

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"



EL RECONOCIMIENTO DE LA RELACION ENTRE LOS SUSTITUTOS Y SUS REFERIDOS COMO ESTRATEGIA PARA LA COMPRESION DE TEXTOS EN INGLES.

27812

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES P R E S E N T A : OLIVIA MIRAVETE CHASSIN

ASESOR: LIC. SIEGFRIED BÖHM WEICKERT.

SANTA CRUZ ACATLAN, EDO. DE MEXICO. MAYO DE 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.

## DEDICATORIA

“..... La luz que llegó a este trabajo, acompañó siempre la imagen de mi familia.....”

## AGRADECIMIENTO

Agradezco profundamente a mis asesores Lic. Siegfried Böhm, Lic. Guadalupe García, Lic. Ma. Cristina Borja, Dr. Félix Mendoza, Mtra. Ma. del Carmen Hernández y Lic. Jesús Quintero por legar sus conocimientos en la realización de este trabajo.

## ÍNDICE

	PÁG
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
1.1 IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LECTURA EN INGLÉS	5
1.2 COMPRENDER UN TEXTO	6
1.3 LAS CADENAS COHESIVAS	8
1.4 PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	10
1.5 JUSTIFICACIÓN	12
1.6 OBJETIVO GENERAL	13
1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
<b>CAPÍTULO II</b>	
2.1 CONCEPCIÓN DE LA LECTURA	15
2.2 MODELOS DE COMPRESIÓN DE LECTURA	16
2.2.1 MODELOS ASCENDENTES	17
2.2.2 MODELOS DESCENDENTES	18
2.2.3 MODELOS INTERACTIVOS	19
2.3 COMPRESIÓN DEL TEXTO	22
2.4 ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA	23
2.4.1 ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS REFERENTES	25
2.5 LOS ELEMENTOS DE LA COHESIÓN	27
2.5.1 VÍNCULOS	29
2.5.2 SUSTITUTOS	30
2.5.3 REFERENTES	31

2.5.2 SUSTITUTOS	30
2.5.3 REFERENTES	31
2.6 RELACIONES ANAFÓRICAS	33
2.7 FUNCIÓN CATAFÓRICA	34
2.8 COHESIÓN, COHERENCIA Y COMPRENSIÓN	37

### **CAPÍTULO III**

3.1 ENSEÑAR A COMPRENDER LOS SUSTITUTOS	41
3.2 LA INTENCIÓN DEL LECTOR	42
3.3 CRITERIO DE SELECCIÓN DE TEXTO	43
3.4 EL USO DE TEXTOS ORIGINALES	44
3.5 PASOS PARA LA MEJOR COMPRENSIÓN DE UN TEXTO:	44
3.5.1 PRELECTURA	45
3.5.2 LECTURA	46
3.5.3 POSLECTURA	47
3.6 PROPUESTA DIDÁCTICA	47
3.7 ESTRATEGIA PARA ENSEÑAR LOS SUSTITUTOS	48
3.8 MODELO DE INSTRUCCIÓN	49
3.9 PROPUESTA DE EJERCICIOS MODELO PARA ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN DE LOS SUSTITUTOS PERSONALES, DE OBJETO Y RELATIVOS	57
3.10 CLAVE DE RESPUESTAS	73
CONCLUSIONES	77
BIBLIOGRAFÍA	80

## INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la relación entre los sustitutos y sus referidos como estrategia para la comprensión de textos, es el tema de este trabajo que pretende servir de introducción general y elemental a los problemas que surgen en la comprensión de un texto. El compromiso y el interés por el uso de los vínculos cohesivos empezó al observar que los estudiantes no podían comprender la función de los referentes ni relacionarlos con sus antecedentes en los textos utilizados en los cursos para la enseñanza de la lectura.

Por este motivo decidimos profundizar en el estudio de los referentes, a fin de encontrar la mejor manera de explicar a los alumnos la forma en que este tipo de sustitutos funcionan y así mejorar la competencia lingüística de los estudiantes; tema que no se puede pasar por alto en el aprendizaje de la lectura. Si la competencia lingüística no es la adecuada, el alumno no podrá interpretar el código del texto, perdiendo así eficacia en su comprensión de la información.

El código en el que está escrito un texto se reconoce a partir de estructuras gramaticales; un ejemplo son los pronombres. Enseñar a los estudiantes a entender estos elementos cohesivos del enunciado facilita su comprensión, además de permitir la retención de la información.

El presente trabajo se realizó con la finalidad de ayudar a adultos que se encuentran realizando estudios a nivel superior o técnico que, como parte del plan de estudios, tengan la necesidad de aprender a leer en una lengua extranjera con el fin de comprender de manera aceptable textos de tipo académico escritos en inglés para apoyarse en su carrera.

Además, este proyecto representa un intento para ayudar a los maestros de inglés como lengua extranjera a entender el concepto de cohesión, a fin de que puedan guiar a sus estudiantes en el conocimiento de este aspecto fundamental en la construcción de enunciados, lo que les dará un conocimiento más sólido de esta lengua extranjera durante el aprendizaje de la lectura en inglés.

Aunque está dirigido a profesores de lenguas, también se pretende que resulte accesible a lectores con conocimientos de inglés, ya que no profundiza ni abarca todo el campo de los vínculos cohesivos.

También está orientado a aquellos maestros de comprensión de lectura cuyos alumnos tengan dificultad para comprender las relaciones cohesivas en textos académicos, ya que este proyecto proporciona material didáctico que permite la comprensión y práctica en el funcionamiento de los referentes en textos académicos; de esta manera el docente puede, como apoyo a sus clases, seleccionar a su criterio estos ejercicios.



A fin de desarrollar el trabajo de la mejor manera posible, éste se dividió en cuatro partes. El **primer capítulo** nos informa sobre el concepto de cohesión y ayuda tanto al lector como al docente a comprender los diversos factores que afectan la comprensión de textos.

En el **segundo** se hace un análisis de los elementos de cohesión durante los procesos de lectura y de las estrategias para la enseñanza de los referentes. Se presentan aspectos teóricos relevantes a este tema, dando preferencia a los investigadores cuyos aportes son fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

El **tercer capítulo** nos proporciona el método para enseñar los diferentes tipos de referentes. Aquí los maestros encontrarán una serie de ejercicios con instrucciones estratégicas y actividades para la mejor comprensión de este tipo de sustitutos. Además, se incluye al final del capítulo la clave de respuestas de los ejercicios, a fin de que el lector pueda llevar a cabo una autoevaluación.

El proyecto concluye con una exhortación para ampliar el alcance del mismo por medio de la elaboración de ejercicios que exploten otros elementos cohesivos no considerados en este trabajo.

Para el docente que desea ampliar sus conocimientos en la materia, se incluye una bibliografía básica utilizada para la realización de este trabajo, que permita conocer las obras dedicadas específicamente a este tema. Igualmente, este trabajo

puede ser de mucha utilidad para el público no especializado que mantiene interés en la comprensión de lectura.

## CAPÍTULO I

### 1.1 IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN INGLÉS

En los últimos años la necesidad de aprender un idioma extranjero en nuestro país se ha ido incrementando constantemente. El modelo económico actual, así como el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica requieren la formación de profesionales en todos los niveles. En consecuencia, dominar una lengua extranjera ya no constituye sólo un gusto o pasatiempo, sino una necesidad apremiante.

Debido a que la educación tiene parámetros cada vez más globales y que sólo una mínima parte de los avances científicos está traducida a nuestro idioma, es indispensable que los estudiantes consulten las fuentes originales, las que, en la mayoría de los casos, se publican en inglés.

Por lo anteriormente expuesto, en los cursos para la enseñanza de esta lengua es cada vez más importante la comprensión de lectura. En virtud de que el estudiante de cualquier profesión tiene que leer artículos o textos en inglés, ya sea para buscar respuestas a preguntas específicas o para obtener información general,

éste debe comprender el texto de manera profunda, detallada y sobre todo fiel al contenido.

Una de las múltiples dificultades con que se enfrenta un lector al tratar de comprender un texto es la cohesión del mismo. El alumno vislumbra el sentido de una oración o quizá de todo el párrafo por el conocimiento del contexto u otras estrategias, pero el desconocimiento de los referentes y sustitutos dificulta la lectura, llevando inclusive a la distorsión de la información (Morales 1990:28; 82).

Es por esto que el presente trabajo se centrará en los elementos de cohesión, es decir, el reconocimiento de la relación entre los sustitutos y sus referidos. Además se diseñarán ejercicios dirigidos principalmente a la identificación e interpretación de éstos elementos cohesivos en el desarrollo de la lectura detallada.

## **1.2 COMPRENDER UN TEXTO**

Como docentes y hasta cierto grado responsables del proceso de aprendizaje en la comprensión de lectura, nos llama la atención y nos interesa todo aquello que de alguna manera afecte y obstaculice la interpretación de la información escrita.

En la práctica docente durante el proceso de la comprensión de un texto se ha detectado una gran variedad de problemas que en mayor o menor medida colocan al lector en situaciones difíciles que disminuyen su capacidad de comprender textos en lengua extranjera. Uno de estos problemas es la interpretación de las relaciones que existen entre las oraciones de un texto, cuando los referentes o sustitutos presentan variantes en las proposiciones que se conectan con un mismo referido: Podemos referirnos a un individuo por su nombre propio *David*, por el pronombre *he* o por la relación, *the man who...., that student...etc.*

Halliday y Hasan (1976:4) afirman que la "Cohesión es el concepto semántico que se presenta cuando la interpretación de algún elemento en el texto depende de la interpretación de otro; uno presupone al otro para formar oraciones coherentes."

Para lograr que el lector adquiriera la comprensión y el conocimiento preciso de un texto es necesario que conozca la estructura de los párrafos o bloques que lo componen, y que sepa establecer las relaciones que se dan entre las oraciones de éstos a través de los referentes o sustitutos de un nominador para poder interpretar el texto correctamente.

La deficiencia de la comprensión de lectura en inglés es un problema real y notorio en los alumnos hispanohablantes de nivel medio superior, pero cuando éstos

comprendan, identifiquen, interpreten adecuadamente estos elementos se lograrán mejores resultados en el entendimiento de los textos.

### 1.3 LAS CADENAS COHESIVAS

Halliday y Hasan (1976 y 1980) hicieron un estudio profundo sobre la continuidad que brindan las relaciones cohesivas. La cohesión ocurre cuando la *interpretación* de un elemento en el discurso es dependiente de la interpretación de otro, es decir, uno presupone al otro. Ellos llamaron a lo anterior "cadenas cohesivas"; las cuales son la base de la comprensión de diferentes tipos de textos. Estas cadenas las clasificaron como sigue:

1. Referencia (pronombres como *he, me, you*, así como *this* y *that*).
2. Sustitución (palabras como *one, do, so*)
3. Elipsis (una palabra o palabras que no están en el texto pero se infiere(n) por el contexto que las rodea).
4. Conjunciones (como *and, but*)
5. Cohesión Léxica: (surge de la selección del vocabulario por parte del autor).

Estas cadenas fueron reducidas a cuatro, porque la sustitución reemplaza a la elipsis (en Chapman 1987:23).

Consideramos muy importante el reconocimiento de la relación entre los referentes en los textos en inglés por considerar que éste es uno de los problemas que ocasiona deficiencias en la comprensión de lectura, y al no leer como es debido, los estudiantes a menudo interpretan mal la información o no entienden el mensaje del autor.

En los años ochenta, De Beaugrande (1980) define la cohesión como "el conjunto de procedimientos mediante los cuales los elementos superficiales aparecen como ocurrencias progresivas, de modo que su conexión secuencial pueda mantenerse y hacerse recuperable. Van Dijk y Kintsch (1983) hacen una distinción entre coherencia y cohesión; asignando a ésta última la función de explicar las manifestaciones gramaticales más específicas de la coherencia semántica subyacente" (en Puente 1991:112).

Estos estudios han permitido profundizar en la importancia de la cohesión para la interpretación de un texto y demostrar cómo se puede ayudar a mejorar la comprensión de lectura. Sin embargo, es necesario hacer énfasis en la importancia de entender y enseñar en forma clara la cohesión. Aunque muchos estudiantes conocen la existencia de estos tipos de vínculos, en el momento de leer un texto no son capaces de entenderlos. Por lo tanto, no comprenden el texto, ni el significado del mensaje.

Hoy en día los materiales didácticos que existen para la enseñanza de las cadenas cohesivas, no profundizan en la función de los sustitutos ni definen la importancia que éstos tienen en un texto para entender el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre las proposiciones del mismo.

Es importante señalar, que un lector, aunque pueda decodificar y pronunciar las letras de un texto, no necesariamente demuestra que sabe leer. El lector necesita tener dominio semántico para comprender la lectura, lo que implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre ellas.

#### **1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

A través de la práctica docente, se han observado los siguientes problemas relacionados con la comprensión de lectura en inglés:

- Escasos o nulos hábitos de lectura.
- Falta de concentración en la lectura.
- Falta de motivación por aprender y leer.
- Lectura en forma aislada por lo que no se capta la idea principal.



- Insuficiente dominio lingüístico, léxico, sintáctico y semántico.
- Escasos materiales didácticos diseñados específicamente para ayudar al alumno a identificar e interpretar adecuadamente las uniones de las oraciones en un párrafo o texto.

El presente trabajo pretende ofrecer algunas soluciones, principalmente al último problema enunciado arriba. Se facilita una comprensión más fluida al no existir el desconocimiento de palabras, de otra manera impide una comprensión general. Es de gran ayuda tener un mayor dominio lingüístico en el conocimiento del vocabulario (léxico), ordenar y relacionar las palabras para constituir oraciones y saber cómo se enlazan unas oraciones con otras (sintaxis) y el significado de las palabras dentro del contexto (semántica).

Lo anterior nos lleva a estudiar el problema de manera más profunda y a cumplir con el objetivo de cómo lograr que el alumno de nivel medio superior, que estudia inglés reconozca los sustitutos y sepa relacionarlos.

## 1.5 JUSTIFICACIÓN

La deficiencia en la comprensión de la información contenida en los textos, es uno de los problemas reales y notorios en los alumnos que estudian inglés, y es tarea de los profesores indagar el motivo por el cual surge este problema a fin de encontrar una solución.

La comprensión de lectura es un medio de aprendizaje permanente, es un proceso que requiere poner en juego todas las facultades intelectuales del lector para desarrollar al máximo su capacidad de razonar, ya que la comprensión de la información permite determinar, confrontar y establecer relaciones, que llevan a la formación de conceptos que pasarán a formar parte de la memoria a largo plazo del lector.

No es posible llevar a cabo una comprensión adecuada de un escrito sin decodificar los elementos cohesivos que conforman el mismo. Por ello, este trabajo se centra en el uso de referentes; ya que si un lector no logra identificar las correspondencias entre los referentes y sus referidos corre el peligro de malinterpretar o distorsionar los conceptos desarrollados en el texto.

Para poder cumplir cabalmente con esta tarea será necesario llevar a cabo el siguiente objetivo:

#### **1.6 OBJETIVO GENERAL:**

Formular una serie de ejercicios que permitan una comprensión adecuada de los sustitutos en los textos en inglés a nivel intermedio.

Para lograrlo, será necesario cumplir con los siguientes:

#### **1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- A. Definir y describir los sustitutos como parte de la estructura que conforma un párrafo o texto.
- B. Clasificar los sustitutos que se encuentren en los textos seleccionados para el nivel medio superior.

- C. Elaborar y presentar propuestas de ejercicios como apoyo para el aprendizaje de los elementos de cohesión.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 CONCEPCIÓN DE LA LECTURA

La lectura es un proceso que requiere poner en juego todas las facultades intelectuales del lector y no, como Bloomfield, Fries y otros teóricos pensaban al principio de las investigaciones sobre este tema, que pronunciar correctamente, deletrear con precisión y tener velocidad bastaba para esta actividad (en Silberstein 1987:29, Colomer 1990:27).

A partir de los años setenta esta concepción cambió y se llegó a la conclusión de que comprender un texto no es una tarea de decodificación, sino más bien de razonamiento, para darle sentido a lo que está impreso.

En los setentas, Smith y Goodman (1973) afirmaron que la lectura es un juego psicolingüístico mediante el cual el lector reconstruye lo mejor que puede el mensaje que el escritor ha transmitido a través del código gráfico, ya que la lectura no es sólo una actividad visual, ni tampoco una simple cuestión de decodificar el sonido, sino un proceso más complejo en donde intervienen varios factores, entre ellos la manera en que la información se conceptualiza.

La psicología cognitiva observa el comportamiento de un individuo en su medio ambiente, ya que constantemente está recibiendo información o "input"; por lo tanto, a través de la lectura el lector también recibe, organiza, compara, transforma, almacena, o bien rechaza información o "input" de acuerdo con sus capacidades y limitaciones.

Rumelhart (1977) por su lado presenta su propia definición del proceso de lectura, considerándolo como una interacción entre el procesamiento al que pretende conducir el texto y el procesamiento adquirido por el lector (en Sammuels 1984:209).

Carrel y Eisterhold (1983) señalan que un lector eficiente procesa la información de un texto mediante dos procesos simultáneos: su conocimiento lingüístico, llamado "*bottom-up*" o "*text based processing*" y "*top down*" o "*knowledge-based*", cuando el lector usa sus conocimientos previos, a fin de hacer predicciones sobre la información que encontrará en el texto; de ahí los investigadores concluyen que una lectura eficiente requiere de ambos procesos "*bottom-up* y *top-down*" (en Silberstein 1987:31).

## **2.2 MODELOS DE LECTURA**

Puente (1991:138) afirma, "un modelo es una conceptualización teórica, una representación abstracta y organizada de algún aspecto de la realidad, que un

científico diseña para describir, explicar y predecir un fenómeno en particular y los factores que lo afectan\*.

A través de los estudios sobre el proceso de lectura, se han elaborado una serie de modelos que pretenden presentar de manera organizada y sistemática los procedimientos y etapas que sigue un lector para comprender un texto, con el fin de extraer información significativa. Dentro de estos modelos se encuentran los modelos llamados ascendentes (*bottom-up*) y los descendentes (*top-down*).

### **2.2.1 MODELOS ASCENDENTES (BOTTOM-UP)**

Estos modelos retoman el marco de referencia de Skinner al reconocer que la lectura se encuentra dentro de un tipo de conducta llamada textual, porque la clase de estímulo que ejerce control sobre la operante verbal es un texto y, por tanto, el estímulo controlador es visual y tiene una topografía diversa como: cuadros, letras, símbolos de un alfabeto fonético, frases y relaciones entre las oraciones que el lector tiene que decodificar, éstas son llamadas unidades inferiores.

Gough (en Puente 1991) postula que los modelos ascendentes en el proceso de lectura implican el reconocimiento de todas las letras en el campo visual para darle significado a un escrito. La decodificación se lleva a cabo letra por letra, luego

palabra por palabra hasta llegar a las frases, oraciones y las relaciones entre las mismas.

Wallace (1993:145) considera que "los procesos ascendentes (*bottom-up processing*) se aplican cuando se lee un texto enfocando sus formas lingüísticas, ya sea a nivel de palabras o de oraciones".

### 2.2.2 MODELOS DESCENDENTES (TOP-DOWN)

Los modelos descendentes (*top-down*) son modelos que consideran que el lector interactúa con el contenido del texto para rechazar o confirmar lo que está impreso; generalmente se inicia con una hipótesis, se hacen predicciones con base en las experiencias de éste; aunadas a su conocimiento del lenguaje y del mundo para interpretar el texto. De acuerdo a Smith y Goodman, la comprensión depende del uso de todas las claves que el lector realice.

Para diversos investigadores el concepto de esquema sirve como base para interpretar e integrar la información nueva. Así, por ejemplo, para Bartlett, el término esquema explica ciertos procesos complejos como la comprensión y la memoria; en tanto que Piaget (en Da Silva 1996) designa el marco cognitivo que emplean las personas con el propósito de organizar sus percepciones y experiencias del entorno.



De acuerdo al enfoque de Piaget, en la formación de los esquemas participan los procesos de *asimilación* de la nueva información a los conocimientos previos, y los de *acomodación* de la información ligeramente diferente a los conocimientos previos.

Otros investigadores como Rumelhart y Ortony (en Puente 1991), afirmaron hace 20 años que existe una relación estrecha entre la *memoria* que almacena la información a largo plazo y la que se obtiene en el momento de ejercitar la lectura.

Wallace (1993:147) explica que "los procesos descendentes (*top-down processing*), se aplican cuando, al leer un texto, se pone atención al significado global y se activa el conocimiento del mundo; las características lingüísticas del texto no son relevantes".

### 2.2.3 MODELOS INTERACTIVOS

Existen otros modelos llamados "interactivos" (*interactive*), los cuáles retoman el proceso de lectura a partir de los dos modelos antes mencionados. En los modelos interactivos, la extracción de significado de un texto puede ser activada tanto por las claves contenidas en el mismo como por el conocimiento previo y las

experiencias del lector; es decir, en el proceso de lectura intervienen tanto el procesamiento ascendente como el descendente de manera simultánea.

Se ha considerado que estos modelos interactivos funcionan mejor dentro del ramo de la comprensión de lectura. Esto se puso de manifiesto en los estudios realizados hace poco más de veinte años por Rumelhart (1977) y Stanovich (1980), los que llegaron a la conclusión de que el lector da significado a lo que lee al decodificar las palabras o proposiciones (*bottom-up*) y, que a la vez, relaciona la información que posee con el conocimiento del mundo para hacer la interpretación del texto (*top-down*). A este antecedente de la información adquirida por el lector y las experiencias previas organizadas y almacenadas se le da el nombre de "esquema" (*schema*).

Stanovich (en Bock 1993, Carrel 1983) propone el modelo de "compensación" en el sentido de que en cualquier nivel un proceso puede compensar las deficiencias a cualquier otro nivel. En otras palabras, las deficiencias lingüísticas del lector pueden compensarse con el conocimiento del tema y viceversa.

El modelo de compensación asume que tanto los modelos ascendentes como los descendentes resultan de capital importancia; así, el lector es un sujeto activo que acciona mecanismos para encontrar sentido a lo que lee.

Colomer (1990) afirma que el lector generalmente utiliza esquemas conceptuales propios o del conocimiento del mundo. Dentro de las investigaciones de la lectura a esta relación se le llama *dialéctica*, concepto usualmente conocido como *razonamiento*. Sin embargo, puntualizando más en los conceptos que se han utilizado en este trabajo, se dice que la dialéctica permite al lector crear, modificar y elaborar nuevos conocimientos en sus propios esquemas mentales.

Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que leer no es un acto mecánico de desciframiento, sino que es razonar. De esta manera se construye una interpretación del mensaje y también una hipótesis para detectar posibles fallas de comprensión.

Bock (1993:2-3) sugiere a los maestros que se dedican a la enseñanza de la comprensión de lectura usar modelos interactivos para discernir y encontrar qué estrategias se deben explotar a fin de tener una mejor comprensión del texto, como por ejemplo:

- 1 Activar el conocimiento previo (esquema) para relacionarlo con el contenido del texto.
- 2 Hacer predicciones, formulando hipótesis antes de empezar a leer el texto.
- 3 Completar la información que haga falta, a través de una presentación del contexto cultural e histórico.
- 4 Explicar el género (novela, obra, reporte), la estructura (la organización de la información) y el tipo de texto (argumentativo o descriptivo).

- 5 Revisar las palabras y los niveles de comprensión de las proposiciones y sus relaciones entre sí.

Los puntos antes mencionados se tomarán en cuenta a lo largo del desarrollo de este trabajo; sin embargo, el último punto se enfatizará más, ya que es el objetivo principal del proyecto.

## 2.3 COMPRENSIÓN DEL TEXTO

Halliday (en Yue 1991:16-17) menciona: "a fin de comprender un texto es importante considerar cómo se puede facilitar la comprensión de éste, por lo que es necesario dividirlo en dos subniveles: el literal y el inferencial. El entendimiento literal es el nivel más bajo de comprensión. Es el entendimiento de lo que está explícitamente escrito en el texto. Este nivel de comprensión requiere solamente de conocimientos lingüísticos. El nivel inferencial por su parte, es un nivel superior. Este implica que el lector lee entre líneas y que entiende no sólo lo que está establecido, sino también lo que está implicado. Para hacer esto, el lector necesita un conocimiento básico lingüístico, así como un conocimiento cultural de apoyo".

## 2.4 ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Los teóricos han tomado en consideración los tipos de ejercicios y estrategias más efectivos y mejores que pueden ayudar a los estudiantes en los procesos de comprensión, pues definitivamente éstos resultan ser una ayuda sustancial para el mayor entendimiento de lo que se está leyendo.

Hoy en día los especialistas afirman que la comprensión de lo leído es una actividad compleja en la que el lector debe realizar muchas operaciones y recurrir a sus conocimientos.

En consecuencia, Adams et al, Alexander & White, Garner et al, Hansen & Pearson, Hare & Borchardt, Patching et al (en Weinstein 1998:125-6), aconsejan a los profesores que partan del uso de estrategias cognitivas (mentales), llamadas también estrategias de alto nivel, para enseñar cómo comprender un texto.

Baker y Brown, Collin y Smith, Morles et al (en Puente 1991:263, 267) recomiendan usar las estrategias de bajo nivel para facilitar el reconocimiento de cada elemento que se encuentra en la lengua como: el análisis del sistema fonológico, la identificación de vocabulario y el reconocimiento de elementos de relación entre oraciones.

Amat et al, Rothkop, Brown y Palincsar, O'Malley et al, (en Puente 1991:276), consideran que también se deben trabajar las llamadas estrategias de metacompreensión y metacognitivas, a fin de promover en el estudiante el uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las acciones necesarias para un entendimiento completo; porque en la medida en que el lector conozca lo que es mejor para su aprendizaje, se generarán mejores resultados.

De esta manera, ha quedado comprobado que la utilización de los materiales adecuados y la asignación de estrategias más eficaces para la comprensión deben ayudar a superar cualquier obstáculo en la lectura, ya que el objetivo principal de los cursos de lectura es formar lectores eficientes.

Como resultado de las investigaciones de los estudiosos antes mencionados, se ha llegado a la conclusión de que para facilitar la comprensión de un texto es importante la ejercitación en el uso de diferentes estrategias que permitan procesar la información, resolver los problemas que puedan surgir durante dicho procesamiento y autorregular el mismo.

Es importante advertir que los lectores eligen aquellas estrategias que les permiten obtener mejores resultados; esto se debe a que no todas las estrategias funcionan ni tienen el mismo impacto en ellos.

En resumen, el lector es una persona activa que utiliza conocimientos lingüísticos de diferente nivel (fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, culturales, etc.) para obtener información del texto. Él reconstruye o interpreta el significado de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales, a partir de su conocimiento del mundo y a su vez, este nuevo significado le permite crear, modificar, elaborar e integrar nuevos conocimientos a sus esquemas mentales.

#### **2.4.1 ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS REFERENTES**

Baker y Brown, Collins y Smith, Morles et al (en Puente 1991:269), utilizan el término de estrategias *específicas* para resolver problemas concretos de comprensión a acciones tales como: la localización e identificación de los vínculos cohesivos de los referentes en el texto escrito. Los siguientes procedimientos deben ayudar a los estudiantes a resolver problemas de comprensión a este nivel.

- a. "Formular una pregunta relacionada con la parte del texto donde está ubicado el referente o sustituto de referencia de un nominador, anticipando que su respuesta sea equivalente a esta palabra o frase.
- b. Buscar respuesta a esa pregunta sabiendo que debe concordar en número y género con la palabra o frase que sustituye" (en Puente 1991:269).
- c. Localizar e identificar los referentes.

- d. Escribir los referentes correspondientes a los antecedentes.
- e. Analizar el tipo de referencia (pronombre personal, de objeto, etc).
- f. Hacer un resumen de la lectura y sustituir los antecedentes por referentes o viceversa.
- g. Hacer un cuadro para clasificar los referentes según su categoría gramatical.
- h. Llenar espacios en blanco y escribir el referente correcto o su referido.
- i. Unir oraciones con el uso de los referentes.

Es importante que tanto el docente como el lector conozcan de manera consciente los problemas que pueden presentarse durante el proceso de comprensión del texto; a fin de que puedan determinar su magnitud y relevancia para que actúen en consecuencia.

De la misma manera, deben conocer las estrategias que ayudan a obtener mejores resultados, lo cual incrementa la confianza del estudiante y logra que éste participe de manera más activa y responsable en su proceso de aprendizaje y fomenta una actitud más positiva hacia la lectura en general.

En conclusión, es evidente que el docente tiene que conocer los modelos de lectura, así como las estrategias para lograr mejores resultados, a fin de que el procesamiento de la lectura no siga una sola dirección, sino que haya una interacción constante entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento previo para optimizar el proceso de lectura.



## 2.5 LOS ELEMENTOS DE COHESIÓN

Brian (1982:32) y Duran (1994) afirman que, "el concepto de cohesión es semántico, se refiere a las relaciones de significado que existen en el texto", y lo definen como la dependencia entre la interpretación de un elemento en el discurso en relación con la interpretación de otro. La cohesión es una propiedad del texto porque depende de algo más que una simple estructura, pues no es una propiedad de una unidad estructural como la cláusula o la oración. Para Howard (1982:102-5) "la cohesión es la unión de oraciones implícitas o explícitas en el contenido de un texto".

Los estudios más relevantes relacionados con la cohesión son los desarrollados por Gutwinski, Halliday y Hasan, quienes afirman que los vínculos de cohesión se logran a través de las relaciones, en donde la interpretación de una idea en el texto depende de su relación con otra.

Es importante resaltar que el término de "*cohesion in text*" fue introducido por Halliday y Hasan (1976:5, 1985:290) quienes afirman que "la cohesión es parte del sistema de una lengua. Lo fundamental en los vínculos de cohesión es el recurso sistemático de las referencias para interpretar un elemento del texto que depende de otro.

La cohesión se expresa a través de la organización en estratos de la lengua, y ésta se puede explicar como un sistema múltiple de códigos que comprende tres niveles de decodificación o estratos: semántico (significado), lexicogramático (forma), fonológico/ortográfico (expresiones)\*.

Los significados se codifican en formas y a su vez se recodifican en expresiones. La cohesión se expresa, en parte, a través de la gramática y, en parte, a través del vocabulario, por lo que tenemos cohesión gramatical y cohesión léxica.

De acuerdo con la gramática funcional sistemática, la cohesión se refiere a las relaciones entre las oraciones que existen dentro del texto, que pueden relacionar elementos de cualquier extensión, ya sea en oraciones pequeñas o largas, desde una simple palabra hasta un pasaje del texto y que pueden sostenerse en cualquier extensión del texto, ya sea dentro de la oración o más allá. Los recursos cohesivos como: referentes, elipsis, sustitución y conjunción constituyen patrones en diferentes tipos de textos (Yue 1991).

Los recursos cohesivos no solamente señalan la estructura lógica del texto, sino que también sirven como indicadores que muestran al lector formas de relacionar las partes del texto; en otras palabras, los vínculos de cohesión son marcadores textuales que indican patrones de organización en diferentes tipos de texto.

Halliday y Hasan (1976:4) clasificaron cinco distintos tipos de recursos cohesivos: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica. Cada una de estas cinco categorías está representada por una característica particular, como se mencionó en el apartado 1.2.

Además, la identificación de esas relaciones constituye otro factor importante para comprender el significado del texto. Es importante señalar que la cohesión muestra cómo oraciones que son independientes una de otra por su estructura, pueden estar unidas o vinculadas. A estas uniones que establece la cohesión se les llaman vínculos (ties).

### **2.5.1 VÍNCULOS**

Se entienden como la cohesión existente entre los elementos de las oraciones de un texto. El concepto "vínculo" se usa en el análisis de un texto en cuanto a sus propiedades cohesivas, y nos permite una explicación sistemática de éstas.

Yue (1993) afirma que los vínculos cohesivos unen segmentos del texto. Éstos dan continuidad, misma que es necesaria para la interpretación, ya que los vínculos unen una parte con otra del mismo texto. También considera que la función principal

de los vínculos de un texto es mostrar alguna entidad o circunstancia, características relevantes o argumentos que persisten en un momento u otro en los procesos semánticos.

### 2.5.2 SUSTITUTOS

Bloomfield (1965:247) define a "los sustitutos como una forma lingüística o característica gramatical, que bajo ciertas circunstancias convencionales remplazan a cualquier clase de forma lingüística". Existen varios sustitutos de categoría pronominal. Los pronombres, en la mayoría de los casos, concuerdan con los sustantivos a los que hacen mención, tanto en género como en número; por ejemplo:

*"Ask that policeman, and he will tell you. He* hace mención al sustantivo masculino singular que fue mencionado previamente. Este sustituto remplace a un antecedente, tiene la función de anáfora y es un sustituto dependiente".

### 2.5.3 REFERENTES

Crystal (1991:295) define, de acuerdo con un análisis gramatical, que el término *referente* es usado para declarar una relación de identidad que existe entre unidades gramaticales, como en el caso de *los pronombres*, que se refieren a un sustantivo o una frase sustantivada. Cuando el referente se encuentra después de un nominador previamente mencionado se le llama "anáfora" (back-reference) y cuando el referente se menciona antes a su nominador se le llama "catáfora" (forward-reference).

Los referentes pertenecen a la cohesión gramatical y determinan una relación semántica, ya que existen elementos que no pueden ser interpretados semánticamente por sí mismos, sino que son interpretados al relacionarlos con otro elemento dentro de la oración. Halliday y Hasan (1976:31) señalan, en el caso de los referentes, que cuando la información necesita ser recuperada se trata de la referencia del significado, o sea la identificación de una cosa o clase de cosas que son referidas.

Las relaciones entre las oraciones deben ser buscadas a nivel semántico como la pronominalización, la concordancia temporal, el tema y el rema, los nexos, los cuantificadores etc.

Bernárdez (1982:105) define a los sustitutos como proformas pronominales: "elementos lingüísticos cuya función es la de servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto".

Los pronombres de la tercera persona son inherentemente cohesivos y pueden tener carácter anafórico, es decir, referirse a una unidad mencionada anteriormente en el texto, o bien pueden aparecer posteriormente (catafóricos). En cuanto a los de la primera y segunda persona generalmente su función es exafórica o contextual, es decir, hacen referencia a algo existente fuera del texto, nunca reproducen o sustituyen un término ya usado, por ejemplo: (Halliday y Hasan 1976:54-56):

John has moved to a new house. He had it built last year. ("he" se refiere a John e "it" se refiere a la casa, por lo tanto tienen función anafórica).

El pronombre "it" no sólo se refiere a un objeto en particular, sino que también se puede referir a una parte identificable del texto.

(The Queen said) Curtsey while you're thinking what to say.  
It saves time.' Alice wondered a little at this, but she was too  
much in awe of the Queen to disbelieve it. (Halliday y Hasan 1976:52)

El primer "it" se refiere a la reverencia (curtsey(ing)) mientras *you're thinking what to say*, la referencia es todavía a "thing", pero no en un sentido limitado de un participante (persona u objeto). El segundo "it" ... *to disbelieve it*, no se refiere a una

cosa pero sí al hecho: *(that) curtsey(ing) while you're thinking what to say.....saves time*, es un proceso o secuencia de procesos, se refiere únicamente a la persona u objeto.

*It* también tiene la propiedad de referirse a la forma impersonal en el sentido amplio de la palabra, cuando se usa esta palabra para referimos catafóricamente al texto, es un elemento cohesivo:

It rained for three days.

It seems obvious.

## 2.6 RELACIONES ANAFÓRICAS

De acuerdo con Halliday y Hasan (1976) la anáfora es la referencia que permite la cohesión de dos elementos entre las oraciones de un texto, uno mencionado previamente, el cuál suele llamarse antecedente y otro posterior que asume el significado del antecedente.

Ejemplo: John bought a book and then he read it.

En otras palabras, la anáfora señala la co-referencia o relación que existe entre una palabra o frase usada en lugar de otra palabra o una frase que ha sido introducida previamente.

Van Dijk (1980:33) señala que "la función principal de la co-referencia es la de relacionar participantes de hechos conectados, principalmente por medio de una relación de identidad dentro de un texto cuando se continúa hablando de la misma cosa o persona".

## 2.7 FUNCIÓN CATAFÓRICA

La catáfora corresponde a los vínculos cohesivos entre dos conceptos relacionados en los que el nominador se menciona posteriormente.

**They** waited in silence for a moment, and then the **whole crowd** broke into a wild cheer. ("they" está introducido antes, el referido o nominador "whole crowd" aparece en el texto, por lo tanto tiene función *catafórica*; esta función es menos común que la función *anáfora*. Ejemplos de Irwin (1986: 11).

De acuerdo a Halliday y Hasan, los vínculos cohesivos de referencia ocurren cuando el antecedente y el referente anafórico se refieren a la misma idea, aunque su función gramatical puede ser diferente. Las referencias pueden ser pronombres



personales, de objeto, relativos, reflexivos, indefinidos, posesivos y demostrativos. Sin embargo, en este trabajo nos limitamos al reconocimiento de la relación entre los sustitutos y sus referidos dentro de la categoría de los pronombres personales, de objeto y relativos por considerar que son los que se utilizan con mayor frecuencia en los textos.

Consideramos que los lectores deben aprender a reconocer los referentes o sustitutos, puesto que su uso es muy frecuente y puede representar un problema si el alumno no comprende claramente a qué o a quién está sustituyendo, lo que puede afectar la comprensión de textos en cualquier lengua indoeuropea.

A continuación se presenta una tabla que muestra algunos ejemplos de relaciones anafóricas.

TIPO DE ANÁFORA	CORRESPONDENCIA GRAMATICAL	EJEMPLOS
1. Sustitución de un Sustantivo		
A. Pronombres		
1 Personal		
a. Singular	I, me, you, she, her, he, him, it	John and Kitty went to the store. He bought a candy bar. Kitty also bought a candy apple, but she was sad because <i>it</i> fell on the floor.
b. Plural	we, us, you, they, them	Alice and Kathy are good friends, They always play together. "Why don't we play with <i>your</i> kitten?" asked Alice "All right", answered Kathy, "and let's invite Rosemary to play with us."
2. Relativos	who, which, that, etc.	Mark, who just turned eleven, is the tallest boy in the class. The problem of spitballs is one that concerns me very much.

## 2.8 COHESIÓN, COHERENCIA Y COMPRENSIÓN

Esta serie de conceptos merecen un análisis particular en virtud de que su misma composición se puede prestar a ciertas confusiones y obstruir el entendimiento. Sin embargo, si se comprende su funcionamiento, se puede alcanzar una mayor comprensión del texto.

González (1994:26) afirma que, "la cohesión es un procedimiento del lenguaje que sirve para unir dos o más expresiones que intentan transmitir una idea". La cohesión es observada como un fenómeno lingüístico, mientras que la coherencia es considerada más global y no es posible observarla directamente.

De Beaugrande (1980) señala dos tipos fundamentales de procedimientos de conexión: la cohesión y la coherencia. La cohesión opera en el plano de la sintaxis y la coherencia como el conjunto de procedimientos mediante los cuales se activan los elementos de conocimiento de tal manera que se mantiene y hace recuperable su conexión conceptual.

Van Dijk (1980:25) y Dressler (1978) han expuesto que la propiedad semántica global de los textos ha permitido estudiar diversos fenómenos semánticos como es el caso de la pronominalización, la consecución de tiempos verbales, el tema y el rema, los conectores, los cuantificadores, etc., y los han llamado coherencia o *cohesión*.

Por lo tanto, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas.

Más adelante van Dijk (1980:33) enriquece sus conceptos al afirmar que la función principal de la *cohesión* en un texto es la de relacionar participantes de hechos conectados, principalmente por medio de una relación de identidad, como lo son los sustitutos y la *coherencia*. Ésta última resulta cuando cada una de las proposiciones pueden unirse e interpretarse intencional y extensionalmente, dando como consecuencia que resulten implícitas.

Nuttal (1982:15-6) define a los recursos cohesivos de la siguiente manera: los sustitutos son un componente de la coherencia ya que están relacionados con las oraciones del texto para su interpretación coherente.

Por otro lado existen autores como McCarthy (1991:26) quien afirma que la coherencia es un proceso de interpretación por parte del lector mientras lee un texto.

Lozano (1982:19) afirma "la coherencia se caracteriza como un sistema de pensamiento, una teoría, un texto etc., cuyas partes se ligan solidariamente entre sí. La coherencia entraña elementos de conexión, de entramado entre las partes".

Johns (1986), Newmeyer (1993), Pilus (1996) opinan que la coherencia puede ser vista desde dos aspectos: el primero está basado en el texto (text-based) y el

segundo en el lector (reader-based coherence). En el primer concepto se subrayan las características asociadas con la estructura del texto, mientras que en el segundo se enfoca a los aspectos del significado que representa la interacción del escritor-lector.

Esta concepción sugiere una mayor integración, pues no sólo se observa la coherencia estática del texto, sino que incluye coherencia dinámica del lector, que por supuesto está sujeta a múltiples variantes como: el nivel cultural, la percepción, la organización de ideas, etc.

Por consiguiente se puede afirmar que el lector deja establecido en su memoria una estructura coherente, resultado de la continuidad de las ideas de un texto dada por la cohesión; facilitando con ello la interpretación de manera lógica y válida para finalmente encuadrarla en la totalidad y dar un sentido al texto.

Irwin (1986) afirma que generalmente la comprensión es un proceso automático en el cual el lector recurre a sus procesos cognitivos. Cuando el lector no establece la coherencia en el texto, interrumpe sus procesos cognitivos para recurrir a su memoria de largo plazo o hacer inferencias. La habilidad de inferir relaciones cohesivas implícitas depende de la habilidad del lector y de su conocimiento previo.

Por último, la posibilidad de mejorar la habilidad para la comprensión de lectura se puede llevar a cabo mediante la guía y la práctica de un modelo que el

maestro debe proporcionar a sus estudiantes, y que ayude a relacionar los referentes o sustitutos, de manera viable, accesible y clara, lo que es el objetivo fundamental de este trabajo.

## CAPÍTULO 3

### 3.1 ENSEÑAR A COMPRENDER LOS SUSTITUTOS

En las últimas décadas el progreso mundial en todas las ramas especializadas ha sido notable. Esto ha generado investigaciones más a fondo de los procesos cognitivos y psicológicos que envuelven el acto de leer, mismo que se ha definido como una compleja interacción de procesos cognitivos y lingüísticos, donde el lector interpreta, comprende, asimila y construye el significado de lo que el autor ha escrito.

Dentro de los problemas que afectan la correcta comprensión de un texto, se encuentra la función que cumplen los referentes o sustitutos, ya que el texto se vuelve un tanto confuso o ininteligible si no se sabe a quién o a qué se está aludiendo.

Por su lado, Allende (1993:204) ha llegado a la conclusión siguiente: los lectores que tienen dificultades para leer logran considerables avances en la comprensión cuando toman conciencia de que los textos están enriquecidos con el uso de los sustitutos.

Las investigaciones de Clark y Sengul (en Irwin 1986:50) aseguran que cuando un sustituto está cerca de su nominador, generalmente los lectores no tienen problemas con la comprensión, pero cuando el antecedente no es claro en el texto, el lector se verá obligado a inferir el referente usando su conocimiento previo.

Es sumamente importante que los maestros entiendan la relevancia de la función que desempeñan los sustitutos para poder ayudar a sus estudiantes a comprender mejor los textos. Durán (1994:412) afirma: "la enseñanza del uso de los referentes o sustitutos se debe iniciar en la etapa temprana del aprendizaje de una segunda lengua, puesto que su uso es muy frecuente y representa un serio problema en la producción de textos cohesivos".

Tanto Goodman como Gespass, apoyados en sus estudios psicolingüísticos, enfatizan que la falta de comprensión de los sustitutos o referentes afectan los procesos de lectura. Ambos recomiendan particularmente a los maestros que hagan uso de las estrategias tanto de alto como de bajo nivel (en Irwin 1986:52).

### **3.2 LA INTENCIÓN DEL LECTOR**

La finalidad que tiene un adulto para leer un texto puede ser muy variada y sus objetivos pueden ser diferentes como: simplemente entretenerse, buscar una



información, adquirir conocimientos, etc. La intención, el propósito determinará la forma y el grado de la exigencia lectora. No es lo mismo, por ejemplo, leer para obtener un panorama general del tema (lectura de ojeada) que leer para formarse una idea general del contenido de un texto (lectura de familiarización), leer para saber de qué trata el texto con sus ideas principales y secundarias, dar su opinión, memorizar (lectura de estudio) o leer para localizar información específica (lectura de búsqueda).

### 3.3 CRITERIO DE SELECCIÓN DE TEXTOS

El objetivo general de todos los materiales dados en clase, en la faceta de comprensión de un texto, debe ser un eslabón progresivo que ocupe varios niveles, a fin de facilitar y desarrollar la capacidad del alumno en el idioma extranjero. Los factores más importantes que influyen en el valor de aprendizaje de los materiales didácticos radican en el grado en que estos materiales faciliten el aprendizaje. Bello et al (1990:125) afirman:

“todos los materiales que ayuden a conseguir dicho objetivo son válidos, aunque juzgamos prioritario considerar los siguientes criterios:

1. Adecuación a la edad e intereses del alumno.
2. Presentación, formato, colorido, etc.
3. Facilidad de manipulación por los mismos alumnos.
4. Asequibilidad (que sean de fácil localización y distribución)”.

### **3.4 EL USO DE TEXTOS ORIGINALES**

El propósito de usar textos originales resulta más provechoso tanto en la variedad de géneros (revistas, novelas, periódicos, cartas, itinerarios, poemas, etc) como en los aspectos lingüísticos, ya que su lenguaje presenta un contexto de uso común, es decir, forma parte integral de un comportamiento social y cultural. De esta forma se pueden trabajar más ampliamente los objetivos propuestos para la enseñanza de cualquier tema o aspecto lingüístico, a diferencia de los textos que están diseñados con propósitos pedagógicos; ya que su contenido lingüístico es más controlado y limitado.

De los textos originales se pueden elaborar diferentes tareas de acuerdo al nivel, las necesidades y habilidades de los estudiantes, además de que aumentan la motivación.

### **3.5 PASOS PARA LA MEJOR COMPRESIÓN DE UN TEXTO**

La lectura como proceso interactivo consiste en un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y

conceptuales, desde la decodificación de letras hasta la determinación de una frase, durante la lectura de un texto de cualquier género adecuado para la enseñanza.

Con el fin de mejorar la comprensión de un texto, se utilizan actividades organizadas para realizar los diferentes tipos de lectura, lo que enseña a los individuos a leer de manera más eficiente. Pues su función es la de facilitar la integración del conocimiento nuevo. A continuación se presentan algunos principios básicos para lograr este objetivo.

### **3.5.1 PRELECTURA**

Los ejercicios de prelectura son importantes en la tarea de ayudar al alumno a que se ubique en el contenido y facilitar así su comprensión del texto. Grotulueschen y Sjogren (en Ausubel 1995:324) demostraron que "existen diferencias importantes de aprovechamiento cuando se emplean diferentes materiales de introducción" ya que la función de los organizadores es crear una estructura cognitiva en el lector que permita el anclaje o la asimilación de información nueva.

Tipos de preguntas que el maestro les puede hacer a sus estudiantes:

1. *Mira el título, fotografía, dibujo, formato, etc. ¿De qué crees que trata la lectura?*

2. *¿Qué sabes del tema?* (Es importante saber qué información poseen los lectores sobre el tema, y si no tienen conocimiento del mismo, el maestro les ayuda con una breve explicación).
3. Subraya las siguientes palabras como he, she, it, we, they (se sugiere practicar en esta sección aspectos lingüísticos, relacionados con los objetivos principales de la clase).

Mediante este proceso de prelectura se intenta que el alumno haga uso tanto de su conocimiento previo sobre el texto como de los aspectos lingüísticos. De esta forma se alcanza el proceso interactivo que el estudiante debe realizar durante el proceso de la lectura.

### **3.5.2 LECTURA**

Después de las actividades de prelectura se pasa a la fase de la lectura. Una vez terminada ésta, se comprueba cuáles de las predicciones hechas en la prelectura se pueden confirmar, qué información se puede inferir y qué se puede concluir del tema presentado.

### **3.5.2 POSTLECTURA**

Estos ejercicios deben culminar con los aspectos fundamentales de los objetivos de enseñanza, ya que evalúan la comprensión de la información presentada. El objetivo principal de cada clase debe ser promover y facilitar el aprendizaje de los alumnos. También es importante que el docente considere el tiempo suficiente para que los lectores realicen sus tareas de manera atenta y tranquila.

### **3.6 PROPUESTA DIDÁCTICA**

En esta propuesta se fija una secuencia didáctica que comprende la constante experiencia-reflexión-expresión. Se le facilita al estudiante una experiencia directa y concreta mediante la lectura, su análisis y comprensión; luego se le ayuda a pensar sobre esa experiencia. Finalmente, se le pide hablar sobre su reflexión de esa experiencia a fin de compararla y enriquecerla con las reflexiones de otros estudiantes y con el análisis realizado por el docente.

### 3.7 ESTRATEGIA PARA ENSEÑAR LOS SUSTITUTOS

Para una cabal comprensión de los sustitutos se debe utilizar un modelo interactivo de lectura, donde los procesos de lectura puedan mostrar claramente los diferentes niveles de la lengua (discurso, sintaxis, semántica) y las estrategias de lectura (generalización, inferencia, conocimiento previo) con el fin de que se conjuguen simultáneamente, lo que dará como resultado que el lector esté en posibilidad de comprender y construir un significado correcto del texto.

Las instrucciones pueden ser diversas de acuerdo con los objetivos como: identificar o reconocer los pronombres como referentes, reconocer el género de las terceras personas en singular y el número del nominador, sustituir los referentes por los nominadores, clasificar el tipo de referencia, etc.

Es importante considerar cuatro pasos a seguir para facilitar la comprensión de lo que se va a enseñar:

1. El maestro, en una introducción/ejemplo les comunicará a los estudiantes qué punto será enseñado y cómo el aprendizaje de éste les ayudará a ser mejores lectores.
2. El maestro les mostrará ejemplos a seguir.

3. El docente aplicará ejercicios extras; la instrucción debe ser acompañada de una serie de ejercicios que provean retroalimentación a los estudiantes. Esto le permitirá al profesor evaluar de manera informal el aprendizaje de los alumnos. En caso de que no entiendan los conceptos, se les repetirá la explicación.
4. El maestro deberá hacer responsable a los estudiantes de la utilización de sus conocimientos fuera del salón de clase, dado que cualquier modelo de aprendizaje debe ser autónomo en la práctica.

### **3.8 MODELO DE INSTRUCCIÓN**

#### **PRIMERA CLASE: MODELO DE LOS SUSTITUTOS QUE REALIZAN LA ACCIÓN.**

Los siguientes ejercicios han sido elaborados para alumnos que son capaces de trabajar con textos de una cuartilla y media de mediana complejidad estructural con un 30% de cognados.

Objetivo:

Enseñar a los estudiantes a comprender los pronombres personales que tienen la función de sustitutos. Los estudiantes asociarán el antecedente con su sustituto o referente.

## 1 Introducción/ejemplo:

Los artículos y escritos que leemos generalmente contienen relaciones cohesivas, y una de sus formas es la expresada por los sustitutos o referentes, que vinculan a un objeto, persona o bien, una idea completa con lo que sigue. Se hace uso de estos sustitutos para no repetir lo referido varias veces.

Ejemplo: *Trevi appeared as a friend. However she was a menace to society.*

En el primer enunciado está el nominador Trevi. En el segundo está la palabra *she*. *She* y Trevi son la misma persona. *She* se relaciona con la palabra Trevi.

El maestro hace notar que esto es un ejemplo de lo que se va a aprender en esta clase. Es importante en la comprensión de un texto entender cómo una palabra puede estar relacionada con otra, y estar consciente de que en un texto se pueden encontrar dos diferentes palabras que significan lo mismo. Si los alumnos no saben qué palabras están relacionadas cuando están leyendo no podrán comprender el texto, pero si las reconocen, las relacionan y las entienden, ello les ayudará a comprender mejor lo que leen. Cuando termine la clase, ellos sabrán qué palabras como: **HE, SHE, IT, WE, YOU** y **THEY** pueden relacionarse con un nominador.



## 2. Ejemplos Modelo

El maestro escribe ejemplos en el pizarrón y les pide a los alumnos que observen los enunciados.

- 1- Trevi became famous, when she was 19 years old.
- 2- Sergio Andrade is a music composer. He managed Trevi's career.
- 3- In Spain, the police discovered that Andrade and Trevi have one house. It was rented by them.
- 4- Trevi and Andrade were not only friends they were also accomplices.
- 5- The two women felt guilty. However, they were the victims.
- 6- The prosecutors said: they were never contacted and never arrived so Trevi and Andrade are fugitives.

El maestro les pide a los alumnos que lean el primer ejemplo. Ahora hace las siguientes preguntas: ¿Quién es un compositor de música? Los alumnos responden (Sergio Andrade). ¿Qué palabra hace mención a Sergio Andrade en el segundo enunciado? ¿Qué palabra es usada en lugar de Sergio Andrade? Los alumnos responderán (he). Así la palabra "he" sustituye a la palabra Sergio Andrade en el segundo enunciado.

El maestro le pide a un alumno que pase al frente del pizarrón y relacione con una flecha el nominador con su sustituto. Después todos leen el enunciado.

El maestro les pide a los estudiantes que expliquen qué sustituto hace relación con su referido, haciéndoles preguntas, como las siguientes: "¿La palabra they a quién se refiere o a quién sustituye?" Los alumnos tienen que contestar correctamente y así sucesivamente, dando explicaciones cuando sea necesario. En el enunciado número 4, por ejemplo, el sustituto se refiere a un hombre y una mujer y no se considera que está haciendo mención a personas de diferente sexo, simplemente se usa para referirse a más de una persona, mientras que en el enunciado número 5, por ejemplo, they se refiere únicamente a *two women* que son personas que tienen el mismo sexo.

En el enunciado número 6, el maestro hace notar la función catafórica, es decir, que el referente se menciona antes que el nominador, lo que con los textos es menos común que la función anáforica.

### 3. Aplicación de Ejercicios:

Ahora el alumno está listo para leer un texto donde se enfatizan los sustitutos que le fueron enseñados. Es importante hacer mención que, cuando el maestro enseñe los sustitutos, lo haga clase por clase, enseñando las diferentes categorías de los sustitutos de acuerdo a lo que el alumno va aprendiendo. Aun cuando en el

texto se encuentren todas las categorías de los sustitutos, no quiere decir que en una sola clase el estudiante tiene que trabajar con todos ellos. Después de la lectura el maestro puede aplicar una serie de ejercicios donde los objetivos sean el reconocimiento de los sustitutos de los realizadores de la acción.

Los diversos ejercicios que realizan los estudiantes deben tener la función de reforzar y practicar lo que les fue enseñado previamente, ya que es de suma importancia considerar la práctica para la tarea del aprendizaje.

Es importante que las instrucciones sean claras, precisas y concisas, también es de suma importancia que se escriba un ejemplo como modelo antes de realizar cualquier tarea, para que los estudiantes tengan un patrón a seguir y el maestro esté seguro de que sus alumnos entendieron.

## **SEGUNDA CLASE: MODELO DE LOS SUSTITUTOS QUE RECIBEN LA ACCIÓN**

Los siguientes ejercicios han sido elaborados para alumnos que son capaces de trabajar con textos de una cuartilla y media de mediana complejidad estructural con un 30% de cognados.

## OBJETIVO:

Enseñar a los estudiantes a comprender los pronombres de objeto que tienen la función de sustitutos. Los estudiantes asociarán el antecedente con su sustituto o referente.

### 1. Introducción/ejemplo:

El maestro les recuerda a sus alumnos lo que aprendieron en la clase anterior, cómo los autores de un texto usan palabras que se relacionan con otras.

Ahora se hará énfasis en los sustitutos HIM, HER, IT, US, YOU, THEM; estas palabras tienen la función de remplazar los nombres de las personas o cosas que reciben la acción en los enunciados.

### 2. Ejemplos Modelo

El maestro escribe una pequeña historia en el pizarrón y subraya todos los antecedentes que reciben la acción.

Albin Kurti, a Kosovo group activist hasn't been seen since late April when Serb police took him and his father to prison. The police forced them to work all day and starved them. Kurti's mother made arrangements to visit her husband in prison. He said: "Everyday we've prayed for someone to rescue us. The police told me:

my life and my son's life are going to finish soon". But how could Kurti's mother visit him? The Serb police asked her for money and she gave it to them.

En este relato se ven palabras subrayadas; los alumnos deben decir a qué o a quién hacen referencia. Cada uno pasa frente al pizarrón y dibuja una flecha relacionando el referente con su referido.

Ejemplo: Albin Kurti hasn't been seen since late April. Serb police took him

El maestro pregunta: ¿Quién recibe la acción? ¿A qué nombre sustituye?

### 3. Aplicación de Ejercicios

Los pasos de la primera clase se pueden repetir en la segunda y en las subsecuentes clases. Ahora el alumno podrá estar listo para identificar todos los pronombres personales y de objeto en un texto.

**TERCERA CLASE: MODELO DE LOS SUSTITUTOS QUE ESTABLECEN  
RELACIÓN CON PERSONAS Y OBJETOS EXPRESANDO  
SUS CARACTERÍSTICAS**

Los siguientes ejercicios han sido elaborados para alumnos que son capaces de trabajar con textos de una cuartilla y media de mediana complejidad estructural con un 30% de cognados.

**OBJETIVO:**

Enseñar a los alumnos a comprender los pronombres relativos WHO y WHICH que tienen la función de sustitutos. Los estudiantes asociarán el antecedente con su sustituto o referente.

**Introducción/ejemplo:**

Los sustitutos WHO y WHICH generalmente están muy cerca de su antecedente; la función principal de estos sustitutos es mostrar alguna característica de su(s) referido(s) con otro enunciado.

After the Serbs killed unarmed civilians in the Drenica Valley last fall, Kurti decided to join the armed resistance. He became the spokesman for KLA leader Demaci 61, who had once been a political colleague of Kurti's father. Last summer the elder statesman found a house near Pristina's old market and set up a KLA office. KLA leaders accused the urban intellectuals of doing nothing. Things got worse, which Kurti considered a sellout.

*\* Los pasos de la primera clase se repiten, únicamente hay que enfocarlos a los objetivos de enseñanza de esta clase.*

### **3.9 PROPUESTA DE EJERCICIOS MODELO PARA ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN DE LOS SUSTITUTOS PERSONALES, DE OBJETO Y RELATIVOS**

De acuerdo a los propósitos de este trabajo se debe presentar una variedad de ejercicios que permitan al estudiante comprender mejor los textos en inglés, así como los de su lengua materna con material de apoyo.

La realización de estos ejercicios durante la etapa del aprendizaje consiste en establecer el conocimiento firme en el estudiante y facilitar gradualmente la enseñanza de los sustitutos que serán aprendidos.

Se comienza dando énfasis en los sustitutos y sus referidos. El profesor de lectura puede apoyar esta actividad con materiales didácticos que reafirmen el proceso utilizando textos con una fuerte carga de sustitutos o referentes a fin de sistematizar el aprendizaje de los estudiantes.

El alumno puede lograr mayor rapidez en la lectura con la práctica de estos ejercicios al darse cuenta de que mientras más practique, mayor será su avance en este proceso. De aquí el lector tomará conciencia de que su comprensión de lectura avanzará más rápidamente tanto en inglés como en su lengua materna. Cabe mencionar que, mientras más aparezcan los sustitutos o referentes, mayores serán las posibilidades de reconocimiento de los mismos, lo que permitirá su aprendizaje.

A continuación se proporcionan ejercicios diseñados para fomentar el reconocimiento de los referentes y así ayudar a la comprensión del contenido del texto:



1. En el texto siguiente, los sustitutos que realizan y ejecutan la acción están subrayados; escribe su nominador y completa la siguiente tabla de acuerdo con el ejemplo.



*The Hague tribunal indicts Slobodan Milosevic for alleged war crimes in Kosovo*

People have been calling him a war criminal for years. That didn't stop Slobodan Milosevic from doing his dirty work; nor did it stop many of the world's great powers from negotiating with him when it served their purposes. They paid him the courtesies due a head of state and

asked for his help in ending atrocities he himself had inspired. Last week something changed. A Canadian presecutor for an international tribunal indicted him and four of his top henchmen for war crimes. Suddenly the rest of the world had to stop pretending it's OK to do business with Milosevic.

(By Russell Watson Newsweek, Jun 7, 1999:11)

2. Después de leer el texto, subraya los sustitutos y completa la siguiente tabla de acuerdo al ejemplo.

### The Story Within the story

*Tucked inside Monica's book is a thinner, more important book –about Bill*

**M**onica's story is a collection of refrigerator magnet clichés strung together over 280 pages, until you want to scream if she says, "I love the little boy in him," one more time. Grab a few of her dippy observations at random—"I cried myself to sleep," "I saw him as a man, not as the President, "He promised me....."

She conjures romance where there is none, turning the Starr report into *Message in a Bottle*. He was an "incredible, sensual kisser" with

"adoring eyes". Where most women might see lust, she saw "soft touches," "strong hugs" and "tenderness". Unaware that true love stays for breakfast, she just longed for one more encounter in the john. At least their phone sex had afterplay. Like teenagers, they prattled for hours about the shared misery of their forlorn, chubby childhoods and how unique they were. Bill once told her, "People like us, we have fire in our bellies, and there are people who don't know how to react"

(by Margaret Carlson, Time, March 15, 1999)

	Femenino	Antecedente Nominador	Masculino	Antecedente Nominador
Singular	<i>She</i>	<i>Monica</i>		
Plural				

3. Lee el siguiente texto y escribe el sustituto correcto de acuerdo a su antecedente en los espacios: *they, he, ~~she~~, her, they, him, her, it, her, them, it, her, them.*

Ejemplo: A) She tiene como antecedente Gloria Trevi



### The Strange Case of Gloria Trevi

Mexico is agog over charges of sexual exploitation. She and her manager are gone.

**T**o young Karina Yapór Gómez, it looked like the path to stardom. But it led to one of the ugliest secrets in Mexican show business. Not long ago, when Gloria Trevi was Mexico's biggest rock star, Karina was one of her millions of fans. Karina's mother dutifully accompanied (1)\_\_\_\_\_ to the singer's concerts whenever Trevi

visited their hometown of Chihuahua in northern Mexico. Afterward, (2)\_\_\_\_\_ would go to the star's hotel, hoping to fight their way through the crowds to talk with (3)\_\_\_\_\_. In October 1994, they managed to get close. Trevi invited Karina, then 13, to Mexico City to audition for Sergio Andrade, a respected music composer who launched and managed Trevi's career. (4)\_\_\_\_\_ would pay

for half the air-fare, meals, a night in a hotel and –if Karina were talented enough –a scholarship to his private music school. Karina and her mother flew to the capital. In a Hotel room, Andrade gave (5)\_\_\_\_\_ his standard tryout: sing a Gloria Trevi song, act like a poor Indian and then a wealthy girl. Karina passed, and two weeks, later, Andrade sent two young women to Chihuahua to seal the deal. (6)\_\_\_\_\_ sought a parental signature on a document putting Karina in Andrade's care. "We are not a wealthy family", says her father, Miguel Yapor. "If someone comes and offers you a scholarship, especially people like

(7)\_\_\_\_\_, renowned and famous, you think it is the chance of your life and you accept (8)\_\_\_\_\_ right away". He signed.

(9)\_\_\_\_\_ was the biggest mistake of his life.

Rather than making his daughter a star, Yapor appears to have consigned (10)\_\_\_\_\_ to an underworld of sex and servitude. Mexican prosecutors allege that Andrade –with help from Trevi and a blind eye from the Mexican entertainment industry–had persuaded numerous parents to turn over their daughters, gained psychological control over them and forced (11)\_\_\_\_\_ to have sex with (12)\_\_\_\_\_.

(By Alan Zarembo, Newsweek, August 2, 1999:20)

4. Lee el texto siguiente y subraya todos los sustitutos. Después circula el antecedente y por último dibuja una flecha del sustituto hacia su antecedente.

# Not an Open-and-Shut Case

The indictment against Milosevic raises some complex questions of international law. BY GEOFFREY ROBERTSON

**W**INSTON CHURCHILL ARGUED THAT THE NAZI LEADERS should be shot on sight, lest they use a post-war witness box to justify their war crimes. The indictment of Slobodan Milosevic is an uncalculated risk that he might do just that.

Churchill was overruled by Harry Truman, who believed in "the beneficent power of law and the wisdom of judges," and by Stalin, who believed the opposite but was partial to show trials. Nuremberg almost came unstuck when Hermann Göring demolished his overemotional American accuser, Supreme Court Justice Robert Jackson: it took a touch of Rumpole from his British cross-examiner to convict Göring on documents he had personally signed ordering crimes against humanity.

But Nuremberg was "victors' justice," and international criminal law is now fairer to the defense. Milosevic could successfully object to trial by any judge from a NATO country. Would he be convicted at The Hague by a panel comprising jurists from (say) Russia, China and Pakistan? That would depend, one would hope, on the evidence—and not on national allegiances of court members. But some appointees to international tribunals are political puppets, and the trial would test the legitimacy of an international criminal court as much as it would test Milosevic. Curiously, he has not been indicted for the crime there is good evidence that he ordered—the Vukovic hospital massacre of 260 Croatian patients and nurses back in 1991 (for which the U.S. State Department branded him a war criminal the following year). Nor has he been indicted for complicity in the crimes of Bosnian Serb leaders Radovan Karadzic and Ratko Mladic, because much of this evidence lies in signals intelligence intercepts that Britain and the United States have refused to make available to the Hague prosecutors. The indictment relates to his ethnic cleansing of Kosovo—"Operation Horseshoe"—to which he could run a shaky, but at least arguable, defense.

That the operation itself amounted to a crime against humanity is not in doubt. If not genocide, strictly defined, it was at least a systematic and severe measure of ethnic persecution, contrary to article seven of the Rome Statute endorsed last year by 120 nations (but opposed, ironically, by the United States). Milosevic and his coaccused could argue, however, that the systematic expulsion of the Kosovars did not begin until the NATO bombing, and was a measure of self-defense against unlawful aggression, by clearing potential enemies from sovereign territory. This defense would re-

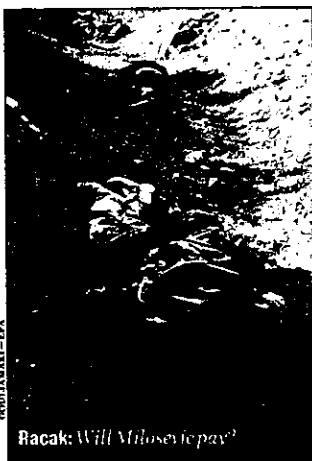
quire the court to rule on the argument, supported by some international lawyers, that NATO's action was unlawful. They argue that the U.N. Charter forbids violating the sovereignty and territorial integrity of a member state without an express Security Council mandate.

The factual evidence against Milosevic looks convincing: there was the massacre in Racak in January, and the refugee exodus certainly began before NATO first began to bomb. But the charge must be proved beyond a reasonable doubt, and newspaper certainties tend to crumble in the courtroom. The better legal view is that the NATO bombing was not unlawful if it was a genuine and proportionate response as a matter of humanitarian necessity, to

stop (or even to punish) an ongoing crime against humanity. But some judges may take a different view of the law, and Milosevic's conviction at the tribunal in The Hague is by no means a foregone conclusion.

Chief prosecutor Louise Arbour obviously believes in her case, but so do all prosecutors. Her charge carries particular credibility because it was confirmed by a tribunal judge from Australia who is experienced in criminal trials and renowned for his fairness—so it is not "political," as Russia, China and Greece immediately and irresponsibly alleged. The case may complicate peace negotiations, since it puts amnesty (the United Nations' favored device—see Haiti) out of the question. Even if a pardon were brokered and accepted, it would be invalid in international law—a good deal of legal learning has developed into a rule that you cannot amnesty or time-bar a crime against humanity. But the indictment does give NATO's war a new legitimacy, as an exercise in forcing the surrender of a gang of international outlaws.

Milosevic may hide, but the arrest warrant gives him few places to run. If he has courage, Milosevic might actually agree to go have his day in court, with a real chance of acquittal. But his ilk rarely possess this quality. Augusto Pinochet, for example, skulks in the English countryside rather than taking the plane to Spain to face down his few remaining charges. This indictment provides Milosevic with an opportunity to put fledgling international criminal justice to a test that it needs to pass. Do not expect him to rise to the challenge.



COULTMAN/REA

Racak: Will Milosevic pay?

ROBERTSON is the author of "The Justice Game" and "Crimes Against Humanity," to be published by Penguin this month.

5. Después de leer el siguiente texto, contesta las preguntas.  
(Las preguntas deben ser elaboradas de manera que sólo se podrán contestar comprendiendo los sustitutos)

FIRST PERSON

## What If My Test-Tube Babies Were Swapped in the Lab?

**M**y heart goes out to Donna Fasano. She's the New York City woman who was reluctantly thrust into the headlines last week because of an infertility treatment mix-up that impregnated her with two embryos: one created by her egg and her husband's sperm, the other by an African-American couple who had been seeing the same specialist at the same time. She carried both embryos to term, giving birth to two beautiful but noticeably different boys and raising them for three months, during which time they shared the same crib, the same swing, the same parents. Then when a black couple came forth claiming to be the biological parents of one of her twins, she faced a truly Solomonic test of love.

The mind reels. Like thousands of women my age, I'm intimately familiar with the emotional roller-coaster ride that is in-vitro fertilization. Four years ago, my husband and I were blessed with our own test-tube babies—beautiful girl twins who are equally delightful but totally different.

One looks just like me; the other bears little resemblance. Are they both mine? Were my eggs placed in the right drawer? In the right Petri dish? Fertilized by the right sperm? Is someone else raising one of my children? Is ignorance bliss?

Reproductive medicine has come a long way in a very short time. It is now a \$1 billion-a-year industry that accounts for some 23,000 live births a year in the U.S. But its well-publicized mishaps have moral overtones. Are we interfering with the natural order of things, allowing doctors to play God?

For those who choose to play its roulette wheel, baby-making technology is both heart-wrenching and expensive (as much as \$18,000 for a procedure), it

involves sophisticated drugs that you must inject into yourself daily and whose long-term toll may be yet unknown. But the possible return? A miracle.

Last week Fasano announced she had agreed to surrender custody of her black son to the black couple, pending the final results of a DNA test. A mother

was giving up a son whom she had borne and whom she loves; another woman was receiving the gift of life. Two couples who had separately made the decision to undergo the invasive procedures of modern reproductive medicine and place their faith in the hands of all-too-fallible infertility experts are now permanently joined together, their private lives public, their sons forever brothers. —By Jane Wulf



A newly fertilized embryo awaits implant

1. ¿Quiénes han visitado al especialista?

---

2. ¿Quién llevó los embriones a su término?

---

3. ¿Quién o quiénes compartieron los mismos padres?

---

4. ¿Quién tomó la prueba de amor Salomónica?

---

5. ¿Quién se pregunta si se está interfiriendo con el orden de la naturaleza?

---

6. ¿Quién está de acuerdo en ceder la custodia de su hijo negro de acuerdo con los resultados de la prueba DNA?

---

7. ¿Quiénes están ahora más unidas para toda la vida?

---

6. En el siguiente texto están subrayados algunos sustitutos, llena la tabla siguiente con el antecedente correcto

# The Hunt for Scapegoats

Republicans insist somebody has to take the blame for the spy scandal. In their sights: Berger and Reno

IT'S A RITUAL AS OLD AS scandal itself: if charges of wrongdoing threaten the chief, some poor scapegoat is sent packing into the political wilderness. And if it's a scandal as big as Chinese nuclear espionage, just one goat may not be enough.

In recent days Republicans on Capitol Hill, figuring they've got Bill Clinton on the run, have called for the resignations of two of the administration's top officials: national-security adviser Sandy Berger and Attorney General Janet Reno.

There's only one problem: Berger and Reno refuse to go. And the president doesn't plan on discarding either of them.

officials say—especially not his old friend Berger. On Friday both bluntly denied allegations of negligence in dealing with Chinese spying in U.S. nuclear labs. They said they had no intention of resigning.

That's not to say Berger and Reno aren't feeling the strain—particularly the workaholic national-security adviser, a behind-the-scenes fixer unused to the spotlight. "For the first time in his life Berger has personally become

the issue," says a longtime acquaintance. "The strain on him has become immense." Says one White House aide, "He looks exhausted and tired. It's intense. He wears it." But aides say Berger's worried not so much about the Cox report as the war in Kosovo. And now



Immense strain: Berger and Reno

he faces a renewal of tensions between two freshly minted nuclear powers, India and Pakistan. "It's just a never-ending series of crises," says an aide. Some colleagues worry that the overworked and overweight Berger will have "a Leon Fuerth episode." (Al Gore's national-security adviser was hospitalized this spring after suffering a heart attack.)

Berger, critics say, made two mistakes. Once he learned of

security breaches at America's nuclear labs in July 1996, he failed to quickly close them—and neglected to tell Clinton about the problem for a year. The Justice Department under the perennially unpopular Reno, meanwhile, refused to authorize a wiretap on Wen



Inexplicable? Reno refused a wiretap

Ho Lee, a Taiwanese scientist at Los Alamos whom some FBI officials suspected was a spy. One Democratic senator, Robert Torricelli, called Reno's action "almost inexplicable."

Berger's supporters say he was merely being judicious; the allegations at first were so nebulous that even though both the House and Senate Intelligence Committees received the same briefings on nuclear leaks in 1996, they

did nothing at the time either. By the end of the week even Senate Majority Leader Trent Lott, who had earlier called for Berger's head, seemed to be backing off, expressing "concern" about "when he acted."

Reno may face more heat in the era—but she's also more used to it. The attorney general, who has few friends either in Congress or the administration, has been under pressure to resign almost continually since her decision, early in 1993, to authorize the disastrous raid on the Branch Davidian compound. She was savaged by Republicans for more than a year for refusing to appoint an independent counsel to investigate the campaign-finance scandal. "She's steely but not unaffected. She gets angry and snaps," says a former Reno aide.

Reno insists the decision not to request a wiretap was right, though she says her subordinates and the FBI should have told her earlier about the issue. Justice officials say the evidence

against Lee was dated and highly circumstantial. Lee has never been charged, and officials say they may never have enough evidence to do so.

"Right now there is zero probability that [Clinton] is pushing her out," says an administration official. That may change, so long as Congress goes on looking for someone to blame.

MICHAEL HIRSH with  
DEBRA ROSENBERG and  
DANIEL KLAIDMAN





7. En el siguiente texto están subrayados los antecedentes, encuentra sus sustitutos respectivos, circúlalos y combínalos con una flecha.

**Mario Ruiz Massieu Dying  
Running And Hidding:**

**Jorge Madrazo**

The major news item last week was undoubtedly the suicide apparently from an overdose of antidepressants- of Mario Ruiz Massieu. The former deputy federal attorney-general took his life Wednesday, while under house arrest in his residence in Palisades Park, New Jersey, pending his trial in a U.S. court.

Mario came from a family haunted by tragedy. Out of seven sibling, four are already dead, each of them in tragic circumstances.

His death occurred just two days before his scheduled appearance at a court in Houston, Texas, where he was facing 25 counts of laundering drug money. He had already faced

the confiscation of 9.9 million dollars he had amassed in 27 bank deposits made to his name over the period from December 2, 1993, to February 14, 1995. For certain, Ruiz Massieu made his decision because he couldn't face his prosecution by Mexico and United States authorities for charges including drug traffic, money laundering and concealing the assassins of his brother Jose Francisco, the PRI secretary-general shot in September, 1994.

The former PGR official wrote three letters before he died. In one of them, he blames his death —albeit without any supporting evidence— on everyone in Mexico, from the President of the Republic to the federal Attorney-general, PRI politician and "some members of the Mexican press" .....

8. Después de leer el siguiente texto marca la opción correcta.

Ejemplo: En el subtítulo, ¿Quién estaría dispuesto a aceptar un broma?

- a) Kevin Smith
- b) God
- c) Dogma

1. ¿Quién es el chunky young auteur?

- a. the director of the Toronto Film Festival
- b. Kevin Smith
- c. Lord

2. ¿Quién estaba en contra de la película?

- a. The Catholic League
- b. Walt Disney Co.
- c. Miramax Films

3. ¿Qué es lo que Smith no podría mostrar, si ganaran sus adversarios?

- a. The movie
- b. The way
- c. The monster

4. ¿Quién dice que no se trata de una película de pájaros?

- a. People
- b. Smith
- c. The Catholics

5. ¿Quién fue uno de los 13 apóstoles?

- a. Alanis Morissette
- b. Chris Rock
- c. Linda Fiorentino

6. ¿A qué se refiere el autor cuando habla de amar y rechazar?

- a. Parable
- b. Dogma
- c. The Last Temptation of Christ

7. ¿A quién le dicen que su destino es salvar al mundo?
  - a. Metatron
  - b. Bethany
  - c. Loki
  
8. ¿A quién se le va a permitir regresar al cielo?
  - a. Loki and Bartleby
  - b. Bartleby and Affeck
  - c. Bethany and Loki
  
9. ¿Quién podría desafiar a Dios?
  - a. Loki
  - b. Salma
  - c. Bethany
  
10. ¿Quién llena su guión con risas?
  - a. Jason
  - b. Adam Sandler
  - c. Smith
  
11. ¿Qué podría hacer Smith?
  - a. A church
  - b. A joke
  - c. A shoe
  
12. ¿Quién quiere tomar vacaciones?
  - a. Superman
  - b. Lord
  - c. Smith

# Can God Take a Joke?

If he (or she) can, there'll be a lot to laugh at in Kevin Smith's randy but defiantly devout *Dogma*

By RICHARD CORLISS

IN SEPTEMBER, THE CHUNKY YOUNG auteur faced a packed house at the Toronto Film Festival and smiled. "We're here tonight," Kevin Smith said, "and lightning has not struck the building. So I guess it's O.K. with the Lord." Smith, 29, had endured a rough six months, ever since the Catholic League, a lay group with 350,000 members and an intimidating letterhead, had pressured the Walt Disney Co. and its subsidiary Miramax Films to drop *Dogma*, Smith's rambunctious comedy about God, faith and a monster made of poop. Smith was able to make his movie freely, but if the protesters had had their way, he couldn't show it. To twist the famous bumper-sticker phrase, their karma ran over his *Dogma*.

Like the Synoptic Gospels, *Dogma* has a happy ending. Two, in fact. In the movie, God comes to earth, sets things right, then does a handstand. In the drama behind the film, Lions Gate, an independent distributor, opens *Dogma* in North America this week after successful screenings at festivals in Cannes, Toronto and New York City. "Now we can put the rest of the stuff behind us and start fretting about the box office," Smith says. "I'm hoping that when people see the film, they'll say, 'Oh, it's not the movie that flips the bird at the church. It's actually kind of devout.'"

For all the fun it pokes at Catholic doctrine—that God is a woman (Alanis Morissette), that the last descendant of Jesus (Linda Fiorentino) works in an abortion

clinic, that there was a 13th Apostle who was black (Chris Rock)—*Dogma* is a tortured testament from a true believer. In an age when not only belief in God but belief itself brings a smirk to hip, jaded faces, this is a film out of time, the most devout movie in a modern setting since Robert Bresson's *Diary of a Country Priest* (1951), and a worthy successor to *The Last Temptation of Christ*, Martin Scorsese's 1988 parable of doubt purified into faith. *Love Dogma* or dismiss it, but don't condemn the film for what it isn't. As Ben Affleck, one of the zillion-dollar stars in this \$10 million film, says, "It's a rumination on faith. With dick jokes."

Every good Bible story needs a heavenly visitation. Bethany (Fiorentino) gets hers from the angel Metatron (Alan Rickman), who tells her she is Jesus' distant descendant and it is her destiny to save the world. Two fallen angels, Loki (Matt Damon) and Bartleby (Affleck), have found a doctrinal loophole that will allow them to return to Heaven by walking through a parish door in New Jersey. "It will undo the world," Bethany is told—unless she can stop the renegades from defying God.

So a skeptical Bethany travels from Illinois to Jersey, occasionally accompanied by a hot-wired demon (Jason Lee), a celestial muse (Salma Hayek), the 13th Apostle—and a pair of unlikely prophets, motormouthing Jay (Jason Mewes) and Silent Bob (Smith), the cynical chorus from the writer-director's previous films

*Clerks*, *Mallrats* and *Chasing Amy*.

Smith calls the film "a bizarre mix of lowbrow jokes and highbrow concepts and then vice versa." Ain't it, though? He mixes poop and prophecy, scatology and eschatology; he crams his script with enough belly laughs for six Adam Sandler movies and enough citations of angelology and the Gnostic gospels to make a Jesuit's head split. This is a Shavian debate—*Don Juan in New Jersey*—with potty mouth. *Dogma*, recall, comes from the Greek word meaning "to think." And that's what Smith wants the viewer to do.

Smith gets steamed about the *Dogma* protests. "Every week I go to church, and sooner or later the priest makes a joke!

How come a priest can mix religion and jokes, but if I do it, I'm anti-Catholic? That just burns my ass, because I'm out there trying to get people to think about God. I am working the good cause—and I'm anti-Catholic? I tithe! I don't bend down and tie my shoe when the basket comes around!"

His life can now return to bustling normality. He will continue with his comic-book writing, scripts for Miramax and Warner Bros. (a Superman draft didn't work out) and a

prime-time cartoon version of *Clerks* for, of course, Disney. "It's just rife with irony, isn't it?" he says. "Let's see if we can deliver the PG my mother was always lookin' for." But his biggest project is to enjoy time with his new wife Jennifer Schwalbach, a former writer for *USA Today*, and their newborn daughter Harley Quinn. "I want to take the next year off and raise my child," he says. "Do something noble."

Smith has already done that by raising profound issues in a pop context, bringing God to the mallrats, making a good movie. That should be O.K. with the Lord. —Reported by Jeffrey Ressler/  
Los Angeles



SMITH: No kidding, he's a true believer

LOU CORREA OUTLINE

## Of Heaven And Hell

### CHRIS ROCK

Rufus, Jesus' 13th and forgotten black Apostle

### JASON MEWES

Jay, prophet with an X-rated vocabulary

### SALMA HAYEK

Serenpity, the gutsy muse who is a stripper



### BEN AFFLECK

Bartleby the Watcher, an angel with attitude

### MATT DAMON

Loki, a seraph from the Southie section of hell

### LINDA FIORENTINO

Bethany, a distant descendant of Jesus

### ALANIS MORISSETTE

God, made flesh, and female, in New Jersey



ANTHONY

### 3.10 CLAVE DE RESPUESTAS

Ejercicio 1 (The Hague tribunal indicts Slobodan Milosevic)

- 1- him = Slobodan Milosevic
- 2- it = calling him war criminal
- 3- him = Slobodan Milosevic
- 4- it = negotiating
- 5- they = The world's great powers
- 6- him = Slobodan Milosevic
- 7- he = Slobodan Milosevic
- 8- him = Slobodan Milosevic
- 9- it = business

Ejercicio 2 (The history within the story)

En esta lectura todos los referentes se refieren a Bill y Monica.

	Femenino	Antecedente/ Nominador	Masculino	Antecedente/ Nominador
Singular	She, Her	Monica	He Him	Bill/President
Plural	They We			Monica y Bill

**Ejercicio 3 (The strange case of Gloria Trevi)**

- 1- her
- 2- they
- 3- her
- 4- he
- 5- her
- 6- they
- 7- them
- 8- it
- 9- it
- 10-her
- 11-them
- 12-him

**Ejercicio 5 (What if my test-tubo babies were swapped in the lab?)**

- 1- Donna Fasano, su esposo y una pareja afro-americana
- 2- Donna Fasano
- 3- Los niños
- 4- Donna Fasano
- 5- La autora del texto (Jane W.)
- 6- Dona Fasano
- 7- Las dos parejas

**Ejercicio 6 (The hunt for scapegoats)**

Línea 30 them = Berger and Reno

Línea 38 they = Berger and Reno

Línea 49 him = White House aide (Berger)

Línea 51 he = Berger

Línea 53 he = Berger

Línea 53 it = Looks exhausted and tired

Línea 57 he = Berger

Línea 70 he = Berger

Línea 73 them = breaches

Línea 86 he = Berger

Línea 93 they = The house and Senate Intelligence Committees

Línea 97 who = Senate Majority Leader Trent Lott

Línea 101 he = Berger

Línea 103 She = Reno

Línea 104 it = heat

Línea 105 who = The attorney general

Línea 112 she = Reno

Línea 120 she = Reno

Línea 122 she = Reno

Línea 137 they = officials

Línea 141 her = Reno



**Ejercicio 7 (Mario Ruiz Massieu dying running and hiding)**

Sibling, four = them

Ruiz Massieu = He

The former PGR official = he

Three letters = them

Todos los sustitutos "he" se refieren a Mario Ruiz Massieu)

**Ejercicio 8 (Can Godd take a Joke?)**

1- b= Kevin Smith

2- a= The Catholic League

3- a = movie

4- a = Smith

5- b = Chris Rock

6- b = Dogma

7- b= Bethany

8- c = Bethany and Loki

9- c = Bethany

10- c = Smith

11- b = jokes

12- c = Smith ...

## CONCLUSIONES

Debido a que los cursos de comprensión de lectura determinan las formas más eficientes de enseñar a leer, resulta de vital importancia sugerir un método para analizar los referentes en un texto y cómo, a través de un modelo, se puede comprender éste.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se ha llegado a la conclusión de que para promover el desarrollo de la comprensión de lectura los maestros deben estar conscientes de la importancia de reconocer los elementos de cohesión a fin de que los lectores puedan descifrar más eficazmente un mensaje para poder comprenderlo.

En este trabajo se muestra el funcionamiento de los referentes como parte fundamental del conocimiento de los elementos cohesivos- cuya identificación es fundamental para la comprensión del código escrito-, a fin de mejorar la habilidad de comprensión de lectura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y encauzar ésta a través de la práctica repetitiva utilizando estrategias adecuadas para la identificación y comprensión de los referentes y sus referidos.

También se presenta una breve descripción de algunos modelos del proceso de lectura que se consideran relevantes para la enseñanza/aprendizaje de ésta, ya que explican cómo los lectores realizan esta tarea al describir el proceso de reconocimiento de palabras y el proceso de comprensión.

Es importante señalar que las explicaciones pedagógicas a las que nos referimos a lo largo del trabajo son la base y orientación de nuestras decisiones con respecto a la metodología elegida para la propuesta didáctica, ya que permiten alcanzar mejores resultados para la comprensión de textos.

Igualmente, este procedimiento debe completarse con las características de los alumnos y del sistema educativo. Es recomendable hacer uso de los modelos interactivos, ya que el uso exclusivo de cualquier modelo que sigue una sola dirección no es recomendable pedagógicamente.

Durante el desarrollo de este trabajo se observó que existen textos que pueden tener más tendencia en el uso de ciertos vínculos cohesivos que otros; por ejemplo, textos narrativos donde la continuidad es dada por las personas que se describen en él.

Asimismo, nos hemos percatado de que hay relativamente poco material que profundiza en la enseñanza de los referentes como medio para comprender un texto.

Se piensa que el léxico, la gramática, la sintaxis, etc. son fundamentales para la comprensión de la lectura y poco se reflexiona en los elementos de la cohesión.

A pesar de esta observación, no fue posible englobar todo el campo de los referentes; esperamos que a través de esta investigación se despierte el interés a todos aquéllos que están inmersos en esta habilidad, para continuar desarrollando ejercicios que abarquen los que no hemos trabajado en este proyecto; ya que existen otros elementos que pueden ser aprovechados para hacer un estudio similar basado en otros elementos cohesivos.

También se podría investigar, si la tendencia del uso de los referentes es reflejada de manera predominante por el estilo del escritor o si éste hace uso de otros vínculos cohesivos; si la permanencia de los vínculos cohesivos aparece constante o varia, y si estas variaciones aparecen sistemáticamente.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLENDE, Felipe & Condemarin, G. 1993. *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. México. Ed. Andrés Bello.
- AUSUBEL, D. 1995. "Materiales Didácticos" *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BARBA, A. y GARCIA, R. *Manual de Lectura de Inglés. Nivel 2*. No Publicado.
- BELLO, P. et, al. 1990. II. *Recursos Básicos, en Didáctica de Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana.
- BERNÁRDEZ, Enrique. 1982. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid Ediciones Cátedra, S.A.
- BOCK, Susanne. 1993. Developing Material for the Study of Literature: *English Teaching Forum*. pp. 2-5.
- BOLINGER, Dwight. 1975. *Aspects of Language*. New York. Harcourt Brace. Jovanovich, Inc.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1965. *Language*. London. George Allen & Unwin Ltd.
- CARREL, Patricia & Eisterhold, J. 1983. *Schema Theory and ESL Reading Pedagogy*. TESOL Quart. Vol.17 No.4 pp. 553-573.
- COLOMER, T. & Camps, A. 1990. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Edición 1996. Madrid. Celeste Ediciones.

- CRYSTAL, David. 1991. *A dictionary of linguistics and phonetics*. Third Edition 1991. Cambridge, Massachusetts U.S.A.
- CHAPMAN, J. L. 1987. *Reading: from 5-11 Years*. England. Open University Press.
- DA SILVA G., Helena M. Y Signoret D. Aline. 1996. *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México. UNAM Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- DE BEAUGRANDE, R. 1980. Text, discourse and process. *Towards a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, N.J. Ablex Publishing Corporation.
- DRESSLER, U. Wolfgang. 1978. *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin - New York. Walter de Gruyter.
- DURAN, Arenas Silvia. 1994. *Ligas de referencia personal en el discurso escrito de aprendientes adultos de inglés*. Estudios de Lingüística Aplicada Num. 19/20 pp. 407-413.
- GRELLET, Françoise. 1981. *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GONZALEZ, Enrique A. 1994. *Cohesiones Nominales con Demostrativos*. Estudios de Lingüística Aplicada. 19/20 pp. 25-33.
- GUTWINSKI, W. 1976. *Cohesion in Literary Texts*. Paris, Mouton. The Hague.
- HALLIDAY, M.A.K. & Hasan R. 1976. *Cohesion in English*. Hong Kong. Longman Group Ltd.
- HALLIDAY, M.A.K. & Hasan R. 1985. *An introduction to functional Grammar*. London Edward Arnold.

- HOEY, Michael. 1995. *Patterns of Lexis in Text*. Oxford. Oxford University Press.
- HOWARD, Jackson. 1982. *Analyzing English an Introduction to Descriptive Linguistics*: New York. Pergamon Press.
- IRWIN, Judith W. Et. 1986. *Understanding and Teaching Cohesion*. Loyola University of Chicago. Newark, Delaware. International Reading Association.
- JOHNS, A. M. 1986. *Coherence and Academic Writing: Some Definitions and Suggestions for Teaching*. TESOL, Quarterly 20.2 Pp. 227-265.
- JOHNSON, P. 1992. *Cohesion and coherence in compositions in Malay and English*. RELC Journal 23.2. Pp. 1-17.
- LOZANO Jorge, Peña C. y Abril G. 1982. *Análisis del Discurso Hacia una Semiótica de la Interacción Textual*. Madrid. Ediciones Cátedra, S.A.
- MCKARTHY, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- MCKAY, Sandra L. 1985. *Teaching grammar: form, function and technique*. New York. Pergamon Press Ltd.
- MORALES, G. Adalberto. 1990. *Reflexiones en torno a la enseñanza aprendizaje del idioma inglés*. México. Universidad Autónoma Chapingo. Depto. de Publicaciones. Dirección de Difusión Cultural.
- NEWMAYER, Frederick J. 1993. *Linguistics: The Cambridge Survey. IV Language: The Socio – Cultural Context*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUTTAL, Ch. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London. Heinemann Educational Books Ltd.
- PILUS, Zahariah. 1996. *Coherence and Students' Errors. Weaving the Threads of Discourse*. *English Teaching Forum*. 34, 3-4. Pp. 44-49.

- PUENTE, Anibal. 1991. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca, Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- RICHARDS, Jack C., Platt J. & Platt, H. 1992. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. New York. Longman.
- SAMMUELS, S. & Kamil, M. 1984. *Models of the Reading Process*. Handbook of Reading Research. Ed. P.D. Pearson, Longman.
- SILBERSTEIN, Sandra. 1987. Let's Take Another Look at Reading: Twenty-Five Years of Reading Instruction. *English Teaching Forum*. Pp. 28-35.
- SMITH, Frank and Goodman K. 1973. *On the psycholinguistic Method of Teaching Reading*. In *Psycholinguistics and Reading*. Pp. 21-27, 177-182.
- VAN DIJK, T. A. 1977. *Text and Context*. New York. Longman Group Limited.
- VAN DIJK, T. A. 1980. *Estructuras y Funciones del Discurso: una Introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México. Siglo XXI Editores.
- WALLACE, Catherine. 1988. *Learning to Read in a Multicultural Society: The Social Context of Second Language Literacy*. Cambridge. University Press.
- WALLACE, Catherine. 1993. *Reading*. Oxford. University Press.
- YUE, Mei-yun. 1991. Systematic Functional Grammar and The Teaching Of Advance EFL Reading: *English Teaching Forum*, 31, 3. Pp. 6-9, 16.
- YUE, Mei-yun. 1993. Cohesion and the Teaching of EFL Reading: *English Teaching Forum*, 31, 1. Pp 12-15.