modales) que permita una comprensión adecuada de los materiales de inglés II en el CCH.

El punto 5.3 "Mecanismos para la evaluación y actualización permanentes del PEA", no prevé la seriación dentro de la estructura curricular que ubica a la materia de inglés en el cuerpo básico de asignaturas para los cuatro primeros semestres; sin embargo, la experiencia docente compartida por varios profesores, así como el conocimiento de esta disciplina, permite ver que esta materia debe ser seriada para que los alumnos realmente la aprovechen, ya que los nuevos conocimientos se apoyan en lo ya aprendido. De ahí, se desprende la necesidad de modificar esta estructura curricular, ya que el hecho de que los alumnos se enfrenten a la lengua sin las bases adecuadas, especialmente de los elementos de **coherencia** que articulan los conceptos vertidos en un texto, va en detrimento de su aprendizaje; asimismo, esto permitirá la continuidad, la relación y la unidad de **sentido** entre los conceptos clave y las habilidades que se enmarcan precisamente en el rubro "Concepción de la materia" de acuerdo con el PEA. (julio de 1996).

Los programas de estudio para las asignaturas de inglés I, II, III y IV comparten los puntos relativos a:

- a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.
- b) Concepción de la materia.
- c) Enfoque didáctico de la materia.
- d) Sugerencias de evaluación.
- e) Perfil profesigráfico del docente.

Sólo el inciso b) (ibid.) hace referencia a elementos tales como la información sobre el funcionamiento del discurso escrito, pero lo define como el saber identificar la forma de organización del contenido, sin especificar con claridad los componentes clave que intervienen en el proceso de comprensión de textos –tales como: diferentes tipos, funciones y categorías de los nexos de unión (**conectores**, expresiones modales, marcadores del discurso, indicadores de organización textual, conjunciones adverbiales)--;sin embargo, ésto dificulta que los profesores puedan trabajar estos aspectos de manera progresiva y unificada.

De la misma manera, en el apartado 3.5 de los "Objetivos específicos de la materia" tampoco se describen con claridad "los aspectos esenciales del funcionamiento discursivo como un recurso para la comprensión" que son por ejemplo: la organización discursiva, las diferentes funciones (dependientes, independientes, de interacción que establece la relación entre el autor del texto y el lector) como propiedades, atributos o características esenciales de los nexos de unión.". Lo mismo sucede en el punto 3.6 que se refiere a la "Selección y organización de contenidos de la materia" (ibid.) que forma parte del enfoque didáctico de la misma, puesto que apunta:

Los aspectos discursivos se manejan a través de los componentes del proceso de comunicación, de la **coherencia** (organización textual) y de la cohesión (dimensión que interrelaciona la morfosintaxis con la función de los **conectores**)...Es menester señalar que el carácter simultáneo de los elementos anteriores presentes en el texto hace de la lectura un complejo ejercicio. (ibid.)

sin destacar la importancia que tienen los nexos de unión y la necesidad de que exista una progresión de estos elementos con el objeto de facilitar y mejorar tanto su aprendizaje como la comprensión fluida y precisa de textos en inglés por parte de los alumnos.

El único documento que ha considerado "necesario que en la clase se lleven a cabo actividades de aprendizaje con los contenidos centrales del programa" es el Informe del CAI antes citado. Éste presenta en el punto 1, como líneas de trabajo de la materia: "el discurso prioritario (descriptivo, prescriptivo, narrativo, argumentativo) apoyado por alguna(s) estrategia(s) discursiva(s) enumeración, calificación, cuantificación, nominalización, causalidad, oposición, etc." (Informe CAI. 1998:2).

El PEA propone "Un ejemplo de modelo tradicional de plan de clase adaptable a casi cualquier texto y que puede servir como ilustración de lo que se llama "trabajar integradamente". Sin embargo, no se define el concepto de trabajo integrado, con excepción del apartado II Desarrollo de la Docencia, inciso C denominado Clase-Taller al que hace referencia la "Guía para la elaboración del informe docente. Idiomas" (punto 2.4 del CAI. ibid.)

La problemática en torno a cómo mantener activa una clase de dos horas es referida por los profesores de ambos idiomas... El primero se refiere a la atención que el alumno debe prestar para fijar las actividades de construcción de sentido y el segundo se refiere a una cierta movilidad en el alumno, como pasar al pizarrón, formar equipos de trabajo, intercambiar respuestas, etc.

Lo anterior, indica la necesidad que tiene el programa de contar con un apartado destinado a la calendarización a fin de secuenciar por módulos todos y cada uno de los contenidos respectivos de la materia de manera sistemática, conforme a las necesidades de los materiales de lectura académicos que se deben abordar en cada uno de los semestres.

Esto permitirá integrar de forma sistemática y gradual elementos pertenecientes a diferentes categorías, como la **coherencia** textual, con los demás conocimientos lingüísticos que contempla el PEA a partir de los niveles I y II.

Otro beneficio que puede derivar de esta inclusión es la elaboración de exámenes ordinarios y extraordinarios departamentales, así como guías de estudio que validen y reflejen de manera objetiva y confiable lo que realmente se enseñó y llevó a la práctica en el salón de clases.

Esto seguramente evitará que cada profesor mida en forma subjetiva lo que considera importante o representativo de los contenidos estipulados en el PEA.

Es importante mencionar, a propósito de los materiales didácticos de lectura considerados de apoyo y que están a la venta en la sección de "Folletería", perteneciente al departamento de impresiones de cada plantel, lo siguiente:

De acuerdo con el CAI (1998:5):

En inglés los informes mencionan que la utilización de los materiales no fue uniforme ni por turno ni por plantel, no se menciona cuál fue el resultado, ni qué tan adecuado fue su uso y por qué razones se eligió uno en particular. Los materiales utilizados se agrupan en materiales producidos en los Talleres de Docencia:

- adaptados del plan anterior,
- producidos por profesores de carrera,
- comerciales.

Esta revisión deja entrever que el profesorado no trabaja con base en una pauta común. Es decir, cada quien lleva el proceso de enseñanza y aprendizaje a su propio ritmo.

Por lo anterior, la mayoría de las veces no hay uniformidad ni en el uso de materiales, ni en los contenidos vistos en clase; lo que provoca que al cambiar los alumnos de profesor, no tengan los mismos conocimientos. Además, los materiales que están a disposición de los profesores de inglés, en su mayoría resultan poco atractivos e inapropiados; debido a que, entre otros factores:

- ◆ No se dispone del tiempo apropiado para producirlos, distribuirlos y aplicarlos.
- ◆ Rescatan y retroalimentan, sólo parcialmente, la experiencia docente vertida por los profesores en los Talleres de Recuperación de la Experiencia Docente.
- ◆ Existe poca demanda de algunos de esos materiales que permanecen en las áreas de folletería.

Algunos de los textos de estos materiales no son legibles; en su elaboración no participan profesores de los niveles superiores de la universidad, ni investigadores como lo visualiza el Programa de Elaboración de Materiales Didácticos del PEA, y sobre todo carecen en su mayoría, de un enfoque metodológico definido que tampoco toma en cuenta las necesidades de los alumnos, por lo que no satisfacen las expectativas o intereses juveniles de los estudiantes que asisten al CCH.

Todos estas circunstancias exigen la necesidad de plantear y promover propuestas y estudios como el que aquí se propone, que sirvan de apoyo tanto al profesor como a los alumnos para alcanzar los objetivos previstos en los programas de estudio para las asignaturas de inglés que establece el PEA.

## 1.5 IMPORTANCIA DE LOS ELEMENTOS DE COHERENCIA EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Un punto clave en el nivel II del curso de inglés es la comprensión de los elementos de **coherencia**, ya que éstos son los que permiten establecer las **relaciones entre conceptos y líneas de pensamiento del autor** de un texto; además de que tienen diferentes funciones que los alumnos deben identificar para poder comprender el mensaje del autor.

Los objetivos generales del programa de estudio para este nivel contemplan a lo largo de sus tres unidades programáticas: que el alumno sea capaz de identificar la manera en que está organizado el texto, lo que requiere del conocimiento de los **conectores** más comunes.

Se ha considerado apropiado hacer un análisis de los elementos de **coherencia** en el nivel II porque se estima, que en esta etapa, los alumnos se encuentran en la etapa de identificación de las relaciones conceptuales establecidas entre las ideas expuestas en un texto, lo que contribuye a llevar su atención de la forma hacia el contenido.

Tomando en cuenta que para este nivel, se establece como parte del objetivo general, --además de lo planteado en el semestre anterior-- el uso de materiales de lectura auténticos, de tema familiar o académico no especializado, con abundancia de cognados y una estructura sencilla; la extensión de los textos que se utilizarán en esta propuesta será de hasta dos cuartillas de extensión con un uso ocasional del diccionario.

Este análisis permitirá desarrollar las herramientas necesarias que le ofrezcan al alumno la posibilidad de entender la relación que existe entre los conceptos vertidos en

un texto y la intención o mensaje del autor, representados por la elección de los nexos de unión.

Asimismo, será necesario analizar de manera objetiva y sistemática los contenidos de los programas de estudios para que, al elaborar los materiales de apoyo, éstos sean y resulten realmente útiles y atractivos para los alumnos, y que asimismo, les ayuden a comprender los contenidos de las demás asignaturas. Es decir, que puedan contar con estrategias, conocimientos y habilidades que los apoyen en sus estudios y les permitan localizar de manera autónoma e independiente, la información que requieran; por lo que en este proyecto se pretende alcanzar el siguiente:

## **OBJETIVO GENERAL:**

Proponer una metodología para la enseñanza de los conectores en inglés a partir de su función y uso, conforme a los contenidos del programa de estudio para la asignatura de inglés II en el CCH, que permita una comprensión adecuada de los materiales de lectura.

Para lograrlo, será necesario cumplir con los siguientes:

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- ♦ Analizar los contenidos de las unidades didácticas y programáticas de la materia de inglés que se contemplan en el Plan de Estudios Actualizado para detectar los conectores y expresiones modales que se presentan en cada semestre del programa de estudios.

- ◆ Ordenar los conectores y demás nexos de unión correspondientes al nivel II de la materia de inglés en el CCH de manera gradual y sistemática conforme a sus contenidos y tipo de textos de carácter académico, con el propósito de facilitar su enseñanza, comprensión y funcionamiento.
- ◆ Diseñar ejercicios modelo para la enseñanza de los elementos de coherencia que se apliquen a los materiales de lectura del nivel II de inglés en el CCH.
- ◆ Proporcionar las formas de utilización didáctica de cada ejercicio modelo propuesto.

Para poder lograr lo anterior, se necesitan bases teórico-prácticas que permitan generar una propuesta metodológica para optimizar la enseñanza-aprendizaje del funcionamiento de los conectores en inglés, que son las ligas que construyen la **coherencia** en cualquier escrito de tipo académico o científico.

Por esto, el siguiente capítulo estará dedicado al estudio y análisis de trabajos publicados recientemente, además de la revisión de algunos clásicos, lo que nos permitirá obtener una visión real de lo que se está utilizando en diversos lugares del mundo, a partir de investigaciones relativas a la **coherencia textual**.

*Como de viejos campos  
sale de año en año todo este nuevo trigo,  
de viejos libros, en buena fe, viene toda esta nueva ciencia que aprenden los hombres.*  
Chaucer

## **CAPÍTULO DOS**

### ***LINGÜÍSTICA DEL TEXTO***

#### **2.1 MODELOS DE LECTURA**

##### **2.1.1 MODELO ASCENDENTE**

Los modelos ascendentes (*bottom up*), enfatizan la importancia del conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto. Esta orientación, coincide con la expresada por Antonini (en Puente, 1991:141) en cuanto a que el proceso de lectura implica la reconstrucción del significado comenzando con el análisis del estímulo visual; es decir, con el reconocimiento y decodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras, palabras) hasta llegar a los niveles superiores (frases, oraciones, relaciones entre oraciones).

Entre estos modelos, se encuentra el de Philip Gough que en 1971 propone que el significado de la lectura se obtiene por un proceso gradual de la característica más

pequeña de las letras, a la comprensión de la oración, usando la memoria para procesar y guardar la información detallada que se recibió.

Quizás el modelo ascendente más conocido sea el de Halliday y Hasan (1976). Ellos proponen que la lectura es un proceso tanto social, como cultural y está basado en tres aspectos:

- ◆ El significado,
- ◆ la sintaxis y
- ◆ los sonidos/escritura.

También encontraron que en los adultos operan tres componentes multifuncionales dentro del componente semántico que son:

- ◆ El ideacional (contenido);
- ◆ el interpersonal (función social y cognoscitiva) y
- ◆ el textual (formación del texto) (Chapman. 1987).

De acuerdo con Antonini (op.cit.), en estos modelos se reconoce la importancia del conocimiento del mundo que aporta el lector a la interpretación del texto; sin embargo, este componente no juega un papel central dentro de los mismos.

### **2.1.2 MODELO DESCENDENTE**

Los modelos descendentes (*top down*) se basan en el procesamiento mental que se hace de la información contenida en un texto. El proceso de lectura iría, de acuerdo con Antonini (ibid.) desde los componentes de orden superior --tales como conceptos y

experiencias del lector-- hacia los componentes de orden inferior, tales como las claves gráficas, léxicas y gramaticales contenidas en el texto.

En su opinión, en los modelos descendentes, el significado de la información depende en gran medida de las predicciones que el lector confirma o rechaza al interactuar con el contenido del texto, a partir de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo, mientras que en los ascendentes, el conocimiento previo no tiene un papel central para la comprensión de un texto.

### 2.1.3 MODELO INTERACTIVO

De acuerdo con Barnett, 1989; Carrell & Eisterhold, 1983 (en Grabe. 1991:383), el término "enfoques interactivos" puede tener dos vertientes o concepciones. Primero, se puede referir a la interacción general que tiene lugar entre el lector y el texto. El concepto básico es que el lector reconstruye la información del texto basado, en parte, en el conocimiento que se desprende del texto y, en parte, en el conocimiento previo que posee el lector.

En segundo lugar, este término se refiere a la interacción de muchas habilidades que son activadas de manera simultánea: la interacción de estas habilidades cognitivas conduce a una comprensión fluida de los materiales de lectura.

Estos modelos se desprendieron de los modelos ascendentes (*bottom-up*), mencionados en el punto 2.1.1, que dan prioridad al conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto y los descendentes (*top-down*), apuntados en el inciso 2.1.2 que se basan en el procesamiento mental llevado a cabo a partir de la información contenida en un texto por medio del conocimiento previo del lector, que le permite

predecir el contenido de un texto; ambos discutidos y analizados en la década de los setenta.

A diferencia de éstos, los modelos interactivos proponen que la comprensión de un texto se facilita siempre y cuando la información se correlacione con el conocimiento previo del lector, sus expectativas, el uso del contexto y si el receptor puede entender el contenido lingüístico del texto (estructuras morfosintácticas, semánticas y léxicas).

Algunos ejemplos representativos de estos modelos son los que se describen a *grosso modo* a continuación:

Rumelhart (1977) dice que la lectura es un proceso tanto perceptivo como cognoscitivo en donde el lector hace una hipótesis del contenido del texto, la evalúa, la confirma o la desecha al compararlo con el contenido lingüístico, de acuerdo con lo referido por García-Jurado (1994: iii).

Otro modelo interactivo importante es el de van Dijk y Kintsch (1983), en el que proponen un análisis de la información a través de proposiciones, que son unidades de pensamiento que contienen una relación o atributo y un argumento. Se sugiere que el texto se puede analizar en tres niveles:

- ◆ **Microproposicional.** (A nivel de oración y funciona por medio de la cohesión). Se vincula a una tarea de decodificación del texto de manera mecánica e inconsciente en un lector hábil que establece relaciones locales o de bajo nivel. También se denomina **microproceso o microestructura.**
- ◆ **Macroproposicional** (A nivel de párrafo y funciona por medio de la organización y la argumentación). Conduce a la extracción del significado

contenido en un mensaje, es decir a una versión más abstracta y reducida que la microestructura.

- ♦ **Estructura textual** (El texto en su conjunto visto como un todo) es decir, una representación semántica que exige no sólo un procesamiento global por parte del lector, sino que refleja el sentido general del discurso. Estos dos últimos niveles, también se conocen como **macroprocesos o macroestructuras**.

García-Jurado (ibid. iv) también menciona el modelo de Stanovich, quien en 1980 postula que, cuando existe una deficiencia en un proceso en particular, el lector se apoya más en otras fuentes de conocimiento, sin importar sus niveles jerárquicos de procesamiento.

Desde esta perspectiva, podemos concluir que el enfoque teórico de los modelos interactivos en general, se apegan tanto al sentido, como a la orientación que actualmente se le dan a la materia de inglés en la concepción y objetivos generales del CCH.

## 2.2 LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

### 2.2.1 PANORAMA HISTÓRICO

La investigación llevada a cabo en el campo de la lingüística en las décadas pasadas se ha caracterizado por una orientación hacia el enfoque comunicativo y tiene el propósito de describir y explicar la estructura interna de las oraciones y de los textos dentro de un marco o teoría homogéneos. Esta orientación nació de la necesidad de

construir teorías del **texto comunicativo**, ya que en la década de los cincuenta y de los sesenta se evidenció que los lingüistas estructuralistas y generativos habían fracasado en su intento de explicar las dificultades que causan los referentes anafóricos presentes en las oraciones, así como las presuposiciones o inferencias que tienen lugar en la comunicación lingüística, por citar algunos ejemplos.

Este fracaso motivó a muchos lingüistas a preguntarse si la lingüística (hasta la aparición del libro *Aspects of the theory and syntax* de Chomsky (1965), había estado operando con una teoría del lenguaje muy restringida, basada en un modelo que tomaba en cuenta al lenguaje no como una forma de actividad humana, sino como un sistema de signos abstractos y al hablante como un autómatas que no entiende el texto como una unidad de comunicación.

El hecho de que muchos lingüistas concentraran sus investigaciones en la fonología y el análisis sintáctico-semántico favoreció la idea de que la lingüística generativa tenía un carácter reduccionista o restringido. De acuerdo con Schmidt (en Dressler. 1977:48), esta idea fue difundida y sustentada por los trabajos de filósofos del lenguaje como Austin y Searle y de psicólogos marxistas como Sève, Vygotsky y Leontiev. Estos estudios dieron por fin un nuevo enfoque al lenguaje, considerándolo como "comunicación verbal", lo que a su vez, se interpretó como una forma de interacción social.

El interés creciente en las implicaciones de la investigación científica confrontó a los lingüistas con la pregunta de cómo definir la relación de la lingüística con la realidad social y cómo justificar sus objetivos de investigación.

El nuevo enfoque del lenguaje como una forma de interacción social dio origen a la investigación empírica empezando con el lenguaje oral de la vida diaria, sus reglas,

convenciones y rasgos esenciales. De acuerdo con Schmidt (ibid), Labov basó su motivación dirigida a la investigación empírica en " la convicción de que la lingüística es un juego en el que cada teórico elige la solución que se ajusta a su gusto e intuición."

En un principio, el análisis descriptivo de la comunicación verbal apoyó la hipótesis de que el lenguaje natural no es en lo absoluto un sistema homogéneo, sino un eje que abarca diferentes clases de lenguaje, lo cual equivale a distintas formas de comunicarse en las que se emplean, además de los signos verbales, la entonación, las pausas, los gestos, las expresiones faciales y el lenguaje corporal.

Por tanto, el análisis de las variaciones del discurso oral se convirtió en un objeto importante de la investigación lingüística y, más tarde, el estudio científico del texto dio lugar a diversos enfoques como la **ciencia del texto**, el **análisis del discurso**, la **gramática del texto y los procesos discursivos**. En la actualidad, de acuerdo con Schmidt (en Dressler. 1977:49) la **lingüística del texto** se concentra en temas teóricos y estudios prácticos tan diversos como:

- a) Análisis de las estructuras argumentativas;
- b) Tipología del texto con base en el modelo comunicativo;
- c) Modelos de procesamiento de textos;
- d) Desarrollo de gramáticas contextuales o categoriales;

y otras teorías señaladas por Bonilla (en Beaugrande y Dressler. 1997:20) tales como la hipertextualidad (procesamiento de la información digital) y la teoría de la relevancia, encaminadas a integrar, entre otras, las aportaciones de **la lingüística del texto**, de la ciencia cognitiva y de la pragmática. Además, opina que la hipertextualidad resulta ser uno de las más novedosas, porque abre un tema apasionante a tratar: el "fenómeno

multidimensional de la conexión virtual", como en el caso de las conexiones de información con diferentes grados de dificultad mediante las cuales operan las enciclopedias interactivas.

Las gramáticas contextuales o categoriales (Mendoza. 1992:10) y la tipología textual de Ambel (en García-Jurado. 1994: Apéndice "G"), por su parte, surgen con el ánimo de dar respuesta a cuestiones sintácticas, semánticas y pragmáticas del texto en el terreno educativo, médico, legal y otras áreas como los medios masivos de comunicación, que conforman una gran parte de la realidad comunicativa.

La necesidad de éstas y otras teorías es reconocida por lingüistas modernos como Mc.Carthy, 1991, Conolly, 1996, Chimombo y Roseberry, 1998; además de otros especialistas como Bower, Cirilo, Fillmore, Kintsch, Halliday y Petofi que contribuyeron, entre otros autores, a la publicación multidisciplinaria del *Manual del Análisis del Discurso* integrado por cuatro volúmenes que editó van Dijk en 1985.

Sin embargo, en lo referente al discurso escrito, aún hace falta estudiar y proponer estrategias y metodologías para el aprendizaje de --entre otros aspectos--, los **conectores extraoracionales** más comunes que toman en cuenta los elementos de: **situacionalidad, aceptabilidad y propiedad**, cuyas características definieron y propusieron Beaugrande y Dressler (1981:9-10) como parte de los elementos constitutivos de la comunicación textual, aunque existen otras aproximaciones metodológicas que han clasificado diferentes tipos de textos de acuerdo con su función.

Ahora bien, el desarrollo de la lingüística del texto y del análisis del discurso que surgió en el escenario internacional de los años setenta, a partir de disciplinas como la retórica, la poética, la estilística y algunas tendencias lingüísticas como la gramática generativa y semántica principalmente, y la estructuralista en menor grado, como

veremos en el siguiente punto, se caracterizó por una relativa independencia de ciertas corrientes.

Muchos estudiosos de esta disciplina seguían considerando y aun citando sólo sus propias contribuciones y las de sus profesores, alumnos y colaboradores en la mayoría de los casos, sin tomar en cuenta a los lingüistas soviéticos especializados en el análisis del texto, porque eran prácticamente desconocidos en el occidente. A pesar de su temprana iniciación en este terreno y su abundante literatura (más de 700 títulos a lo largo de 30 años), estos eventos dificultaron el desarrollo de la materia, además de duplicar la información.

Para concluir, citamos la definición más simple de **lingüística del texto**, que refiere Bernárdez (1987:7) como "el estudio científico y lingüístico de las unidades en que efectivamente se produce la comunicación verbal, es decir los textos", lo que brinda una comprensión unificada de los conceptos.

En las siguientes secciones se abundará en temas como la comunicación y la **coherencia textual** con el propósito de comparar tanto sus principios básicos, como sus modelos conceptuales. Asimismo, opinaremos acerca de logros alcanzados en esta línea de investigación para que, a su luz, nos permitan analizar los problemas específicos que presentan los elementos constitutivos de la **coherencia** en la comprensión de textos del nivel II de la materia de inglés en el CCH, que es el objeto de este estudio.

## 2.2.2 PIONEROS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

La lingüística estructural de Harris (en Dressler. 1977:6) marca el fin del

estructuralismo clásico, al puntualizar que el análisis lingüístico no había ido más allá de los límites de la oración y que los métodos conocidos no habían permitido describir, por ejemplo, las relaciones entre oraciones o partes de oraciones diferentes. Fue así que Harris intentó proporcionar, a través del análisis del discurso, las herramientas necesarias para describir esas piezas de la escritura y del habla cuya función es **conectar ideas**.

Bierwisch (ibid.) manifestó sus diferencias con Harris, pues opinaba que el discurso no estaba explicado aún en la teoría de éste último; además, consideraba que los métodos estructurales no eran los idóneos para abordar la gramática del texto y, por tanto, el análisis del discurso de Harris no permitía distinguir entre las secuencias aceptables de la oración y las oraciones al azar desconectadas una de la otra, ni tampoco proporcionaba un análisis correcto del discurso. Como alternativa, Bierwisch propone determinar, a través de la **teoría del texto**, la constitución de la conexión entre las oraciones del discurso.

Bierwisch fue uno de los primeros en formular lo que años más tarde se conoció como el *problema de la **coherencia** o los principios de la **coherencia** en la literatura*; sin embargo, no planteó propuestas al respecto, sino que se concentró en la discusión de las fallas metodológicas del enfoque de Harris.

### 2.2.3 GRAMÁTICA GENERATIVA DEL TEXTO

Para Halliday (1976:37-38), Chomsky fue el primero en mostrar que el lenguaje natural podía ser formalizado, es decir, que podía ser estudiado como un sistema formal. Obviamente, tuvo que dejar a un lado una gran cantidad de variaciones y

distinciones ligadas a la sociología, entre otras ciencias. Desde esta perspectiva, la lingüística chomskiana (ibid.) se considera reduccionista debido a la distinción que hace entre competencia (*competence*) y actuación lingüística (*performance*), sin tomar en cuenta la competencia gramatical, discursiva y estratégica cuando afirma que:

...la competencia lingüística o el conocimiento que los nativohablantes tienen de su lengua, es decir, de sus fonemas y reglas fonológicas sus estructuras gramaticales y sus sistemas léxico y semántico, no es consciente, ya que los nativohablantes no pueden describir explícitamente el uso de artículos y el lugar de los adverbios en la oración, a menos que cuenten con una capacitación especial. (Chomsky. 1965:3-9).

y en segundo lugar es idealista porque ubica:

...al emisor y al receptor ideal dentro de una comunicación cuyo discurso es completamente homogéneo, esto es, en la que ambos dicen conocer su lengua y la comunicación no se ve afectada por factores tales como la limitación de la memoria, distracciones, disminución de interés o errores al aplicar su conocimiento a la verdadera actuación de su lengua. (Chomsky. ibid.)

Como se puede apreciar, a diferencia de la noción de transformación de Chomsky, que tuvo un fuerte impacto dentro de la teoría lingüística, la noción del análisis del discurso no atrajo mucha atención, a pesar de que los aspectos tratados bajo su luz habían sido destacados por Bloomfield y por Lyons, según lo refiere Rieser (op. cit.).

En Europa, el análisis lingüístico de textos empezó a estudiarse en los sesenta bajo una fuerte influencia de las diferentes corrientes estructuralistas (Saussure, Martinet, la Escuela de Praga y de Copenhage), por lo que el trabajo de Harris apenas era conocido. Lo mismo sucedió con la comunidad de investigadores norteamericanos que adoptó las teorías de Chomsky a mediados de los sesenta. Según Rieser, el surgimiento de la lingüística del texto en Europa, coincidió con lo sugerido por Harris en Norteamérica al destacar que:

...las regularidades supraoracionales no podían ser reconstruidas por la sintaxis y la morfología tradicionales. Esto coincidió con una intensa discusión de preguntas fundamentales y metodológicas en las filologías donde el tema central consistía en saber si era válida una interpretación intersubjetiva de los textos...y se concluyó que una interpretación confiable debería estar basada en la descripción de la estructura del texto. (en Dressler. 1977:7).

La atención se dirigió entonces a la lingüística, que, por cierto, no era capaz ni siquiera de reconstruir la sintaxis y semántica de los textos en ese momento porque estaba aún en ciernes. Sin embargo, ambos aspectos --los problemas derivados de las relaciones supraoracionales y la interpretación de los textos en la literatura-- dieron la pauta para el desarrollo de la investigación en el campo de la **lingüística textual**.

Como se puede apreciar, en sus inicios, la lingüística del texto tenía una orientación puramente descriptiva, preocupada por analizar y clasificar oraciones aisladas de acuerdo con sistemas de unidades mínimas llamadas fonemas, morfemas y semas en los niveles fonológico, sintáctico y semántico respectivamente, sin contar aún con una base formal integrativa.

El primer intento a gran escala de usar métodos estructuralistas para investigar la organización del texto, fue llevado a cabo por Harweg (en Beaugrande y Dressler. 1981:22) quien se concentró en la **coherencia textual**, al postular que los textos forman una relación cohesiva o coherente específicamente a través de la sustitución o "proformas" que equivale a expresiones morfológicas idénticas o diferentes que designan el mismo objeto y se sustituyen en los textos bajo ciertas condiciones como la direccionalidad (el orden en que algo sigue a lo que está siendo sustituido) por lo que se vuelven materia de estudio de la semántica. De esta manera, las propuestas de Harris dejaron a un lado otros elementos constitutivos de la **coherencia textual**. En suma, la aportación de Harweg consistió en una mera clasificación de proformas que

podían ser empleadas para enlazar oraciones lo que provocó incluso la crítica de los lingüistas descriptivos.

Después de la incursión en la gramática generativa del texto, siguieron otros enfoques interpretativos aún fuertemente condicionados por la teoría de Chomsky y la semántica de Fodor. Según Rieser (ibid.), van Dijk concretamente transfirió los conceptos de "*competence*" y "*performance*" al estudio de los textos, con la diferencia de que para la interpretación de las gramáticas del texto, era necesario introducir reglas que facilitaran la expansión de secuencias de oraciones a partir de símbolos únicos en el texto, lo que permitiría vislumbrar la organización jerárquica (patrones de organización textual o discursiva) de las oraciones supraoracionales.

Algunos lingüistas, como el propio Rieser (en Dressler. 1977:9), concluyeron que, por lo que toca a la gramática interpretativa del texto, es un error considerar que sólo se podía interpretar con éxito la información coherente que aparece de manera explícita o lineal en el texto.

Una vez más, se pasó por alto la información implícita contenida en un texto que hace referencia, entre otros factores, a los estándares de calidad y cantidad, al tiempo, a circunstancias locales; a relaciones de causa-efecto, así como a la necesidad de insertar secciones en las construcciones elípticas.

#### **2.2.4 SEMÁNTICA TEXTUAL**

Otros lingüistas estudiosos de la gramática del texto, como Petöfi y van Dijk (en Dressler. 1977:11), se propusieron realizar investigaciones en virtud de que las gramáticas existentes no abordaban de manera homogénea problemas lingüísticos

como la pronominalización, además de que su tratamiento era puramente descriptivo.

La aportación de Petöfi consistió en la propuesta de una teoría del texto gramaticalmente asimilable que debería contener y hacer una distinción entre un componente relacionado con el emisor y otro con el receptor, puesto que en la expresión oral y escrita el emisor empieza aportando el significado mientras construye una secuencia (significado - forma), en tanto que el receptor durante el proceso de apropiación de la información de un texto parte de una secuencia completa para extraer significado (forma - significado).

Como se puede apreciar, Petöfi ya había previsto las dificultades de sustentar una teoría del texto basada en la gramatical transformacional una vez que revisó y comparó tanto la teoría denominada "standard" después de Chomsky (1965) --en la que la estructura sintáctica se genera primero y posteriormente se lleva a cabo la interpretación semántica-- y la teoría semántica de Steinberg y Jakobovits (en Beaugrande y Dressler. 1981:25), en la que la estructura básica es una representación del significado y la forma sintáctica se determina más tarde.

Aun cuando su interés primordial se relaciona con el léxico, Petöfi también ha presentado propuestas para el establecimiento de algoritmos para la formación de un sistema de reglas. además de poseer una amplia experiencia como editor y autor de varios estudios de la gramática del texto. (en Dessler. 1977:11).

Van Dijk (1972) no sólo ofreció argumentos gramaticales como Petöfi. (ibid.), sino que, motivado por consideraciones metodológicas y argumentos empíricos, llegó a la conclusión de que la correferencia, la pronominalización, la conjugación, la referencia de tiempo, la referencia local y las relaciones semánticas entre las oraciones, los **conectores** y las ideas principales --entre otros elementos--, se podrían controlar sólo

bajo un marco específico denominado **gramática del texto** cuyo dominio natural sería el discurso y no las oraciones, puesto que una gramática de la oración no los puede explicar adecuadamente.

Entre sus mayores logros, van Dijk propuso, como ya lo señalamos en el punto 2.1.3, lo que él denominó **macroestructuras**, mismas que se refieren a las restricciones locales que se presentan en los discursos, a la vez que determinan la **coherencia** entre una secuencia de oraciones que tienen un orden lineal en el tiempo o en el espacio, así como relaciones semánticas a las que van Dijk les atribuye un carácter global en función de las ideas principales y secundarias de los discursos.

En otras palabras, los **conectores** pueden unir dos oraciones o dos enunciados, o bien, servir de elementos organizadores del texto que sirven para apuntar a las partes que constituyen un texto comunicativo: inicio, fin, desarrollo, explicación, ejemplo, objeción, etc. organizando de manera progresiva la información que aparece en el texto, dispuesta en párrafos diferentes.

Asimismo, empleó el término **microestructuras** para referirse a micro-restricciones tales como los pronombres, los pro-adverbios y algunos **conectores**.

Otra de las aseveraciones más importantes de van Dijk (1980:55) es que las macro-restricciones determinan por lo menos una parte de las micro-restricciones tales como las existentes a nivel léxico (estructuras de oraciones y secuencias de textos); también denominadas **coherencia lineal** por este autor cuando dichas secuencias, compuestas por oraciones, satisfacen las condiciones de conexión y **coherencia**.

Rieser (en Dressler. 1977:12) señaló que resulta muy ventajoso para los gramáticos del texto que sustentan sus teorías en la semántica generativa, tomar en cuenta la diferencia existente entre la **coherencia explícita** y la **implícita**, que equivale

a la distinción hecha por van Dijk entre microestructura y macroestructura. De esta manera, la interpretación semántica de un texto es capaz de explicar los textos que tienen incoherencias a nivel superficial o de microestructura, pese a que a nivel profundo o de macroestructura muestra un elevado nivel de **coherencia**. Dicho en otras palabras, las referencias de tiempo y las locales se infieren de manera implícita sin verse materializadas en la superficie del texto o de manera explícita.

Es importante destacar que, a pesar de su utilidad, la semántica generativa como tal no ha tomado en cuenta aspectos relevantes como:

- ◆ La distinción explícita entre la sintaxis y la semántica.
- ◆ La formación de reglas lógicas que funcionen solamente como un principio rector.
- ◆ Las reglas lógicas de deducción.

Por ende, como la semántica ignora todas las hipótesis acerca de la estructura del texto, éstas tienen que colocarse dentro de la sintaxis.

En cambio, la "lógica textual" que van Dijk (en Dressler, 1977:13) denominó con insistencia "lógica natural" --porque genera la representación lógica de una secuencia de oraciones y es útil para derivar reglas--, marcó la pauta para dar a las oraciones de un texto la categoría de teoremas derivados de axiomas, que como resultante, dieron postulados.

Es importante señalar que, a pesar de que este enfoque semántico-estructuralista sí estaba en correspondencia con la sintaxis y por tanto, era en cierto modo revolucionario por su carácter innovador, no recibió tanta atención como la teoría

de Chomsky. Por ello, van Dijk supuso que el sistema lógico tradicional tendría que ser modificado para que pudiera corresponder a las propiedades de los lenguajes naturales.

En 1973, este autor seguía revisando la noción de **coherencia** que había explicado parcialmente a partir de la "derivabilidad". Del mismo modo, en ese mismo año, Petöfi intentó describir la **coherencia textual**, con la diferencia de que él no empleó la parte deductiva de los sistemas lógicos como principio rector, a pesar de que ambos partieron de bases intuitivo-empíricas y no en estudios de casos particulares.

La **coherencia** constituye el aspecto central de la compilación de trabajos hecha por Petöfi y Rieser (en Dressler. *ibid.*) al tomar en cuenta elementos que ya contienen características determinantes para ambos tipos de **coherencia**: la **superficial** o **lineal** y la **profunda** o **implícita**, cuya esquematización es la siguiente:

- ◆ Descripciones de objetos a lo que se hace referencia en el texto.
- ◆ Conjunto de proposiciones representadas en el texto.
- ◆ Conjunto de oraciones textuales.
- ◆ Conjunto de lo que se denomina "redes temáticas"; lo cual significa que existe una red temática correspondiente a cada objeto, a la vez que una red temática contiene todas las proposiciones que describen alguna propiedad de un objeto mencionado en el discurso.
- ◆ Red de referencia de tiempo
- ◆ Conjunto de redes comunicativas en el que cada una de ellas contiene todas las proposiciones materializadas en una situación comunicativa.
- ◆ Diagrama de relaciones de referencia, que ordena la relación entre los

objetos mencionados en el texto.

Es justo mencionar que los trabajos de estos dos lingüistas han contribuido con creces a explicar la noción de **coherencia textual**.

## 2.3 COMUNICACIÓN TEXTUAL

### 2.3.1 TIPOLOGÍA DE TEXTOS

Para muchos profesores, todavía resulta difícil determinar qué tipo de textos son más útiles para la enseñanza de la lectura en inglés en el nivel medio superior.

Por tanto, muchas de las veces, el profesor de lectura en inglés como lengua extranjera del CCH, tan sólo se vale de su intuición para elegir entre los materiales didácticos de lectura, considerados de apoyo, que se han elaborado a lo largo de diferentes Talleres de Docencia o entre algunos títulos comerciales.

Al respecto vale la pena puntualizar que, a diferencia del discurso oral, el escrito ha sido auxiliado e impulsado recientemente mediante programas de sistemas computarizados, como las bases de datos que han reactivado un interés creciente en las taxonomías de tipos de textos.

A pesar de que en la actualidad podemos obtener datos estadísticos acerca de los préstamos bibliotecarios, la venta de periódicos y de lo que la mayoría de la gente lee, existen otros formatos como noticias, faxes, boletos, correos electrónicos, que hoy en día resultan muy difícil de clasificar.

En consecuencia, con el afán de simplificar esta actividad, la elaboración de inventarios se ha limitado a clasificar tipos puros o ideales de textos, cuando la realidad

comunicativa ofrece textos complejos integrados por secuencias de naturaleza diversa (descriptivas, narrativas, expositivas, argumentativas).

Debido a que la intención de esta sección del trabajo es examinar la relación existente entre los tipos de texto y sus contextos en una situación de comunicación, se proporciona la tipología de textos esquematizada de Ambel (1976) (en García-Jurado, 1994: Apéndice "G"), que se basó en las funciones y características gramaticales de Halliday .

Precisamente por el carácter comunicativo atribuido al texto, consideramos que la mayoría de los tipos de texto comprendidos en las tablas 1 y 2 de este apartado, se pueden aprovechar para comprender las relaciones que se establecen entre las ideas y conceptos a partir de los **conectores**, en el nivel II de inglés del CCH.

TABLA 1

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

Representativa: Para presentar la realidad. para describirla	Narrar	Diario   Biografía y autocrónicas   Relaciones   Épica   Novela,   Cuentos   Crónica periodística
para describirla	Describir	Descripciones:   literarias   periodísticas   técnicas   geográficas   científicas

TABLA 2

<b>TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS Y SUS CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES</b>	
<p><b>TEXTOS DESCRIPTIVOS</b></p> <p>Fenómenos fácticos en el espacio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Incremento léxico</li> <li>◆ Uso del adjetivo</li> <li>◆ Estructura de la frase simple</li> <li>◆ Morfología del verbo (en indicativo)</li> <li>◆ Forma adverbial de lugar</li> <li>◆ Papel semántico del adjetivo</li> <li>◆ Tipología de la descripción:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ -Estructura lógica del verbo</li> <li>✓ -Interacción lógica entre sujeto y objeto</li> <li>✓ -Elección de la unidad descriptiva</li> <li>✓ -General a particular</li> <li>✓ -Elementos simbólicos</li> <li>✓ -Composición de la descripción</li> <li>✓ -Uso de la descripción</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>TEXTOS NARRATIVOS</b></p> <p>Fenómenos fácticos y/o conceptuales en el tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Morfología del verbo (el tiempo)</li> <li>◆ Estructura de la frase simple</li> <li>◆ Relaciones lógicas: el tiempo</li> <li>◆ Tipología del cuento:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Protagonista - papel</li> <li>✓ Ambiente</li> <li>✓ Función narrativa</li> <li>✓ Secuencia narrativa (fábula y digresión)</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>TEXTOS EXPOSITIVOS (INFORMATIVOS)</b></p> <p>Análisis o síntesis de ideas conceptuales en el tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Incremento léxico</li> <li>◆ Simbología</li> <li>◆ Morfología del verbo</li> <li>◆ Verificación de la información</li> <li>◆ Referencia extratextual:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propósito contexto función</li> </ul> </li> </ul>

### TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Relaciones entre conceptos y manifestaciones de los hablantes

- ◆ Estructura de la frase compleja
- ◆ Interacción lógica: la causa, el fin
- ◆ Incremento léxico: la enciclopedia
- ◆ Morfología del verbo (el modo)
- ◆ Procedimientos anafóricos internos del texto
- ◆ Presuposiciones
- ◆ Inferencia relativa al encuadre
- ◆ Áreas semánticas y conceptuales
- ◆ Tipología de la argumentación
- ✓ -Análisis de la unidad textual
  - Afirmación
  - Información y datos
  - Deducciones
  - Hipótesis
  - Juicios de los otros
  - Confrontaciones, refutaciones
- ✓ -Secuencias argumentativas
  - El ejemplo
  - Técnica y figura retórica
- ✓ Concreción y abstracción

### TEXTOS OFICIALES

- ◆ Incremento léxico
- ◆ Semántica y sintaxis del verbo: poder y deber
- ◆ Referencia extratextual
- ◆ Registros
- ◆ Inferencias
- ◆ La negación en función afirmativa
- ◆ Morfología del verbo (imperativo infinitivo)

A partir de la esquematización de Ambel relacionada con la tipología de textos, se recomienda tomar en cuenta el género, la orientación temática, la estructura, el contenido y el estilo de los textos que se seleccionan como unidades de formación de la competencia comunicativa en la lectura. (Mendoza. 1993:7).

Al hecho de que el escritor, en la producción del texto, dirige la atención del destinatario de una manera regulada a factores y circunstancias muy específicas del conjunto total de factores de la situación comunicativa, Werlich (en Bernárdez. 1987:113) lo denomina focus contextual. Sobre esta base, se complementa la tabla 2 anterior, puesto que tiene que ver con determinados procesos cognitivos de categorización textual, como comprensión de ideas (conceptos) a través del análisis o síntesis.

Retomando el término **macroestructuras** acuñado por van Dijk, como lo referimos en los puntos 2.1.3 y 2.2.4 y en vista de que se han discutido una serie de características básicas de los textos, este autor refiere que:

...existen algunas diferencias entre macro y superestructuras: Las macroestructuras semánticas son indispensables para que se produzcan conexiones lineales entre oraciones y para la comprensión del tema de un texto: por eso tienen cierto carácter de necesidad cognitiva....no son convencionales...Las superestructuras, por el contrario, se comportan a este respecto más bien como estructuras "sintácticas": se basan en reglas convencionales y no necesariamente todo tipo de texto posible tiene que estar convencionalizado por fuerza en el nivel de las superestructuras. (Van Dijk. 1978:165-166).

En su opinión, la función específica de los textos no sólo está vinculada con su superestructura, sino también con el contenido (**macroestructura**) en diferentes tipos de estructuras de texto. Por esta razón, es fundamental que, para referir un texto a un determinado tipo de lectura, se correlacione la información principal y secundaria

contenida en el mismo. En este sentido, como lo señala Mendoza (1993:9)

Un texto para lectura de familiarización puede contener hasta un 25% de información secundaria, mientras que los textos saturados de información sólo son útiles para la lectura de estudio. Para la lectura de ojeada-búsqueda el grado de saturación informativa no tiene una especial relevancia. (Mendoza: ibid.)

Los siguientes elementos aportados por Mendoza (ibid.) merecen especial atención respecto a los tipos de texto y su nivel de informatividad:

- ◆ Es indispensable establecer una secuencia temática en los textos comprendidos en el material didáctico de lectura para que el material lingüístico relacionado con cada tema se complemente, recicle y consolide al pasar a formar parte del vocabulario activo del alumno en forma simultánea al empleo de determinados tipos de lectura.
- ◆ Es preciso señalar que esto sólo es posible si el contenido de los textos que se les proponen a los alumnos satisface sus demandas cognoscitivas, emocionales e intelectuales, es decir que el nivel de informatividad sea lo suficientemente sorprendente para activar un determinado conocimiento previo y potenciar su capacidad de procesamiento e interpretación textual.
- ◆ La extensión de los textos para todos los tipos de lectura aumenta gradualmente conforme a la experiencia que van acumulando los alumnos. Por consiguiente, tal como lo apunta Mendoza (ibid.), un texto empleado para la lectura de familiarización no debe ser difícil para el alumno en cuanto a aspectos lingüísticos. Para la lectura de ojeada-búsqueda la dificultad lingüística de los textos es menos sustancial aunque la cantidad no debe entorpecer el logro de los objetivos finales de

este tipo de lectura, que es obtener una noción muy general del texto o identificar en él algunos datos.

- ◆ Este tipo de lectura no va dirigido a tomar en cuenta los encabezados, subtítulos u otras claves como los indicadores gráfico-tipográficos --que tienen que ver con la habilidad de predecir los acontecimientos que se describen en el texto--, sino que implica la habilidad de leer "en diagonal", el carácter de trabajo con este tipo de lectura es factible de ser modificado en las etapas inicial, media y avanzada del aprendizaje de la lectura.

### 2.3.2 TEXTO, CONTEXTO, CONCEPTO E IDEA

Considerando que el objetivo de este trabajo se centra en el papel que desempeñan los elementos de **coherencia** para la comprensión de textos en inglés, en este rubro se hace alusión a conceptos importantes relacionados con las condiciones, características y funcionamiento de los **conectores** más usuales en textos de carácter académico.

Bajo esta perspectiva, se menciona en primer término, la diferencia entre dos áreas del lenguaje que toman en cuenta el estudio del **texto**: la lingüística y la gramática, a partir de lo referido por van Dijk (1978:31) "...la lingüística general tiene como tarea principal el desarrollo de teorías sobre las *gramáticas* de las lenguas naturales", en tanto que "la gramática es un sistema de reglas, categorías, definiciones etc. que abarcan el "sistema" de una lengua".

Vale la pena señalar que la aproximación de este autor al estudio de la gramática, está basada tanto en la lógica filosófica, como en la semántica lingüística.

lógica y cognitiva, lo que se considera valioso para establecer más adelante comparaciones y relaciones entre la función sintáctica y la función semántica de los **nexos de unión**, principalmente porque la gramática --en la mayoría de los casos--, sólo se limita a la descripción de frases aisladas o de partes de ellas, sin considerar secuencias de frases o **textos**, lo cual restringe el análisis de varias características "no lingüísticas" de los textos que se especificarán en el punto 2.4.2 "Elementos constitutivos de la **coherencia** textual".

El concepto de análisis de **texto** como lo menciona van Dijk (ibid.) fue establecido hace unos diez años. En francés aún se le denomina "science du texte" y en inglés, "discourse analysis" o "discourse studies" términos que también han sido empleados para referirse al estudio de textos literarios, además de "interpretación del texto".

Tanto la **ciencia del texto**, como el **análisis del discurso** o los **estudios discursivos** surgieron de los intentos por expandir y extender el estudio convencional de la oración que se había estado realizando bajo métodos de estudio descriptivos y estructurales.(cf. 2.2.2), que veían al texto como algo plasmado, fijo o estático.

Así, las primeras investigaciones se centraron en los aspectos del lenguaje que parecían más fáciles de observar y de medir; sin embargo, la oración como tal se convirtió rápidamente en la unidad central de la teoría lingüística que incluyó, asimismo, el estudio de las estructuras que resultaron más difíciles de identificar.

Mientras que los lingüistas norteamericanos se inclinaban a estudiar oraciones aisladas o inventadas, los investigadores de origen europeo y ruso se encaminaron al discurso en uso y con su trabajo lograron que la **lingüística del texto** se reconociera como objeto de investigación.

Después de tres décadas de investigación sobre la "sintaxis de la oración", este término fue sustituido, a partir de los años setenta, por "macro-sintaxis", o "sintaxis del texto" en función de sus bases estructurales. Sin que hasta el momento, se registre algún sistema de patrones y reglas para ningún lenguaje natural.

A diferencia de la "gramática del texto",—que resultó ser una extensión de la gramática transformacional—; la "gramática lógica", (cuyos impulsores fueron entre otros Petöfi y Rieser, 1974) (en Dressler, 1977:14), estaba fundamentada en la teoría lógica de la **coherencia**; por consiguiente fue de alguna manera menos dependiente del sentido literal (linearidad) del texto que la gramática transformacional.

Una vez que estos teóricos estuvieron de acuerdo en que la naturaleza y la estructura de la oración no sólo eran obvias, sino universales; a partir de la definición de la oración como equivalente de la suma de una "frase sustantivada o nominal + una frase verbal"; trataron de determinar por qué no había tal consenso a nivel de **texto**.

Partieron de la premisa que los componentes de un **texto** o discurso escrito se seleccionan en función de los requerimientos comunicativos del mismo, es decir de la interacción que los origina, lo cual les dio un carácter dinámico. Luego consideraron que algunas formas lingüísticas, como las conjunciones y las estructuras profundas a nivel lógico-semántico propuestas por van Dijk eran importantes.

Sin embargo, más adelante van Dijk (1978) y Schiffrin (1987) argumentaron que no era posible conceptualizar el **texto** desde un marco estrictamente lingüístico o formal, precisamente porque el **texto** se determina y conforma a partir de todo el **contexto** o entorno que lo rodea, incluidos los propósitos comunicativos de los participantes (productor y receptor); aunque el **contexto** también es imposible de definir con precisión ya que no se puede hablar de dos situaciones de comunicación o

dos contextos exactamente iguales porque no es posible enumerar todos los factores que pueden influir en éste.

El principal foco de interés de Schiffrin (ibid.) se concentró en el análisis de los marcadores discursivos intraoracionales en el lenguaje oral.

Como lo manifiesta van Dijk (en Beaugrande y Dressler, 1985b:48-49), las definiciones como "unidad superior a la oración" o "secuencia de oraciones" atribuidas al **texto** resultan incompletas e inadecuadas, ya que pasan por alto la función comunicativa que tiene cualquier tipo de **texto**.

Con la intención de cubrir una gama más amplia de los elementos que entran en acción al abordar la comprensión de un **texto**, la definición que mejor se ajusta a los objetivos del presente estudio es la de Beaugrande y Dressler (ibid.) "Un **texto** se distingue por su "textualidad", basada no sólo en la cohesión y la **coherencia**, sino también en la intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Si se considera que cualquiera de estos estándares no ha sido cumplido a satisfacción, el texto no será comunicativo".

Esta definición se complementa por los mismos autores al aseverar:

...el texto se compone normalmente de frases y cláusulas cohesivas y los conceptos que representa y activa normalmente son coherentes. Sin embargo, lo que cuenta como cohesión y **coherencia** depende también de las actitudes e intenciones comunicativas de los participantes al aceptar el texto como tal. Los participantes pueden tolerar lapsos cohesivos o coherentes, en la medida que la situación comunicativa permanezca bajo control. (ibid.).

Por tanto, la descripción y el análisis de la intencionalidad, la aceptabilidad y la situacionalidad principalmente --además de la cohesión--, que este autor relaciona con la **coherencia**, se abordarán con precisión en el punto 2.4.2, sin perder de vista que un

solo elemento puede tener varias funciones y que a una función se le pueden asignar varios elementos.

En suma, en lugar de emplear una taxonomía de las estructuras que conforman una frase, se pondrá mayor énfasis en el estudio de las intenciones comunicativas (interacción que las origina) que intervienen en el proceso de relacionar **ideas**, **conceptos**, sonidos y letras a través de un **texto**.

Esta interpretación se aproxima bastante al **sentido** que Bernárdez (1995:138) les da al **texto** y a la **coherencia** como fenómenos dinámicos, ya que en lugar de hablar de la **coherencia** como algo que está en el texto, refiere que la **coherencia** es *algo* que se hace.

*Complejo* (el texto) porque está formado por la interacción de numerosos subsistemas (que a su vez son en su mayoría dinámicos y abiertos). En el lenguaje no se trata solamente de los (sub) sistemas gramaticales (morfología, sintaxis, pragmática, etc.), sino que abarca también al lenguaje -como herramientas- para conseguir algo, -como medio de cooperación social-, etc. *Dinámico* porque el factor -tiempo- es fundamental: tanto la producción, como la recepción del texto tienen lugar en el tiempo y desde el -estado mental- del productor hasta el -estado mental- del receptor no se produce solamente una codificación/decodificación atemporal, sino una serie de procesos sucesivos, esto es, temporales y que pueden irse modificando cronológicamente. *Abierto* porque la comunicación lingüística depende siempre de factores externos: como es sabido, la estructura de un texto no depende solamente de la gramática de la lengua, sino también, y fundamentalmente, de las características del productor, el receptor, el medio, la situación comunicativa, etc.

Para estos teóricos, la **coherencia** es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto que definen **texto** como "aquel objeto dotado de **coherencia**".

Por consiguiente, es preciso anotar aquí la distinción que hacen Beaugrande y Dressler (ibid.) entre **concepto** e **idea**, puesto que ambos se manejan de manera explícita e implícita en todo tipo de textos:

En su opinión, un **concepto** puede ser definido como la configuración del

conocimiento rutinariamente almacenado y activado en forma inmediata ya que puede ser recuperado con cierta unidad y consistencia en la mente de cada persona (contenido cognitivo).

Una **idea** es un concepto o grupo de conceptos que sirven de guía para formar el contenido. Por tanto, para Beaugrande (1985a) lo que cuenta como una **idea** o **concepto** es aquello que satisface la función ya mencionada mientras se procesa la información. Tanto el uso de concepto como el de idea, corren el riesgo de ser modificados **cuando no se establece una relación directa o explícita entre ellos, a través de algún tipo de nexo.**

Cuando ésto sucede, también se puede perder la continuidad o **sentido** de un texto, en vista de que tanto el **concepto** como la **idea**, pueden ser almacenados por separado, al asociarlos con expectativas particulares o personales.

En cuanto al **contexto**, éste guarda una estrecha relación con los elementos de **intencionalidad y aceptabilidad** relacionados con la **coherencia textual**, al considerar la cantidad de conocimiento que se comparte o transmite entre los participantes, la manera en que los participantes tratan de monitorear o controlar la situación y la manera en que los textos se relacionan uno con otro.

### 2.3.3 CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ACADÉMICO

Las particularidades de los textos considerados académicos tienen como objetivo al igual que cualquier otro tipo de textos, extraer información novedosa, productiva e interesante a partir del texto a través de estrategias de lectura, mecanismos intelectivos o procesos mentales que permiten activar y explicar el aspecto psicológico de la lectura

A propósito de la lectura, una definición que se ajusta a los objetivos de este trabajo, es la que propone Mendoza (1993:1), como concepto metodológico:

...la lectura es un tipo de actividad discursiva cuya finalidad es la percepción y procesamiento del contenido, gráficamente representado, de un texto con objeto de darle un sentido acorde con el énfasis comunicativo que persigue.

No está de más abundar en la importancia que tienen los elementos de **coherencia** en el nivel II del curso de inglés en el CCH, ya que la metodología que se propone en el siguiente capítulo, a través del presente trabajo terminal de titulación, centra su atención no sólo en los componentes básicos que conforman el texto, sino también en los factores de sentido y enlaces lógicos de sus componentes para abarcar el texto de manera integral gracias a los logros obtenidos por la lingüística del texto.

Para empezar a relacionar este tema con la necesidad de abordar textos preferentemente de carácter académico en este nivel II de inglés, se hará mención de algunos estudios como los llevados a cabo por Carrell (1984, 1985, 1989, 1997) con lectores nativohablantes y no nativohablantes debido a que muestran -entre otros resultados--, que los propósitos de lectura en lengua extranjera no se alejan mucho de los planteados en los objetivos de lectura de su lengua materna.

Una vez identificados los propósitos de lectura, amerita que los textos que se propongan a los alumnos de los cursos de lectura en inglés a nivel bachillerato, no sólo sean diversos en género y temas como arriba se mencionó, sino que, además, despierten en los alumnos un verdadero interés que les permita superar las dificultades lingüísticas que puedan presentarse en el proceso de lectura.

En segundo lugar, que al fomentar adecuadamente el hábito de la lectura, los alumnos noten las ventajas que les ofrece esta práctica en la aplicación de

conocimientos o información que obtengan a partir de los textos, directamente en sus estudios o de manera indirecta en su formación personal.

Se ha considerado pertinente utilizar textos de tipo académico para el nivel II de bachillerato que cubren diferentes campos del saber, conforme a lo estipulado en el perfil de egreso del PEA (1996:64) "para comprender textos escritos en una lengua extranjera, de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el Bachillerato, y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros".

Chiseri-Strater en (Carrell:1997:47) emplea el término "*academic literacies*" para referirse a los textos académicos debido a que la lectura y las tareas sobre los materiales de apoyo a sus asignaturas son establecidos ya sea por el programa curricular de determinada disciplina, o por los mismos profesores y alumnos.

## 2.4 COHERENCIA TEXTUAL

### 2.4.1 NOCIÓN DE COHERENCIA LINEAL Y GLOBAL

El aspecto más importante del texto, de acuerdo con Bernárdez (1995:129) es su **coherencia** --lo que hace que algo sea un texto--. Existen varias relaciones que facilitan la comprensión y ejemplificación de la **coherencia** textual lineal (Carrell, op.cit.) llamadas de causalidad, que están relacionadas con la manera en que una situación o evento incide o afecta las condiciones de alguna otra.

Las relaciones de **causa**, **capacidad** y **razón** comprendidas en la causalidad se caracterizan por un **sentido** de posterioridad o consecuencia ya que, en este tipo de relaciones, el evento o situación anterior justifica la razón o causa del segundo, o dicho

de otro modo, una acción se desprende, deriva o sigue como respuesta a algún evento previo.

Sin embargo, en el caso de la relación de **propósito** su sentido es de anterioridad o de precedencia, ya que el último evento constituye el propósito del primero. Esto quiere decir que una situación, evento o acción se puede hacer realidad a través de una causa o razón anticipada.

Así se concluye que la causa, capacidad y razón tienen un **sentido** direccional que se desplaza hacia adelante, es decir, que el evento, situación o causa previa facilita o proporciona la razón para que el segundo se logre. En cambio, la relación de propósito funciona de manera inversa, ya que el evento o situación posterior o consecuente es la condición para que el primero se logre; cuando algunas veces las relaciones no son explicitadas en el texto, (**coherencia** global o implícita) --porque no se activan directamente a través de expresiones que aparecen en la superficie del texto--, se tendrán que proporcionar tantas relaciones como sean necesarias para poder construir o dar **sentido** al texto como tal.

Un rasgo distintivo de la **coherencia** tanto lineal como global o implícita que se ajusta al objetivo general del presente estudio es la que refieren Beaugrande y Dressler (1981:6):

...la **coherencia** a todas luces no se reduce tan sólo a una característica o rasgo de los textos, sino más bien es el producto de los procesos cognitivos entre los usuarios de textos. La simple yuxtaposición de eventos y situaciones en un texto activarán las operaciones que recobran o crean las relaciones de **coherencia**.

Ambos especialistas respaldan esta opinión con una observación de Petöfi (en Dressler, (1977: 16) para quien un texto no tiene **sentido** por sí solo, sino más bien mediante la interacción entre el contenido del mismo y el conocimiento del mundo que

las personas almacenan en su mente. Como se ha visto, los avances registrados en los estudios de la lingüística del texto permiten verlo como un todo integrado por el **sentido** que se construye a su alrededor, es decir, la **coherencia** que es una propiedad fundamental de los textos.

Este es el punto de partida para que Beaugrande y Dressler (ibid.), entre otros expertos propongan la necesidad de efectuar trabajos interdisciplinarios entre lingüistas y psicólogos especializados en la adquisición, almacenamiento y uso del conocimiento (cognición).

En particular, las teorías y métodos relativos a la lingüística textual derivados de este tipo de trabajos conjuntos, se caracterizan por tener un carácter probabilístico y no determinista, debido a que diferentes usuarios (autores del texto o lectores) pueden atribuir sentidos relativamente diferentes, pese a que comparten un eje común en cuanto a contenido, volviéndose ésta precisamente el rasgo característico que otorga al **sentido** consistencia y estabilidad. En suma, estas teorías proponen conclusiones válidas para la mayoría de los casos que no son definitivos o contundentes.

Además de la cohesión, son de suma importancia para comprender el contenido de los textos otros tres elementos que conforman los aspectos constitutivos de la comunicación textual: **la intencionalidad, la aceptabilidad y la situacionalidad** los cuales se abordan a continuación.

## 2.4.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Tomando en cuenta el carácter interactivo de la comunicación textual entre la producción e interpretación de los textos, Beaugrande y Dressler (1981:3-10) proponen

un modelo de procesamiento textual muy exigente, puesto que requiere cumplir en forma rigurosa con siete elementos interrelacionados entre sí, y tres principios reguladores de la comunicación textual que guardan una relación directa con el tema de este trabajo y que son indispensables para que un texto pueda considerarse comunicativo y coherente. Estos aspectos de distinto carácter, que denominaron "estándares" o normas, son:

Lingüísticos	Cohesión
	Coherencia
Psicolingüísticos	Intencionalidad
	Aceptabilidad
Sociolingüísticos	Situacionalidad
	Intertextualidad
Computacional	Informatividad

Cada una de las normas se describirá a continuación y los principios regulativos se abordarán en el inciso 2.5.2.

### 2.4.2.1 COHESIÓN

Este factor se relaciona con las diferentes formas en que las secuencias oracionales que componen la superficie del texto --porque en el momento de ser oídas y escuchadas son identificadas-- se interconectan o unen a través de la repetición o recurrencia: la correferencia, la elipsis y otras relaciones gramaticales explicadas más adelante, que construyen la cohesión sintáctica de los textos.

Estos elementos de superficie se ligan de acuerdo con las reglas sintácticas para acortar y simplificar la superficie de un texto, aunque en la práctica corren el riesgo de no economizar esfuerzos porque, al ser procesadas, puede ser que resulten difíciles de localizar. Por tanto, no es posible reagrupar este tipo de secuencias gramaticales de manera radical o arbitraria sin propiciar imperfecciones o dar lugar a la confusión.

El término **cohesión** equivalente a "estar ligado " o "*sticking together*" en inglés, representa, según Beaugrande y Dressler (ibid), la función comunicativa de la sintaxis, lo cual demuestran utilizando un sistema de análisis basado en redes que reflejan cómo funciona la cohesión al mantener la información relevante activada en la memoria.

De esta manera, cuando aparece, por ejemplo, un pronombre, el receptor no necesariamente tiene que retroceder en el texto para encontrar su referencia (como en los modelos estáticos de Halliday y Hasan (1976), sino que bastará con que recupere en su memoria activa tal información relevante.

Una definición más simple de cohesión aplicada a la lingüística del texto es la que aparece en el Diccionario de Lingüística (Cerdá, et. al. 1991:51) como el "conjunto de relaciones entre los componentes de un enunciado que confiere unidad textual a éste, cualquiera que sea su extensión".

Asimismo, este elemento está relacionado con el estudio de aspectos tales como:

- ◆ La **recurrencia** o repetición directa de elementos. locuciones o patrones a lo largo de un texto.
- ◆ La **recurrencia parcial**, que se refiere al cambio de elementos ya empleados a diferentes clases gramaticales (sustantivo a verbo).
- ◆ El **parfraseo**, a través del cual se repite o reproduce en forma amplificada y más o menos libre el contenido de un texto usando diferentes expresiones.
- ◆ Las **proformas o formas pronominales**, que sustituyen a palabras de contenido mencionadas anteriormente en un mismo texto con palabras de función económicas y cortas --entre las cuales los pronombres resultan ser las más conocidas-- y en inglés resultan más interesantes tomando en cuenta que en el español no tenemos sustitución verbal.
- ◆ El **paralelismo**, en el que se repite una estructura aunque se vierten en ella nuevos elementos.
- ◆ La **elipsis**, que es la omisión en un enunciado de uno o más elementos oracionales con un contenido consabido por los interlocutores, porque dicho contenido se desprende directamente de la estructura lingüística del enunciado. (Cerdà. et. al. 1991:98).
- ◆ La **correferencia**, que es la relación semántica por la cual dos o más elementos se refieren a una misma entidad dentro de un mismo enunciado. Esta última se subdivide en tres relaciones: la **anafórica** es la

más conocida y común, ya que emplea una proforma (generalmente un pronombre) después de la expresión correferida, y de esta manera establece una referencia a un término mencionado con anterioridad en el mismo enunciado. Por lo tanto, permite a los usuarios de un texto mantener presente el contenido actual, ya que la identidad del contenido conceptual se revela con anticipación sin tener que restaurarlo totalmente. También existe la relación **catafórica**, que, en oposición a la **anafórica**, emplea una proforma (generalmente un descriptor) antes de la expresión aludida que se mencionará a continuación en el mismo texto, y la **exofórica**, que estrictamente no es una correferencia, según Halliday y Hasan (en Beaugrande y Dressler. 1981:167), ya que no existe ninguna otra expresión en el texto además de la proforma, sino una expresión equivalente no explicitada (implícita) almacenada en la mente del lector. De igual manera, la exofórica puede designar a otros participantes además del emisor y el receptor, por medio de los pronombres correspondientes a la tercera persona o los elementos deícticos o **deixis** "palabras de señalización" que son generalmente pronombres personales, demostrativos (esta, eso,...); adverbios de lugar (acá, allí...) y temporales (ahora, antes...) que permiten recuperar el contexto de enunciación de los actos de habla sobre la identidad de los interlocutores y sobre el lugar y el tiempo en que tuvieron lugar dichos actos de habla.

Con respecto a la elipsis, Beaugrande y Dressler (1981:69) señalan que, al igual que el uso de las proformas, ésta ilustra el balance o conveniencia que debe tomarse

en cuenta entre compactar y esclarecer la información contenida en un texto, ya que al utilizar textos sin elipsis se consume tiempo y energía, mientras que en el otro extremo (textos cargados de elipsis) se cancela cualquier ahorro de tiempo y energía al exigir tanto una búsqueda intensiva, como cierta capacidad en la resolución de problemas.

### 2.4.2.2 COHERENCIA

Este elemento, es una propiedad fundamental del texto, ya que, en opinión de Bernárdez (1995:129), el texto se puede definir como aquel objeto lingüístico dotado de **coherencia** y, según Beaugrande y Dressler (1981:4), un texto posee **coherencia** cuando los **conceptos** o configuración de conocimiento que constituyen el discurso escrito se interconectan a través de **relaciones** de diferente naturaleza (adición, ejemplificación, contraste, etc.), es decir, **se vuelven disponibles y relevantes entre sí**.

El **concepto**, del que ya se habló en el punto 2.3.2 de este trabajo, está ligado a la configuración, conformación, arreglo, orden o disposición del conocimiento (contenido cognitivo) que puede recobrase o activarse en la mente de la mayoría de las personas bajo cierta unidad y consistencia.

Como **relaciones**, se entenderán los nexos entre los conceptos que aparecen en un texto. Cada nexo implica la designación de un concepto que relaciona.

Algunas veces, de acuerdo con Beaugrande y Dressler (ibid.), las relaciones no son explícitas en un texto, lo cual quiere decir que no se reflejan directamente mediante expresiones sintácticas (de superficie).

Como se mencionó anteriormente, autores como Harweg (1968) y van Dijk

(1972, (en Beaugrande y Dressler. 1981:22) han estudiado la **coherencia** en diferentes niveles y algunos de ellos, entre otros autores más (van Dijk y Kintsch (1983), han señalado que es muy frecuente que se confunda la **coherencia** con la cohesión; por tanto, se considera indispensable hacer la distinción entre conectividad de superficie (**coherencia** lineal) y de contenido subyacente --mundo con sentido semántico-temático-- (**coherencia** global), tal y como se apunta en el inciso 2.4.1.

### 2.4.2.3 INTENCIONALIDAD

Se refiere a la actitud que proyecta o manifiesta el autor de un texto mediante las proposiciones que emplea para hacer un texto cohesivo y coherente al difundir conocimiento o lograr que sus receptores lo entiendan. en el sentido de que reconozcan la intención que transmite.

Hasta cierto punto, la cohesión y la **coherencia** pueden ser tomadas en cuenta como objetivos operacionales de la intencionalidad, sin cuyo logro otras metas o planes de producción podrían ser bloqueados. Afortunadamente, cuando se presentan algunas imperfecciones en los textos --porque mantienen la cohesión y la **coherencia** con dificultad--, los lectores llegan a ser tolerantes y para recuperar la información, sobre todo la implícita, realizan un esfuerzo adicional en el proceso de interpretación al que Beaugrande y Dressler denominan aceptabilidad.

### 2.4.2.4 ACEPTABILIDAD

Según Beaugrande y Dressler (1981:7), este aspecto está relacionado con la actitud del receptor para adquirir conocimiento o volverse copartícipe en un plan o,

expresado en otras palabras, se manifiesta cuando un receptor reconoce que una secuencia de enunciados constituye un texto cohesionado, coherente e intencionado porque lo que se comunica es, a su juicio, relevante.

Este factor es afectado por elementos tales como el tipo de texto, el entorno sociocultural y los propósitos que se pretendan alcanzar al abordar un texto.

En la **aceptabilidad** interviene la **coherencia** conforme se van logrando los propósitos de lectura o incluso tolerando algún desatino, disparate o absurdo al acceder a diferentes materiales escritos.

La **coherencia** y la inferencia se apoyan mutuamente cuando los receptores aportan contribuciones al sentido del texto, ya que la aceptación se hará en virtud del contexto, pero si no existe un contexto del cual echar mano, el receptor creará uno mediante inferencias o apelando al conocimiento que tenga del mundo y no sólo a factores contextuales o de la interacción, que permita dar **coherencia** a lo que se le ofrece como texto. Esto como reflejo de una premisa básica de la comunicación, la cual consiste en que el receptor parte del supuesto de que si el productor emite un mensaje lingüístico, éste tendrá sentido, es decir, será coherente (Bernárdez. 1995:133).

La relación de esta propiedad con el reconocimiento, interpretación y uso de los **conectores** y grado de tolerancia, requiere ser explicada a través de lo que aseveran Nattinger y DeCarrico (1992:81) en el sentido de que la lectura de textos en inglés propicia una mayor oportunidad de familiarizarse con elementos de **coherencia** que, por ejemplo, el discurso oral, debido a la naturaleza de la relación que existe entre los participantes.

El hecho de que los **conectores** más frecuentes en el discurso oral sean de carácter informal, se justifica por la proximidad real entre los interlocutores que les

permite interactuar de manera espontánea para esclarecer el significado del mensaje a un ritmo propio, dentro del contexto inmediato. En vista de que esto no ocurre entre el productor y el receptor de un texto, el escritor debe tener la certeza de que el mensaje llegue a su posible audiencia. lo cual puede lograr haciéndolo más explícito y, por lo tanto, con mayor probabilidad de ser interpretado con ayuda de los **conectores** y otros elementos constitutivos de la **coherencia** textual.

#### 2.4.2.5 SITUACIONALIDAD

Contempla los factores que hacen a un texto relevante para una situación determinada o circunstancia implicada en el texto. (Beaugrande y Dressler, 1981:9-10). Para otros autores este término equivale a **contexto**.

Dado el énfasis comunicativo que le atribuyen ambos autores sobre todo a la cohesión, la intencionalidad y la aceptabilidad para explicar la **coherencia** textual, es preciso destacar que también la situacionalidad se debe tomar en cuenta , puesto que los **conectores** relacionan cognitivamente al menos dos elementos informativos (ya sea textuales y/o contextuales como se verá en el apartado 2.5.1 y, por lo tanto, no pueden ser analizados aisladamente de su entorno o contexto y, por supuesto, de sus condiciones de uso.

#### 2.4.2.6 INTERTEXTUALIDAD

Es el componente responsable de la evolución de los tipos de texto que tienen patrones y características propias. Por ejemplo, en reseñas, debates o reportes, el emisor debe consultar el texto previo de manera continua y los receptores por su parte

necesitarán estar familiarizados con el tema.

La relación entre tipos de textos e intertextualidad, queda establecida por Beaugrande y Dressler (ibid. 182) como un aspecto más de esta norma, esto es, del modo y manera como la producción y la recepción de un texto dependen del conocimiento de otros textos.

En suma, los elementos constitutivos de la textualidad que garantizan la comunicación verdadera entre el emisor y receptor del texto se interconectan de la siguiente manera: (ibid. 37)

- ◆ Por medio de las dependencias gramaticales. llamadas también estructuras de superficie o microestructuras por diversos autores como van Dijk (1983:63), así como cohesión para Halliday (1985:48).
- ◆ Mediante las dependencias conceptuales que se presentan en los textos: (coherencia).
- ◆ A través de las actitudes de los participantes hacia el texto (intencionalidad y aceptabilidad)
- ◆ Por la incorporación de lo nuevo y lo desconocido a lo conocido y familiar (familiaridad).
- ◆ Por el conocimiento del mundo o contexto (situacionalidad).
- ◆ A través de la relación de mutua de textos separados. (intertextualidad)

#### 2.4.2.7 INFORMATIVIDAD

Beaugrande y Dressler (ibid. 183), la atribuyen al grado de certeza o desconocimiento, es decir, de novedad, que motiva el interés por la recepción de los

acontecimientos presentados en un texto.

Se debe tener cuidado con este factor, ya que en caso de que el procesamiento del receptor esté sobrecargado, la comunicación se verá amenazada o estará en peligro de interrumpirse.

Es preciso señalar a este respecto que cualquier texto es, hasta cierto punto, informativo, dejando a un lado su estructura y contenido, y que siempre habrá algunos acontecimientos variables impredecibles.

La conclusión a la que llegan Beaugrande y Dressler, según Bonilla (en la versión española de *Introducción a la Lingüística del Texto*. 1997:14-15) es que la **coherencia**, al igual que la cohesión, tienen un carácter interactivo y no son propiedades intrínsecas de los textos ni responsabilidad absoluta de quien los produce. Prueba de ello es que el receptor de un texto con imperfecciones suple la carencia de sentido con inferencias e interpretaciones propias que corresponden al estándar de aceptabilidad.

## 2.5 ASPECTOS FUNCIONALES DE LOS CONECTORES

### 2.5.1 EL CONECTOR

Generalmente, se da por hecho que el contenido de los textos se reduce al significado sintáctico, pragmático y semántico de las oraciones o cláusulas individuales. Sin embargo, una buena parte del significado de los textos se explica a través de los diferentes tipos de **relaciones** que establecen los **conectores** entre las oraciones y párrafos de un texto.

El término conector se aplica a un grupo heterogéneo de partículas simples y compuestas que incluyen locuciones modales también llamadas expresiones adverbiales, así como elementos de coordinación y subordinación (conjunciones), consideradas por Pierce (1985:3) como la tercera clase de morfemas o unidades léxicas más importantes de la gramática inglesa que no pueden ser inflexionadas, afijadas ni declinadas, y que no pertenecen al conjunto de paradigmas de los morfemas gramaticales; en consecuencia, no se ajustan a las reglas o patrones básicos de la gramática tradicional.

Por esta razón, el tratamiento e interpretación que reciben los **conectores** en el siguiente capítulo de la presente investigación, es distinta a la que comúnmente se les ha dado al colocarlos en el limbo por designar así su no pertenencia, según Pierce (ibid.) y a la tarea hasta cierto punto fácil de enlistarlos en cuadros clasificatorios por funciones, como se acaba de mencionar.

Por tanto, las estrategias a seguir se ajustan a los planteamientos de Petöfi (cf. 2.2.4), Van Patten (1995) y Mendoza (1998) (en García-Jurado.1998:511) que coinciden en señalar que el alumno se apropia o procesa el significado de las palabras o información de un texto antes de la forma.

En primer lugar, porque los **conectores** relacionan precisamente **conceptos e ideas** de tipo textual y/o contextual e indican de qué manera ha de procesarse una secuencia de oraciones, más que la de poseer un significado propio o la de marcar una relación de manera aislada a su entorno y condiciones de uso.

De igual forma, se explican conforme a las funciones intrínsecas o atribuciones semánticas que los caracterizan, sobre las cuales se amplía la información en los incisos 2.5.2 y 2.5.3 de este trabajo.

Los **conectores** son elementos que poseen un significado *per se*, que hace necesario identificar las dos partes o segmentos que se conectan a fin de poder determinar la **relaciones** semánticas (**funciones**) que se establecen a través de ellos; y que pueden ser de diferente índole, es decir, de tiempo, de adiciones, adversativas, etc., como se verá en detalle en los puntos 2.5.2.1 y 2.5.2.2.

Para Halliday y Hasan (1976:242-3), las conjunciones de coordinación y de subordinación son equivalentes al término "marcadores del discurso" y les asignan la función de dar cohesión léxica y sintáctica al texto, ya que operan como señales de tránsito en una carretera, esto es, que indican cambios de dirección o sentido explícito a nivel superficial (**coherencia lineal**).

Sobre esta base, en los puntos 2.5.2.1 y 2.5.2.2 de este trabajo se abundará en las características de los **conectores** intraoracionales, entendidos como las formas cohesivas que se logran en el texto a través de las conjunciones coordinadas y subordinadas, y de los **conectores** extraoracionales, que tienen como objetivo primordial construir o dar sentido global al contenido de los textos.

La presentación de la información en una sola oración o en más de dos resulta ser una decisión tomada al azar por el autor del texto. Un caso ilustrativo, sería el de alguna descripción, en donde la división en oraciones no debería influir demasiado en la integración y unión de unas partes con otras. Sin embargo, sucede, probablemente por la dificultad de entender las distintas relaciones establecidas por los **conectores**.

La tendencia errónea que tradicionalmente se ha percibido y que aún persiste en relación al dominio de un idioma, es que se deben conocer la mayoría de los significados de las palabras, lo cual en la práctica de la lectura en inglés no es garantía (en el caso de los **conectores**) para entender el sentido que permea los textos.

además de resultar una práctica poco atractiva, desgastante y que crea una dependencia considerable hacia el uso del diccionario.

Para erradicar esta percepción, es recomendable enseñar al alumno desde los niveles iniciales a encontrar pistas en el contexto que le faciliten captar el sentido global de los textos, sin tener que recurrir a un diccionario. Entre estas pistas, una de las más valiosas estrategias es la de dirigir la atención del alumno hacia el valor semántico de los **conectores**.

## 2.5.2 TIPOS, CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LOS CONECTORES MÁS COMUNES

La mayoría de las gramáticas españolas e inglesas tradicionales no ofrecen una clasificación clara de estas unidades de relación, ya que se limitan a agrupar los conectores en diferentes categorías y funciones, ya sea de secuencias lógicas, temporales o espaciales, sin distinguir en el nivel textual los **intraoracionales** --que expresan la relación entre los enunciados (**cohesión**)--, de los **extraoracionales** --que expresan relaciones entre párrafos y organización del texto (**coherencia**)-- o cuando algunos de los conectores transponen su **función** del plano sintáctico (cohesión) al plano de la conexión semántica, retórica y pragmática (**coherencia**), ligadas estas dos últimas, a la intencionalidad y a la aceptabilidad explicadas en los incisos 2.4.2.3 y 2.4.2.4.

Sin embargo, Alarcos. (en Fuentes. 96:9), corrobora la opinión de Pierce citada en la sección anterior, al considerarlos signos no autónomos, generalmente átonos que presuponen a las palabras autónomas (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) y que marcan las **relaciones** mantenidas entre ellas.

En esta categoría, incluye a las preposiciones y a las conjunciones, con la salvedad de que para este autor las preposiciones son signos de función que aunque marcan una **relación** dentro de la oración, sólo tienen un valor léxico.

Respecto a las **conjunciones**, coincide con la definición y clasificación de Halliday y Hassan (op. cit.) al definir las como unidades lingüísticas que permiten incluir oraciones dentro de un mismo enunciado.

A su vez, indica que las de **coordinación** son **conectores** entre dos segmentos, que pueden ser oraciones o no, y no tienen ninguna otra **función** dentro de su estructura, más que la de relacionantes. Las de **subordinación** en cambio, sí modifican o transponen a la oración (habilitan a determinada unidad para funciones distintas de las propias de su categoría) y pueden aparecer junto con su oración o antepuestas a la oración principal.

Fuentes (ibid.) anota que las conjunciones pertenecen generalmente a la clase de adverbios o expresiones adverbiales y forman un subsistema propio dentro de los **conectores**. En este trabajo, éstas forman parte de los **conectores intraoracionales**, como se verá en el siguiente inciso junto con los deícticos, los pronombres, la recurrencia, la elipsis y otros elementos cohesivos, explicados en el punto 2.4.2.1.

Según Fuentes, otro autor que ya aludía a los elementos de enlaces extraoracionales de relación discursiva --que son los que van más allá de la oración--, fue Gili. aunque este autor no distingue que hay unidades específicas como las expresiones adverbiales, también llamadas locuciones modales, que coinciden con las funciones de los marcadores del discurso, enlaces conjuntivos, ordenadores de la materia discursiva o **conectores** que no solamente hilan el discurso, para que no se vea como algo incoherente, sino que tienen diferentes **funciones** que aportan

significado o valor semántico al sentido global del texto.

Basándose en las distintas **funciones** que asumen al conectar ideas expuestas en unidades textuales, la opinión de Fuentes se suma a las de Pierce y Alarcos al considerarlos signos que tienen significado y significado en el plano **relacional** pero que no entran en las clases de palabras tradicionales y que por ello hay que estudiarlos separadamente. Según Fuentes (1996: 11-13), las características sintácticas principales de los **conectores** en general, son las siguientes:

- ◆ Son elementos necesarios en toda comunicación y de uso muy frecuente en todas las lenguas. Su misión específica es conectar dos enunciados o grupos de enunciados indicando el sentido de la conexión.
- ◆ A diferencia de los adverbios no modifican a ningún elemento de la estructura oracional, ni pueden ser focalizados (es decir destacados como la información más importante de toda la oración).
- ◆ Se sitúan en el margen oracional. Aparecen generalmente entre pausas, formando un grupo entonativo aparte.
- ◆ Pueden variar su posición. Tienen movilidad dentro del enunciado que sigue, sin perder su valor de enlace.
- ◆ Pueden combinarse con **conjunciones**, o entre ellos mismos. Ejemplo "*Pero, de todas formas, pienso que...*" o "*De hecho, él, por ejemplo...*" donde tenemos en el primer caso, la unión de una conjunción (pero) y una locución (de todas formas) siempre en ese orden: conjunción y relacionante supraoracional y en el segundo, la unión de dos relacionantes supraoracionales.

Respecto a las **conjunciones**, esta autora señala que:

- ◆ No tienen movilidad, no van entre pausas y no pueden combinarse ya que no podemos decir: *Y pero...* aunque sí podemos combinar una conjunción subordinada con una de coordinación porque tienen ámbitos distintos. Ejemplo: "*Y como* estaba cansada, se marchó" en donde "*Y*" conecta todo el enunciado a uno anterior y *como* introduce una conjunción subordinada causal que funciona como un elemento del tema principal: se marchó.

A la vez, señala que los **conectores** supraoracionales --que en este trabajo denominamos "extraoracionales"--porque se mueven en ese plano--, forman un grupo homogéneo con características sintácticas propias y contenidos significativos más amplios que las conjunciones debido a que, su misión es conectar dos o más unidades textuales, además de establecer una orientación semántica sobre el contenido de los segmentos que enlazan. (ibid.)

Nuestro desacuerdo con Fuentes estriba en que los **conectores** no están aislados del contenido proposicional que se comunica, como ella lo afirma, en virtud de que precisamente dos de los aspectos más importantes de la **coherencia** textual: la intencionalidad y la aceptabilidad ligados a las proposiciones, entran en juego para lograr la comunicación.

Es común que en la práctica, se enseñen en los cursos de comprensión y los denominados programas globales de inglés, **conectores** cuya función no es lo suficientemente explícita o explicitada, a pesar de que, como lo señala (Hatch, 1995: 238-241), se ha observado que las unidades de enlace más frecuentes en los intercambios orales, son distintas a las que aparecen en el lenguaje escrito.

En lo que respecta a las partes del enunciado, éstas se dividen normalmente en dos categorías: las palabras de contenido y las de función. Halliday (1985), propone una división de tres grupos importantes: nominales (sustantivos, adjetivos, numerales y determinadores), verbales (verbos y preposiciones) y adverbiales (adverbios y conjunciones).

Según Beaugrande y Dressler (1981: 8), también hay que considerar tres principios que controlan los elementos que intervienen en la comunicación textual:

- ◆ la **eficacia** de un texto, que depende de la capacidad del productor y del receptor para obtener los mejores resultados comunicativos con el mínimo esfuerzo;
- ◆ la **efectividad** de un texto, que depende de la huella o intensidad del impacto comunicativo que el texto provoca en sus receptores, además de crear condiciones favorables para alcanzar un objetivo y
- ◆ la **adecuación**, que representa el acuerdo o equilibrio óptimo que se consigue en un texto entre el grado de actualización de los criterios de textualidad y la manera como se cumplen las demandas comunicativas.

En síntesis, de acuerdo con Bonilla (en Beaugrande y Dressler, 1997:20) la presencia del conector adecuado dentro o fuera de las secuencias oracionales y textuales multiplica las posibilidades de eficiencia interpretativa del receptor, del mismo modo que los ordenadores permiten intercambiar con otros ordenadores, no sólo sonido, sino también imágenes y texto, ya que indican cómo ha de procesarse el contenido conceptual del enunciado.

Aunque los **conectores** no contribuyen al contenido semántico de los enunciados que conectan, es decir no aportan información conceptual o gramatical como lo hacen las palabras de contenido; sí transmiten una valiosa información de carácter computacional, como en el caso del hipertexto tan empleado en estos últimos años de fin de siglo mediante la interconexión de computadoras en el ciberespacio denominada Internet.

### 2.5.2.1 CONECTORES INTRAORACIONALES

Estos elementos de **coherencia** aparecen dentro de la oración y representan la cohesión sintáctica y léxica del texto. Los **conectores** intraoracionales están constituidos por un grupo de partículas que, según Frank (1972:206), se derivan de las preposiciones y otras partes del enunciado y pueden ser de dos tipos: de coordinación y de subordinación, ya sean simples, compuestas o separadas.

Una diferencia sustancial entre estos dos tipos de **conectores**, según Quirk (1972:551) es que sólo en los casos de coordinación, se puede invertir el orden de las dos unidades lingüísticas sin afectar las relaciones semánticas de la secuencia oracional, no obstante, también aclara que, en el caso de una relación de causa-efecto implícita, el orden de la secuencia no se puede invertir sin alterar la relación o provocar **incoherencia** textual, lo cual ilustra con la secuencia: "Murió y fue enterrado en el cementerio", que resulta incoherente si el orden se invierte.

### 2.5.2.2 CONECTORES EXTRAORACIONALES

Fuentes (1996:14) puntualiza que el origen de estos elementos, que ella llama

relacionantes supraoracionales, provienen de la gramaticalización de otros elementos del sistema que pierden sus características funcionales y se especializan en la conexión.

En su opinión, se nutren fundamentalmente de los adverbios y sobre todo de los:

- ◆ Deícticos *ya sea*; temporales: *entonces, luego...*; espaciales: *de ahí, encima...* o nocionales: *aparte, además, bien..* Para Fuentes el paso es claro en ellos: se va de la conexión fórica (anáforica o catáforica) a la nueva relación, perdiendo su contenido semántico y reduciéndola a la coordenada de relación entre enunciados. Así, el **tiempo** se hace discursivo (**después** no indica un momento posterior, sino un enunciado o una información que se ofrece detrás de otra) y el **espacio** es el textual.
- ◆ Adjetivos (o elementos adverbializados): *bueno*.
- ◆ Grupos adverbiales: *más aún, más bien, antes bien*.
- ◆ Formas verbales: *o sea, vamos, es decir, digamos, que digo, yo qué sé*.
- ◆ Construcciones nominales con preposición: *por lo tanto, sin embargo* (estos más gramaticalizados), *de hecho, por lo demás, en otras palabras*.

Fuentes (ibid. 14) añade que:

El grado de lexicalización y gramaticalización varía, dependiendo del nivel de uso que tengamos. Así *en otras palabras* está más cercana a su uso como construcción léxica (se ve claro su origen) que *bueno* o *sin embargo*, más fijados ya en el sistema como nexos. Estos han perdido su libertad combinatoria y su valor léxico (en *bueno* no hay relación entre el contenido de bondad y el valor de conector continuativo que tiene). Esto está directamente relacionado con la abundancia de matices que adopta. A mayor utilización, más amplias son sus posibilidades de conexión, más genérico su valor, y más se pierde su contenido semántico originario. Así, *bueno* tiene muchos valores, frente a *en otras palabras*, centrada en lo explicativo. Lo mismo podríamos decir de *entonces*

vamos. o sea..., que aparecen como meros continuadores del discurso, soportes fáticos o para enlazar pregunta-respuesta, para explicar, aclarar, o simplemente hilvanar el texto, establecer una progresión en el discurso. (ibid.)

Los **conectores** extraoracionales, también denominados marcadores del discurso porque señalan cómo el autor intenta que un mensaje se relacione con el discurso siguiente o subsecuente de una situación comunicativa, constituyen un punto de arranque útil para entender sobre todo el **sentido** de un texto y por ende, diversos tipos de estructuras que en general subyacen en el discurso coherente.

Los **conectores** de cláusulas o extraoracionales pueden ser de muchos tipos y cumplen varias funciones al relacionar o conectar elementos de la oración que, según Halliday (en Hatch. op.cit.), se dividen en varios apartados.

Los que relacionan dos cláusulas desiguales, cuando el primer enunciado modifica al segundo, los subdivide en función de las siguientes relaciones: elaboración, extensión o realce; esta última relación incluye diversas categorías como espaciales o temporales, causales o condicionales (positivas, negativas, concesivas) y de modo. La unión de cláusulas tienen, a su vez, diferentes propósitos como calificar, esclarecer, mostrar concesión, mostrar causa y efecto.

Para Halliday y Hasan (1976: 243), los **conectores** tales como *nevertheless, in fact, on the contrary, rather, in any case* y *however* son adversativos. mientras que *and* y *by contrast* son aditivos aunque disímbolos. Para otros autores, todos estos **conectores** pueden ser sustituidos por *but*.

A propósito de las **relaciones** entre los diferentes significados y **funciones** de los **conectores** y las **relaciones** de **coherencia** que éstos establecen entre dos unidades discursivas. el modelo gráfico propuesto por García-Jurado (1999: Anexo 2)

para señalar la importancia de la **coherencia** en los textos, señala que los **conectores** tienen en común las siguientes características:

- ◆ Actúan como enlaces de unión o unificadores de ideas.
- ◆ No pertenecen a la oración, cláusula o párrafo, puesto que si fueran parte de ellos, no podrían conectarlos entre sí.
- ◆ Se encuentran en un nivel semántico.

Sin embargo, a los **conectores** no se les puede asignar una correspondencia única que uniforme las implicaciones lógicas o semánticas que los lectores o hablantes tienen en mente cuando conectan dos cláusulas entre sí, ya que también se debe tomar en cuenta el contexto y el tipo de vocabulario que, en conjunto, muestran la intención del autor.

### 2.5.3 ATRIBUCIONES SEMÁNTICAS DE ALGUNOS CONECTORES

La teoría semántica formal describe no sólo la estructura conceptual de las expresiones o información que se transmite a través del lenguaje, sino sobre todo el **sentido** de tales expresiones.

Mendoza (op. cit) sostiene que tales expresiones del lenguaje no se refieren al mundo real o externo, sino al tipo de experiencias perceptuales del hablante manifestadas por medio de categorías o representaciones mentales (objeto, lugar, procedencia, dirección, acción, sucesión, manera, cantidad, relaciones de tiempo y espacio, entre otras) que tienen un carácter universal. Sin embargo, a cada una de estas características o categorías le corresponde una estructura o representación

formal dependiendo del lenguaje utilizado.

La gramática categorial de Mendoza (op. cit.) explica que las **relaciones** semánticas, es decir, las que atañen al significado de las palabras, surgen gracias a los procesos de interpretación, debido particularmente a la aplicación continua de esquemas de imágenes que no son arbitrarios, puesto que dependen de nuestras experiencias perceptuales.

Beaugrande y Dressler (1981:84) establecen la siguiente analogía entre la **coherencia** y la semántica:

Si el **significado** es empleado para referirse al potencial que tiene una expresión lingüística para representar y transmitir conocimiento (i.e. significado virtual), entonces se puede emplear el **sentido** para referirse al conocimiento que se transmite mediante las expresiones que se presentan en un texto. Muchas expresiones tienen diferentes significados virtuales; sin embargo, bajo condiciones normales, sólo un significado en un texto.

Asimismo, aclaran que cuando el sentido no resulta claro de forma inmediata, se da lugar a la ambigüedad o polivalencia que, por supuesto, constituyen temas de estudio relativos a los procesos de comunicación y que en el caso de los conectores se contrarresta con el factor aceptabilidad, que implica tolerancia por parte del receptor.

La continuidad de los sentidos constituye precisamente el principio fundamental de la **coherencia**, siempre y cuando esta **continuidad esté disponible y sea relevante dentro de una configuración de conceptos** y relaciones.

En este capítulo hemos revisado la lingüística del texto, que comprende el análisis del discurso, diferentes tipos de gramáticas, la semántica textual, la tipología de los textos, sus características y los elementos constitutivos de la coherencia textual, con el fin de comprender cómo funciona la cohesión dentro del texto y de qué manera la coherencia textual permite dar unidad al texto para hacerlo significativo al lector y

transmitir las ideas del autor.

En el siguiente capítulo integraremos estos conceptos para conformar una unidad didáctica que permita la comprensión y el aprendizaje del uso de los conectores en textos académicos adecuados para el nivel II del curso de lectura en inglés en el CCH.

*Que deberíamos cultivar el hábito de pensar en lo que estamos haciendo, es una máxima profundamente errónea repetida en todos los textos y por las personas más eminentes cuando hacen discursos. La verdad es precisamente lo contrario. La civilización avanza ampliando el número de operaciones importantes que podemos realizar sin pensar en ellas.*

Alfred North Whitehead

## **CAPÍTULO TRES**

### ***METODOLOGÍA PROPUESTA***

#### **3.1 LA ENSEÑANZA DE LOS CONECTORES EN INGLÉS A PARTIR DE SU FUNCIÓN Y USO**

##### **3.1.1 DIFICULTADES INHERENTES AL FUNCIONAMIENTO Y USO DE LOS CONECTORES**

Como se mencionó anteriormente en este trabajo, los alumnos que cursan el bachillerato en el CCH carecen de la habilidad de interpretar el **sentido** de la información contenida en un texto en inglés, no obstante que el objetivo específico del nivel II de esta materia enfatiza la organización del texto directamente relacionada con los elementos de **coherencia**: los **conectores** y las **locuciones modales**, también llamadas expresiones adverbiales.

Dado que en el programa de estudios correspondiente no se especifica una progresión lógica de estos elementos, este trabajo tiene como objetivo principal

proponer una metodología para la enseñanza de estos nexos de unión sustentada en la teoría expuesta en el capítulo anterior.

Esta propuesta contempla, entre sus objetivos específicos, el de secuenciar los **conectores** y demás expresiones modales para integrarlos de manera sistemática y gradual con los demás elementos tanto lingüísticos como discursivos que contempla el Plan de Estudios Actualizado para este nivel.

Con el fin de facilitar la comprensión de textos en inglés, en las siguientes secciones de este capítulo se presentará, a partir de la descripción del funcionamiento y uso de los conectores de adición y de contraste, un mapa conceptual que facilite a los maestros y alumnos, la comprensión y uso de los elementos constitutivos de la **coherencia** textual.

Hemos elegido este tipo de conectores, en función de los principios teóricos que respaldan el modelo interactivo de van Dijk y Kintsch (1983) (cf. 2.13), el cual plantea el análisis de la información textual primero, a nivel de enunciado; después, de párrafo y finalmente, como un todo.

En este trabajo, incluiremos los conectores de contraste que se contemplan dentro de los contenidos del segundo semestre del Plan de Estudios del CCH, además de los de adición vistos en el semestre anterior a nivel de reconocimiento, para practicarlos, cimentarlos e integrarlos de manera progresiva y sistemática.

Consideramos que la ejercitación e interpretación de las **funciones** y uso que tienen los **conectores** de diferentes categorías, facilitará el desarrollo de una de las estrategias de lectura más útiles no sólo para interpretar las **relaciones** de significado entre los diferentes componentes de un texto, sino para comprender correctamente los **conceptos** ahí vertidos.

Otros conectores como son los de causa-efecto indican la causa, razón o condiciones que dan lugar a una consecuencia o diversos cambios.

Tienen, como lo apunta Fuentes (1996:45), la característica de estar relacionados con los elementos de conclusión pertenecientes a la organización textual que pueden tener un valor temporal y operar como modificadores del verbo, aparte de señalar una secuencia cronológica del discurso.

Asimismo, señala que en general, comparten las siguientes características: de constancia (siempre son las mismas causas); de asimetría (porque no son intercambiables —el efecto no puede ser la causa—); de condicionalidad (el antecedente tiene que existir para que haya un consecuente) y de transición (la causa transmite algo de sí misma al efecto).

De hecho, los contenidos programáticos del nivel II ya contemplan elementos de apertura, continuación y cierre que pueden ser propiamente organizadores de la información textual.

Sin embargo, la dificultad que pueden presentar los conectores de causalidad reside precisamente en lo que señala Fuentes (ibid.), "además de pertenecer al plano macroestructural de organización del texto (por su función de ordenadores de la materia discursiva), también pueden ser elementos enunciativos que van entre pausas y no relacionan propiamente a los hechos, sino que se refieren al orden en el decir".

Por tanto, consideramos que la progresión lógica y sistemática de los conectores seleccionados para esta propuesta metodológica es la de adición y contraste, obedece también al número aproximado de horas destinado a los procesos de lectura y contenidos lingüísticos, que se reduce a menos de 64 debido a las horas dedicadas a la evaluación y la aplicación de exámenes al término de las unidades programáticas

### 3.1.2 MODELO EXPERTO NOVATO

Ahora bien, con el fin de dar una mayor precisión y congruencia a los postulados de este modelo teórico, la presente propuesta metodológica parte de las características del modelo experto-novato presentado en el Curso de Lectura de inglés nivel 2 de la ENEP Acatlán por Barba y García-Jurado (1999), para el diseño de ejercicios didácticos, con el fin de explicar el papel de la **coherencia** en la comprensión de textos en el nivel II de la materia de inglés en el CCH.

Además, estos modelos se pueden apreciar como representativos de los estilos de aprendizaje más utilizados por la población estudiantil del CCH, que influyen en la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera, lo que se puede constatar y profundizar en Díaz (op. cit. 79-107).

Las siguientes características son inherentes a los expertos (especialistas en un área) y a los novatos (principiantes):

EXPERTO	NOVATO
Conoce más	Comete mas errores
La experiencia acumulada en determinada área o disciplina le permite trabajar más rápido	La resolución de problemas le toma más tiempo
Basándose en la experiencia efectúa un análisis cualitativo para resolver problemas	Resuelve los problemas de manera precipitada
Trata de encontrar una solución mediante información conocida	Retrocede en la búsqueda de información para llegar a un objetivo

Trabaja con bloques organizados	Su conocimiento es fragmentado y aislado
Economiza esfuerzos mediante el conocimiento automatizado	Recurre a un metalenguaje cuando trata de encontrar una solución
Su forma de trabajo requiere de un nivel profundo de análisis	Trabaja en un nivel superficial de análisis
Trabaja con abstracciones conceptuales	Trabaja con <b>conceptos</b> reales que organiza en un entorno perceptivo
Utiliza <b>conceptos</b> integrados a redes múltiples	Su percepción es intuitiva

### 3.1.3 MODELO INTERACTIVO DE LECTURA

El modelo interactivo de lectura de van Dijk y Kintsch (1983), el cual enfatiza la influencia en la comprensión de textos de unidades mayores que la oración, específicamente la estructura textual, es el que mejor explica, como ya se mencionó en el punto 1.3 de esta investigación, la importancia de entender las **relaciones** que marcan los conectores en el discurso escrito.

Las **relaciones** y funciones que establecen los conectores se analizan en los tres diferentes niveles establecidos por Kintsch y van Dijk en su modelo interactivo, que permiten alcanzar finalmente un tercero que denominan de estructura textual porque implica la comprensión global del texto. (Petöfi y van Dijk (1977). Van Patten (1995) y Mendoza (1998) (en García Jurado. 1988:511) (cf. 2.5.1).

- ♦ El nivel **microproposicional** que considera a la estructura gramatical o morfosintáctica del texto, favorece las estrategias de lectura de bajo nivel:

la información contenida en las oraciones, los enunciados o las proposiciones; se analiza a nivel superficial y se explica y funciona a través de los elementos de cohesión.

- ◆ El **macroproposicional** incide en la activación de las estrategias de lectura de alto nivel al activar la estructura semántico-temática a nivel de párrafo y pragmático-funcional a través de la existencia de **relaciones** entre elementos del texto que pueden ser identificados por el productor y el receptor directamente o por medio de inferencias.
- ◆ **La estructura textual**, vista en su conjunto como un todo o una unidad de sentido, viene a ser la **coherencia** del texto que no depende sólo de la forma y del significado de las oraciones y párrafos que lo componen, sino del **sentido** que las **relaciones** y los **conceptos** establecen entre ellos para lograr la comunicación textual.

Consideramos importante señalar que estos niveles denominados también micro y macroprocesos, implican tanto la codificación y generación de proposiciones, como la integración y construcción coherente del significado global del texto

Esto permite valorar el texto en su verdadera dimensión y sentido comunicativo como un fenómeno **complejo, dinámico y abierto** que incluye sobre todo, los elementos de **cohesión, intencionalidad y aceptabilidad**, estrechamente vinculados con los principios de eficacia, efectividad y adecuación que intervienen en la comunicación textual y en menor grado los de **situacionalidad, intertextualidad e informatividad**. (Harweg (1968), van Dijk (1972a, 1977a), Beaugrande y Dressler (1981), Bernárdez (1995). (cf. 2.4.2.2 y 2.5.2)

En suma, el modelo interactivo de van Dijk y Kintsch (1983) (cf. 2.1.3) presenta un manejo de los elementos estructurales del texto dirigido a encontrar su esencia **local o lineal** en función de sus microestructuras y **global o total** a partir de sus macroestructuras para comprender el sentido o **coherencia** de su estructura.

Este modelo también toma en cuenta cómo se produce la utilidad social de un texto comunicativo y cuáles son las etapas en que esto ocurre.

Es primordial señalar que en el modelo interactivo de lectura de van Dijk y Kintsch, participan, de manera simultánea, como ya se mencionó en el inciso 2.1.3, los modelos ascendentes (*bottom up*) que privilegian las funciones decodificadores y el conocimiento lingüístico para la comprensión de un texto, y los modelos descendentes u orientados conceptualmente (*top-down*), ya que este modelo da la misma importancia tanto a la claves contenidas en el texto, como al conocimiento que aporta el lector.

Por tanto, se apegamos a uno de los planteamientos expuestos en la presentación del programa de estudio de inglés II con el que coincidimos para este nivel, ya que indica:

Un buen lector percibe un texto como un todo y entiende la relación de las partes con este todo. El propósito de este segundo semestre es proporcionar al alumno las herramientas necesarias para pasar de la lectura fragmentaria del semestre anterior a percibir el texto como un conjunto en el que se integran diversos elementos. (PEA. 1996:27).

En el siguiente apartado se precisan los contenidos semánticos y las **relaciones** que pueden darse entre los segmentos conectados de un texto a través de los conectores de adición y de contraste.

### 3.1.4 CONECTORES DE ADICIÓN Y DE CONTRASTE

A partir de las regularidades que presenta el funcionamiento y uso de los conectores de adición y de contraste contenidos en textos en inglés, de tema familiar o académico no especializado (cf. 2.3.1), el primer grupo de conectores se agrupará por sinonimia, posición y énfasis y el segundo, por contraste, oposición y alternativa.

Además de estos elementos, tomaremos en cuenta la intensidad, la emotividad, y la importancia proporcionadas no sólo por la cohesión sintáctica, los nexos entre los **conceptos (coherencia)**, la intencionalidad del emisor y el contexto (situacionalidad), sino también por la actitud del receptor (aceptabilidad) (cf. 2.4.2.1 - 2.4.2.4).

Las ideas que transmiten los conectores de adición en español e inglés son la de marcar una **relación** lógica de suma o adición y la de reforzar o confirmar información sobre lo mencionado anteriormente.

Estos marcadores surgen de diferentes usos adverbiales o preposicionales de carácter local o nocional, que han sufrido una evolución a valor aditivo, aunque conservando todavía parte de sus antiguos matices. Han pasado del valor de continuación en el tiempo, a expresar continuación de ideas, siguiendo en la misma línea argumentativa al añadir algo o indicar semejanza con la información precedente.

Entre ellos, hay unidades que suponen mera adición como es el caso de:

**Besides; further, in addition, likewise, and, then,** (*además, asimismo, y, entonces*) asignan contenidos específicos, muchos de ellos indicando diferentes niveles de **informatividad** e intencionalidad con respecto a las expectativas del emisor.

Esto quiere decir que señalan un paso más en un desarrollo expositivo o argumentativo y la información que antecede a estos nexos es más relevante, además de que se pueden añadir términos de series distintas. Su posición es inicial en los enunciados en inglés.

Los conectores **even, also, as well, and** (*incluso, también, y*) añaden dos hechos: el primero, en la misma línea argumentativa, pero el segundo no es previsible o esperado. Aparecen en posición media e incluso con otro conector en primera posición.

Los marcadores **what is more, furthermore, moreover, above all** (*aún más, además, más aún, sobre todo/por encima de*), dan **énfasis** a la información que introducen. El emisor puede manifestar una actitud emotiva, de admiración o sorpresa ante la unión de dos hechos. Se usan después de un punto y seguido o al inicio de un párrafo.

La mayoría de los conectores de adición son **extraoracionales**, ya que se usan para unir dos párrafos y pueden aparecer entre párrafos, incluyendo el más sencillo, aunque más frecuente a nivel de enunciado **and** (*y*).

En el grupo de los conectores de **contraste** se incluyen todos aquellos nexos que se usan para contra-argumentar, como su nombre lo indica (señalar en qué son iguales o diferentes las ideas), expresar **oposición** de ideas o como elementos de alternativa o de transición que introducen información inesperada en relación con lo que precedió.

**Although, though, eventhough, but, however, nevertheless, notwithstanding, despite, in spite of (this), still/yet, unlike, whereas, while** (*aunque/bien que, aún cuando, aunque, pero, sin embargo, no obstante, a pesar de (esto, ello), aún, a diferencia de, mientras que/considerando*) son los más usados con valor contrastivo o concesivo, pueden ir en posición media y son extraoracionales porque enlazan dos párrafos.

**By/in contrast, conversely, on the contrary, oppositely, in opposition to this/this is opposed to (the fact), on the one hand, on the other hand, rather,** (*por/en contraste, contrariamente/a la inversa, por el contrario, opuestamente en oposición a, esto se opone (al hecho de) por un lado, de otro modo, más bien*) indican oposición entre elementos extremos, de los cuales el emisor y el receptor eligen el que mejor se ajusta a su intención comunicativa o nivel de informatividad según el contexto.

**Either...or** (ya sea...o) tiene como función ofrecer alternativa entre dos segmentos o ideas que tienen la misma importancia a nivel de enunciado y de párrafo, pero que no necesariamente tienen que ser contrarios. **Neither...nor** (ni...ni) tiene un carácter exclusivo, porque niega el primer elemento o idea, al mismo tiempo que elimina el segundo. En el caso de **rather** (más bien, mejor dicho), este conector niega de manera implícita, uno de los dos elementos que une.

En el siguiente apartado se dará una descripción de los ejercicios didácticos propuestos para la unidad didáctica aquí presentada.

## 3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS EJERCICIOS DIDÁCTICOS

### 3.2.1 PRESENTACIÓN

Cada vez con mayor frecuencia, los profesores de inglés nos percatamos de la necesidad que tenemos de diseñar materiales didácticos de apoyo para los alumnos.

Puede ser, como ya lo mencionamos con anterioridad, que tan sólo hagamos uso de nuestra intuición para realizar esta labor y probablemente el producto resultante no motive a los alumnos ni conduzca a lograr un nivel de comprensión adecuado.

Por ello, consideramos importante incorporar en el programa de estudios un mapa conceptual que sirva como instrumento inicial de orientación en el diseño y puesta en práctica de dicho material didáctico.

Con esta finalidad, a continuación se exponen los lineamientos básicos para la elaboración de material didáctico encauzado al funcionamiento y uso de los conectores.

Como objetivo general del nivel II de inglés en el CCH, se recomienda el planteado por García-Jurado, et. al. (1999) (Anexo 1) debido a que, en esencia, coincide con la presentación arriba mencionada de esta asignatura en el PEA.

Es importante señalar que este objetivo está diseñado de tal manera que define no la tarea del profesor, sino lo que el alumno estará en condiciones de llevar a cabo cuando termine el nivel II de inglés en el CCH.

### OBJETIVO DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA MATERIA

Al concluir este semestre, el alumno será capaz --además de lo planteado en el semestre anterior--, de distinguir entre oraciones tópico y los detalles de apoyo con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión, asimismo de tomar notas de un material de lectura auténtico de hasta dos cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

Los elementos de **coherencia** textual y de su estructura reciben el siguiente tratamiento en la presente propuesta:

- ♦ Se prevé la impartición de los elementos estructurales del inglés sobre la base de los procedimientos o **algoritmos generalizadores** de acción necesarios para que el alumno pueda comprender la lengua de una

manera más sencilla e independiente y deducir nuevas formas a partir de lo ya aprendido con vistas a la solución de un problema.

- ◆ Para lograr lo anterior, se ofrece un **mapa conceptual** de los tipos, las características y las funciones de los conectores de adición y de contraste, cuyo carácter operativo ayudará a los maestros como guía de trabajo, y al alumno, a integrar la información de un texto a través de su reconocimiento, funcionamiento y uso.
- ◆ Se definen y explican cada una de las **funciones** y **usos** de los conectores que los alumnos aprenderán a reconocer, a reproducir y a producir en español, de manera parcial y total a través de diferentes ejercicios que facilitan la comprensión de la **coherencia** textual: como los de reconocer y entender las funciones de los conectores.
- ◆ La propuesta comprende diferentes etapas de asimilación de la información para que el profesor pueda graduar de manera proporcional los ejercicios y actividades discursivas y lingüísticas respectivos, tanto a nivel de descripción como de funcionamiento y uso de los conectores en inglés.

### 3.2.2 MAPA CONCEPTUAL

Un mapa representativo formal de los conectores que pueden usar los profesores que trabajan con alumnos cuyas características se ajustan al modelo experto-novato arriba citado, es el que se presenta a continuación.

Esta representación gráfica constituye una pieza clave para los alumnos en general, ya que lo pueden usar para reconocer y entender las **relaciones de coherencia** que se presentan en un texto, de acuerdo con las funciones y atribuciones semánticas de los conectores que esta propuesta considera apropiados para el nivel II de inglés en el CCH.

Lo más importante de este mapa es que puede desarrollarse y ser complementado de preferencia por los alumnos, estableciendo redes entre los significados centrales y los de apoyo, a fin de que comprueben su efectividad en la tarea de concatenar ideas que sean coherentes no sólo a nivel oracional, sino en el textual. En suma, ayuda a los estudiantes a identificar el texto como una unidad comunicativa de **sentido**.

Vale la pena destacar las tres cualidades fundamentales en las que se apoyan los modelos o mapas conceptuales:

- ◆ Su estructura es jerárquica. Van de los niveles superiores a los inferiores.
- ◆ Son dinámicos. Sus conexiones se presentan mediante flechas.
- ◆ Muestran las relaciones entre los conceptos formando proposiciones.

### 3.2.3 DISEÑO Y ELABORACIÓN DE LOS EJERCICIOS

Para elaborar adecuadamente ejercicios didácticos enfocados a la **coherencia**, es necesario contar con un plan que oriente y organice el proceso de elaboración de ejercicios.

La **orientación** asegura la mejor forma de organizar y sistematizar la enseñanza

de los marcadores del discurso. Asimismo, garantiza el progreso bien calculado del trabajo docente hacia objetivos claramente definidos contra los grandes males que debilitan la enseñanza y restringen su rendimiento en el salón de clase: la rutina y la improvisación.

La planeación de los ejercicios **pretextuales**, **textuales** y **posttextuales** está sustentada en la base teórica relacionada con los elementos estructurales de la lengua inglesa, mencionados en el capítulo anterior van Dijk (en Dressler. 1977) cf. 2.2.4; Bellert (1970) van Dijk (1971); Petofi y Rieser (1974); Beaugrande (85a) cf. 2.3.3; Mendoza (1993) (1994) cf. 2.3.4; Beaugrande y Dressler (1981); Bernárdez (1995) (cf. 2.4.2.2, 2.4.2.4, 2.5.3) Halliday y Hasan (1976) cf. 2.51; Fuentes (1996) (cf. 2.5.2); por tanto, justifica las acciones didácticas sugeridas por esta propuesta para impulsar las habilidades vinculadas con la comprensión del texto como una unidad de **sentido** que además de ser comunicativa, sea significativa para el alumno.

Los ejercicios didácticos que se recomiendan para lograr los objetivos planteados en esta propuesta deben estar apoyados en instrucciones elegidas con gran cuidado, que vayan de lo simple a lo complejo y deben ser de tres tipos diferentes: ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales, como lo sugiere Mendoza (1993:17; 1994:210):

- ♦ La tarea de los ejercicios pretextuales es formar y dirigir los mecanismos psicológicos de la lectura, explicar los significados de las palabras nuevas y de los fenómenos gramaticales y su uso, a través de las siguientes fases de asimilación que ayudan a los alumnos a establecer su propio ángulo o motivación hacia la lectura.

## INSTRUCCIONES PRETEXTUALES Y SUS RESULTADOS

### CLAVES ESTRUCTURALES

Ejercicios para la comprensión de palabras:

- Identificar categorías gramaticales (no necesariamente conocerlas por nombre). Evitar el uso de un metalenguaje.
- Asociación del significado con la palabra impresa.
- Visualización de imágenes claras, objetivas y unívocas (en forma secuencial y paralela) que corresponden a la palabra para que el alumno asuma una actitud ante el texto.
- Discriminación entre palabras con pronunciación y forma similares.
- Verificar la función de la palabra por medio de su significado polifuncional (distribución del enunciado)
- Reconocer palabras aisladas por la connotación que tiene esa palabra en la cultura meta (no por equivalentes).
- Contrastar significados por sinonimia y antonimia.
- Buscar elementos familiares en una palabra.
- Cambios de prefijos y sufijos para procesar los significados de las palabras.

La **percepción**, que se produce durante la muestra del fenómeno gramatical o unidad en el nivel léxico (morfosintaxis) como parte de un enunciado u oraciones. La demostración se realiza de manera oral y escrita (gráfica).

Ejercicios para facilitar las habilidades fonéticas:

- Dar los puntos de articulación de los sonidos difíciles.
- Dar los sonidos de diferentes letras mezcladas.
- Mostrar los patrones de las vocales que no suenan.
- Mostrar los patrones de las consonantes que no suenan.
- Enseñar patrones de pausación.
- Enseñar patrones de entonación.
- Leer en voz alta con expresión.

La **imitación**, que es la reproducción del hecho que se estudia en forma oral y escrita después del profesor (o grabadora) a partir del mapa operativo.

Ejercicios que ayudan a las tareas de comprensión auditiva:

- ➔ Texto grabado para que los alumnos lo sigan con los ojos.
- ➔ Palabras grabadas para distinguir las que se usan en el enunciado.
- ➔ Escuchar una palabra y tratar de predecir su escritura.

La **observación**, que es la lectura (en voz alta y para si) del material lingüístico en diferentes formas y contextos.

Ejercicios que facilitan la comprensión estructural del texto:

- ➔ Sustituir un enunciado o párrafo por un sinónimo o un párrafo que transmita un significado similar pero no igual.
- ➔ Dar varios enunciados compuestos para que el alumno haga varios simples y viceversa.
- ➔ Formación y explicación de vocabulario potencial (unidades léxicas que no existían en la experiencia lingüística del estudiante) a partir de la regularidad en su afijación, similitud con una palabra en la lengua materna o por contexto.
- ➔ Buscar la explicación (no la definición) de las palabras nuevas.

La **utilización**, que es el entrenamiento previo a la conformación de oraciones con el material estudiado.

Ejercicios que fomentan el uso de la información no textual:

- ➔ Leer encabezamientos (títulos, subtítulos, introducción, puntuación, elementos tipográficos e iconográficos para determinar el contenido del texto (no el tema).
- ➔ Dar una lista de títulos para que los alumnos los relacionen con resúmenes o subtítulos.
- ➔ Predecir el posible contenido de un libro mostrando el índice, un resumen o subtítulos del mismo.
- ➔ Dar mapas, tablas, diagramas, gráficas e ilustraciones para predecir el posible contenido de un texto.
- ➔ Relacionar material gráfico con textos.
- ➔ Poner en orden los diagramas o ilustraciones de acuerdo con el texto.

La **transposición**, que es el entrenamiento en la percepción del hecho de la lengua, pero en esta etapa la atención se dirige no sólo hacia el hecho que se estudia, sino hacia otros. Mediante este procedimiento se comprueba la estabilidad del hábito de utilización del fenómeno lingüístico.

- Dar un texto y un diagrama incompleto para que el alumno lo termine.
- Dar un texto y un diagrama que no se corresponda totalmente con el texto para que el alumno haga los cambios correspondientes.
- Dar un texto y varios diagramas para elegir el correcto.
- Completar el esqueleto de un texto por medio de un diagrama.

En síntesis, este tipo de ejercicios preparan y alertan a los alumnos en relación a qué y cómo van a aprender y les permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje de contenidos lingüísticos pertinentes.

Esta primera fase termina con el entrenamiento previo de los elementos estructurales del inglés, creando una **base orientadora de la acción** (sistema de conocimientos sólido de la lengua); ya que ésta constituye el principio para decodificar e interpretar los significados de cualquier actividad discursiva o situación comunicativa.

Por ello, esta propuesta prevé la impartición de los elementos formales de la lengua por medio del reconocimiento de un **algoritmo ejecutivo inicial** (sistema generalizado de operaciones intelectivas) (Mendoza. op. cit.) que en esta propuesta se materializa a través del mapa conceptual de los conectores.

- ◆ Los ejercicios **textuales** forman la orientación comunicativa, establecen el nivel de extracción de la información y el de las operaciones intelectuales necesarias, con ayuda de las siguientes estrategias y tácticas de instrucción que permitan alcanzar el objetivo de aprendizaje.

## INSTRUCCIONES TEXTUALES Y SUS RESULTADOS

Ejercicios que facilitan la inferencia léxica:

- ➔ Pedir a los alumnos que sustituyan grupos de palabras señaladas o resaltadas en el texto por una sola.
- ➔ Pedir al alumno que exprese en dos o tres enunciados, la información nueva que obtuvo de la lectura de, texto.
- ➔ Utilizar oraciones o textos que contengan palabras inventadas para reemplazarlas por las correctas.
- ➔ Sugerir palabras que pudieran terminar un enunciado.
- ➔ Aprender a ignorar las palabras difíciles.
- ➔ Dar un texto en el que se omitan palabras y pedir al alumno que contesta preguntas basadas en él.
- ➔ Pedir a los alumnos que sólo busquen el significado de un número dado de palabras que ellos consideren necesarias. Enseguida, dar preguntas que requieran de palabras clave para poder responderlas (Si eligieron las palabras correctas podrán contestar el ejercicio).
- ➔ Dar oraciones con palabras de significados poco familiares y pedir a los alumnos que seleccionen el significado más acorde al contexto.

Encauzar la atención de los alumnos hacia la aprehensión de la información del texto y su procesamiento de **sentido** presentando sobre todo información relevante y aclarando una idea a la vez sin sobrecargarlo con datos secundarios

Ejercicios que ayudan a la comprensión general de un texto:

### COHESIÓN

- Encontrar referentes y decir a qué o a quién sustituyen.
- Reescribir oraciones quitando y, pero, o.
- Encontrar los nominadores o sustantivos y quitar cualquier palabra que pertenezca a la frase nominal.
- Identificar nominalizaciones.
- Encontrar las acciones (verbos) y su relación realizador (sujeto) receptor /objeto).
- Localizar las frases preposicionales y preguntar cómo encajan en la estructura del enunciado (mínimo comunicativo).
- Dar un texto sin referentes y pedir que se llenen los espacios vacíos. (Dar los referentes omitidos en desorden para colocarlos en los espacios correctos).

### ELIPSIS

- Reconocer que faltan elementos en el enunciado.
- Colocar la información que falta en las oraciones.
- Pedir a los alumnos que expandan las oraciones donde haya elipsis.
- Dar un texto expandido para que los alumnos lo formen correctamente.

### COHESIÓN LÉXICA

- Hacer preguntas que ayudan a los alumnos a darse cuenta de que hay términos diferentes que tienen el mismo referente.
- Dar varias opciones de palabras que contengan el mismo referente: avión, nave, aeroplano.

Desarrollan las estrategias y tácticas

(operaciones y acciones) necesarias

para abarcar el sentido del texto.

Formar el propósito de orientación

comunicativa de la lectura en

función de su utilidad social.

- ◆ Los ejercicios **posttextuales** deben asegurar el control de la comprensión de lo leído, el éxito en la tarea al procesar el sentido de la información y la profundidad de la comprensión del contenido factual del texto.

## INSTRUCCIONES POSTTEXTUALES Y SUS RESULTADOS

Ejercicios que facilitan la comprensión de la **coherencia** textual:

### ORGANIZACIÓN DEL TEXTO EN PÁRRAFOS

- Dar un texto en forma de esqueleto con la descripción del contenido de los párrafos y los párrafos en desorden para que el alumno los arregle de acuerdo con él.
- Dar un diagrama y un texto con párrafos en desorden para que los alumnos los coloquen en el orden correspondiente.
- Arreglar las oraciones de acuerdo con una estructura dada: contraste, adición, causa-efecto, etc.
- Dar al alumno varios conectores en desorden para que los coloque en los párrafos correspondientes.
- Colocar los párrafos de acuerdo con los subtítulos o resúmenes dados por los alumnos.
- Pedir al alumno que formule una o varias preguntas relativas a bloques importantes de párrafos.
- Dividir en bloques la información en oración tópica, detalles de apoyo, párrafo dependiente de párrafo e ideas principales para llegar a la idea central del texto.

Garantizar el control por parte del profesor no sólo del éxito en el procesamiento de la información factual y de **sentido**, sino del grado en que los estudiantes han conscientizado la intención del autor

### ORGANIZACIÓN DE ORACIONES EN PÁRRAFO

- Dar párrafos con las oraciones principales omitidas, pero sin dejar el espacio, para que el

- alumno las coloque en su lugar.
- Dar un párrafo con todas las oraciones en desorden para que el alumno las ordene
- Dar párrafos o fragmentos de un texto y preguntas para que en equipos los alumnos las contesten, resuman y reporten para poder ordenarlo en una secuencia lógica.
- Dar un texto con párrafos separados entre sí y oraciones en desorden al final del mismo para que los alumnos las correlacionen y ubiquen en el lugar adecuado.
- Pedir al alumno que elabore un plan de desarrollo del texto, el cual le servirá de apoyo para preparar un resumen del mismo.

### **EJERCICIOS PARA INFERIR Y ENCONTRAR LAS RELACIONES DE CAUSA-EFECTO:**

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

### 3.3 FUNCIONAMIENTO DEL INSTRUMENTO

#### 3.3.1 PRESENTACIÓN DE LOS EJERCICIOS

La combinación por etapas de los ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales con los componentes de los diferentes tipos de lectura recomendados para el nivel II de inglés, resulta exitosa por medio de la utilización de una tarjeta de estudio concebida por Mendoza (en García-Jurado, 1998:515) y utilizada inicialmente para los programas de inglés de la UNAM, campus Acatlán la cual ha sido modificada y adaptada para la habilidad de comprensión de textos.

Esta tarjeta cumple una doble función: en primer lugar, permite la visualización por parte de los estudiantes del mapa conceptual de los conectores en funcionamiento, descubre ante ellos las posibilidades de orientarse sobre la base de este mapa: en segundo lugar, asegura una correcta ejecución por etapas de los diferentes tipos de lectura y de sus componentes, a partir del cuadro explicativo de qué son y cómo se llevan a cabo a través de determinadas operaciones lógicas para alcanzar los objetivos propuestos.

Es importante señalar que esta tarjeta tiene un carácter preinstruccional pero subsecuente con la inclusión de una segunda tarjeta en donde se desarrolla y presenta la estructura formal de los conectores (modelo de funcionamiento). Esta presentación inicial ejemplifica cada una de las tareas a resolver por parte de los alumnos. los prepara y alerta en relación a qué y cómo va a aprender. lo cual les permite ubicarse y reflexionar en el contexto y en el sentido de su aprendizaje, en lugar de limitarse a sumar conocimientos fragmentados y aislados.

Las tarjetas de estudio constituyen un punto de referencia y una base orientadora durante el proceso de asimilación/utilización de la lengua que, específicamente en esta propuesta, se ve reflejada en el modelo generalizador del funcionamiento y uso de los conectores de adición y de contraste en el nivel II de inglés en el CCH.

### 3.3.2 EJEMPLIFICACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO USO Y DE LOS CONECTORES

Para activa, tanto los conocimientos previos y/o familiares del alumno, como desarrollar nuevos **conceptos** y conocimientos, a fin de que el alumno le dé sentido al texto, se sugieren los siguientes ejercicios que pueden servir de modelo para el uso y funcionamiento de lo conectores de adición y de contraste.

Por nuestra propia experiencia docente, hemos observado que en la práctica, el desarrollo de una clase no es lineal, por esta razón, durante el proceso mismo de la enseñanza, se contemplan además de las instrucciones pretextuales, textuales y posttextuales señaladas en los ejercicios modelo, las mencionadas previamente en el inciso 3.2.3.

Por tanto, las tarjetas de estudio son un excelente punto de referencia para que nuestros alumnos se orienten durante el proceso de asimilación y uso de la lengua extranjera que en esta propuesta específica se traducen en un modelo generalizador del funcionamiento y uso de los conectores de adición y de contraste en inglés.

Estos dos grupos de conectores se contemplan en nuestras Sugerencias Didácticas al Plan de Estudios Actualizado del CCH (Anexo 1), mismas que recomendamos junto con la presente propuesta puesto que en términos generales coinciden, como ya lo señalamos en el inciso anterior, con la presentación actual del

programa de estudio de inglés II a la que hacemos referencia en el punto 3.1.3 de este trabajo.

### **3.3.3 EJERCICIOS DE RECONOCIMIENTO**

El tipo de ejercicios que se recomienda utilizar en esta etapa son los de correlacionar ideas o fragmentos del material de lectura de acuerdo con la función correcta del conector empleado en ellos. Ejemplo de instrucción: Entre los siguientes enunciados, elige el que se relaciona/corresponde o no con el contenido y característica del texto.

Otro ejercicio adecuado es el de incluir o intercalar preguntas de opción múltiple ya que favorecen la práctica y retención de la información relevante. Asimismo, facilitan la evaluación de su comprensión.

### **3.3.4 EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN PARCIAL**

Las actividades requeridas en esta fase de producción parcial, pueden ser las de relacionar la información contenida en el texto con ideas que están incompletas para que el alumno llene esos espacios. También, se le puede pedir que complete enunciados a partir de la información ya procesada. Este tipo de ejercicios posibilita la evaluación de la aplicación de los elementos de coherencia. (cf. 3.2.3)

### 3.3.5 EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN TOTAL

Finalmente, la elaboración de preguntas abiertas relacionadas con la lectura del texto en inglés, permite establecer el grado en que los alumnos comprenden la información del texto, y la pueden trasladar a su lengua materna.

Este tipo de ejercicios permiten ver cómo el alumno va adquiriendo los conocimientos y es capaz de aplicarlos. (cf. 3.2.3)

## 3.4 MANEJO DIDÁCTICO

### 3.4.1 APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PROPUESTA

Nuestra tarea como profesores de inglés, no sólo es enseñar a decodificar el lenguaje para que el alumno pueda leer, sino dirigir su atención a la creación de **conceptos**, no de palabras ya que existe una dominante de sentido en los enunciados y párrafos que componen un texto y de esta manera, pueda solucionar los problemas de coherencia.

Como ya se indicó, los alumnos del nivel II de inglés en el CCH deben ser capaces de distinguir entre las oraciones tópico y los detalles de apoyo. Para el logro de este objetivo, es primordial que se apoyen en los conectores que forman parte de la estructura lógico composicional de un texto.

De esta manera, podrán comprender mejor --aunque en diferentes grados-- el contenido de un texto de tema familiar o académico no especializado y mejorar su capacidad objetiva de interpretación y asimilación lógica y lingüística.

Además de la selección adecuada de textos familiares o académicos no especializados, la extensión de hasta dos cuartillas y los diferentes tipos de textos que se pueden considerar para este nivel (cf. 2.3.1); la organización de los ejercicios y la presentación del material didáctico ya mencionados, se deben tomar en cuenta los siguientes puntos para lograr la enseñanza de los conectores:

1. Las intenciones comunicativas y cognoscitivas de los alumnos en el proceso de interacción discursiva, requieren tanto manipular los conceptos vertidos en la lectura, como presentar la estructura lingüística del enunciado para mostrar que los conectores no forman parte de los enunciados que están en un texto.
2. Visualizar conscientemente la marcación de los enunciados, párrafos o estructuras lógico textuales a través de los conectores.
3. Partir del mapa conceptual como base orientadora para la interiorización de los hábitos y habilidades necesarios y de apoyo para procesar la información discursiva.

La combinación de los puntos precedentes con las actividades lingüísticas y discursivas señaladas en la tarjeta de estudio y en los ejercicios modelo le dan un carácter interactivo y comunicativo a esta propuesta.

Su finalidad es dotar a los profesores de un apoyo didáctico para la enseñanza de conectores y a los alumnos de una herramienta de trabajo intelectual que les permite construir significado a partir de textos escritos en lengua inglesa y en esa medida, satisfacer su interés por la cultura , así como su curiosidad intelectual en distintos campos del saber

Basados en lo expuesto anteriormente, elaboramos dos unidades didácticas de conectores de adición y de contraste presentadas a continuación, a fin de enseñar el

funcionamiento y uso de estos conectores a los alumnos del nivel II de inglés en el CCH.

Estas unidades se componen de un modelo experto de enseñanza, dos textos en inglés y los ejercicios correspondientes tanto de tipo pretextual, como textual y posttextual en el Manual del Alumno.

En la unidad se presenta primero, la guía del profesor, que muestra reducciones del contenido del manual del alumno, seguidas de explicaciones pertinentes de cómo utilizar los ejercicios y los procesos de lectura empleados en cada unidad.

***UNIDAD DIDÁCTICA  
DE CONECTORES***

**MANUAL DEL ALUMNO**

# **ÍNDICE**

## **UNIDAD DE CONECTORES**

	Pág.
<b>1. TARJETA DE ESTUDIO</b>	107
<b>2. MAPAS CONCEPTUALES</b>	108
<b>3. CONECTORES DE ADICIÓN</b>	
Modelo de funcionamiento	110
Texto: "Shame on you!	113
Ejercicios	114
<b>4. CONECTORES DE CONTRASTE</b>	
Modelo de funcionamiento	117
Texto: "The Death penalty in the United States: Old enough to kill, old enough to die?"	120
Ejercicios	121

# **TARJETA DE ESTUDIO**

## **COHERENCIA**

### ***¿Qué es?***

La organización de los **conceptos** y de las **relaciones** semánticas expresadas en un texto, a partir de las palabras llamadas **conectores** que tienen la función de establecer las ligas que permiten entender el hilo temático del escrito completo.

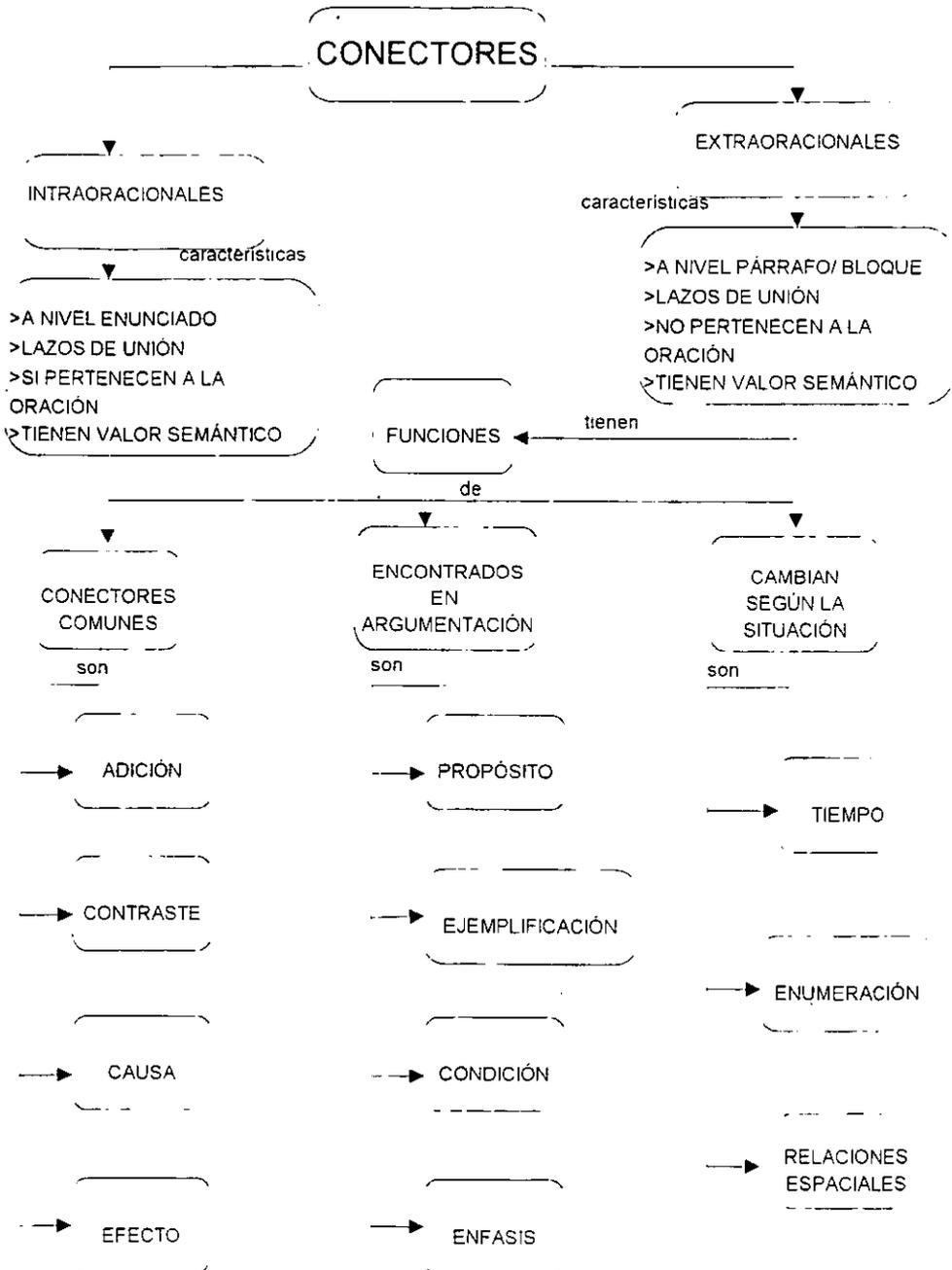
### ***¿Cómo se lleva a cabo?***

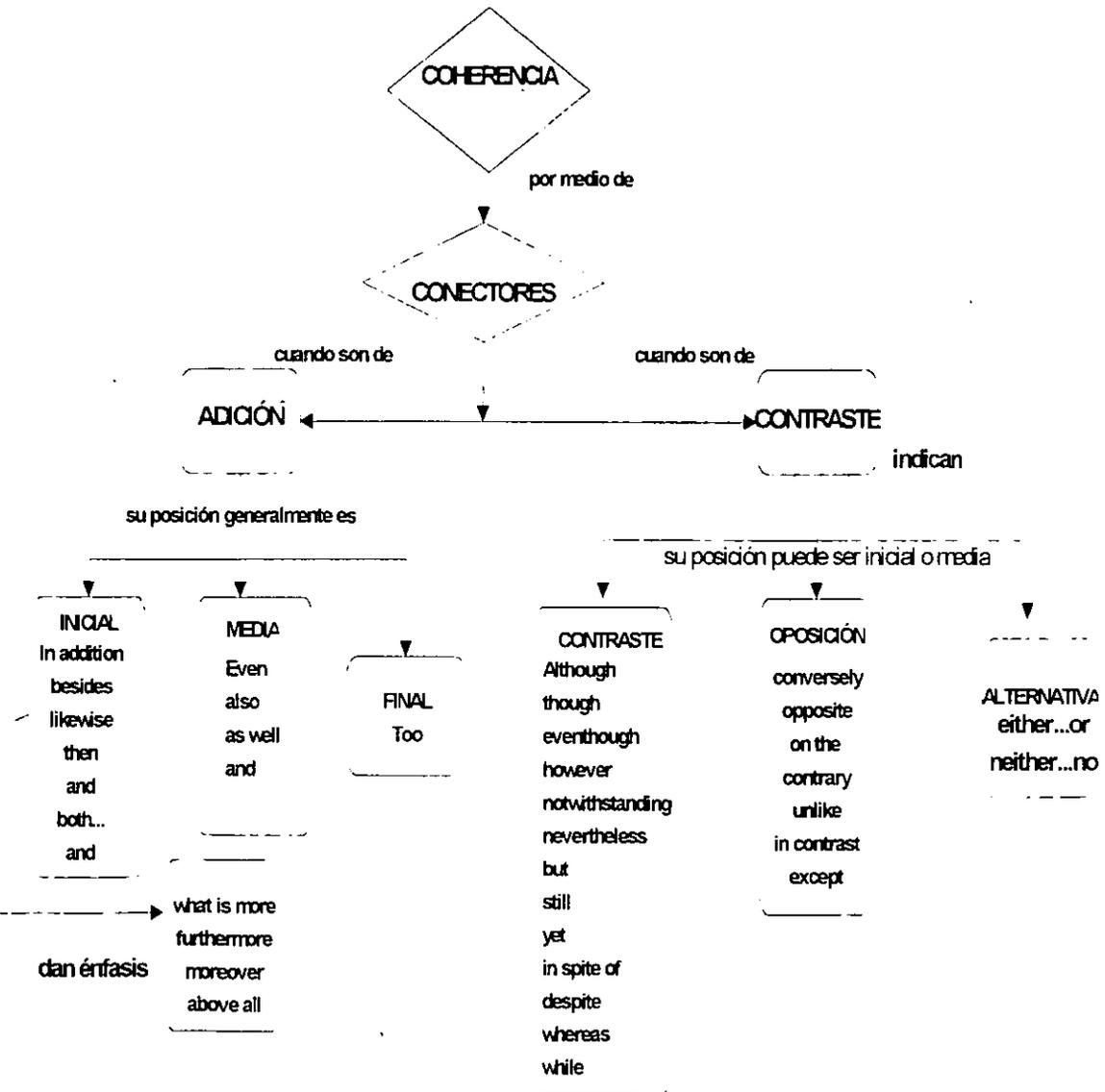
A través de la identificación de la **función** que establecen los conectores entre las oraciones y párrafos que unen.

### ***Sus componentes***

- ✓ **Conceptos** son objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos comunes, que se designan mediante un símbolo.
- ✓ **Relaciones** se refiere al conjunto de posibilidades de vinculación que delimitan el uso de cada conector.
- ✓ **Los conectores** son palabras que conectan dos enunciados o párrafos a través de diferentes tipos de relaciones que dan continuidad y sentido a la conexión.
- ✓ **Sentido** es el conocimiento que se transmite mediante las expresiones de relación que aparecen en un texto.
- ✓ **Conectores de adición:** above all, also, and, as well, besides, both... and, even, furthermore, in addition, likewise, moreover, not only...but also, similarly, then, too, what is more.
- ✓ **Conectores de contraste:** although, by/in contrast, but, conversely either...or, neither...nor, except, eventhough, however, in contrast (to), instead (of), in opposition to this, in spite of (this), despite (the fact), nevertheless, notwithstanding, on the contrary, on the one hand, on the other hand, oppositely, otherwise, rather, still/yet, this is opposed by, unlike, whereas, while.

MODELOS DE ESTRATEGIAS DE LECTURA ELABORADOS POR LIC. RAQUEL GPE. GARCIA J. V.





## MODELO DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CONECTORES DE ADICIÓN

Lee los siguientes enunciados y coméntalos con tus compañeros:

En el texto "**Shame on you!**" se encuentra el siguiente enunciado:

Burglars are

**even**

required to let victims into their homes to steal.

El conector de adición **even** establece una relación de igualdad en la que sólo se ha sumado información a las ideas precedentes a las que se hace referencia de manera implícita: "A los asaltantes incluso se les pide que dejen a las víctimas entrar a sus casas a robar".

Este nexo de unión puede **intercambiarse** por otros conectores de adición:

Burglars are

**also**

required to let victims into their homes to steal.

Como puedes darte cuenta, el uso de conectores por otros de la misma función, no alteró el sentido del enunciado: "A los asaltantes también se les pide que dejen entrar a sus víctimas a robar sus casas". Estos también conservaron su posición intermedia.

La **posición** de otros conectores de adición puede ser:

**INICIAL**

**In addition, besides, likewise, then,** burglars are

required to let victims into their homes to steal

**MEDIA**

Burglars are

**as well**

required to let victims into their homes to steal.

**FINAL**

Burglars are

required to let victims into their homes to steal **too.**

aunque los conectores conservan la misma función:

Lo mismo sucede con:

**And., what is more, furthermore, moreover, above all,** burglars are required to let victims into their homes to steal.

con la diferencia de que estos conectores además expresan **intensidad** en la idea que sigue, su posición es **inicial** y algunos pueden aparecer juntos. Por eso, se agrupan en la categoría de conectores de adición por **énfasis**.

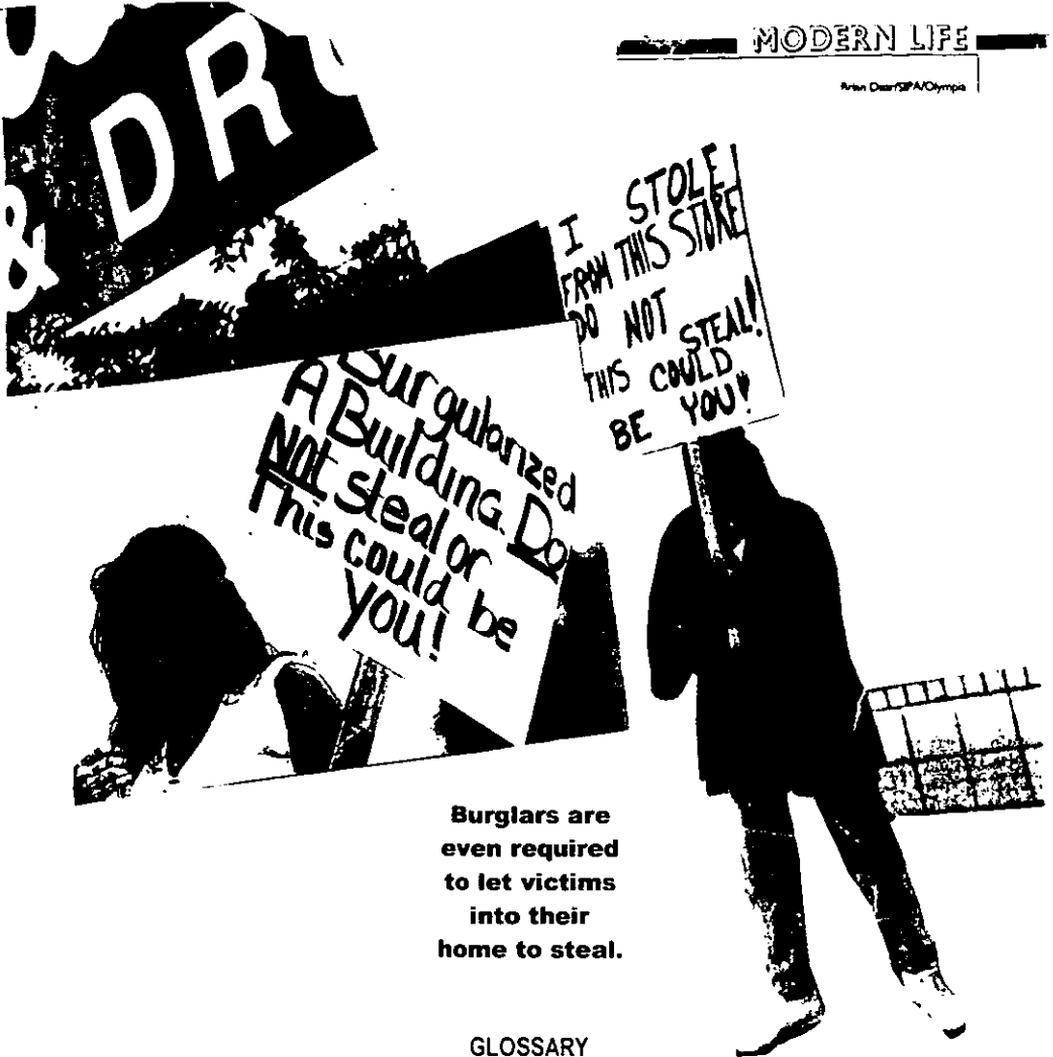
En el caso de los conectores **both...and y not only...but also**, su uso requiere de otro nominador para que la idea que transmita sea coherente, es decir tenga sentido:

**Both** in Tennessee **and** in Arizona, burglars are **even** required to let victims into their homes to steal.

**Not only** in Tennessee **but in** Arizona, burglars are even required to let victims into their homes to steal.

Que quiere decir: "En ambos estados Tennessee y Arizona..." y "No sólo en Tennessee, sino también en Arizona, a los asaltantes se les pide que dejen a las víctimas entrar a sus casas a robar".

Apóyate en el glosario del siguiente texto para contestar los ejercicios que siguen:



## MODERN LIFE

Art by Oscar S. Olympia

**Burglars are even required to let victims into their home to steal.**

### GLOSSARY

- |  |  |
|--|--|
| 1. repeat offenders - delincuentes reincidentes                | 9. petty thieves - menores infractores                   |
| 2. to mete out, impartir- administrar                          | 10. welfare cheats - defraudadores del Estado            |
| 3. to do time - estar en la cárcel                             | 11. to take out - publicar                               |
| 4. embarrassed into living...law - obligados a respetar la ley | 12. to shove horse dung - patear excrementos de caballos |
| 5. sticker- calcomanía   | 13. stable - cuadra                                      |
| 6. bumper - salpicadera  | 14. to steer away - alejar                               |
| 7. to sweep - barrer   | 15. getaway car - coche de la fuga                       |
| 8. burglar - ladrón  | 16. to be done - acabar                                  |

## SHAME ON YOU!

**1** Fed up with *repeat offenders*<sup>1</sup> **as well as** overcrowded jails, American judges are *meting out*<sup>2</sup> justice in a new and controversial manner. They are issuing "shaming sentences", punishments that replace or supplement time spent in jail with various forms of public humiliation. Criminals **not only do time**<sup>3</sup> for their crimes, **but** must **also** suffer public condemnation. In this way, they are **embarrassed into living** on the right side of the *law*<sup>4</sup>.

**2** Drunk drivers, for example, must attach brightly colored "DUJ" (drove under the influence - *stickers*)<sup>5</sup> to their car *bumpers*<sup>6</sup>, child molesters must put up signs on their doors warning children that it is risky to enter, **and** people caught urinating in public must *sweep*<sup>7</sup> the streets. In Tennessee, *burglars*<sup>8</sup> are **even** required to let victims into their home to steal.

**3** Other punishments include making *petty thieves*<sup>9</sup> carry a sign advertising their crime, forcing wife-beaters to make public apologies to their wives, making *welfare cheats*<sup>10</sup> **take out**<sup>11</sup> ads in local papers detailing their frauds, **and even** ordering criminals with an attitude problem **to shovel horse dung**<sup>12</sup> at police *stables*<sup>13</sup>.

**4** But does all this humiliation actually deter further crimes? Absolutely, argues Texas Judge Ted Poe, a frequent issuer of shaming sentences. **Besides**, In a recent Interview, he made these statements: "In our society we don't

want to hurt anybody's self-esteem. That's the problem. People need to feel guilty about what they did. **Then**, they'll change their conduct" **too**.

### SHAMED OR ASHAMED?

**5** Critics of shaming on the other hand, believe that there is a difference between making someone ashamed of their actions **and** simply shaming them. The latter, they argue, will simply lead to further hostile **and** violent behavior.

**6** Though it is too early for the success of shaming sentences to be evaluated. **Both**, Poe **and** other American judges point out that far fewer sign carriers have returned to their courtrooms than offenders who have been given other types of punishments. Shaming seems **also** to have helped **steer** at least some young people **away**<sup>14</sup> from crime, because people in that age category are particularly sensitive about their public image. But no other testimony as to the impact of shaming on one's life is as powerful as that of Charlie Mitchell, twenty, who drove the *getaway car*<sup>15</sup> when her then boyfriend robbed a local store. "Holding this sign", she admitted in a Marie Claire interview, "is the worst thing that ever happened to me. I would rather sit in jail for three months **and be done**<sup>16</sup> with everything **too**".

**Moirá Shea**

## EJERCICIOS

1. Durante la lectura de los tres primeros párrafos, notarás que el texto habla de una nueva manera de impartir justicia en E.U.

Localiza los infractores que se mencionan, anótalos en la primera columna y en la segunda, describe los castigos impuestos a cada uno de ellos.

INFRACTORES	CASTIGOS
1	
2	
3	

2. Ahora, relaciona los siguientes enunciados tomados del texto con la información que los complementa, en forma similar al ejercicio presentado con un enunciado del texto:

**2.1 Párrafo 4**

Un juez de Texas, argumenta acerca de las humillaciones que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ **además**, en una entrevista reciente se refirió a que no desean \_\_\_\_\_

**2.2 Párrafo 4**

Es necesario que las personas se sientan culpables. **Luego**, \_\_\_\_\_ también.

**2.3 Párrafo 3**

Dos tipos de castigos consisten en \_\_\_\_\_ e incluso \_\_\_\_\_

<b>3. ¿SE EXPRESAN O NO EN EL TEXTO?</b>
SI NO <b>3.1</b> También es muy pronto para evaluar el éxito de las sentencias vergonzosas
SI NO <b>3.2</b> Sin embargo, no es cierto que toda esta humillación impedirá más crímenes.
SI NO <b>3.3</b> La vergüenza parece haber ayudado a alejar a los algunos jóvenes del crimen.
SI NO <b>3.4</b> Además, algunos críticos argumentan que el hecho de avergonzar a alguien sólo genera una conducta más hostil y violenta.

- 4. Elige una idea que le dé continuidad y sentido a la información expresada en los siguientes párrafos:**
- 4.1 En relación con el primer párrafo:**
- Los jueces norteamericanos ponen a prueba una manera de castigar los ilícitos.
  - En los Estados Unidos se imparte justicia a través de medios humillantes.
  - Por la falta de infraestructura penitenciaria, los jueces norteamericanos imponen sanciones vergonzosas.
- 4.2 En relación con el último párrafo:**
- Los delincuentes merecen penas de humillación en público.
  - Los resultados de la humillación pública aún son prematuros, pero alentadores en contra del crimen.
  - Este tipo de castigos daña profundamente la autoestima de la sociedad en general.
- 5. Proporciona la información que se te pide, en relación con el texto que acabes de leer..**
- 5.1 Explica en tus propias palabras lo que significa recibir castigo en público.  
\_\_\_\_\_
- 5.2 ¿En qué formas se manifiesta este tipo de castigos?  
\_\_\_\_\_
- 5.3 ¿Qué aspecto interno del individuo se ve afectado por este tipo de sanciones y en qué sentido \_\_\_\_\_

6. Pon atención especial a las palabras en negritas del texto. Localiza y escribe tres conectores de adición incluidos en la lectura y las ideas que conectan.

### **6.1 AL INICIO**

Conector: \_\_\_\_\_

1a. idea: \_\_\_\_\_

2a. idea: \_\_\_\_\_

### **6.2 EN POSICIÓN MEDIA**

1a. idea: \_\_\_\_\_

Conector: \_\_\_\_\_

2a. idea: \_\_\_\_\_

### **6.3 EN POSICIÓN FINAL**

1a. idea: \_\_\_\_\_

2a. idea: \_\_\_\_\_

Conector: \_\_\_\_\_

## **CONSOLIDACIÓN**

- ✓ Redacta un mensaje en tu idioma, dando tus puntos de vista sobre los aspectos negativos del crimen y cualquier otro tipo de violencia. Liga tus ideas con ayuda de uno de los conectores de adición que estudiaste en esta unidad.
- ✓ Para la próxima clase, investiga las formas en que se manifiesta la violencia familiar y con esta información prepara una tarjeta que contenga un lema a favor de los derechos humanos que una las ideas por medio de los conectores de adición.

## MODELO DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CONECTORES DE CONTRASTE

Lee los siguientes enunciados y coméntalos con tus compañeros:

En el texto "**The death penalty in the United States**" se localiza el siguiente enunciado:

In the United States,  
**though,**  
 each state makes its own decision.

La idea expresada en el enunciado precedente se ha ligado con el conector **though**, para establecer una relación de contraste entre las primera idea implícita y la segunda en que sí aparece. Este enunciado se podría interpretar así: "Aunque (en otros países del mundo no existe la pena capital para los menores), en los E.U. cada estado toma su propia decisión".

Como verás, este conector se puede intercambiar por otros de la misma categoría sin alterar el sentido del enunciado.

In the United States,  
**however,**  
 each state makes its own decision.

**Eventhough, although, but, notwithstanding,** in the United States,  
 each state makes its own decision.

Otros conectores de este mismo grupo, requieren hacer explícita la primera idea contenida en el enunciado anterior, para indicar en qué son **diferentes** las ideas :

**Unlike, whereas, while despite/in spite of the fact that** in most countries of the  
 world,  
 there is no capital punishment for minors;  
 in the United States,  
 each state makes its own decision.

Este enunciado indica: "A diferencia de o mientras que en otros países del mundo no existe la pena capital para menores, en E.U cada estado toma su propia decisión".

Para indicar **oposición** entre elementos extremos (a nivel de párrafo o de enunciado), se usan los siguientes conectores de contraste:

**By/in contrast, conversely, oppositely, on the contrary, in opposition to this, this is opposed by the fact that,** in the United States each state makes its own decision.

de los cuales el receptor elige el que mejor se ajusta a su nivel de informatividad, según el contexto.

En el supuesto de que la información vertida por el autor, fuera:

**Either** in most countries of the world, there is no capital punishment for minors **or** in the United States, each state makes its own decision

su intención sería dar **alternativa** entre dos ideas contrarias a nivel de párrafo, como en este caso: "**Ya sea que** en la mayoría de los países del mundo no existe la pena capital para menores **o que** en los E.U, cada estado toma su propia decisión".

Si su intención fuera **negar** la primera idea y **eliminar** la segunda al mismo tiempo, el enunciado correcto sería:

**Neither** in most countries of the world there is capital punishment for minors **nor** in the United States, each state makes its own decision.

Es decir: "**Ni** en la mayoría de los países del mundo existe la pena capital, **ni** en los E.U., cada estado toma su propia decisión".

También, podría negar de manera implícita una de las dos ideas:

Rather, in the United States each state makes its own decision.

O sea: "Más bien/mejor dicho, en los E.U cada estado toma su propia decisión.

# THE DEATH PENALTY IN THE UNITED STATES:



**Old Enough to Kill, Old Enough to Die?\***

Lee el siguiente texto con atención y contesta los ejercicios que le siguen:

1. In the United States, 37 states currently allow capital punishment for serious crimes such as murder, **although**, Americans have always argued about the death penalty. Today, there is **still** a serious question about this issue: is it right for convicted murderers who kill when they are minors, i.e., under the age of 18, to receive the death penalty? In most countries of the world, there is no capital punishment for minors. In the United States, **though**, each state makes its own decision. **Moreover**, of the 37 states that allow the death penalty, 30 permit the execution of minors.

2. **Furthermore**, In the state of South Carolina, a convicted murderer was given the death penalty for a crime he committed **while** he was a minor. In 1977, when he was 17 years old, James Terry Roach **and** two friends brutally murdered three people. Roach's lawyer fought the decision to execute him. **Above all**, the lawyer argued that it is wrong to execute a person for a crime committed **while** he was a minor. **In spite of this**, in the United States, the governor of a state has the power to change a sentence from the death penalty to life in prison.

3. **Nonetheless**, the governor of South Carolina refused to stop the execution. Roach was finally executed by electrocution in 1986. This is not the first time a minor was executed in South

Carolina. In 1944, a 14 year old boy died in the electric chair.

4. **Although** no one believes that **either** these killers **or** convicted murderers deserve sympathy, some people believe that capital punishment is too severe for convicted murderers who are **still** minors. They feel that it is wrong to treat minors the same as adults in these cases. Opponents of the death penalty in general think its is wrong to take one life for another. **Yet**, they argue that capital punishment does not protect the victims or the victim's family. Opponents **also** suggest that occasionally innocent people may be executed for crimes they did not commit.

5. **On the other hand**, people who agree with the death penalty argue that it prevents repeat crimes **and**, therefore, future victims. These proponents of capital punishments believe that fear of the death penalty deters crime. That is, fewer people will commit murder because they fear the death penalty.

6. The laws concerning capital punishment are changing everyday. Recently, raised its minimum age limit for the death penalty to 16. Before that, the age limit in that state was 10. Perhaps other states will change their laws in the future, **but** in the meantime, the controversy continues.

\*Texto tomado de Smith, L y Nici N. (1990:101).

## EJERCICIOS

1. Lee con atención el segundo párrafo del texto. A partir de los conectores resaltados, ordena las ideas que conectan. Anota en la segunda columna el conector y la intención que expresó el autor: énfasis, adición, contraste, oposición o alternativa. Por último, une las ideas con el conector que localizaste y escríbelas con tus propias palabras.

Orden	Conector /Función	Primera idea	Segunda idea
		2.1 El abogado argumentó que no es correcto ejecutar a una persona que cometió un crimen	era menor de edad.
Ideas enlazadas:			
		2.2 Se le aplicó la pena máxima a un asesino convicto por un crimen cometido	era menor de edad.
Ideas enlazadas:			
		2.3 El abogado luchó contra la decisión de ejecutarlo	Un gobernador de los E.U. tiene la facultad de cambiar una pena capital por una vida en la prisión.
Ideas enlazadas:			
		2.4 A la edad de 17 años, James Terry Roach	dos amigos asesinaron brutalmente a tres personas.
Ideas enlazadas:			

2. En relación con la aplicación de la pena de muerte y a partir del párrafo 3 localiza:

	Argumentos a favor	Argumentos en contra
2.1		
2.2		
2.3		
2.4		
2.5		

3. Responde las siguientes preguntas relacionadas con el texto que acabas de leer.

- 3.1 ¿Cuál es el cuestionamiento principal en relación con la pena máxima?

---

**3.2 ¿Qué procedimiento se utilizó por primera vez en E.U. para ejecutar a un menor de edad?**

---

**3.3 ¿Qué estado de Norteamérica impuso como límite mínimo 16 años de edad para la pena de muerte y cuál era el límite de edad antes de tomar esta medida?**

---

### **CONSOLIDACIÓN**

- ✓ En equipos de 5, cada integrante formula una pregunta relativa al tema; intercambia las preguntas con otro de los equipos para contestarlas individualmente en su cuaderno y elaborar un esquema que servirá de apoyo al representante de cada equipo para exponer sus puntos de vista y la conclusión a la que llegaron.

***UNIDAD DIDÁCTICA  
DE CONECTORES***

**GUÍA DEL PROFESOR**

## CONSIDERACIONES GENERALES

Los siguientes **ejercicios modelo** que corresponden a los textos "Shame on you!" y "The Death Penalty in the United States: Old Enough to Kill, Old Enough to Die", forman las dos partes (conectores de adición y conectores de contraste) que integran esta Unidad Didáctica con el propósito de que los alumnos entiendan de manera clara y precisa, su funcionamiento, uso y clasificación.

A continuación, se presentan los objetivos específicos que el alumno alcanzará a través de los **ejercicios pretextuales, textuales y posttextuales**, éstos últimos representan la evaluación de cada unidad.

Para la selección de los textos, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

### SECUENCIA TEMÁTICA

El contenido de los textos guarda relación entre sí a fin de que los elementos lingüísticos relacionados con cada tema, se complementen, relacionen, consoliden y pasen a formar parte del vocabulario activo del alumno, en forma simultánea al empleo de determinados tipos y estrategias de lectura

### EXTENSIÓN Y NIVEL DE INFORMATIVIDAD DE LOS TEXTOS

Este aspecto se ajusta tanto al objetivo actual del segundo semestre para la asignatura de inglés del CCH, como al planteado en la posible distribución de materiales de lectura anexo a esta propuesta didáctica, que consideran tomar notas de un material de lectura auténtico de hasta dos cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

Al respecto, consideramos importante que el alumno sienta que puede procesar el contenido de los textos que se le presentan no obstante su longitud; sobre todo si la información expuesta optimiza su capacidad de interpretación textual.

### DIFICULTAD LINGÜÍSTICA

Tomando en cuenta que en este nivel, los alumnos se encuentran en una etapa favorable para establecer las relaciones entre **conceptos** y líneas de pensamiento del autor de un texto, nuestra labor consiste en orientarlos para llevar su atención de la forma hacia el contenido textual.

El texto elegido para la primera parte de esta primera unidad, contiene un glosario de varias palabras difíciles; sin embargo, se caracteriza por incluir estructuras simples, lo cual permite integrar el tema de conectores con algunos aspectos lingüísticos y estructurales vistos en el semestre anterior.

**¿Qué es?**

La organización de los conceptos y de las relaciones semánticas expresadas en un texto, a partir de las palabras llamadas conectores que tienen la función de establecer las ligas que permiten entender el hilo temático del escrito completo.

**¿Cómo se lleva a cabo?**

A través de la identificación de la función que establecen los conectores entre las oraciones y párrafos que unen.

**Sus componentes**

- ✓ Conceptos son objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos comunes que se designan mediante un símbolo.
- ✓ Relaciones se refieren al conjunto de posibilidades de vinculación que determinan el uso de cada conector.
- ✓ Los conectores son palabras que conectan dos enunciados o párrafos a través de diferentes tipos de relaciones que dan continuidad y sentido a la cohesión.
- ✓ Sentido es el conocimiento que se transmite mediante las expresiones de relación que aparecen en un texto.
- ✓ Conectores de adición: *above all, also, and, as well (as), besides, both, and, even, furthermore, in addition to, incidentally, likewise, moreover, not only, but also, similarly, then, too, what is more.*
- ✓ Conectores de contraste: *although, but, either, neither, except, however, in contrast (to), in spite of, despite, nevertheless, notwithstanding, on the contrary, on the one hand, on the other hand, otherwise, rather, still/yet, whereas, eventhough, while.*
- ✓ Conectores de causa: *as, because, because of, due to, the fact (that), due to, on account of, since.*
- ✓ Conectores de efecto: *accordingly, as a consequence, as a result, because, by all means, consequently, for that reason, give rise to, hence, as a result of, inare due to, lead to, u...uce result in, so, then, therefore, thus.*

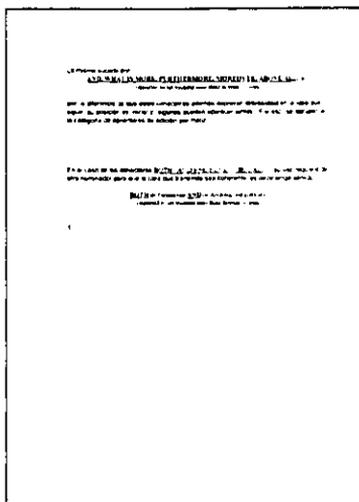
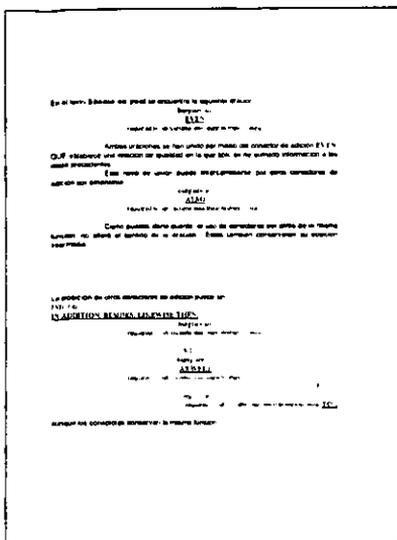
## CONECTORES DE ADICIÓN

La primera información que recibe el alumno es la **tarjeta de estudio**. Esta contiene la descripción de la coherencia con palabras que el alumno entiende. La información va de lo general a lo particular y se va presentando poco a poco el modelo de funcionamiento de los conectores.

### PROCEDIMIENTO:

- ✓ Explique al alumno que en la **tarjeta de estudio**, encontrará toda la información necesaria para poder trabajar con la unidad didáctica de conectores.
- ✓ Pida a los alumnos que la lean de manera individual.
- ✓ Al terminar la lectura, se formarán pequeños grupos (de preferencia noes) para analizar el contenido de la tarjeta y aclarar sus dudas.
- ✓ Tiempo sugerido para estas actividades: 15'.





## RELACIONAR INFORMACIÓN TEXTUAL CON ELEMENTOS DE COHERENCIA

Conforme a lo estudiado en el semestre anterior, la lectura de estudio es aquella que nos permite explorar un texto con profundidad; examinar la información relevante contenida en los ejes conceptuales, los detalles de apoyo y sus **relaciones**, con el fin de comprender e interpretar la información presentada en el escrito.

### PROCEDIMIENTO:

- ✓ Centre la atención del alumno en el enunciado tomado del texto, que sirve de ejemplo para observar el **cambio de posición y las relaciones** que establecen los conectores de adición en las dos oraciones que unen a nivel de enunciado y a nivel de párrafo.
- ✓ Explique a los alumnos que la dominante de sentido en el enunciado base es que en el **ahora** de acuerdo con el **concepto tiempo en los enunciados en inglés** visto en el semestre anterior, alguien solicitó algo a otras personas por alguna razón.
- ✓ Formule a los alumnos las siguientes preguntas: ¿Quiénes fueron solicitados?, ¿Qué se les solicitó?, ¿Quiénes lo solicitaron?, ¿Dónde lo solicitaron? y ¿Cómo lo solicitaron? para ilustrar las funciones del nominador realizador, la acción, el nominador receptor, el modificador de la acción y la **intencionalidad** del autor del texto.
- ✓ Pida al alumno que de manera individual lea los tres primeros párrafos.
- ✓ Asegúrese de que la mayoría del grupo realice esta actividad.
- ✓ Forme grupos para que respondan el ejercicio 1.
- ✓ Seleccione a un integrante de cada equipo para que dé las respuestas. En caso de que alguna respuesta sea incorrecta, solicite la intervención de otro alumno que no haya participado
- ✓ Tiempo estimado: 40'.

1 Durante la lectura de los tres primeros párrafos, notaras que el texto habla de una nueva manera de impartir justicia en E.U.  
 Localiza, a los infractores que se mencionan, anotalos en la primera columna y en la segunda, describe los castigos impuestos a cada uno de ellos.

INFRACTORES	CASTIGOS
f <sub>1</sub>	
f <sub>2</sub>	
f <sub>3</sub>	

2. Ahora, relaciona los siguientes enunciados tomados del texto con la información que los complementa, en forma similar al ejercicio presentado con un enunciado del texto.

2.1 Párrafo 4  
 Un juez de Texas argumenta acerca de las humillaciones que \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ además, en una entrevista reciente se refirió a que  
 no desean \_\_\_\_\_

2.2 Párrafo 4  
 Es necesario que las personas se sientan culpables  
 Luego \_\_\_\_\_  
 también.

2.3 Párrafo 3

### CONECTORES DE ADICIÓN

Las ideas que transmiten los conectores de adición en inglés son las de marcar una **relación lógica de suma o adición** a nivel de enunciado, pero sobre todo a nivel de párrafos al **reforzar o confirmar** información sobre lo mencionado anteriormente, indicando diferentes niveles de **informatividad e intencionalidad** del autor del texto.

#### PROCEDIMIENTO:

- ✓ Solicite a los alumnos que lean los párrafos 3 y 4 para completar las ideas que unen los conectores de adición presentes en los incisos del ejercicio 2, a partir de la información ya procesada.

**3 ¿SE EXPRESAN O NO EN EL TEXTO?**

SI NO 3.1 También es muy pronto para evaluar el éxito de las sentencias vergonzosas.

SI NO 3.2 Sin embargo, no es cierto que toda esta humillación impedirá más crímenes.

SI NO 3.3 La vergüenza parece haber ayudado a alejar a los jóvenes jóvenes del crimen.

SI NO 3.4 Además, algunos críticos argumentan que el hecho de avergonzar a alguien sólo genera una conducta más hostil y violenta.

**4 Elija una idea que le dé continuidad y sentido a la información expresada en los siguientes párrafos.**

**4.1 En relación con el primer párrafo**

a. Los jueces norteamericanos ponen a prueba una manera de castigar los delitos.

b. En los Estados Unidos se imparte justicia a través de medios humillantes.

c. Por la falta de infraestructura penitenciaria, los jueces norteamericanos imponen sanciones vergonzosas.

**4.2 En relación con el último párrafo**

a. Los delincuentes merecen penas de humillación en público.

b. Los resultados de la humillación pública aún son prematuros, pero alentadores en contra del crimen.

c. Este tipo de castigo daña profundamente la autoestima de la sociedad en general.

**5 Proporcione la información que se le pide, en relación con el texto que acabas de leer.**

5.1 Escribe en tus propias palabras... significa recibir castigo en público.

---

- ✓ Verifique si los alumnos entendieron las relaciones establecidas por los conectores de adición a nivel de párrafo, por medio del ejercicio 3.
- ✓ Después de leer el primer y último párrafos, solicite a los alumnos que determinen qué enunciados de los incisos del punto 4 dan continuidad y sentido a la información expresada en dichos párrafos.
- ✓ Asegúrese de que los alumnos lleguen a conclusiones después de leer el texto, con base en las preguntas del ejercicio 5.
- ✓ Determine el grado en que sus alumnos comprenden la información a través de la paráfrasis que efectúen en su propia lengua.
- ✓ Tiempo considerado para estas actividades: 60'.

**MODELO DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CONECTORES DE CONTRASTE**  
**Lo de los siguientes enunciados y comparados con los conectores**

En el texto "The South Pacific in the United States" se utilizan los siguientes conectores:

\* In the United States  
 although,  
 even when there is not necessary

El texto representa un ejemplo de funcionamiento de los signos de contraste de contraste through para establecer una relación de contraste entre las primeras ideas principales y las siguientes que le siguen. Este funcionamiento se puede interpretar así: Aunque en otros países del mundo no existe la playa como parte del paisaje, en los E. U. existe además como parte del paisaje.  
 Como resultado, estos conectores se utilizan para indicar que la información siguiente es diferente al ejemplo de funcionamiento.

\* In the United States  
 however,  
 such as the Pacific in the United States  
 such as the Pacific in the United States

Como consecuencia de este primer grupo "however" hace un contraste de primera idea con respecto al ejemplo anterior, así se puede en el texto "The South Pacific in the United States".

\* In the United States  
 even when there is not necessary

Este enunciado indica que la información que sigue es diferente a la información que precede.

\* In the United States  
 even when there is not necessary

Este enunciado indica que la información que sigue es diferente a la información que precede.

Para mayor aplicación entre aquellos estudiantes que no se permitieron de entender, se usaron los siguientes conectores de contraste:

By the contrast, conversely, respectively, in the contrast, in opposition to this, that is opposed by the fact that in the United States each state must be such decision.

de los cuales el receptor debe ser capaz de buscar a su nivel de comprensión según el ejemplo.

En el siguiente se da una información sobre el autor: Para

Under a most common of the world there is no casual treatment term must be in the United States each state must be such decision.

La información que dar alternativa entre los usos contrastes a nivel de partes como en este caso. "The fact that in the majority of the parts of the world no state is part of the state that in the U.S. each state is part of the state."

Si se muestra un texto según el primer paso y seleccionar la segunda a más tiempo, el enunciado correcto es:

However in most countries of the world there is casual treatment for many more in the United States each state must be such decision.

El texto "In the majority of the parts of the world each state is part of the state in the U.S. each state is part of the state."

"For" puede ser de manera que una de las ideas.

But in the United States each state must be such decision.

Que "the best way to do" en los E. U. cada estado tiene su propia decisión.

**CONECTORES DE CONTRASTE**

Para relacionar la información textual con los conectores de contraste que el alumno aprenderá, es necesario retroalimentarlo con los conceptos de palabras clave, oración tópica, detalles de apoyo, idea principal, bloques de información e idea central correspondientes a este tipo de lectura con el fin de poder realizar el ejercicio 4.

**PROCEDIMIENTO:**

- ✓ Presente al alumno el funcionamiento y uso de los conectores de contraste, a partir de un fragmento incluido en el texto, que le sirva de ejemplo para procesar la información de los primeros párrafos con ayuda de los conectores de contraste.
- ✓ El ejemplo, tomado del texto, le permitirá además promover entre los alumnos la subvocalización y la lectura en voz alta, con el propósito de que los alumnos distingan las ideas enlazadas por los conectores, al tomar en cuenta la pausación marcada por los signos de puntuación, ya que entre más sentidos pongan en práctica, mejor conservaran las imágenes y conceptos que formen en su mente.
- ✓ Es importante aclarar que con este actividad no se pretende que el alumno alcance una pronunciación satisfactoria, sino que reconozca sobre todo los sonidos básicos que no tiene el español.
- ✓ Forme equipos de hasta 7 alumnos para que localicen y anoten en el ejercicio 6 los argumentos a favor y en contra contenidos en el texto
- ✓ Tiempo estimado: 50'

1. Lee con atención el segundo párrafo del texto. A partir de los argumentos resúbelos indicando las ideas que conectan. Anota en la segunda columna el argumento y la intención del texto o autor. Anota además cualquier oposición o alternativa. Por último, una vez con el resumen es necesario y conveniente con los propios palabras.

Opción Cálculo      Primeras lect.      Segundo lect.

2.1. ¿Cualquier argumento que no se conecte textualmente a una postura que defende un autor?      no marcar de nada

2.2. ¿Se reutilizan las mismas ideas en un mismo contexto por un mismo autor?      no marcar de nada

2.3. ¿El lenguaje fuerte como el uso de palabras de los E.U. tiene la finalidad de cambiar una política sobre por una más en la misma?      un gobierno de los E.U. tiene la finalidad de cambiar una política sobre por una más en la misma

2.4. ¿A la edad de 17 años ¿se les permite votar?      los amigos desearían votar igualmente a los jóvenes "Young People"

7. En relación con la aplicación de la pena de muerte y a partir del párrafo 3. Hazlo:

	Argumentos a favor	Argumentos en contra
31		
32		
33		
34		
35		

8. Responde las siguientes preguntas relacionadas con el texto que estás leyendo.

31. ¿Cuál es el eslogan más importante en relación con la pena de muerte?

32. ¿Qué procedimiento se utiliza por primera vez en E.U. para ejecutar a un menor de edad?

33. ¿Qué estado de Norteamérica impuso como límite mínimo 16 años de edad para la pena de muerte y cuál era el límite de edad antes de tomar esta medida?

**CONSOLIDACIÓN**

En equipos de 3 cada integrante formula una pregunta relativa al tema intercambian las preguntas con otro de los equipos para contestarlas individualmente en su cuaderno y elaborar un esquema que escriba de apoyo al representante de cada equipo para exponer sus puntos de vista y la conclusión a la que llegaron.

## CONSOLIDACIÓN

Las actividades mencionadas en los ejercicios posttextuales y en el de consolidación, permiten evaluar la producción total a la que llegaron los alumnos en su propia lengua, así como constatar el grado de comprensión que alcanzaron a partir de la información ya procesada.

### PROCEDIMIENTO:

- ✓ Solicite a los alumnos que forme equipos de hasta 5 integrantes para que previa aclaración y/o discusión de las ideas principales expuestas en el texto, formulen de manera individual una pregunta relativa al tema.
- ✓ Pídale que intercambien sus cuadernos con otro de los equipos.
- ✓ Después de conocer otras opiniones, pídale que a partir de sus notas elaboren en equipo un plan esquema escrito en su cuaderno.
- ✓ Indique a los alumnos que designen un representante para que exponga, ante el grupo y con ayuda del plan esquema, los puntos de vista y las conclusiones a las que llegaron en equipo.

# CONCLUSIONES

La realización de este trabajo de investigación nos permitió constatar la necesidad que tenemos en nuestro país de emprender más estudios que profundicen en diversos aspectos lingüísticos y discursivos con el propósito de apoyar la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En el caso de los alumnos de bachillerato que cursan la materia de inglés conforme a los programas de estudio obligatorios del Colegio de Ciencias y Humanidades, nuestra experiencia docente nos indica que en gran parte, no tienen el éxito esperado que se contempla en el perfil de egreso, porque no encuentran suficientes claves textuales; esto se debe a que desconocen la función de los **conectores** y de las expresiones modales y ello dificulta su proceso de comprensión e integración de la información de textos en inglés.

Ante esta problemática, surgió el interés de realizar el presente trabajo para que tanto maestros como alumnos, conozcan el funcionamiento de los **conectores**, facilitándoles con ello la comprensión de textos en inglés; además de proponer ejercicios que transformen las clases tradicionales al permitir que el alumno comprenda la lengua de un manera más sencilla y eficaz ante diversas situaciones y en diferentes tipos de texto.

Para ello, se llevó a cabo un análisis de la bibliografía que trata el tema de la coherencia textual, poniendo especial énfasis en los trabajos recientes. A partir de la síntesis de los fundamentos teóricos que respaldan el conocimiento de la coherencia, de los conectores, que son los que permiten en gran parte la cimentación de esta

coherencia. es posible abundar en las funciones de diversos tipos de conectores como los que generan relaciones de tiempo y lugar, orden, énfasis, ejemplificación, enumeración, propósito y condición, conforme a una progresión lógica, gradual y sistemática que resulte adecuada y útil para los alumnos del CCH en los cuatro niveles de inglés que contempla el PEA.

De éstos, analizamos principalmente los conectores que indican relaciones de adición y de contraste por considerarlos fundamentales, ya que son los que más se utilizan en textos académicos de tipo expositivo, y por lo tanto, son los que encontrarán los alumnos con mayor frecuencia.

Al hacer el análisis del manejo de estos conectores, encontramos que cada tipo de conector tiene una forma de funcionamiento propia; por lo que decidimos analizarlos por separado y proporcionar un mapa conceptual explicativo que muestra detalladamente sus características.

Las características fundamentales de los conectores de adición se podrían resumir en los siguientes puntos:

- Los conectores de adición se caracterizan por no alterar la forma en que conectan los enunciados, la relación es de igualdad, es decir, no hay preponderancia de un enunciado hacia el otro.
- Casi siempre se encuentran en posición inicial, pero a veces se colocan en una posición media. Sólo uno, "too" se coloca al final.
- Algunos conectores de adición indican énfasis, porque intensifican la función de agregar, como en el caso de "what is more", "above all" o "moreover".

Las características principales de los conectores de contraste son:

- Se agrupan en tres características definidas: aquellos que solamente contrastan, los que tienen una función de oposición y los que permiten dar alternativas.
- En su gran mayoría presentan una posición inicial, aunque también se pueden encontrar en posición media, como en el caso de *“though”*.

Para tener información más precisa del comportamiento de estos conectores sugerimos consultar la tarjeta de estudio y el mapa conceptual de coherencia, que se incluyen en la Unidad Didáctica de Conectores, elaborada para los alumnos y profesores con el propósito de mostrar las ligas o redes de **coherencia** presentes en un texto a partir de las funciones y uso de los conectores de adición y de contraste.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, la falta de tiempo nos impidió acceder a una investigación mixta a través de la puesta en marcha de algún tipo de programa piloto, confirmatorio o metodológico que validara y constatará la confiabilidad de esta propuesta metodológica.

A pesar de que se hizo una búsqueda exhaustiva del tema, la bibliografía documental la encontramos dispersa y enfocada al análisis de los conectores presentes en el discurso oral en inglés; sin embargo, esta información sirvió de base para adaptarla al uso adecuado en una situación de interpretación de la información escrita.

Asimismo, el análisis cuidadoso de varios textos nos permitió determinar la manera en que los conectores funcionan en contexto. La información desprendida de este estudio, sirvió de punto de partida para la elaboración de la unidad didáctica de conectores; que pensamos será de gran utilidad para los alumnos en una situación real de clase.

A su vez, el proceso arriba mencionado nos permitió dar al profesor sugerencias didácticas más precisas acerca del funcionamiento de estos nexos de unión, lo que le permitirá dar explicaciones más precisas y más claras acerca del uso de estos conectores y cómo éstos contribuyen a constituir la coherencia de un texto.

Aunque intentamos una propuesta clara para el alumno, consideramos que ésta no es lo suficientemente extensa para permitir que el alumno automatice todos estos conceptos, ya que los mismos tienen un grado alto de dificultad debido a la fuerte carga semántica que transmiten.

Este tipo de ejercicios deben practicarse con frecuencia, reciclando los conceptos de manera sistemática a lo largo de los cuatro semestres.

Debido a las restricciones generadas por este tipo de trabajos, fue necesario reducir el número de conectores que se podían analizar, tanto por limitaciones de tiempo como de espacio.

Sin embargo, al revisar los contenidos en el PEA, nos dimos cuenta de que requería algunos ajustes, por lo que también elaboramos una sugerencia de la posible distribución de los materiales y objetivos de los programas de estudio para las asignaturas de inglés I, II, III y IV del CCH (Anexo 1) que, entre otros aspectos, integró de manera sistemática y gradual varios tipos de conectores aunado a los demás conocimientos lingüísticos que contempla el PEA.

De ahí se podría sugerir la elaboración de futuros trabajos sobre otros conectores, ya sea analizando el tipo de relaciones que establecen en los textos o sus características particulares de funcionamiento.

Otra línea de investigación surgida de este trabajo, podría llevar al análisis de la forma en que los conectores facilitan o dificultan la comprensión y el recuerdo de la información presentada por el autor.

Este trabajo alcanzó el logro de sus objetivos, ya que fue posible describir las características fundamentales y propias de los conectores de adición y de contraste, por lo que esencialmente beneficiará a los alumnos y profesores de ciclo de bachillerato; sin embargo, también puede resultar valioso para cualquier profesor que se dedique a la enseñanza de la lectura en inglés como lengua extranjera.

También podrá servir a aquellas personas interesadas en aprender más de la lengua inglesa, por la forma en que se describió el funcionamiento de los conectores de adición y contraste, que gracias al modelo de enseñanza presentado permiten una comprensión clara de éstos, aún sin tener la guía de un profesor.

# BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.
- BARBA, Angeles y García-Jurado, Raquel G. (sf) Curso de Lectura de Inglés, nivel 2 de la ENEP Acatlán.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang Ulrich. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Singapore. Longman.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. 1982. "Teoría lingüística y metateoría para una ciencia del texto" en Bernardez, Enrique. *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. 1985a. "Written meaning in real time" en A. Matsuhashi (ed.) *Writing in real time*. New York, Longman
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. 1985b. "Text Linguistics in Discourse Studies" en van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1. Disciplines of Discourse*. USA. Academic Press, Inc.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang Ulrich. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, España. Editorial Ariel, S.,A.
- BERNÁRDEZ, Enrique. 1987. *Lingüística del Texto*. Madrid. Arco/Libros, S.A.
- BERNÁRDEZ, Enrique. 1995. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid. Ediciones Cátedra, S.A.
- BROWN, H. Douglas. 1987. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall.
- CARRELL, Patricia L. 1982. "Cohesion is not coherence". *TESOL QUARTERLY*, Vol. 25, No. 4, 479-488.
- CARRELL, Patricia L. 1983. "Three Components of background knowledge in reading comprehension". *Language Learning*, Vol. 33, No. 2, 183-203.
- CARRELL, Patricia L. 1984. "Schema Theory and ESL reading: classroom implications and applications". *Modern Language Journal*, Vol. 68, No. 4, 332-343.
- CARRELL, Patricia L. 1985. "Facilitating ESL reading by teaching text structure". *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 4, 727-752.

- CARRELL, Patricia L. 1989. "Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms", en Carrel, Patricia et al. (ed.) *Interactive approaches to Second Language Reading*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- CARRELL, Patricia L. 1997. "Extensive and Intensive Reading in an EAP Setting". *English for Specific Purposes*, Vol. 16, No. 1, 47-60.
- CERDÁ, Ramón et al. (ed.) 1991. *Diccionario de Lingüística*. México. Red Editorial Iberoamericana, S.A. (REI).
- CONGRESO UNIVERSITARIO. 1990, 17 de enero. "Tema I. Concepción y objetivos generales del Bachillerato". *Cuaderno de la Gaceta UNAM*.
- CONGRESO UNIVERSITARIO. 1990, 18 de enero. "Tema II Formación Académica y Profesores". *Cuaderno de la Gaceta UNAM*.
- CONNOLLY, H. et al. (ed.) 1996. *Discourse and pragmatics in functional grammar*. Berlin. Walter de Gruyter & Co.
- CHAPMAN, J. L. 1987. *Reading: from 5-11 years*. England. Open University Press.
- CHIMOMBO, Moira y Roseberry, Robert L. 1998. *The power of discourse. An introduction to discourse analysis*. USA. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- DÍAZ, Graciela. 1998. *Estilos de aprendizaje de los alumnos que cursan la materia de inglés en el CCH Naucalpan*. Trabajo de Tesis, ENEP Campus Acatlán, UNAM.
- DIJK, Teun A. Van. 1972. *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague. Mouton de Gruyter.
- DIJK, Teun A. Van. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España. Paidós.
- DIJK, Teun, A. Van. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI
- DIJK, Teun, A. Van y Kintsch, Walter. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York. U.S.A. Academic Press.
- DIJK, Teun A. Van (ed.) 1985a. *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 1. Disciplines of Discourse*. USA. Academic Press, Inc.
- DIJK, Teun A. Van (ed.) 1985b. *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 2. Dimensions of Discourse*. USA. Academic Press, Inc.

- DIJK, Teun, A. Van. 1993. *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. México. Ediciones Cátedra.
- DIRVEN, R. 1990. "Pedagogical Grammar" en *Language Teaching Journal*. Vol. 23. No. 1. England. Cambridge University Press.
- DRESSLER, Wolfgang Ulrich et al. (ed.) 1977 *Current Trends in Textlinguistics. Research in Text Theory. Vol. 2*. Berlin. Germany. Walter de Gruyter & Co.
- ESKEY, David E. 1989a. "Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers" en Carrel, Patricia et al. (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- ESKEY, David E. y Grabe William. 1989b. "Interactive models for second language reading: perspectives on instruction" en Carrel, Patricia et al. (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- FRANK, Marcela. 1972. *Modern English. A Practical Reference Guide*. New Jersey, USA. Prentice Hall Regents.
- FUENTES, Catalina. 1996. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid. Arco Libros, S.I.
- GACETA UNAM. 1971, 1o. de febrero. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades" en *Gaceta UNAM*, Tercera Época, Tomo II, Número extraordinario.
- GACETA CCH. 1998, 27 de abril. "Los estudiantes deben poseer una cultura universal para afrontar nuevas realidades. Pablo González Casanova" en *Gaceta CCH*, Décima Tercera Época, Tomo XXII, No. 821, págs.. 16-17.
- GACETA CCH. 1998, 9 de julio. Suplemento Especial. "Prioridades para el Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo 1998-1999" en *Gaceta CCH Consejo Técnico*, No. 1.
- GARCÍA-JURADO, Raquel G. (s/f). "Compilation of exercises for reading comprehension" en Documentos Internos de la Sección de Comprensión de Lectura del Departamento de Inglés - CIE Acatlán.
- GARCÍA-JURADO, Raquel G. 1994. "Proyecto para la elaboración del Programa de Comprensión de Lectura para el Departamento de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán". Trabajo de Concurso de Oposición.

- GARCÍA-JURADO, Raquel G. 1998. "Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras en Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas" en *Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México. Conacyt, UNAM, Ed. Porrúa.
- GOODMAN, Kenneth. 1988. "The reading process", en Carrel, P. et al. (ed.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- GRABE, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25, No. 3
- GRELLET, Françoise. 1981. *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, Great Britain. Cambridge University Press.
- GUZMAN, Lidia. 1984. "Elaboración de un programa para el curso de comprensión de lectura en inglés del CCH. Etapa II". en *Elaboración de objetivos*. CCH. UNAM.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Great Britain. Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. Singapore. Longman Singapore Publishers.
- HALLIDAY, M.A.K. y Hasan, Ruqaiya. 1985. *Language, context, and text aspects of language in a social-semiotic perspective*. Hong Kong. Oxford University Press.
- HATCH, Evelyn y Brown, Cheryl. 1995. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge, U.S.A. Cambridge University Press.
- INFORME CAI. 1998. "Sobre el estudio y análisis de los informes docentes de los profesores de asignatura correspondiente al primer año de la implantación del PEA, 1996 – 1997" en documentos internos del Consejo Académico de Idiomas. CCH. UNAM.
- LABOV, William. 1970. "The study of language in its social context" en *Studium Generale* 23
- MCCARTHY, Michael J. 1991. *Discourse analysis for Language teachers*. Great Britain. CUP.
- MENDOZA, Félix. 1992. "Acerca de una descripción de la gramática con fines comunicativos" en Encuentro AMMMLEX, A.C. México. Talleres de Impretei.
- MENDOZA, Félix. 1993. "La lectura como tipo receptivo de actividad discursiva" en Documentos de trabajo de la Sección de Comprensión de Lectura del Departamento de Inglés CIE - Acatlán.

- MENDOZA, Félix. 1994. "Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas en la enseñanza de una lengua extranjera" en *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y Cambio en la Enseñanza de Lenguas* (septiembre de 1992) F. Castañón y Bitzoni (comps.). México. Edición CELE.
- NATTINGER, James R. y De Carrico Jeanette S. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Hong Kong. Oxford University Press.
- NUNAN, David. 1993. *Introducing Discourse Analysis*. London. England. Penguin Books.
- PIERCE, Joe E. 1985. "The Nature of English Grammar" en *English Teaching Forum*, julio.
- PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO. 1996, julio de. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato de la UNAM.
- PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LAS ASIGNATURAS INGLÉS I Y II (PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRES). 1996, julio de. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato de la UNAM.
- PUENTE, Anibal (ed.). 1991. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid. Pirámide.
- QUIRK, Randolph, et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. Londoñ. Longman.
- SCHIFFRIN, Deborah. 1987 *Discourse markers*. Great Britain. CUP.
- SILBERSTEIN, Sandra. 1987. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction" en *English Teaching Forum*, Vol. XXV, No. 4.
- UNGER, Christoph. 1996. "The scope of discourse connectives: implications for discourse organization" en *Journal of Linguistics*. Vol. 32. Cambridge University Press.

# ANEXO

## **OBJETIVOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LAS ASIGNATURAS DE INGLÉS I, II, III Y IV DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO**

### **OBJETIVO GENERAL DE LA MATERIA**

Al concluir los cuatro semestres de instrucción, el alumno tendrá la capacidad de extraer la idea principal y las ideas secundarias de un material de lectura auténtico, leyendo a una velocidad normal, con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión. El texto será de hasta tres cuartillas de extensión, de tema familiar o académico no especializado.

### **OBJETIVO DEL PRIMER SEMESTRE DE LA MATERIA**

Al concluir este semestre, el alumno será capaz de identificar el tema general de un material de lectura auténtico, de hasta una cuartilla de extensión de tema familiar o académico no especializado, con abundancia de cognados, vocabulario conocido y una estructura sencilla, con un uso ocasional del diccionario.

### **OBJETIVO DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA MATERIA**

Al concluir este semestre, el alumno será capaz –además de lo planteado en el semestre anterior– de distinguir entre oraciones tópico y los detalles de apoyo con un uso esporádico del diccionario y pocos errores de comprensión, asimismo de tomar notas de un material de lectura auténtico de hasta dos cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

### **OBJETIVO DEL TERCER SEMESTRE DE LA MATERIA**

Al concluir este semestre, el alumno será capaz –además de lo planteado en los semestres anteriores– de encontrar la idea central con un uso ocasional del diccionario y pocos errores de comprensión y elaborar un plan esquema de un material auténtico de hasta dos y media cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

### **OBJETIVO DEL CUARTO SEMESTRE DE LA MATERIA**

Al concluir este semestre, el alumno será capaz –además de lo planteado en los semestres anteriores– de encontrar las ideas principales contenidas en un texto, discriminando la información relevante de la secundaria y sintetizarla, con un uso ocasional del diccionario y pocos errores de comprensión, en un material auténtico de hasta tres cuartillas de extensión de tema familiar o académico no especializado.

**MATERIALES DE LECTURA EN INGLÉS PARA EL PRIMER SEMESTRE DEL C.C.H.**

U. 1 LECT. FAM.	U. 2 LECT. ESTUDIO	U. 3 LECT. FAM.	U. 4 LECT. ESTUDIO
1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc.	1 Mínimo comunicativo (acción/ahora)	1 Localización mínimos en párrafos.	1 Oración tópico/ Detalles apoyo Reconocer/diferenciar
2 Vocales/consonantes pronunciación/ pausación	2 Quiz 1 Mínimo comunicativo (acción/ antes de ahora)	2 Conectores adición, contraste, propósito, efecto (reconocim).	2 Oración tópico con conectores intraoracionales
4 Introd. elementos tipográficos.	3 Referencia/ anáfora.	3 Inferencia vocabulario por distribución orac.	3 Quiz 3 oración tópico con referencias
5 Introd. elemen. Iconográficos imágenes	4 Formación de palabras (sufijos)	4 Quiz 2 conectores	4 Oración tópico Detalles apoyo Nivel palabra clave
6 Palabra clave reconc. Cognados	5 Formación de palabras (prefijos)	5 Afijación (tion, ment) nominador/desc. Adv	5 Inferencia por contexto.
7 Min. Comunicativo partes fundamentales	6 Uso de diccionario (formato)	6 Afijación de negación un / dis / less	6 Relac. Imagen (gráfico) orac. Tópico
8 Min. Comunicativo (nominador)	7 Mínimo comunicativo con modales.	7 Generalización usando subtítulos	7 Plan esquema
9 P. clave. Cognados con min. Comunic.	8 Exam 1	8 Exam 2	8 Exam 4

**MATERIALES DE LECTURA EN INGLÉS PARA EL SEGUNDO SEMESTRE DEL C.C.H.**

U. 1 LECT. FAM.	U. 2 LECT. ESTUDIO	U. 3. BUSQUEDA	U. 4 INTEGRACION
1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc	1 P. clave especial (negación, cuantificadores)	1 Oración tópico y detalles de apoyo.	1 Uso de plan esquema para resumen
2 Pausa larga y corta/ entonación	2 Quiz 1	2 Lectura de diagramas y procesos con dibujos o fotografías, índices, etc.	2 Uso de conectores con oración tópico
3 Mínimo comunicativo descriptores superlativo			
4 Palabras función contenido	3 Dist. Oracional, oración compuesta	3 Diccionario	3 Conectores de tiempo
5 Repaso auxiliares y modales	4 Conectores de contraste.	4 Quiz 2	4 Quiz 3
6 Referencia (this.../who...)	5 Referentes vs. sustitutos	5 Predicción (orientación en tipográficos)	5 Objeto indirecto (qué, quién, cuándo, cómo)
7 Conectores adición.	6 Oración tópico (clasificación)	6 Búsqueda orientada en palabra clave (tema)	6 Palabras clave en resumen. Campo semántico
8 Falsos cognados	7 Inferencia vocab. Dist. oracional y formantes	7 Relacionar inf. Textual con elementos iconográficos	7 Oración tópico y palabra clave resumen.
9 Referencia/sustitutos	8 Exam 1	8 Exam 2	8 Exam 4

**MATERIALES DE LECTURA EN INGLÉS PARA EL TERCER SEMESTRE DEL C.C.H.**

U. 1 LECT. ESTUDIO.	U. 2. BUSQUEDA	U. 3 LECT. FAM.	U. 4 INTEGRACION
1 Idea principal	1 Búsqueda de subtemas por P. Clave.	1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc	1 Oración compleja
2 Inferencia voc. Por conoc. Tema	2 Quiz 1	2 Patrones entonativos pausación	2 Inferencia de información (textual)
3 Clasificación información.	3 Palabras compuestas verbs	3 Mínimo comunicativo	3 Plan esquema deductivo
4 Quiz 2 jerarquización	4 Referencia catafórica	4 Comprensión de gráficos	4 Quiz 3
5 Oración tópico y detalles (compleja)	5 Apoyo en gráficos para localizar inform.	5 Inferencia vocabulario	5 Cuadro sinóptico según texto (inductivo)
6 Párrafo dependiente	6 Conectores relac. Tiempo y lugar	6 P. clave palabras compuestas nouns	6 Ideas principales para idea central
7 Idea central.	7 Diccionario como último recurso	7 Oración tópico/detalle de apoyo	7 Diferencia entre Cuadro/resumen
8 Exam 2	8 Exam 1	8 Conectores tiempo y lugar	8 Exam 4

**MATERIALES DE LECTURA EN INGLÉS PARA EL CUARTO SEMESTRE DEL C.C.H.**

U. 1 LECT. FAM.	U. 2 LECT. ESTUDIO	U. 3. BUSQUEDA.	U. 4 INTEGRACION
1 Objetivos, plan de trabajo, contenidos, etc.	1 Relac. Causalidad	1 Discriminación entre opinión e información factual.	1 Redacción de ideas principales
2 Lectura corrida respetando entonación y pausación	2 Quiz 1	2 Clasificación	2 Redacción idea central
3 Mínimo comunicativo función por posición	3 Todas las formas de sustitución	3 Jerarquización	3 Redacción de resumen (inductivo/deductivo)
4 Cohesión elipsis en lenguaje periodístico	4 Oraciones complejas	4 Quiz 2	4 Quiz 3
5 Conectores orden, énfasis, ejemplificación (in other words)	5 Inferencia textual, por relac. causales	5 Generalización (producción)	5 Formación de bloques de inf
6 Inferencia vocab. Por posición palabra y contexto	6 Párrafo dependiente	6 Localización de subtemas	6 Cuadro temático
7 Tema general	7 Idea principal	7 Inferencia por gráficos	7 Cronológico
8 Idea central	8 Exam 1	8 Exam 2	8 Exam 4