

TESINA :

"Propuesta de manual de ejercicios para el curso de comprensión de lectura en Inglés que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México"

Asesora: Geraldine Gerling Cepeda
Supervisora: Mtra. Emilia Rébora.

Alumna: Dolores Serrano Godínez



FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MIS PADRES

A MI HIJO

A LA U.N.A.M.

C O N T E N I D O

| | Página |
|--|--------|
| INDICE ... | 1 |
| INTRODUCCION ... | 2 |
| CAPITULO I ... El curso de comprensión de lectura en Inglés que se imparte en el C.C.H. | 3 |
| CAPITULO II ... Reseña de los materiales usados en el curso de comprensión de lectura desde 1971 a la fecha. | 11 |
| CAPITULO III .. Lenguaje, lectura y lector participantes en el acto de leer. | 39 |
| CAPITULO IV ... Factores que deben considerarse en la enseñanza de la lectura del inglés como lengua extranjera. | 61 |
| CAPITULO V Propuesta de materiales. | 74 |
| COMENTARIOS Y CONCLUSIONES ... | 78 |
| BIBLIOGRAFIA ... | 161 |

INTRODUCCION:

Este trabajo tiene como objetivo final la presentación de algunos ejercicios y actividades de aprendizaje que conformarán un manual que guíe al alumno a desarrollar habilidades de lectura que le permitan cumplir satisfactoriamente el objetivo del curso de comprensión de lectura que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, El trabajo consta de las siguientes partes:

En el capítulo I se describe el curso de comprensión de lectura en Inglés dentro del marco de la institución C.C.H.

El capítulo II, revisa y analiza dos diferentes materiales didácticos usados oficialmente en el Departamento de Inglés, con el fin de dejar un registro de experiencias que nos permita puntualizar tanto aciertos como limitaciones de los mismos y a la vez justificar la necesidad de nuestra propuesta de un manual de ejercicios.

En el capítulo III, se propone un análisis de la relación entre lenguaje y lectura así como también entre lenguaje, lectura y lector como elementos integrantes del acto de leer.

El capítulo IV, revisa algunas características del proceso de lectura en una lengua extranjera.

Y, en el capítulo V, se presentan al lector algunos ejemplos de ejercicios y/o actividades de aprendizaje que formarán parte del manual de ejercicios para el Curso de Comprensión de Lectura en Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPITULO I

ANTECEDENTES :

1. Marco institucional en el que se dá el curso de inglés.
 - 1.1 El C.C.H. una opción innovadora del ciclo del bachillerato en la Universidad Nacional Autónoma de México.
 - 1.2 El plan de estudios de la institución.
 - 1.3 El modelo pedagógico del C.C.H.
 - 1.4 Contenidos de aprendizaje.
 - 1.5 El curso de inglés dentro del plan de estudios.

1.1 El C.C.H. una opción innovadora del ciclo del bachillerato

El C.C.H. surge en 1971 como respuesta a la demanda creciente de educación a nivel medio superior. Con la creación del C.C.H. se intenta satisfacer esa demanda por medio de una estructura nueva renovadora del ciclo del bachillerato. Si bien, la demanda mencionada pudo haberse satisfecho con la ampliación de la Escuela Preparatoria, el propósito renovador del naciente bachillerato queda claro en el documento que anuncia su creación:

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizada y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo de Bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente de estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.

(Documenta, 1979: 7)

Los documentos de fundación del C.C.H. explican claramente la necesidad de crear un sistema que responda más adecuadamente a los cambios sociales y científicos que el país demanda.

Es ésta la razón por la que este proyecto de bachillerato tiene un doble propósito: por un lado se intenta

proporcionar al alumno de la nueva institución una formación que lo capacite para desempeñar un oficio, de modo que al término del bachillerato, pueda optar por incorporarse a la actividad productiva del país, de acuerdo con sus intenciones o necesidades. Pero además, al término del mismo, el alumno de C.C.H. está preparado para seguir una carrera universitaria si así lo desea. El proyecto contiene una doble opción, según las necesidades del individuo.

Es importante hacer notar que la gran mayoría de los alumnos que llega al C.C.H., manifiesta tener la intención de cursar este ciclo para poder proseguir con estudios de licenciatura. Esto explica que las Opciones Técnicas no logren despertar su interés.

El número de alumnos que se inscribe a estos cursos es muy reducido y el número de alumnos que los concluye es aún menor, a pesar de que estos cursos han sido re-estructurados en diversas ocasiones con el fin de actualizarlos y hacerlos tanto atractivos como útiles.

Cabe hacer notar que, en la actualidad el número de alumnos inscritos sigue siendo mínimo y la causa sigue siendo el desinterés por una carrera técnica y la búsqueda de la carrera universitaria. Pero el proyecto del C.C.H. en sí, busca la innovación dando al estudiante una formación que lo prepare para enfrentar la sociedad en continuo cambio en la que está viviendo, tal como se indica en los documentos de su creación.

Esta iniciativa conjunta de cuatro facultades cristaliza, en un primer proyecto, la necesidad universitaria de originar

los nuevos tipos de especialidades y profesionistas que requiere el desarrollo científico, técnico y social del país.

(Documenta, 1979: 8)

Lo nuevo del proyecto, radica en la naturaleza interdisciplinaria de su plan de estudios así como en la integración que se busca hacer del aspecto teórico de las disciplinas impartidas con su aspecto práctico, en los talleres y laboratorios.

1.2 El plan de estudios.

El plan de estudios del C.C.H., propone la formación del estudiante en cinco disciplinas fundamentales que son: el método científico-experimental, el método histórico social, las matemáticas, el español y las lenguas extranjeras, concretamente el inglés y el francés. La idea es proporcionar al alumno una base académica que le ofrezca diversas alternativas.

Las materias concernientes al método científico se imparten en forma de laboratorios experimentales y las relativas al método histórico-social, español e idiomas en forma de talleres. Todo este proyecto busca que paralelamente a la formación del educando en el área cognoscitiva, se propicie el desarrollo de su personalidad en el sentido más amplio posible.

El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico.

(Documenta, 1979: 12)

1.3 Metodología de la Institución.

Un aspecto muy importante es que en la impartición de

estas materias, los métodos de enseñanza se encaminan a hacer que el alumno:

Sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos y revistas, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.
(Documenta, 1979: 12)

Es en este enfoque donde la mayor innovación se presenta. Opuesto a la cultura enciclopédica que tradicionalmente se había impartido en el país, ahora se busca dar al alumno:

...Los métodos y técnicas necesarias y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.
(Documenta, 1979: 85)

El enfoque busca funcionar en dos direcciones: paralelamente a la formación académica, se persigue que los métodos y procedimientos usados propicien cambios en el alumno tanto en lo académico como en lo personal. La metodología recomendada en la implementación del plan de estudios estará encaminada a proporcionar una formación que permita al alumno aprender a informarse, aprender a leer e interesarse en la lectura, aprender a estudiar; en otras palabras se busca que el alumno aprenda a aprender, tal y como se mencionó anteriormente

Queremos proporcionar solamente conocimientos básicos, que sean para el alumno el punto de partida para su propio desarrollo personal en que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir aprenda a aprender.

(Documenta, 1979: 84)

La institución se declara flexible y abierta a toda iniciativa de innovación, cambio y creación en la búsqueda de sacar máximo provecho a los recursos de que se dispone. Se sugiere que algunos de los siguientes principios emanados de los documentos de fundación del Colegio sean incorporados a la metodología usada en todas las materias. Los que se mencionan a continuación parecen proporcionar pautas relevantes para el curso de lectura en inglés:

- En la búsqueda de caminos que nos lleven al logro de los objetivos se habrá de enfatizar el aprendizaje sobre la enseñanza.
- La idea no es integrar al alumno a un contexto cultural establecido sino proporcionar su formación como ente creador de cultura.
- Se concibe la educación como acción, no como mera recepción de conocimientos.
- Se aspira a proporcionar los medios y formas que hagan al alumno promotor de su propio desarrollo y formación.
- Se intenta crear en el alumno una conciencia crítica.
- Se aspira a proveer al alumno con técnicas, métodos y hábitos para la solución de problemas concretos y la adquisición de información nueva.

De estos principios se desprende claramente la intención de apoyar al alumno hacia un desarrollo integral como alumno, como miembro de la sociedad en que vive y como ser humano.

1.4 Contenidos de aprendizaje:

En relación a los contenidos de aprendizaje, la propia

metodología intenta hacer al alumno participe en la selección de contenidos. Se busca involucrarlo de modo que él mismo proponga contenidos que impulsen su interés.

En cuánto a los contenidos de enseñanza, éstos deben de ser en sí mismos "motivadores"; las actividades que se propongan o surjan de la iniciativa del grupo, deben ser "interesantes", es decir, los contenidos programáticos deben, en este contexto, estimular y motivar a los alumnos por el valor del saber mismo y no por acciones que coaccionan y que, si ciertamente logran un aprendizaje éste resulta efímero y sólo mientras dure la presión.

(Documenta, 1979: 85)

1.5 El curso de inglés dentro del plan de estudios del C.C.H.

A juzgar por el número de horas de clase asignados a la materia de inglés en el plan de estudios del C.C.H., podría pensarse que esta materia tiene la misma importancia que cualquiera otra dentro de dicho plan. Se contemplan cinco horas semanales durante el primero y segundo semestres y tres horas durante el tercero y cuarto semestres, lo que redundaría en un curso de 240 horas de clase en dos años.

En una entrevista concedida a Radio Universidad el Dr. Pablo González Casanova, Coordinador fundador del C.C.H., hace resaltar la importancia del dominio de un idioma como herramienta de acceso a la cultura.

El plan se propone además enseñar a todo estudiante a traducir un idioma extranjero en particular inglés o francés, pues en el mundo contemporáneo es imposible adquirir una cultura universitaria sin conocer por lo menos un idioma extranjero.

(Documenta, 1979: 77)

Sin embargo, en la práctica la impartición de la clase de

inglés se redujo a un promedio de 30 horas de clase en todo el ciclo del bachillerato y así se impartió por aproximadamente ocho años. Una serie de gestiones por parte de los profesores lograron que el curso se aumentara a aproximadamente 60 horas a partir de 1988.

(El departamento de inglés del C.C.H. sustituyó traducción por comprensión de textos dado que la traducción es un proceso mucho más complejo que no intentamos abordar).

Pero en opinión de muchos profesores y alumnos el tiempo concedido a la materia sigue siendo insuficiente. Con la revisión de programas que se lleva a cabo en todas las áreas, por iniciativa del actual rector, se espera la ampliación del curso hasta llegar a un nivel óptimo de 240 horas, pero no hay muchas posibilidades de que esta ampliación sea autorizada.

Independientemente de la gran dificultad que ha representado el disponer de este número reducido de clases para impartir el curso, los investigadores y maestros que elaboraron los materiales que se han usado, han intentado ser congruentes con los postulados metodológicos básicos del C.C.H. Desafortunadamente no todos los intentos han sido fructíferos y muchos materiales han dejado de usarse por resultar inoperantes. A pesar de ello, aún los intentos fallidos han dejado una enseñanza e indudablemente las experiencias previas ejercen cierta influencia en la elaboración de las actividades de aprendizaje que se presentarán más adelante.

Capítulo II

2. Materiales usados oficialmente en el Departamento de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1971 a la fecha.
 - 2.1 Libro The Written Word y forma de trabajo de este material.
 - 2.1.2 Eficiencia del libro.
 - 2.1.3 Medidas correctivas.
 - 2.1.4 Comentarios críticos sobre The Written Word. Objetivo, exámenes, tiempo insuficiente.
 - 2.1.5 Algunas consideraciones metodológicas. aspecto autodidáctico, carencias, errores metodológicos del texto
 - 2.2 Comentarios críticos sobre el "material 1980"
 - 2.2.1 Objetivo del material, metodología, contenido.
 - 2.3 Comentarios críticos sobre el "material 1980"
 - 2.3.1 Aspectos lingüísticos o teoría del lenguaje que subyace al material 1980.
 - 2.3.2 Teoría de lectura del material 1980.
 - 2.3.3 Metodología negociativa.
 - 2.3.4 Conclusiones.
2. Materiales didácticos usados oficialmente en el Departamento de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Esta parte contiene una descripción y un análisis de dos diferentes materiales usados en el Departamento de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades:

Curso The Written Word 1971-1976 y "Material para el curso de Comprensión de lectura 1980".

La intención de este capítulo es hacer una revisión de

los materiales mencionados y puntualizar algunas fallas de los mismos con el fin de evitar su repetición, así como señalar los aciertos de los métodos e integrarlos, en la medida de lo posible, a nuestra propuesta didáctica.

La revisión de los libros o materiales mencionados dejará un registro de las experiencias del Departamento de Inglés que esperamos explique la necesidad de nuevas propuestas.

Libro: The Written Word. Garst, Thomas et, al., The Written Word, México, D. F., McGraw Hill, 1971.

El Departamento de Inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades inició sus funciones en 1971 con el texto The Written Word, mismo que se usaba en el Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM (CELE). El curso consta de 60 lecciones o "segmentos divididos en 308 ejercicios o proposiciones". Fué concebido como un proceso autodidáctico y programado. Los segmentos están grabados en cintas magnetofónicas. Así, texto y grabaciones forman el método The Written Word.

El curso constaba de cinco exámenes parciales y un examen final. Estos exámenes eran proporcionados por el CELE. El método ha dejado de usarse tanto en el CELE como en el CCH.

El objetivo del libro aparece en la dedicatoria del mismo y es el siguiente:

Este libro propone el aprendizaje de la lengua inglesa. Cuando haya finalizado, (el alumno) podrá dominar los mecanismos básicos que le permitirán llegar a una efectiva comprensión oral y escrita de dicha lengua.

(Garst et. al. 1971: IX)

Del objetivo se desprende que se intenta abarcar dos habilidades distintas: comprensión de lectura y comprensión auditiva.

Forma de Trabajo del Material.

Con anterioridad se mencionó que The Written Word se presenta como un curso autodidáctico de enseñanza programada. El aspecto programado se hace evidente por la presentación del contenido por medio de "cuadros"

En general el material se presenta en forma de pequeños problemas. "propositions", que al resolverse gradualmente conducen al estudiante al reconocimiento de los símbolos gráficos y los sonidos de la lengua inglesa.

(Garst et. al. 1971: XI)

Cada tema se presenta en una secuencia que incluye presentación, resolución de ejercicios y comprobación de respuestas.

En relación al aspecto autodidáctico, el autor indica en la introducción al texto que el alumno debe trabajar las proposiciones de manera autónoma, cotejar sus respuestas y en caso de error, regresar a la proposición previa para encontrar el origen del mismo. Si en un segundo intento el alumno vuelve a fallar, entonces se le recomienda pedir ayuda al profesor. Se aclara que la labor del profesor se limita únicamente a aclarar las dudas que el alumno no pueda resolver por sí mismo.

Otro elemento del enfoque autodidáctico lo constituyen las grabaciones que se hacían correr simultáneamente a la lectura de la versión escrita. Estas a la vez tenían la intención de desarrollar en el alumno la habilidad para la

comprensión auditiva. Dichas grabaciones guiaban al alumno en la resolución de cada segmento. Por último, como parte del autodidactismo del método The Written Word, el alumno calificaba sus propios exámenes, aunque el único con validez para acreditación o reprobación era el examen final y ese era calificado por el profesor.

Para la práctica de este método de trabajo cada uno de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades contaba con dos salones con capacidad para 92 alumnos cada uno. En una oficina ubicada en medio de los dos salones se operaba una grabadora con las cintas magnetofónicas. El sonido era emitido a ambos salones por medio de bocinas instaladas en los techos.

Esta modalidad intentó suplir las instalaciones con las que cuentan los laboratorios de idiomas tradicionales. Si bien el mobiliario, mesas y asientos con mamparas entre lugar y lugar, eran los característicos de los laboratorios de idiomas, no se contaba con los artefactos - grabadora individual, controles central e individual, audífonos - que suelen tener estos laboratorios. Como puede entenderse, la grabación transmitida por medio de bocinas en los techos de los salones hacía que la recepción de la lección fuera colectiva y simultánea para todo asistente.

2.1.1 Eficiencia del libro.

Los resultados de los dos primeros años en que se usó este sistema fueron muy contradictorios. Las calificaciones que los alumnos se autoasignaban en los exámenes parciales eran altamente satisfactorias pero el índice de reprobación en

el examen final, calificado por los profesores, era muy alto. Cabe recordar que estos exámenes medían tanto comprensión de lectura como comprensión auditiva y eran proporcionados por el CELE.

En el año de 1972 se decidió que tanto exámenes parciales, como finales, fuerán calificados por el profesor y que ambos tuvieran peso en la calificación definitiva. En el Plantel Atzacapotzalco, turno vespertino, se obtuvieron resultados deplorables:

Datos tomados de carta dirigida al Director del Plantel con fecha 4 de junio de 1972, en la que los profesores del turno vespertino exponen las anomalías del sistema. Esta carta está en los archivos del Departamento de Inglés.

| Examen 1 | Alumnos examinados | Alumnos aprobados | Alumnos reprobados |
|----------|-----------------------|----------------------|-----------------------|
| Turno 03 | 351 | 161 | 190 |
| Turno 04 | 296 | 136 | 160 |
| Examen 2 | | | |
| Turno 03 | 79 | 34 | 49 |
| Turno 04 | 11 | 0 | 11 |

Después del examen 2, un número reducido de alumnos continuaba en el curso, y en los 5 planteles se vivían experiencias similares.

2.1.3 Medidas correctivas.

Ante el alto índice de reprobación y la consecuente deserción, los profesores del Departamento de Inglés decidimos buscar medidas para corregir la situación. De las reuniones sostenidas, se concretaron los siguientes acuerdos para ser adoptados en los cinco planteles.

1. El objetivo general se limitó a: "desarrollar en el alumno la habilidad de la lectura", y se eliminó el aspecto de comprensión auditiva. EL OBJETIVO GENERAL se formuló en los siguientes términos: "Que el alumno exprese en español y por escrito las ideas contenidas en una lectura en Inglés, que se le presente en forma escrita al nivel del libro de texto empleado en el Colegio".

(Escalante, 1976: 4)

2. Se eliminaron los exámenes del CELE porque evaluaban comprensión auditiva, pero además porque se consideró que su nivel de dificultad no correspondía a las características del alumno del bachillerato. En su lugar los propios profesores de la Institución, propondrían exámenes que midieran exclusivamente comprensión de la lectura y contemplaran las características del alumno del C.C.H.

Hubo otras medidas que cada plantel adoptaba en un intento de corregir anomalías: ejercicios adicionales para reforzar los temas, explicaciones al inicio del segmento, y otras. No obstante, los resultados seguían siendo desalentadores, esta fue la razón por la cual el libro The Written Word empezó a dejar de usarse paulatinamente por algunos profesores del Departamento de Inglés. Para el año de 1980 prácticamente ya nadie lo usaba.

2.1.4 Comentar los críticos sobre The Written Word: objetivo, exámenes y tiempo insuficiente.

Consideramos que factores de diversa índole influyeron en los resultados poco satisfactorios que se obtuvieron con el uso del libro The Written Word y su metodología; empezaremos por comentar el objetivo.

Como se anotó anteriormente, el libro mencionado, consta

de 60 lecciones con una duración de 20 minutos, en promedio, cada una. Esto implica que los autores intentan que el alumno logre "dominar los mecanismos básicos que le permitan una efectiva comprensión auditiva y escrita de dicha lengua" en menos de 30 horas de trabajo. Se puede afirmar que el logro de las dos habilidades propuestas en el objetivo de este curso son prácticamente inalcanzables en el tiempo asignado. Toda persona que haya intentado dominar cualquiera de las llamadas cuatro habilidades de una lengua extranjera - expresión oral, recepción auditiva, lectura y escritura - sabe por mera experiencia, que este proceso requiere mucho más de 30 horas de trabajo. Por otra parte, en su intento de incluir una gran cantidad de temas en 30 horas, los autores recurren a una presentación superficial y acelerada de aspectos gramaticales, y en un mínimo de ejercicios de práctica; situación que dificultó el aprendizaje del alumno.

Por lo general para la presentación de los diferentes temas gramaticales se recurrió a ejemplos de oraciones breves, de contenidos temáticos de la cotidianidad y no auténticos. Sin embargo, en los exámenes se esperaba que el alumno extrapolara lo supuestamente aprendido a textos auténticos, íntegros y de contenido científico.

La modalidad del examen también contribuyó a agravar la situación: para medir la comprensión del texto escrito, se proporcionaba la versión escrita y se hacía correr la versión oral del mismo en la cinta magnetofónica. Las preguntas sobre el contenido eran expresadas únicamente en versión oral y en

inglés por lo que el alumno difícilmente las retenía.

Para medir el aspecto auditivo también se hacía correr únicamente la versión oral del texto seguida de las preguntas. Es obvio que además de comprensión auditiva se estaban midiendo otras habilidades del examinado tales como, capacidad de retención y velocidad en la lectura, situación que hubiera resultado difícil aún para individuos cuyo idioma materno es el inglés.

En aquel entonces, los profesores no pudimos ubicar con precisión las fallas de esta metodología. En la carta dirigida a las autoridades, mencionada previamente apuntábamos:

Nuestra conclusión es que los objetivos del curso son demasiado ambiciosos si tenemos en cuenta la mentalidad, preparación académica, hábitos de estudio, madurez, etc. del tipo de alumno que ingresa al C.C.H.

Lo anterior indica que atribuíamos los resultados negativos a factores extrínsecos a la metodología. Es decir, considerábamos que como el libro The Written Word había sido diseñado para satisfacer las necesidades y demandas académicas del alumno de licenciatura que asiste al CELE de la UNAM, no correspondía a las características de la población estudiantil del C.C.H. Suponíamos que por su propia edad, etapa de desarrollo y maduración, así como nivel de conocimientos y formación tradicional, nuestro alumno se encontraba en desventaja frente al alumno del CELE y en efecto, estos fueron algunos de los aspectos que determinaron el fracaso de esta metodología, aunque hubo muchos otros factores que también

fueron determinantes y que en aquel entonces no detectamos.

Otro aspecto que también se señalaba en la carta citada es el concerniente a la versión oral del texto que obedecía al propósito explícito de los autores de desarrollar la habilidad auditiva. Por lo tanto, se procedió a eliminar este aspecto del objetivo general del curso.

No obstante y habiendo eliminado el aspecto de comprensión auditiva del curso, este material continuó siendo inaccesible al alumno. Los índices de reprobación de los exámenes continuaban siendo muy altos, y este hecho nos llevó a cuestionar las bases teóricas que sustentan a esta metodología.

2.1.5 Algunas consideraciones respecto a la metodología.

Aspecto didáctico.

A pesar de que el curso se anunciaba como autodidáctico, las propias modalidades de impartición del sistema se oponían a algunos de lo postulados básicos del autodidactismo.

Los cursos de corte autodidáctico suelen considerar las necesidades, habilidades e intereses del alumno para el diseño del programa. Este tipo de cursos suele personalizar las metas, medios, ritmo y expectativas del individuo. Sin embargo, aún cuando las consideraciones tengan que hacerse en términos generales, se puede esperar que un curso autodidáctico por lo menos no se oponga de manera drástica a postulados básicos del autodidactismo.

Al haber impuesto en el ciclo del bachillerato un texto diseñado para una población a nivel licenciatura, se paso por alto toda consideración respecto a características, necesidades

y expectativas del alumno del C.C.H. Por otro lado, otros elementos importantes del autodidactismo como lo es el respeto al ritmo de trabajo del estudiante también se soslayó al haber impuesto la modalidad de hacer trabajar a todos los alumnos de un grupo al ritmo que imponía una versión oral grabada en cinta magnetofónica.

Desde la perspectiva de Howard Altman, podemos decir que no se cumplía con las bases pedagógicas y filosóficas indispensables:

The philosophical and pedagogical bases of learner-centered language teaching derive from the premise that all students do not learn a foreign language or anything else in the curriculum -equally ...learners differ in whether they learn, how they learn when they learn, and of course what they learn

(Altman, 1979: 5)

La versión oral de cada una de las lecciones lleva inevitablemente a un grupo de alumnos a trabajar, (supuestamente) al mismo ritmo. Este hecho implícitamente consideraba que los individuos aprenden a la misma velocidad, de la misma manera, al mismo tiempo, el mismo contenido, pero los resultados demostraron que este supuesto no estaba de acuerdo con la realidad.

Detección de carencias del libro.

En relación al aspecto programado del libro de texto, la profesora Mónica Fierro del C.C.H. Plantel Sur, en su tesis de licenciatura, hizo un estudio minucioso de los fundamentos de instrucción programada que sustentan a The Written Word. La profesora Mónica Fierro, analiza cada una de las 308

"proposiciones" del texto The Written Word y detecta 21 fallas o "errores de aprendizaje" de este texto programado.

Dicha tesis sostiene que este texto no respeta principios básicos de la instrucción programada sustentados por especialistas en la materia como Skinner, Silverman Calvin y Green, a quien la autora consultó. (Fierro, 1978: 35).

Para dar un ejemplo: un error detectado es "omisión de pasos necesarios para el aprendizaje". Al analizar la proposición Núm. 6 se hace notar que ésta no cumple el precepto de la enseñanza programada de presentar un problema de aprendizaje "paso a paso con el fin de evitar toda posibilidad de error" por parte del alumno. En esta proposición, los autores mezclan simultáneamente dos problemas: los conceptos de adjetivo y de sustantivo. La profesora señala los pasos que fueron omitidos, indica tipos de cuadros que hubieran evitado el error y la información que debieron haber contenido. Esta misma falla la detecta en 201 proposiciones más. Otros ejemplos de fallas detectadas son:

| Fallas detectadas | número de proposiciones en que ocurrió |
|---|--|
| 1. Ritmo inadecuado _____ | 224 |
| 2. Explicaciones insuficientes _____ | 217 |
| 3. Explicaciones confusas _____ | 199 |
| 4. Explicaciones erróneas _____ | 27 |
| 5. Material difícil y complejo _____ | 201 |
| 6. Vocabulario inadecuado en inglés ____ | 227 |
| 7. Vocabulario inadecuado en español ____ | 18 |

| | |
|---|-----|
| 8. Multiplicidad de objetivos en una proposición _____ | 178 |
| 9. Diversificación de objetivos en una proposición _____ | 99 |
| 10. Falta de tiempo para leer _____ | 194 |
| 11. Falta de tiempo para contestar _____ | 183 |
| 12. Traducciones confusas _____ | 23 |
| 13. Propositiones o explicaciones innecesarias _____ | 28 |
| 14. Oraciones demasiado largas _____ | 35 |

La argumentación y ejemplificación de estas fallas metodológicas se encuentra de las páginas 44 a 134 del trabajo de la profesora Fierro. Nos parece que los argumentos expuestos en el trabajo mencionado son lo suficientemente sólidos como para inclinarnos a pensar que a estas fallas, señaladas por ella, se les puede atribuir parte del fracaso del material junto con otras fallas que se han señalado.

2.2 Material para el curso de comprensión de lectura 1980.

En 1979 se estableció el proyecto de Becas de Complementación Académica para profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este proyecto tuvo como intención impulsar la investigación en las diferentes áreas y departamentos académicos y ayudar así a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta institución.

Para este año los profesores del Departamento de Inglés habíamos dejado de usar The Written Word y carecíamos de

material oficial que nos auxiliara en nuestra tarea didáctica. Tres profesores becarios del departamento se constituyeron en comisión y se abocaron a la tarea de buscar alternativas de material de apoyo que homogeneizara las actividades del Departamento de Inglés.

Al año de haber iniciado sus labores la comisión presentó el resultado de sus investigaciones en una serie de seminarios que intentaron difundir entre los profesores las bases teóricas que sustentarían al material propuesto.

De estos seminarios surgió una compilación de textos que unidos a algunas consideraciones teóricas que lo apoyaban conformaron el Material para el Curso de Comprensión de Lectura 1980.

En lo sucesivo nos referiremos a este trabajo como el "Material de 1980" mismo que intentaremos describir y comentar en las siguientes páginas. Copia de este trabajo se encuentra en los archivos de la Jefatura del Departamento de Inglés del C.C.H.

2.2.1. Objetivo del "Material de 1980"

El objetivo general, oficial del curso continuó siendo el mismo que había sido modificado con el sistema The Written
Word:

Que el alumno exprese en español y por escrito las ideas contenidas en una lectura en inglés que se le presente en forma escrita a nivel del libro de texto empleado en el Colegio.

En el "Material 1980", el objetivo general fué ampliado y definido así:

(...) el material en el cual se apoyan los procesos -textos auténticos de diferente origen- con temas interesantes y variados, tiene como finalidad el estimular al alumno a extraer información de textos en inglés, a mejorar su capacidad de observación, de predicción, de análisis, de inducción, deducción, de asociación, de organización, de síntesis, etc. También tiene como objetivo que el alumno sea capaz de elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, gráficas, secuencias y todo tipo de trabajos relacionados con sus necesidades más inmediatas y reales en el campo académico.

(Laguna, et. al. 23: 1980)

Bases teóricas y metodología.

Los investigadores definen el marco teórico de la siguiente manera:

Este material de lectura (...) tiene como base teórica, el enfoque comunicativo (Widdowson y Smith) y la metodología negociativa. (Michael Breen)

De acuerdo con el enfoque comunicativo, el material debe ser genuino y auténtico, genuino en el sentido de que apele a los intereses del alumno y auténtico, es decir que no sea material modificado.

Esto es apoyado por Frank Smith, quien dice que "la única manera de aprender a leer es leyendo: lo cual se logrará solamente a través de materiales y actividades que tengan sentido para el alumno, y que se relacione con su teoría del mundo.

(laguna, et. al. 8: 1980)

Más adelante caracterizan el concepto de comunicación que intentan manejar en el material a proponer. Se habla de "3 sistemas de conocimientos que a su vez convergen en una capacidad comunicativa".

Sistema textual (referente a lo gramatical)

Sistema ideacional (referente a ideas, conceptos, nociones)

Sistema interpersonal (referente a las reglas convencionales de comunicación).

Se afirma que estos sistemas se activan por medio de habilidades de expresión transmisión de conceptos, ideas, sentimientos.

Interpretación (forma de captar la información)

Negociación (adecuación de la información captada).

De esto se desprende que la comunicación es un proceso dinámico.

Con base en estos principios se hacen las siguientes proposiciones didácticas. El lenguaje como comunicación no puede enseñarse a partir de estructuras pre-seleccionadas, razón por la que se desecha el uso de libros de texto y se propone tomar textos de diversas fuentes según preferencias e intereses del alumno.

Se sugiere hacer participe al alumno en la selección de contenidos y objetivos del curso como parte de la "metodología negociativa" y con el fin de "hacer aflorar sus potencialidades".

A partir de lo anterior, llegamos a la conclusión de que como maestros, nuestra tarea deberá estar dirigida a guiar procesos de enseñanza-aprendizaje, que faciliten el desarrollo tanto individual como social del alumno como ser humano.

(Laguna, et. al. 10: 1980)

Contenido:

"El material de 1980", lo conforma una compilación de 60 textos llamados "procesos".

Un "proceso" es un texto acompañado de algunas indicaciones didácticas respecto a cómo trabajarlo en clase.

Los textos que incluye el "Material 1980", fueron tomados de las siguientes fuentes, según se asienta en cada uno de los "procesos"

| <u>Fuentes</u> | <u>No. de textos</u> |
|--------------------------------|----------------------|
| Revista Time _____ | 30 |
| Revista People _____ | 15 |
| Revista Newsweek _____ | 1 |
| Revista sin identificar _____ | 5 |
| Revista New Woman _____ | 1 |
| Revista National Geographic __ | 3 |
| Periódico The News _____ | 8 |
| Periódico The New York Times _ | 4 |

El tipo de texto según la clasificación que aparece en los formatos del "proceso" es de la siguiente forma:

| <u>Tipo de texto</u> | <u>No. de textos</u> |
|--------------------------------|----------------------|
| Propaganda _____ | 30 |
| Indices _____ | 4 |
| Cartas al editor _____ | 3 |
| Caricaturas _____ | 4 |
| Artículos hemerográficos _____ | 19 |
| Acertijos _____ | 1 |
| Texto tipo Dra. corazón _____ | 1 |
| Concurso hemerográfico _____ | 1 |
| Texto académico _____ | 1 |
| | <u>64</u> |

2.3 Comentarios.

Ahora intentaremos hacer algunas observaciones que,

a nuestro juicio, hicieron que el "Material de 1980", dejara de usarse al año siguiente de haberse experimentado.

La mayoría de los procesos señalan metas relacionadas con el objetivo general del curso como:

| metas | no. de procesos |
|--|-----------------|
| - extraer información general | 3 |
| - extraer información específica | 9 |
| - hacer resumen | 13 |
| - hacer análisis crítico o de ideología del autor | 6 |
| - seguir secuencia de hechos, separar y organizar información | 6 |

El logro de estos objetivos se debía evidenciar por medio de la presentación de resúmenes a todo el grupo. Cuando el resumen no se pedía como "Objetivo" se pedía en el apartado "Descripción de la actividad".

Se puede observar que, en su mayoría, el objetivo de cada proceso, se relaciona con el objetivo general del curso: "Que el alumno exprese en español y por escrito las ideas contenidas en un lectura en inglés ..." Pero no hay objetivos específicos que de manera sistemática y gradual guíen al alumno hacia el objetivo general, cómo se observa en la muestra presentada.

La última parte del objetivo propone que: el alumno sea capaz de elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, gráficas y todo tipo de trabajos relacionados con sus necesidades más inmediatas y reales en el campo académico.

(Laguna et. al. 1980: 12)

Esta última parte del objetivo nos parece francamente difícil de alcanzar en las condiciones de trabajo prevaletientes: se contaba con aproximadamente 50 horas de clase distribuidas en un año académico en todo el ciclo del bachillerato; el 95% del profesorado trabajaba sus horas frente a grupos con cargas excesivas de trabajo y sin tiempo para investigar. Por otra parte la preparación del profesor de idiomas suele limitarse a su especialidad, lo que dificultó la tarea de guiar al alumno a "elaborar ... todo tipo de trabajos relacionados con sus necesidades más inmediatas en el campo académico".

Es posible que una de las causas de desaliento manifestado por los profesores surgió, en parte, de esta imprecisión en el planteamiento de los objetivos así como de la desproporción entre los recursos materiales y humanos y lo excesivo de las metas.

2.3.1. Aspecto lingüístico o teoría de lenguaje que subyace al material.

En la parte que sigue, se intentará señalar los aspectos del enfoque Widdowson y Smith así como de Michael Breen, que que se reflejan en el "Material 1980". También se tratará de señalar aquellos que no lograron ser incorporados a pesar de las intenciones de los autores.

Hay conceptos básicos del enfoque comunicativo, según Widdowson que es necesario tomar en cuenta si se intenta diseñar material con este enfoque. Las referencias se centran en Widdowson porque fue el libro Teaching Language as Communication, la única obra consultada por los investigadores.

como base teórica para el aspecto lingüístico de su investigación.

Widdowson hace una diferenciación entre el aprendizaje de una lengua como sistema de estructuras lingüísticas y el aprendizaje de la misma como sistema de comunicación.

.... When we acquire a language we do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; we also learn how to use sentences appropriately to achieve a communicative purpose.

(Widdowson, 1979: 2)

El autor usa los términos "USAGE" y "USE" para hacer esta diferenciación.

I have suggested that a distinction might be made between language usage and language use, the first of these is the citation of words and sentences as manifestations of the language system, and second is the way the system is realized for normal communicative purposes.

(Widdowson, 18: 1979)

Widdowson establece una relación entre ambos aspectos como partes integrales e inseparables del proceso de comunicación.

Usage, then, is an aspect of performance, that aspect which makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules. Use is another aspect of performance: that which makes evident the extent to which the language user demonstrates his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication.

(Widdowson, 1979: 3)

Un análisis del "Material de 1980" permite ver que el aspecto USE y USAGE se presenta de manera débil, no existen actividades de aprendizaje que muestren al alumno la integra-

ción de USE y USAGE en su propósito comunicativo. En el cuadro titulado "ESTRUCTURAS" incluido en el formato de cada proceso, se anota algún tema gramatical, por ejemplo, posición adjetivo-sustantivo, voz pasiva en pasado, pasado ("Proceso"38) pero no hay indicaciones para el profesor de cómo trabajar tales estructuras dentro del enfoque comunicativo.

En algunos casos, no se observa correspondencia entre la estructura gramatical y la función comunicativa del texto señaladas en sus respectivos cuadros del formato del "proceso" o se llega a señalar una estructura y no se señala su función en el contexto. (Procesos: 3, 5, 6, 9, 16, 18, 19, 20)

...It would seem to be sensible to design language teaching course with reference to use. This does not mean that exercises in particular aspects of usage cannot be introduced where necessary; but this would be auxiliary to the communicative purposes of the course as a whole and not introduced as an end in themselves.

(Widdowson, 1979: 19-20)

Podría afirmarse que el "Material de 1980" omite la enseñanza tanto de "usage" como de "use". En algunos "procesos" hay intentos aislados de asociar determinada función comunicativa del texto en cuestión con alguna estructura lingüística. Pero solamente se enuncia en el formato y no se explota en el "proceso", es decir, no se enseña al alumno la relación de ambos aspectos para efectos del acto comunicativo.

El "proceso" se limita a pedir al alumno la demostración de que sabe usar las reglas de la lengua inglesa en su función comunicativa sin proporcionarle la enseñanza correspondiente.

Esta debilidad fué uno de los grandes obstáculos que la

gran mayoría del alumnado no pudo salvar. Fuera de un reconocimiento superficial, el alumno no lograba entender el mensaje elemental de los textos. Esto evidenciaba la necesidad del alumno de la enseñanza tanto de "usage" como de "use" en su aspecto integral y en la proporción en que Widdowson sugiere:

... the effective teaching of English use must deal with the interdependence of linguistic form and communicative function without concentrating on one at the expense of the other.

(Reading and Thinking in English, 1979:
Editor's Preface).

El "Material de 1980" tácitamente asume que la aprehensión de la mecánica de la lengua por parte del alumno se daría como un producto de paso derivado de la aplicación de recomendaciones generales de lectura y deja fuera de su consideración la enseñanza de cómo los elementos lingüísticos se relacionan entre sí para conformar un mensaje.

Así, en el "proceso" se examina al alumno, en vez de guiarlo en su proceso de aprendizaje, situación que ya Ronald Mackay señalaba como una tendencia muy inadecuada que se manifestaba en los libros para enseñar lectura en la década de los setentas (Mackay, 1979: 90).

2.3.2 Teoría de lectura del "Material 1980".

En lo que concierne a la teoría de lectura que propone Frank Smith, los autores manifiestan que su material está basado en la idea de que se aprende a leer leyendo. Así, en casi todos los "procesos" se hacen algunas recomendaciones, que de acuerdo con Smith, son parte del proceso de lectura;

uso de la predicción, deducción y formulación de hipótesis.

Por la forma tan general en que los autores hacen estas recomendaciones, y por los resúmenes que se esperaba que los alumnos fueran capaces de elaborar sobre el contenido, parece ser que los autores, hipotetizaron que tres o cuatro recomendaciones de este tipo, planteadas al alumno antes de iniciar la lectura de un texto, les abrirían la posibilidad de comprender la esencia de un texto en la lengua extranjera.

En la práctica, esta hipótesis no se pudo sostener. Las recomendaciones mencionadas propiciaban un acercamiento muy superficial al texto: el alumno, podía reconocer, en el mejor de los casos, el título del escrito, el tema en términos muy generales y algunas frases u oraciones generalmente aisladas del contexto, pero no más. Este proceso, más bien funcionó como lo que ha dado en llamarse "preparación previa a la lectura" o motivación de la misma. Pero, insistimos que esta preparación no era congruente con la conducta final que se le pedía al alumno, razón por la que creemos hacia falta un puente entre esta etapa de preparación y la etapa final de producción de resúmenes.

Para Smith y Goodman, el proceso de lectura, es único, y universal. El proceso mental del lector cuyo idioma usa símbolos alfabéticos, pictográficos o cuneiformes es el mismo. La simbología puede cambiar, pero el ser humano, única especie que lee, posee el mismo aparato de aprendizaje.

No obstante lo anterior, hay algunas diferencias en la

situación de aprendizaje del niño que aprende a leer en su idioma materno, objeto de análisis de Smith, y el adolescente que aprende a leer un idioma extranjero, diferencias indispensables de tomarse en cuenta para fines didácticos.

El niño que aprende a leer en su idioma materno busca, según Smith, darle un sentido lógico a la simbología impresa. En esta búsqueda, el niño va aprendiendo diversos aspectos inherentes al proceso de la comunicación. Sin embargo, Smith habla de tres percepciones básicas que el lector principiante adquiere en los comienzos:

Understanding that printed marks have differences that are significant, that written words can be associated with meaning in some way, and that there are relationships between print and spoken language; all these are insights that beginning readers must acquire. They are not immediately obvious yet they stand at the threshold of reading.

(Smith, 1978: 131)

Es importante agregar aquí que el lector al que se refiere Smith lee en un idioma que es su medio de comunicación oral.

El caso de nuestro alumno es diferente. El estudiante del C.C.H. por su propio nivel académico, ya trascendió ese umbral del que habla Smith, cuando aprendió a leer el español. La lengua meta, el inglés, tiene el mismo alfabeto que el español, pero el alumno desconoce la estructura lexico-sintáctica del inglés y el "Material de 1980" no le proporciona un umbral inicial mínimo para familiarizarlo con las características lexico-sintácticas distintivas de este idioma. Este hecho impidió que el alumno hiciera uso exitoso de, por ejemplo, la

predicción, la formulación de hipótesis o sea la "experimentación" al ir leyendo los párrafos de un escrito. El alumno podría lanzar una hipótesis pero la posibilidad de confirmarla o descartarla se veía frenada ante estructuras del inglés radicalmente distintas del español que no podía descifrar por simple deducción. El reconocimiento de la redundancia o de la sinonimia, por ejemplo, tampoco podían darse por el desconocimiento de vocabulario elemental del idioma inglés. Cabe hacer notar que la organización del "Material de 1980" se hace en referencia al "mucho" o "poco" apoyo visual de los textos. Se recomienda al profesor usar los textos con "mucho" apoyo visual al inicio del curso. Así encontramos anuncios de una sola oración con mucho apoyo visual pero presentados en términos inaccesibles para nuestro alumno. De hecho no hay gradación en cuanto a nivel de dificultad lingüística a pesar de que las autoras parecen sugerir que la gradación la proporciona el "mucho" o "poco" apoyo visual.

Consideramos que la teoría de Smith sobre la lectura, ofrece perspectivas al profesor para dirigir al alumno a establecer nexos entre los aspectos semántico-sintácticos de un texto que no fueron explotados en la elaboración del "Material de 1980". Con base en la teoría de Smith se han elaborado diversos tipos de ejercicios que este material no vislumbra y no incluye.

Desde nuestro punto de vista, otra causa de desaliento de alumnos y maestros respecto a este material se puede ubicar en la omisión de actividades de aprendizaje que nuestro lector

principiante requería y que el enfoque comunicativo vislumbra, pero que no se incluyeron.

Se podría decir que la preparación previa a la lectura de la que antes se habló, funcionó como el umbral semántico inicial. A pesar de haber estimulado al alumno, resultó insuficiente porque no se contemplan otros componentes del proceso comunicativo que paralelamente al semántico fueran abriendo la brecha para penetrar más profundamente en los textos.

Entre algunas características que los autores del "Material de 1980" señalan en una parte del mismo se encuentra la siguiente:

Esta presentado en forma de procesos que son guías generales de actividades a realizar y que tienen como fin estimular tanto la libertad de acción, como la creatividad de los alumnos"

(Laguna, et. al. 1980: 12)

En la práctica ni alumnos ni profesores respondimos a este estímulo. Es posible que la causa haya sido una necesidad de fundamentación teórica más sólida tanto para investigadores como para profesores del departamento.

2.3.3 Metodología negociativa.

En lo que concierne a las ideas de Michael Breen, en una parte titulada "El papel del maestro en la metodología negociativa con enfoque comunicativo" se señalan las siguientes pautas:

- Establecer un clima de confianza en el salón de clase.
- Aclarar el propósito del individuo y el grupo en el salón de clase.
- Propiciar el desarrollo del alumno.
- Ser fuente de información para el grupo.
- Ser un participante más dentro del salón de clase.
- Evitar imponer puntos de vista.

Estas pautas coinciden con algunos puntos del perfil del profesor descritos en los documentos de fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y se consideran adecuadas y factibles.

2.3.4 Conclusiones:

Para finalizar se resumen las observaciones sobre el "Material 1980".

1. El "Material 1980" demanda del alumno y del profesor, conductas para las que no los prepara.
2. Las expectativas de los autores discrepan ampliamente de las posibilidades reales de los alumnos.
3. Deja fuera de su perspectiva la enseñanza del idioma.
4. Hay indicios de que en aspectos fundamentales se hicieron interpretaciones fragmentadas de las fuentes teóricas.
5. Se aplicó una teoría novedosa sin haber intentado una fase experimental con grupos piloto. Esto hubiera permitido hacer las adecuaciones que la práctica indicara.
6. La motivación inicial que el nuevo enfoque propició lamentablemente se desvaneció por la carencia de actividades de aprendizaje.
7. La propuesta llevó al alumno a compensar únicamente con imaginación lo que no podía entender, hecho no suficiente en la situación de enseñanza-aprendizaje, pues confunde la función real de este proceso.

Con base en esta experiencia, se considera que una nueva propuesta debe contemplar las siguientes indicaciones:

- a. Es necesario señalar las metas generales y las metas

especificas que nos encaminen al logro de los objetivos del curso.

b. Los objetivos deberán señalar pasos factibles de ser logrados con los recursos tanto materiales como humanos con los que se cuenta. (tiempo, tipo de alumno, formación del profesor).

c. Se hace necesario profundizar en las fuentes teóricas que nutren al material para hacer interpretaciones adecuadas de las mismas.

d. Es necesario adecuar el modelo de teoría del aprendizaje del lenguaje y de teoría de lectura a las circunstancias en que se va a llevar a cabo.

e. Es recomendable llevar a cabo cursos de formación de profesores cuando el enfoque es nuevo. Además el material debe proporcionar modelos prácticos de las intenciones teóricas.

f. Es necesario hacer una selección de textos adecuados a los intereses y realidad del alumno.

g. Es recomendable que al profesor no se le pida un esfuerzo mayor de lo que permiten sus condiciones de trabajo.

h. Es primordial que el material propicie la participación responsable del alumno, que despierte su interés por informarse, inquirir y comprobar sus hipótesis y se evite la especulación irresponsable y a la ligera que actúa en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo III.

- 3. Lenguaje, lectura, lector.
- 3.1 Relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito.
- 3.2 Diferentes aspectos del lenguaje.
 - 3.2.1 Sintaxis y semántica.
- 3.3 Use y Usage según Widdowson
- 3.3.1 ¿Qué es discurso?: Cohesión y coherencia
- 3.4 Relación entre lenguaje y lectura.
 - 3.4.1 ¿Qué es leer?
 - 3.4.2 Frank Smith, y Kenneth Goodman, y sus conceptos de lectura.
 - 3.4.3 El lector y la lectura
- 3.5 Modos de procesamiento de lectura ascendente y descendente
- 3.6 La lectura como proceso interactivo
- 3.7 Teoría del esquema
- 3.8 Resumen y conclusión
- 3.9 Relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Oral and written language.

Por muchos años, en el C.C.H. se ha intentado desarrollar en los alumnos la habilidad para leer en inglés aislando la lectura de las otras tres habilidades: oral, auditiva y de redacción.

Algunos investigadores del proceso de lectura, han basado sus experimentos incluyendo tanto el aspecto oral como el aspecto escrito del idioma en su afán de describir cómo se lleva a cabo dicho proceso. Goodman, por ejemplo, establece que en el modelo del proceso de lectura que él propone:

My effort has been to create a model of the reading process powerful enough to explain and predict reading behavior and build and examine the effectiveness of reading instruction ... This reality has taken the form of close analysis of miscues, unexpected responses in oral reading, produced by readers of widely varied proficiency as they dealt with real printed text materials they were seeing for the first time.

(Goodman, 1988: 11)

Sin embargo Goodman aclara que el "oral miscue analysis" es la herramienta que le permite comparar respuestas observadas con respuestas esperadas cuando el lector lee un texto escrito en voz alta. Es decir, este análisis le ha permitido hacer comparaciones entre lo que el lector hace abierta y manifiestamente y lo que se establece en el análisis que debe hacer el lector, en otras palabras, Goodman se vale de la lectura oral simplemente como una herramienta de observación de la conducta del lector.

En otro trabajo, Goodman señala:

Los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado. Si solamente pudieran ser comprendidos por conversión al lenguaje oral, entonces no cumplirían propósitos especiales para los cuales se necesita el lenguaje escrito, principalmente la comunicación a través del tiempo y el espacio.

(Goodman, 1982: 16-17)

Lyons considera que hay que distinguir entre lenguaje y comunicación oral.

For we must draw a distinction between the language and the medium in which the language is manifest. (Lyons, 1977: 68)

... When we use the term 'medium', ... we are concerned ... with the systematic, functional and structural differences between written and spoken language.

(Lyons, 1977: 68-69)

Dicho de otro modo, se debe distinguir entre el medio oral y el medio escrito del idioma. Si bien un mensaje expresado en el medio oral puede convertirse al medio escrito, hay diferencias estructurales entre ambos medios. Según Lyons cada medio tiene principios que determinan la gramática, el léxico y la construcción de cada uno de ellos:

Any account of language and the role it fulfils in modern society must recognize that written languages, despite the fact that they have derived from spoken languages, now have a considerable degree of structural and functional independence.

(Lyons, 1977: 70)

Lyons comenta que otros autores como Hockett han llamado a esta independencia estructural y funcional principio de dualidad, o doble articulación como Martinet, y que éste principio se le reconoce como; " One of the universal features of language". (Lyons, 1977: 71)

Frank Smith también sostiene, que la forma escrita y la forma oral del idioma tienen sus propias características y no hay dependencia de una con respecto a la otra. Smith considera que:

We can read -in the sense of understanding print- without producing or imagining sounds.

(Smith, 1970: 51)

La argumentación de Smith va en el sentido de que es el

lector el que lleva el sentido al texto y no el texto per se -----
quien lo proporciona, idea que más adelante exploraremos con
mayor profundidad. Por lo pronto podemos asentar que en forma
semejante, el que escucha, al igual que el que lee, también
lleva sentido al mensaje oral. Siendo así, se puede decir que
el significado no se encuentra ni en el texto escrito ni en el
texto oral, pues el significado no está en los textos. Aún si
el que escucha pudiera trasladar a la forma escrita la forma
oral del lenguaje todavía quedaría el problema del significado.
Ahora bien, para Smith no es posible convertir el lenguaje
escrito a la forma oral, sin haberlo comprendido. Y si es
necesario comprender el mensaje escrito antes de pasarlo a su
forma oral entonces no hay ninguna razón para pasarlo a su
forma oral. En otras palabras hay un claro deslinde entre las
dos formas del lenguaje.

Ahora bien, es conveniente averiguar en qué se basa Smith
para afirmar que podemos comprender palabras sin necesidad de
reproducirlas en su versión oral. Este reconocimiento según
Smith, se da del mismo modo que reconocemos todos los objetos
que nos rodean: "on sight". Aquí cabe la idea de Smith de que
desde ningún punto de vista se podría afirmar que existe en el
cerebro humano algo exclusivo o único al acto de leer.
Reconocemos una palabra como podemos reconocer a una persona
en un grupo, o nuestro auto en un estacionamiento, esto es
porque hemos aprendido cómo son y cómo se ven. Y así

The fact that written words in some sense
'spell their name', in that they are made
up of letters that in themselves seem to

be related to sounds, is as irrelevant to reading as the fact that most automobiles have their model name stuck on them somewhere is irrelevant to the recognition of familiar types of cars in the street.

(Smith, 1977: 58)

Reconocemos los objetos del mismo modo que las palabras porque sabemos cómo son. Por otra parte, no es necesario pronunciar una palabra en voz alta para comprender su significado. Por el contrario, con frecuencia es necesario comprender el significado de una palabra antes de poder pronunciarla en voz alta.

In other words, meaning is directly related to the spelling of words rather than sound.

(Smith, 1977: 58)

Un ejemplo muy ilustrativo de Smith es que en la expresión "please go over their" hay un error porque la ortografía "their" representa el significado equivocado, pues es obvio que no es el sonido el que está equivocado.

De la argumentación anterior podemos concluir que si es posible disociar aspecto oral de aspecto escrito del idioma, entonces es factible manejarlos por separado para propósitos pedagógicos y que es válido enfocar nuestra atención en la lectura de la lengua escrita si esto es lo que nuestros recursos nos permiten hacer.

3.2 Diferentes aspectos del lenguaje.

En opinión de Lyons son tres los aspectos que la mayoría de los lingüistas incluyen en sus análisis de la lengua:

Most linguists distinguish at least three levels of structure in their analysis of sentences: the phonological, the syntactic and the semantic.

(Lyons, 1977b: 373)

Lyons afirma que también parece haber un consenso entre los lingüistas respecto a la definición de fonología o por lo menos no hay grandes controversias para definir el término y el campo que abarca. Sin embargo, puesto que el aspecto fonológico del idioma no formará parte de nuestro objeto de estudio pasaremos a intentar definir los dos aspectos restantes: sintaxis y semántica.

3.2.1 Sintaxis y semántica.

Estos dos aspectos que Lyons llama niveles del idioma parecen no ser muy fáciles de definir debido a la estrecha relación entre ambos.

The boundary between syntax and semantics has long been, and remains the subject of dispute...there is an intrinsic connexion between the meaning of words and their distribution; and it is for this reason that it is difficult to draw the boundary between syntax and semantics.

(Lyons, 1977 b: 374-5).

¿Qué es sintaxis?

Definido en términos de Lyons;

... the syntax of a language is to be understood as a set of rules which accounts for the distribution of word-forms throughout the sentences of the language in terms of the permissible combinations of classes of word-forms.

(Lyons, 1977b: 375)

Lyons define la semántica como:

The intuitive notion of making sense or being comprehensible ... a semantically acceptable utterance is one that the native speakers can interpret or understand.

(Lyons, 1977b: 379)

De lo anterior podemos desprender que: sintaxis tiene que

ver con la distribución y forma de las palabras en una oración, y semántica se refiere al sentido de las mismas, aunque no debemos perder de vista que la relación entre ambas es indisoluble. Una distribución diferente de un mismo grupo de palabras podría darnos un significado o sentido muy diferente y hay muchos ejemplos en que la misma distribución aún con una pausa diferente -elemento semántico- podría darnos un sentido opuesto al que se espera.

3.3 USE and USAGE, según Widdowson.

Para Widdowson hay dos aspectos del idioma que están presentes cuando intentamos aprenderlo:

The learning of language, then, involves acquiring ability to compose correct sentences. That is one aspect of the matter. But it also involves acquiring an understanding of which sentences, or part of sentences are appropriate in a particular context.

(Widdowson, 1978: 2-3)

Al conocimiento del sistema lingüístico en su función comunicativa lo llama USE. Este parece ser otro modo de referirse a sintaxis y semántica, términos que usa Lyons.

Widdowson aclara que estos términos se relacionan a la diferenciación que Saussure hace entre los conceptos LANGUAGE y PAROLE y a los conceptos de Chomsky entre COMPETENCE y PERFORMANCE, e insiste en la necesidad de hacer una distinción entre estos dos conceptos.

The notion of competence has to do with a language user's knowledge of abstract linguistic rules. This knowledge has to be put into effect as behaviour, it has to be revealed as performance ...

(Widdowson, 1978: 3)

De este modo USAGE y USE son dos aspectos de PERFORMANCE:
USAGE se refiere a la habilidad del individuo para demostrar
su conocimiento del sistema lingüístico, -de reglas gramaticales, de la construcción de oraciones en el orden correcto- entre otros. USE se refiere a la habilidad del individuo para hacer evidente su manejo adecuado del sistema lingüístico en un contexto de comunicación efectiva y significativa. Como se observa, estamos hablando del idioma en dos niveles. En seguida intentaremos averiguar lo que Widdowson define como "discurso" con el fin de detectar las relaciones existentes entre el aspecto formal del idioma y el aspecto comunicativo.

3.3.1 ¿Qué es discurso?: Cohesión y coherencia.

En relación a lo que Widdowson denomina USE tenemos que considerar que una oración contiene una proposición, y al realizar esta proposición estamos llevando a cabo un acto ilocutivo. Propositiones y actos ilocutivos forman parte de PERFORMANCE. Al hecho de que estos actos y proposiciones se den en secuencias en su propósito comunicativo, se le llama "discurso". Las relaciones de tipo formal que existen entre proposición y proposición se les llama COHESION. Un conjunto de oraciones puede combinarse en diferentes formas y esto constituye el texto.

El usuario del idioma elige la combinación de actos ilocutivos que propongan una unidad comunicativa. Al conjunto de textos que forman la unidad de discurso más aceptable se le llama COHERENCIA. COHERENCIA tiene que ver con la función

ilocutiva de las proposiciones; de cómo éstas se utilizan en diferentes tipos de discurso: reporte, definición, narración, explicación y otros.

Según los puntos de vista de Lyons y de Widdowson podemos afirmar que ambos aspectos del idioma, el formal y comunicativo, no pueden dissociarse. Es importante tener en cuenta esta consideración para propósitos didácticos y pedagógicos.

3.4 Relación entre lenguaje y lectura.

Habiendo reconocido que de los tres aspectos del idioma: la fonología, la sintaxis y la semántica podemos prescindir del primero y considerar a los dos restantes en su estrecha relación, procederemos a explorar las implicaciones del proceso de leer.

3.4.1 Qué es leer.

A través de la historia ha habido diferentes conceptos de lo que es leer. Para Huey:

Reading for our ANGLLO-SAXON forefathers, meant counselling or advising oneself or others. (A. S. Raedan, to advise) ... To the Romans ... reading meant gathering or choosing (lectio, reading from lego, to gather).

(Huey in Best, 1981: 67)

Es posible que la idea de seleccionar del concepto romano no corresponda exactamente a la idea que manejan teorías modernas. Best indica que no hay más información al respecto.

Sandra Silberstein, quien ha analizado los procesos de lectura en idioma extranjero, señala que en la década del auge del enfoque audiolingual en la enseñanza de idiomas, la idea que prevalecía era que el idioma era expresión oral pura y

leer era sencillamente reconocer el lenguaje oral puesto por escrito. Poca o nula importancia se concedía a la enseñanza de la comprensión de lectura. (Silberstein, 1987: 27)

En la época de Bloomfield y Charles Fries se introdujo la lectura como parte de la enseñanza, únicamente porque ambos autores la consideraban como reforzadora de los patrones que se practicaban oralmente. Para ellos "language is a set of habits".

El proceso de leer era considerado como algo mecánico, producto de paso resultante de la práctica de los patrones que se repetían oralmente. (Silberstein, 1987: 28).

Enfoques más recientes basados en la psicolingüística empezaron a considerar a la lectura como una habilidad por medio de la cual el individuo procesa información. Ya se mencionó que las investigaciones de Goodman y Smith promovieron éste concepto de lectura.

3.4.2 Frank Smith, Kenneth Goddman y sus conceptos de lectura.

Frank Smith considera que no es posible encontrar una única definición que ayude a aclarar el "misterio" de lo que es leer y sugiere que en vez de buscar definiciones, exploremos las diversas implicaciones que tiene el acto de leer. Smith está de acuerdo con que leer es extraer información pero agrega que esta idea es muy limitada, porque leer es un fenómeno que cubre otros aspectos además de éste.

Any definition of reading should recognize the selective way in which we read all kinds of print, not striving mechanically to 'extract' all the information the author or printer provides for us, but deliberately seeking the information that we need. (Smith, 1978: 105)

La necesidad, según Smith, determina nuestro propósito de leer y según nuestro propósito vamos a buscar respuestas a preguntas específicas que el mismo propósito nos lleva a buscar;

... reading is asking questions of printed text. And reading with comprehension becomes a matter of getting your questions answered.

(Smith, 1978: 105)

De igual manera, Goodman afirma que:

leer es buscar significados y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto.

(Goodman, 1982: 27)

Es obvia la coincidencia entre ambos autores.

Para Smith la comprensión precede a la identificación de palabras y la lectura requiere de comprensión que se puede dar antes de siquiera identificar palabras. La explicación que Smith da es que el lector va necesariamente en busca de significados sin prácticamente poner atención a las palabras. El ejemplo que más ingenioso le parece a Smith es que se han hecho experimentos con lectores de amplio dominio de inglés y francés a quienes se presenta un texto con información parte en inglés y parte en francés. Estos lectores han podido expresar el contenido de lo que leyeron sin recordar qué parte del escrito estaba en qué idioma, sin haberse percatado siquiera de que estaba escrito en dos idiomas diferentes.

Otro ejemplo igualmente ilustrativo es el de palabras que no podemos leer correctamente si no sabemos a lo que se refieren. Tal sería el caso de la palabra "lead". No nos será posible leerla correctamente si no sabemos a qué se refiere: a

la acción de dirigir, o al sustantivo plomo.

Por otra parte, las palabras son portadoras de significados cuando se utilizan en un contexto; las palabras aisladas prácticamente no tienen sentido alguno.

.... If comprehension is necessary before words can be identified, and if the purpose of reading is to make sense of a text, then there is often no point in identifying the individual words at all. Meaningful language is transparent; we look through the words for the meaning beyond.

(Smith, 1978: 123)

Estos conceptos coinciden ampliamente con los expresados por Goodman. Para Goodman la lectura es un proceso ciclico y los ciclos son: óptico, visual, gramatical y de significado. Sin embargo "el lector siempre está centrado en obtener significado". (Goodman, 1982: 23).

El lector, asegura Goodman, puede omitir ciclos porque va directamente en busca del significado, es decir, los ciclos siempre son tentativos. Sin embargo, para él, al igual que para Smith, el significado precede a las palabras:

En una lectura realmente eficiente, se necesitan pocos ciclos para completarla antes de que el lector obtenga significado. Pero retrospectivamente, el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado.

(Goodman, 1982: 23)

Tanto para Smith como para Goodman la esencia de la lectura es el significado o sentido que el lector extrae del texto. La mejor estrategia de lectura que Smith sugiere es

leer directamente en busca de significado. Goodman lo pone en estos términos: "la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el proceso semántico que todo toma su valor". (Goodman, 1982: 24). "Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias de lectura para obtener el sentido del texto". (Goodman, 1982: 27).

3.4.3 El lector y la lectura.

Es evidente que el lector es el agente buscador de significado en el acto de leer. Por lo tanto, además de contemplar el discurso y sus componentes en el proceso de la lectura intentaremos ubicar la participación del lector en dicho proceso.

Tanto para Smith como para Goodman el acervo cultural del individuo, sus esquemas conceptuales, así como su actitud hacia la lectura son factores determinantes de la lectura eficiente.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de la lectura depende rigurosamente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

(Goodman, 1982: 18)

Frank Smith considera que en la lectura se conjugan dos tipos de información: información visual e información no visual. Es evidente que la primera se refiere a lo que el lector percibe a través de la vista. La información no visual la cataloga como más amplia que la primera. Esta comprende en cuanto al lector, su conocimiento previo del tema, su conocimiento de la realidad circundante, su acervo cultural, sus habilidades cognitivas y su disposición para arriesgar opinio-

nes. Si bien Goodman caracteriza la lectura como una transacción entre lector y texto, para Smith también hay transacción entre información visual, o sea el texto, y el lector, portador de la información no visual. Como resultado de éste intercambio, Smith afirma:

The more non-visual information you have when you read, the less visual information you need. The less non-visual information you have when you read, the more visual information you need.

(Smith, 1978: 14)

Este descubrimiento es muy importante porque de él podemos derivar una habilidad que es necesario fomentar en nuestros alumnos para que puedan hacer eficiente su lectura. El profesor puede alentar al alumno a hacer uso máximo de su información no visual. Para desarrollar esta habilidad afirma Smith, lo único que el individuo tiene que hacer es leer; Esto es, entre más se exponga a la lectura, más posibilidades tendrá de hacer uso de su información no visual, y entre más uso haga de ella, su lectura resultará más eficiente. Ambas acciones tienen una influencia recíprocamente impulsora.

De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

(Goodman, 1982: 21)

Tanto para Goodman como para Smith el individuo solamente aprende a leer leyendo.

3.5 Modos de procesamiento de un texto: Procesamiento ascendente y procesamiento descendente:

Las teorías de lectura de Goodman y Smith han dado lugar a lo que en la actualidad se denomina modo de procesamiento

ascendente, BOTTOM UP PROCESSING y al llamado modo de procesamiento descendente TOP-DOWN PROCESSING.

El modo de procesamiento ascendente se refiere al modo de leer en el cual el lector dirige su atención básicamente a la identificación de términos, el análisis sintáctico y la estructura gramatical y el reconocimiento general del texto.

El modo de procesamiento descendente se refiere a que el lector al abordar la lectura pone en acción una serie de factores extrínsecos al texto como son: sus conocimientos previos, sus esquemas conceptuales, su concepción del mundo.

Previamente a las investigaciones de Smith y Goodman, las teorías pedagógicas de enseñanza de lenguas tendían a enfatizar y a alentar el modo de procesamiento ascendente. Posteriormente a la publicación de sus obras existe una inclinación acentuada hacia los modos de procesamiento descendentes.

3.6 La lectura como proceso interactivo.

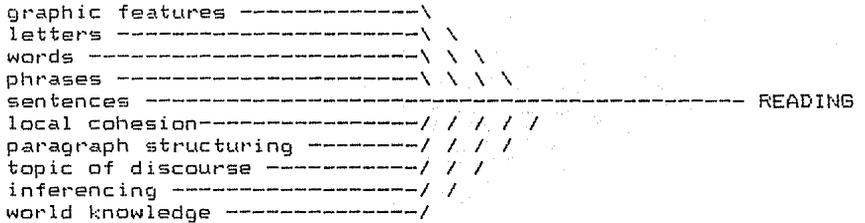
De acuerdo con William Grabe, el acto de leer se considera como un proceso interactivo en el que la lectura activa el conocimiento y experiencia previa del lector y éste a su vez amplía, refina y refuerza su caudal de conocimientos con la información nueva que el texto le ofrece. "Reading is thus viewed as a kind of dialog between the reader and the text". (Grabe, 1988: 56)

La importancia de los modelos interactivos según Grabe, radica en el hecho de que estos modelos valoran las relaciones de procesamiento entre los diversos componentes del acto de leer:

The interactive models, attempting to be more comprehensive, rigorous and coherent, give emphasis to the interrelations between the graphic display in processes, and various cognitive activities".

(Weber en Grabe, 1988: 58)

El siguiente diagrama de Grabe ilustra cómo es que el modelo interactivo de lectura asume que todo tipo de habilidad y destreza participa interactivamente para procesar e interpretar un texto.



Para Grabe el mayor mérito de los llamados modelos interactivos radica en el hecho de que éstos toman en consideración aspectos que los proponentes de los modelos de procesamiento descendente habían pasado por alto y proponen la combinación de elementos de los dos diferentes tipos de modelos de procesamiento para subsanar carencias, dificultades obstáculos y limitaciones que cada modelo puede presentar a determinado lector.

En los modelos interactivos los modos de procesamiento ascendente ocupan una importancia especial pues sus proponentes consideran que las llamadas habilidades de bajo nivel son necesarias para la lectura. Así, la ampliación de vocabulario, el reconocimiento de patrones sintácticos adquieren un papel primordial en este tipo de modelos y son objeto de investigación.

ciones para fines pedagógicos.

- Reconocen la necesidad de reconocimiento visual de vocabulario de manera rápida que permita fluidez y velocidad al leer.
- Evitan considerar las dificultades que se presentan como resistencia del lector para tomar riesgos o adivinar.
- Explican las dificultades en la lectura por medio del llamado "enfoque compensatorio" esto es: algunos lectores pueden por ejemplo, compensar su carencia de conocimiento previo del tema, leyendo de manera lenta y orientada al texto. Otros compensan carencias deduciendo significados.

Los lectores de procesamiento lento, pueden compensar sus deficiencias con la lectura palabra por palabra. Todas estas acciones compensatorias son reconocidas como válidas en determinada etapa del desarrollo de determinados lectores.

Los modelos interactivos ofrecen mayores posibilidades para el lector de lengua extranjera que los modelos de procesamiento ascendente o descendente por separado. La combinación de ambos, tal como lo sugieren los modelos interactivos, tiene una acción complementaria factible de adaptarse al contexto de nuestros alumnos y a las necesidades específicas de los mismos.

3.7 La teoría del SCHEMA.

Patricia Carrel explica la relación entre los procesos ascendente y descendente por medio de la teoría del SCHEMA (Carrell et. al, 1988)

La teoría del SCHEMA es parte de un modelo psicolingüístico

de lectura que sostiene que el conocimiento previo del lector (background Knowledge) adquiere una importancia primordial en el proceso de lectura. SCHEMA es todo conocimiento previamente adquirido. Y a las estructuras de conocimiento previamente adquiridas se les denomina SCHEMATA. Según la teoría del SCHEMA la comprensión eficiente de un texto se da cuando el lector logra establecer una relación existente entre texto y conocimiento previo. (Carrell, 1988: 73-76)

Una idea fundamental que subyace a esta teoría es que el texto, tanto escrito como oral no tiene significado por sí mismo y que la comprensión se lleva a cabo por medio de una interacción entre los SCHEMATA del lector y el texto.

According to schema theory, the process of interpretation is guided by the principle that every input is mapped against some existing schema, and that all aspects of that schema must be compatible with the input information. This principle results in two basic modes of information processing, called bottom up and top down processing. Bottom up processing is evoked by the incoming data; the features of the data enter the system through the best fitting bottom level schemata.

(Carrell et. al. 1988: 76)

Según esta teoría los SCHEMATA están organizados de manera jerárquica, los más generales en la punta, y los más específicos en la base. cuando los SCHEMATA de bajo nivel de la base convergen con los de alto nivel de la punta propician su activación.

El procesamiento ascendente es estimulado por datos. En cambio, el procesamiento descendente se da a medida que el

sistema hace predicciones de tipo general con base en SCHEMATA de alto nivel y es más bien estimulado por conceptos.

The data that are needed to instantiate, or fill out, the shemata become available through bottom-up processing; top down processing facilitates their assimilation if they are anticipated by or consistent with the listener/reader's conceptual expectations. (Carrell, 1988: 77)

Los SCHEMATA pueden ser de dos tipos: formales y de contenido. Los formales se refieren al conocimiento previo de estructuras organizativas retóricas de diferentes tipos de textos. Los de contenido se refieren a conocimiento previo sobre el contenido y a habilidades conceptuales.

...a growing body of empirical research attest to the role of both content and formal schemata in EFL/ESL reading comprehension and to the potential cultural specificity of both types of schemata. (Carrell, 1988: 81)

La teoría del SCHEMA reviste importancia especial en la enseñanza de lectura en lengua extranjera, ya que, como antes se mencionó, aborda la problemática que se ha venido presentando en la situación específica de la enseñanza de la lectura de lengua extranjera en el C.C.H.: imposibilidad del alumno para utilizar únicamente estrategias descendentes para procesar un texto en un idioma cuyas características léxico-sintácticas desconoce.

La afirmación de Carrell es muy clara cuando dice:

... failure to activate an appropriate schema, (formal or content), may either be due to the writer's not having provided sufficient clues in the text

for the reader to effectively utilize a bottom-up processing mode to activate schemata the reader may already possess, or it may be due to the fact that the reader does not possess the appropriate schema anticipated by the author and thus fails to comprehend. In both instances there is a mismatch between what the writer anticipates the reader can do to extract meaning from the text and what the reader is actually able to do. The point is that the appropriate schemata must exist and must be activated during text processing.

(Carrell et. al: 80)

Carrell reconoce la importancia de los dos modos de procesamiento - ascendente y descendente - y reconoce la necesidad de propiciar la activación de los diferentes SCHEMATA que participan en el proceso. Activar a los SCHEMATA de contenido adecuado depende inicialmente de pistas textuales; el contexto gráfico debe ser configurado por el lector como significativo. Las habilidades de procesamiento lingüístico son básicas como punto de partida. Es aquí donde el dominio lingüístico se necesita para activar las SCHEMATA pertinentes y por lo general si se falla al activarlos las causas son deficiencias en habilidades lingüísticas. Es por esta razón que la recomendación pedagógica es propiciar la expansión del vocabulario y el dominio de las estructuras sintácticas. Aunque Carrell enfatiza que la lectura eficiente depende de la habilidad del lector de relacionar la información del texto con sus conocimientos previos.

3.8 RESUMEN Y CONCLUSION DE ESTE CAPITULO

- La forma oral y la forma escrita del idioma son factibles de estudiarse por separado. Las investigaciones han

demostrado que son dos sistemas diferentes con características especiales cada uno.

- Podemos separar el aspecto fonológico del idioma pero la sintáxis y semántica son elementos inseparables, hecho que tenemos que considerar para fines pedagógicos.

- Los conceptos de USE y USAGE y de COHESION AND COHERENCE de Widdowson parecen coincidir con los conceptos de Lyons, ya que Widdowson también habla de lo inseparable de los aspectos lingüístico y comunicativo del idioma.

- La lectura como interacción entre lector y texto parte de las teorías de Goodman y Smith, de las cuales se han derivado otras propuestas que han dado lugar a los llamados enfoques interactivos.

- En los modelos interactivos el papel del lector es crucial en el proceso de lectura porque el significado ó sentido de un texto no se encuentra en el mismo, sino que es resultado de la interacción entre texto y lector. Para fines pedagógicos el lector será el centro de nuestra atención.

- Los modelos interactivos presentan la posibilidad de resolver la problemática del alumno del curso de lectura del CCH porque toman en cuenta las relaciones de procesamiento entre los diversos componentes del acto de leer y esto da lugar a subsanar carencias, y resolver problemas que otros modelos no han resuelto.

- La teoría del SCHEMA con su énfasis en la importancia del conocimiento previo del lector (background knowledge) en el proceso de comprensión de lectura, nos ofrece pautas

importantes para recomendaciones pedagógicas ya que si el profesor observa la carencia de SCHEMATA tanto formales como de contenido, habrá de guiar al alumno a la formación de éstas.

- Los modelos interactivos enfatizan la necesidad de combinar estrategias de alto nivel o modos de procesamiento descendente con estrategias de bajo nivel o modos de procesamiento ascendente situación que hemos observado como necesaria en nuestra situación de aprendizaje.

CAPITULO IV

Factores que deben considerarse en la enseñanza de la lectura del inglés como lengua extranjera.

4. Lectura del inglés como lengua extranjera

4.1 El estudiante EFL requiere estrategias tanto de alto como de bajo nivel

4.2 Los modelos interactivos y la teoría del SCHEMA responden

a) las necesidades del alumno EFL

4.2.1 Desequilibrio entre el uso de estrategias de procesamiento descendente y ascendente.

4.3 Conclusión.

4. LECTURA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.

Anteriormente hemos insistido en que al intentar aplicar los modelos descendentes (top down models) a la situación de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, se han pasado por alto características de la población estudiantil - concretamente la población del C.C.H. - que no es posible seguir soslayando. Es por esto que intentaremos puntualizar las particularidades de la situación de aprendizaje de lectura de inglés como idioma extranjero, a la que en adelante nos referiremos con las siglas EFL, English as a foreign language.

4.1 El estudiante EFL requiere de estrategias tanto de alto como de bajo nivel.

Se ha mencionado que ha habido una inclinación marcada hacia las estrategias de alto nivel en la enseñanza de lectura del inglés, y las observaciones de Grabe nos lleven a considerar que los supuestos tácitos que subyacen a esta

inclinación y que en seguida se mencionan son dudosos:

Los modelos de procesamiento descendente asumen tácitamente que el lector EFL está preparado para abordar el texto con estrategias de alto nivel.

No hay información del papel que la lectura juega en otras culturas. No se sabe qué lee el estudiante EFL en su propio idioma, para qué lee, cómo lo hace y en qué medida.

- No hay evidencia empírica que pruebe que el lector EFL transfiere sus estrategias de lectura en idioma materno al idioma meta por lo que esta suposición es difícil de sostener

- El inicio de la lectura en lengua materna difiere ampliamente del inicio de la lectura en lengua extranjera; el dominio del vocabulario y de estructuras sintácticas del primero hace la gran diferencia.

Por otra parte, diversos estudios e investigaciones a que Grabe hace referencia han llegado a estas conclusiones:

- Las deficiencias lingüísticas interfieren tajantemente en el proceso de lectura como inhibidoras del mismo.

- Hay una necesidad real e imperiosa de que el lector EFL posea un vocabulario extenso para poder leer eficientemente.

- Los buenos lectores no deben su eficiencia únicamente a su habilidad para predecir o hacer mejor uso del contexto.

Estas consideraciones refuerzan la idea de que es necesario tomar en cuenta las características particulares de la situación de aprendizaje EFL, que a continuación puntualizamos. El estudiante del C.C.H. inicia el aprendizaje de lectura del inglés en circunstancias diferentes a las del niño angloparlante que empieza a aprender a leer. Singer hace notar:

The language ability of most children at the age of 6 is already well developed. They have attained sophisticated control over their syntax, they possess a vocabulary of about 5000 words, and they have a phonological system that can adequately communicate their need.

(Singer in Grabe, 1988: 58)

Esta es la gran diferencia entre ambos estudiantes. El estudiante EFL del C.C.H. llega al curso con un dominio casi nulo del idioma inglés. Su vocabulario se limita a unos cuantos vocablos y su manejo de la estructura sintáctica del idioma es extremadamente incipiente. Autores como Carrell y Eskey afirman que en estas condiciones no es posible activar las llamadas estrategias de alto nivel, que son la base del modelo descendente. Ver Capítulo II, de este trabajo. Podemos ver coincidencia entre Grabe y Eskey cuando éste dice:

... I also believe that simple language decoding has a major role to play in the process that good reading is a more language structured affair than the guessing game metaphor seems to imply.

(Eskey. 1988: 94).

Para este autor, decodificar con precisión es un aspecto especialmente importante en EFL. El considera que entre las características del buen lector están su habilidad para decodificar con rapidez y precisión tanto unidades léxicas como estructuras sintácticas de una manera automática e inconsciente.

It is precisely this "automaticity" that frees up the minds of fluent readers of a language to think about and interpret what they are reading -that is, to employ higher-level, top-down strategies like the use of schemata and other kinds of background knowledge".

(Neely en Eskey, 1988: 94)

Para Eskey las destrezas de decodificación son causa y no efecto de la buena lectura. Por lo tanto, las destrezas tanto de alto como de bajo nivel, son necesarias para la lectura eficiente. Se entiende por lectura eficiente, la lectura en la que hay fluidez y precisión.

Por otra parte, a nivel de vocablos de un texto, las investigaciones de Stanovich han demostrado que el ritmo de velocidad al leer, depende más de la habilidad del lector para reconocer vocablos y a partir de ellos construir significados, que de la predicción. En otras palabras, esta estrategia de bajo nivel, tiene preponderancia sobre una estrategia de alto nivel. (Stanovich in Eskey, 1988: 95).

Por lo anterior, Eskey concluye, que el lector principiante debe esforzarse en desarrollar destrezas de reconocimiento ascendentes, así como estrategias de interpretación descendentes ya que la lectura es el resultado de la interacción entre ambos modos de procesamiento. Si bien la gran influencia que Goodman y Smith ejercen sobre la enseñanza de la lectura ha hecho que la balanza se incline por las estrategias de alto nivel o descendentes, es muy importante reconocer que;

Language is a major problem in second language reading, and that even educated guessing at meaning is no substitute for accurate decoding.

(Eskey, 1988: 97)

Eskey agrega que es evidente que no es posible ya pretender enseñar el proceso de lectura en EFL como análisis lingüístico, pero que tampoco es posible pretender enseñarlo

como "cued speculation" que fué lo que significó el "Material 1980" (Ver capítulo II de este trabajo).

4.2 Los modelos interactivos y la teoría del esquema, responden a las necesidades del estudiante EFL

Eskey propone los modelos interactivos como la alternativa para enfrentar el problema de falta de dominio del idioma del estudiante EFL.

James Coady es otro autor que también muestra inclinación por este modelo. (Coady, 1979: 7).

En el modelo de Coady, los conocimientos previos del lector EFL interactúan con sus habilidades conceptuales o capacidad intelectual, así como también sus estrategias de procesamiento o subcomponentes de la lectura, tales como conocimientos de la sintaxis del idioma, significados a nivel léxico, significado contextual. Sin embargo, él reconoce la importancia de los conocimientos previos, ya que desde su punto de vista éstos pueden compensar la falta de dominio del idioma. Según Coady la comprensión resulta de esta interacción:



Carrell, quien propone la teoría del SCHEMA, apoya el punto de vista de Coady cuando afirma:

... what the reader brings to the reading task is more pervasive and more powerful than the general psycholinguistic model suggests.

(Carrell, 1988: 75)

Estos dos autores reconocen la importancia de los conocimientos previos en el proceso de lectura aunque es necesario que detectemos sus alcances y limitaciones.

Hemos de recordar, que el principio básico de la teoría del SCHEMA es que en la lectura el texto no tiene ningún sentido por si mismo, sino que es el lector quien le da sentido. La lectura eficiente resulta entonces de la habilidad del lector para relacionar el texto con sus conocimientos previos. Carrell sostiene que es en este punto donde se da la interacción entre los procesamientos ascendentes, que hacen posible que el lector esté alerta de la información nueva o a la que no va de acuerdo con la estructura del texto, y los procesamientos descendentes que son los que ayudan al lector a seleccionar la alternativa adecuada entre las posibles interpretaciones de la información que se va ampliando.

El lector EFL activa el SCHEMA apropiado y con base en él interpreta el texto; lo que se entiende del texto es una función del SCHEMA activado que en realidad no estaba en el propio texto.

Cuando el lector falla en activar el SCHEMA apropiado las causas pueden ser de dos tipos:

- El escritor no proporcionó las pistas adecuadas para que el lector pudiera hacer uso del modo de procesamiento ascendente y activar sus SCHEMATA.

- El lector no posee las SCHEMATA necesarias supuestas por el escritor.

El lector EFL puede intentar activar las SCHEMATA

necesarias para darle sentido al escrito pero, por principio de cuentas, tal activación depende de pistas textuales. La representación gráfica debe ser significativa o no hay tal activación; por lo tanto, se necesita cierto grado de dominio del idioma. Es precisamente en este punto que las destrezas de dominio del idioma son esenciales y no es posible esperar que el conocimiento previo las sustituya. Si bien Coady y Hudson están de acuerdo en que el conocimiento previo puede compensar parcialmente las deficiencias lingüísticas, también sostienen que no las puede reemplazar. Un modo de procesamiento no excluye al otro. Más bien, uno necesita del otro y uno refuerza al otro y ambos son componentes sine qua non del acto de leer (Carrell, 1988: 77-82).

Es por lo anterior, que podemos pensar que el modelo interactivo es el que necesitamos en la situación de aprendizaje EFL pues nos permitiría desarrollar tanto el modo de procesamiento ascendente como el descendente según las necesidades del estudiante.

4.2.1 Desequilibrio entre uno y otro modos de procesamiento

Hemos visto que la lectura eficiente es el resultado de la interacción entre los procesos descendentes, - orientados al contenido- y ascendentes -orientados al aspecto lingüístico-. El desequilibrio en el uso de uno y otro ha resultado en detrimento de la comprensión del texto. A través de la historia de la enseñanza de lenguas ha habido la tendencia a inclinarse por uno de los aspectos. Recientemente, la investigación nos ha hecho notar la importancia de mantener un

equilibrio entre ambos. Patricia Carrell, quien ha explorado las causas que ocasionan desequilibrio entre los dos modos de procesamiento, señala las siguientes como las más importantes:

(Carrell, 1988: 103-110).

- SCHEMAS disponibles. El lector EFL que no tiene idea del tema expuesto en el texto tenderá a apoyarse en el aspecto lingüístico del mismo. Los SCHEMAS requeridos para poder procesar la información los divide Carrell en formales y de contenido -que corresponden a los dos modos de procesamiento que hemos venido tratando- y afirma que un texto con contenido no ajeno al lector es más fácilmente procesado que el totalmente ajeno. Consideración muy importante en la elaboración de materiales.

- Activación de SCHEMAS. El lector EFL puede no solamente carecer de algún SCHEMA apropiado sino además fallar al intentar activar el SCHEMA apropiado: esto es, el lector fracasa al hacer los enlaces bidireccionales necesarios entre texto y contexto y puede estancarse en el texto únicamente.

- Deficiencias y destrezas. Carrell divide las deficiencias en lingüísticas y de destreza al leer e insiste en que ambas pueden inhibir la interacción bidireccional entre procesamiento ascendente-descendente, además de limitar la transferencia de habilidades de lectura del idioma materno al idioma extranjero, punto que también argumentan Rigg (Rigg, 1988: 205-219) y Clarke (Clarke, 1988: 183-205).

- Concepción inadecuada de la lectura. Este problema se manifiesta cuando el lector carece de la consciencia de qué

habilidades cognitivas son parte integrante del proceso de lectura e intenta hacer del texto impreso la única fuente de información. Esta situación suele tornarse drástica en circunstancias de tensión como exámenes de comprensión de lectura en los cuales el alumno suele considerar que el apego irrestricto al texto será la clave de su éxito. Este problema es común en la situación EFL por la inseguridad que el desconocimiento de vocablos puede traer consigo.

- Estilo cognitivo. Otra causa de apego excesivo al texto escrito puede ser que el estilo general de procesar información nueva influya en el estilo de comprensión de la lectura del lector. Hemos visto que en el proceso de leer, toda una serie de estímulos internos se conjugan paralelamente con el estímulo externo o texto.

Es muy posible que el lector con tendencia a sobreexplotar el estímulo externo lo haga como resultado de su estilo propio de aprender.

Carrell afirma que las causas que provocan la tendencia unilateral -hacia texto o hacia conocimiento- no han sido claramente delimitadas por la investigación, y reconoce que algunas son resultado de mera conjetura. También considera que es la sensibilidad del profesor ante cada situación la que ayudará a determinar las causas en cada caso particular, y así poder atacarla con el enfoque más conveniente según el caso.

4.3 CONCLUSION: Consideramos que el enfoque interactivo es el que puede ser de utilidad para el alumno con las características del que asiste al C.C.H.

- Nuestra experiencia nos indica que nuestro alumno tiene necesidad de incrementar su conocimiento del idioma a medida que avanza en su proceso de comprensión. Como los modelos interactivos apoyan esta idea, la tomaremos en cuenta en la elaboración de nuestro material.

- El hacer consciente al alumno de la necesidad de hacer uso de sus conocimientos previos, su teoría del mundo así como sus habilidades cognitivas, será otra de nuestras metas.

- Aún cuando no se han detectado las causas de la inclinación unilateral hacia texto o conocimientos previos, creemos conveniente que el profesor alerte al alumno sobre su tendencia con el fin de buscar un balance adecuado entre los dos modos de procesamiento.

- Debido a que muy posiblemente el estilo cognitivo del lector es el resultado de una combinación compleja de elementos de diversa índole -psicológicos, sociales y hasta fisiológicos- y no es posible penetrar en este misterio, el profesor deberá orientar al alumno al balance en la medida en que considere que el proceso se inclina peligrosamente hacia un lado. Es conveniente buscar siempre el respeto máximo al ángulo que le dé confianza al alumno y a partir de este ángulo seguir en dirección hacia el punto medio.

Conclusiones Generales:

El curso de lectura que se imparte en el C.C.H. ha pasado por diversas etapas críticas que han requerido de una actividad académica intensa por parte de la planta docente. En los años setentas y principios de los ochentas la responsabilidad de

treinta profesores de atender a una población de aproximadamente veinte mil estudiantes, con materiales que probaron ser poco adecuados, hizo que los profesores entraran en una dinámica de investigación, elaboración y experimentación de materiales y de ensayo y error como los procedimientos constantes en la búsqueda de hacer nuestra labor docente más eficiente.

El enfoque comunicativo, junto con los avances de la psicolingüística permitieron unificar criterios respecto a las características que se deseaba tuviera el material didáctico. Estos enfoques han sido la base sobre la que diferentes profesores hemos elaborado materiales.

Es mi intención enfatizar que los enfoques interactivos, desde mi punto de vista, vienen a proporcionar elementos que faltaban a la base teórica, y que es necesario que sean incorporados a los materiales utilizados ya que llenan carencias de la situación particular de enseñanza-aprendizaje del alumno del C.C.H. con base en el análisis de los trabajos de algunos proponentes de estos enfoques, presentamos a continuación, una lista de principios, que de ser contemplados en la elaboración de materiales, ayudarán a hacer más eficiente y productivo el proceso:

- Los modelos interactivos responden de modo más completo a las necesidades del alumno de EFL del C.C.H. debido a que éstos modelos toman en consideración una de las principales necesidades de nuestros alumnos: El fortalecimiento del conocimiento de las estructuras léxico-sintácticas y morfoló-

gicas de la lengua inglesa paralelamente al desarrollo de estrategias de lectura y conceptuales.

- Es esencial que el alumno tenga muy claro el concepto teórico de aprendizaje de lengua extranjera y del aprendizaje de lectura que subyace al material con el que se va a trabajar. Esta claridad permitirá al alumno hacer uso exitoso de los recursos tanto personales como externos de los que dispone.

- Si bien, la investigación reciente, indica que ya no es adecuado abordar la enseñanza de la lectura de idiomas únicamente desde la perspectiva del análisis gramatical, tampoco es conveniente ir al extremo de enseñarla como "cued speculation". Se recomienda buscar el equilibrio entre estos dos modos de procesamiento del idioma en la medida que responda a las necesidades del alumno.

Algunas investigaciones recientes han demostrado que la fluidez al leer depende ampliamente del conocimiento de vocablos, más que de la habilidad para predecir; es necesario trabajar gradualmente en la expansión del vocabulario del alumno. Técnicas para el uso de afijos, ejercicios que exploten el uso de la redundancia, la hiponimia, la sinonimia y otros que pueden ser de mucha ayuda para ampliar el vocabulario.

- Es muy importante que se exploten al máximo los conocimientos previos del lector que éstos interactúan estrechamente con sus estrategias de decodificación de la lengua así como con sus estrategias conceptuales. Sin embargo hay que tener presente que aún cuando algunos autores consideran que

el conocimiento previo puede compensar parcialmente algunas deficiencias lingüísticas, también reconocen que nunca puede sustituir el conocimiento de la lengua meta.

- Es necesario señalar al alumno las diferentes relaciones, que existen en un texto y le dan cohesión y coherencia: relaciones semánticas, sintácticas y lógicas.

Capítulo V.

El capítulo a continuación presenta una unidad completa del manual y una selección de ejercicios que servirán como muestra de nuestra concepción de cómo abordar algunas de las necesidades de los alumnos en el manual de ejercicios que se propone.

La parte titulada Unidad I es una propuesta para un primer capítulo que intenta ayudar al alumno a tomar conciencia de los elementos que intervienen en el proceso de lectura, de modo que el alumno sepa qué papel juega en este proceso, qué tipo de participación se espera de él, así como qué estrategias necesita empezar a desarrollar. En otras palabras, contiene una serie de ejercicios teórico-prácticos sencillos que lo llevarán a asimilar el concepto de lectura y teoría de aprendizaje de lengua extranjera con los que trabajará en el manual.

Esta parte es presentada en su totalidad, tal como aparece en el manual, con secuencia en cuanto a nivel de dificultad de los textos y de las estrategias de lectura presentadas.

La otra parte de este capítulo contiene una selección de ejercicios en los que se llama la atención del alumno a los tres tipos de relaciones que hay en un texto. Esta muestra también incluye algunas formas de que se vale el idioma inglés para expresar tres tiempos verbales: presente, pasado y futuro. De ninguna manera se hace una presentación exhaustiva de los temas mencionados. Por el contrario, se ha recurrido a una selección de ejercicios que ilustren la idea de cómo ayudar al alumno a reconocer aspectos estructurales del idioma inglés.

Por razones de espacio se presentan solamente una unidad completa y una muestra de ejercicios seleccionados de cuatro unidades restantes de las cinco que conforman el Manual de Ejercicios para el Curso de Comprensión de Lectura del C.C.H. las cuatro unidades restantes abarcan temas como: la posición del adjetivo en el idioma inglés, formas para indicar posesión o pertenencia, el uso de afijos para la ampliación de vocabulario, el reconocimiento de marcadores de tiempo, frecuencia y grado y otros.

Un capítulo del manual se dedica a explorar el propósito comunicativo de los textos y se estudian diferentes funciones de diferentes textos; tales como textos que describen, narran, definen, dan instrucciones. El último capítulo recomienda al alumno hacer uso de diferentes tipos de lectura, según su propósito y se ejercita: lectura global o skimming, lectura para obtener información específica o scanning, y lectura detallada para fines de estudio. De estos dos capítulos no se presenta muestra en este trabajo.

Los cuadros que contienen conectores, pronombrs, afijos, verbos irregulares, marcadores de cantidad, frecuencia, grado, así como la función de algunos signos de puntuación se presentan al final de las cinco unidades en un "Apendice" de modo tal que el alumno pueda localizar y consultar fácilmente el aspecto que le haga falta.

UNIDAD I

I Componentes del proceso de lectura:

1. Aspectos visuales y no visuales:

- a) Lengua Materna
- b) Contexto
- c) Acervo cultural (conocimientos previos)
- d) Uso de tus habilidades mentales para dar sentido al texto.
- e) Predicción
- f) Comprensión
- g) Comprensión y aprendizaje

II. Definición de lectura.

O B J E T I V O S :

Al término de esta unidad:

1. Describirás los elementos que intervienen en el proceso de lectura.

2. Harás uso de los elementos que integran el proceso de lectura para responder a preguntas globales sobre textos en inglés.

3. Darás una definición de lo que es leer.

4. Harás una lista de habilidades de lectura, que es necesario desarrollar una vez entendido lo que el proceso de lectura implica.

Capítulo I.

Factores que intervienen en el proceso de lectura

Antes de iniciar un curso de lectura, es conveniente saber

cómo es el proceso de lectura.

En el proceso de lectura, se conjugan factores de diversa índole que ubicaremos a lo largo de éste capítulo.

Algunos estudiosos consideran que hay dos tipos de información, que integran el proceso de lectura:

Información visual e información no visual:

Información visual.

Los ojos son un elemento indispensable para leer, sin embargo es necesario, ubicar la parte que juegan en el proceso de lectura; tus ojos hacen posible, que un material impreso llegue a tu cerebro. A la información que percibes por medio de tus ojos, se le llama INFORMACION VISUAL; Para poder distinguirla de la información NO VISUAL, te sugerimos resuelvas los siguientes ejercicios y al finalizar podrás deslindar ambos tipos de información.

Lee y responde:

Haz la pausa que indica la coma e interpreta el paréntesis

LAGUNA VERDE

"There is evidence that the machines and equipment in Laguna Verde are not the best, that the project is not solid (due to the many years it has taken to build the plant) and that the location of the plant is not appropriate."

(Excelsior, Oct. 29)

10 MEXICO JOURNAL.
NOVEMBER 4. 1987 11

La información de este párrafo indica que: (Marca con X).

- a) Hay varios factores negativos en relación a Laguna Verde.
- b) Hay varios factores positivos en relación a Laguna Verde.

c) Hay factores positivos y negativos en relación a Laguna verde.

Reflexiona y anota qué elementos o palabras, o frases, etc., te ayudaron a elegir tu respuesta.

Lee el siguiente párrafo y luego elige una respuesta. Recuerda: que el punto y seguido termina una idea e inicia otra, lee el título y referencia bibliográfica.

TORTIBONDS

Government-issued tortilla coupons have been converted into minor instruments of political control. They are used ... to reward attendance at PRI functions."

(La Jornada, Sept. 30)

10 MEXICO JOURNAL
OCTOBER 5, 1987

En este texto se habla de _____

1. Al respecto nos dice que:

Elige una respuesta (Marca con X)

a) Están sirviendo para controlar el consumo de tortilla de la población.

b) Están siendo usados como medio de control por parte de un partido político.

c) Su emisión y distribución es una de las funciones de un partido político.

2) De la lista a continuación, indica qué elementos te ayudaron a encontrar la respuesta en los dos ejercicios anteriores:

a) Palabras parecidas al español

b) Conocimientos del tema tortibonos, y Laguna verde.

c) Algunos términos te dieron la clave.

d) Conocimiento de la realidad de tu país, (problemas, prácticas políticas).

e) Algunos términos de inglés adquiridos en cursos previos.

f) Establecimiento de relaciones lógicas entre términos reconocidos.

g) Otros. (Menciónalos) _____

En ambos casos los factores que te ayudaron a responder son de dos tipos:

| INFORMACION VISUAL |] | INFORMACION NO VISUAL |
|--|---|--|
| - título |] | - conocimiento previo del tema |
| - texto impreso |] | - conocimiento de tu realidad |
| - términos semejantes entre el inglés y el español |] | - capacidad mental para asociar |
| - puntuación |] | inferir, deducir, predecir a partir de elementos conocidos |
| - referencia bibliográfica |] | - disposición a arriesgar una opinión |
| - organización del escrito |] | |
| - palabras inglesas conocidas |] | - estrategias y habilidades de lectura en tu propio idioma |
| - indicaciones tipográficas como mayúsculas, minúsculas, letras gruesas de los títulos |] | |
| puntuación, letra cursiva. |] | |
| La información visual está: |] | La información no visual esta: |
| FRENTE A LOS OJOS |] | DETRAS DE LOS OJOS |
| AL CERRAR LOS OJOS DESAPARECE |] | AL CERRAR LOS OJOS PERMANECE |

Podemos decir que la información visual comprende toda indicación impresa.

La información no visual es más amplia, comprende tu acervo cultural, tu propio medio de comunicación, tus habili-

elementos tanto visuales como no visuales con el fin de que tomes conciencia de cómo influyen en tu lectura específicamente en la lectura de un idioma extranjero.

a) Tu propio idioma. (idioma materno)

Por los ejercicios anteriores te habrás dado cuenta de que muchas palabras del idioma inglés son muy semejantes al español. Los términos semejantes en ambos idiomas se llaman cognados y en inglés y en español abundan los cognados, especialmente en textos científicos y técnicos. Esto significa que al iniciar el aprendizaje de la lectura del inglés ya cuentas con un vocabulario amplio que solamente tendrás que reconocer por su parecido a términos en español.

Ejercicio. Resuelve el ejercicio de la página siguiente.

Las instrucciones se te dan después del texto.

THE ECOSYSTEM

The living parts of the community interact with the physical environment.

1. You have seen in the Odell Lake story how the members of a community interact with each other and how food is eyeled through the community from autotrophs to
5. heterotrophs. The biological community also interacts with its physical environment, the surrounding nonliving masses of water, soil, and air. Matter and energy are constantly being exchanged between the physical
- 10 world and the biological world. Not only does environment affect living things, but living things exert an influence on their environment. The biological community can alter the structure of the physical world,
- 15 as when plant roots break up rock and help to form soil.

A system of relationships between a non-living physical environment and a living biological community is called an ecosystem. 20 Odell Lake, or a Woods, or even a section of a lawn can be viewed as an ecosystem. A

great city with its exchanges of energy and materials, its structures, and its webs of relationships among humans, plants, animals, water, and air can also be studied as an ecosystem. The study of such systems, and of how living things affect and are affected by living and nonliving things in their environment is called ecology. This term is is a combination of two Greek words which mean "the study of house or home."

Observa detenidamente la lectura de arriba. Lee el título y el subtítulo. Ahora lee oración por oración. Recuerda que donde hay un punto termina una idea y se inicia una nueva. Ahora responde o completa.

1. Según su título este texto es sobre _____

2. El subtítulo dice que las partes vivientes de una comunidad _____
3. En la línea 9 a 10 se afirma que la materia y la energía _____
4. En las líneas 10 a 13 se habla de una acción recíproca, indica cuál es esta acción.
5. En las líneas 17 a 20 se define ecosistema. Escribe la definición _____

6. Lee las líneas 22 a 26 e indica qué relación tiene "una ciudad" con el tema que se está tratando. _____

7. En la oración de las líneas 29 a 31 se menciona la palabra "Ecology". Indica qué se dice sobre ella _____

8. El término ecología viene de dos palabras griegas que significan _____

9. En la línea 31 aparece una frase entrecomillada. Indica por qué el autor del escrito la entrecomilló. _____

b) Identificación de palabras por su contexto.

No es necesario identificar toda palabra nueva que encontremos en un texto para comprenderlo. Por el contrario, tratar de comprender todos y cada uno de los términos obstruye la comprensión. Las ideas se encuentran en todo el párrafo y en cada una de las oraciones que lo forman, no solamente en palabras aisladas. Es por esta razón que cuando lees, tienes que atender párrafos completos, oraciones completas y tratar de identificar las palabras desconocidas en el contexto en el que se encuentran. El sentido lógico que le vas dando a lo que lees te ayuda a identificar estos términos o en algunos casos, e ignorarlos, si no son indispensables para comprender la idea, Ejercicio. Lee los siguientes párrafos y selecciona o da las respuestas adecuadas, lee el párrafo completo, guíate por tu conocimiento del tema y la lógica de lo que lees.

Earth Motions.

- 1 Rotation of the Earth. The earth turns on
 its axis (the shortest diameter connecting
 the poles), and this turning motion is called
 rotation. The earth rotates from west to east
 5 and makes one complete rotation each day. It

is this rotating motion that gives us the alternating periods of daylight and darkness which we know as day and night.

10 The axis about which the earth rotates is not perpendicular to its orbit around the sun (if it were we should have no changing seasons of the year). In fact, today the axis is inclined at an angle of 23.5 degrees to the perpendicular. We say that it is 23.5 degrees
15 'today' because the angle is slowly changing all the time as the earth's axis 'wobbles' backwards and forwards-taking about 26,000 years to complete a single 'wobble'.

20 Revolution of the Earth. The earth revolves around the sun in a slightly elliptical orbit approximately once every 365.25 days. During this time (a solar year), the earth travels at a speed of more than 60,000 miles (96,000 km) per hour, and on the average it remains
25 about 93 million miles (149 million km) from the sun.

In addition to rotation, revolution and the 'wobbling' motion, the earth is travelling
30 with the entire solar system in the general direction of the star Vega at a speed of about 400 million miles (640 million km) per year.

1. Da un vistazo a este escrito y subraya título y subtítulo.

Luego indica de qué se trata este texto. _____

2. En la línea 1, se indica que este primer párrafo va a tratar sobre _____

3. Al leer la primera oración que se inicia en esta línea 1, y continúa en la línea 2, podemos pensar que AXIS es:

a) acceso b) Asís c) eje

indica por qué _____

4. En la oración que se inicia en la línea 5 y termina en la 8, la idea central es que _____

5. La palabra ANGLE que aparece al final de la línea 13 significa: a) inglés b) ángulo c) anglo
6. La idea completa de la oración que se inicia en la línea 9 y termina en la línea 12 dice que: _____

7. Lee el párrafo que se inicia en la línea 19 y termina en la 26. Por el contexto en que se encuentra, una interpretación adecuada de REVOLUTION es:
a) revuelta b) traslación c) sublevación
8. ¿A qué se refiere la cifra 60,000 millas (96,000, km) _____

9. En la línea 27 aparece la palabra WOBBLING. Lee toda la oración en que se encuentra e indica a qué se refiere:
a) un movimiento de la tierra,
b) a la forma de la tierra,
c) al tamaño de la tierra.
10. En las líneas 27 a 31 se resume que: _____

ESTRATEGIA QUE ES NECESARIO DESARROLLAR:

IDENTIFICAR LOS TERMINOS DESCONOCIDOS POR SU CONTEXTO.
LA LOGICA DEL ESCRITO TE GUIA A ADIVINAR MUCHOS
TERMINOS, A IGNORAR LOS QUE NO SON NECESARIOS PARA
ENTENDER EL MENSAJE Y HACER USO DE COGNADOS.

Recuerda: aún cuando sea necesario consultar el diccionario, primeramente debes tratar de entender la palabra en su contexto, sólo así podrás saber qué interpretación necesitas entre las múltiples opciones que te proporciona el diccionario.

C) ACERVO CULTURAL

Has aprendido mucho a lo largo de tu vida, tanto en la escuela como fuera de ella, que no habría manera de cuantificar todos los conocimientos de diversa índole que forman tu acervo cultural. Sin embargo es necesario que tomes conciencia de que toda esta cultura te sirve de base para asimilar conocimientos nuevos. En el caso de la lectura, tu acervo cultural es determinante para que puedas descifrar un mensaje en tu propio idioma así como un idioma extranjero.

E J E R C I C I O .

DA UN VISTAZO A CADA UNA DE LAS ENTRADAS DE ECICLOPEDIA QUE SIGUEN. LUEGO SELECCIONA EL TITULO QUE CORRESPONDE A CADA UNA. HAS USO MAXIMO DE TUS CONOCIMIENTOS, NO USES DICCIONARIO. SI NO CONOCES ALGUNOS TERMINOS RECORRE A TU SENTIDO LOGICO. ANOTA EL NUMERO DEL TITULO JUNTO A LA LETRA CORRESPONDIENTE.

1

Moussorgsky or Mussorgsky, Modest Petrovich

2

Oppenheimer, J. Robert

3

García Lorca, Federico

4

Casals, Pablo (Pau),

5

Carranza, Venustiano,

6

García Márquez, Gabriel

7

Netzhahualcóyotl

8

Castro, Fidel,

9

Carroll, Lewis, pseud. of Charles Lutwidge Dodgson,

10

Cinderella

11

Caruso, Enrico.

A

1859-1920, Mexican political leader. He fought in the Mexican revolution and helped to overthrow (1914) Gen. HUERTA. He became president (1914) and, aided by Gen. OBREGÓN, survived a civil war (1915). When he did not enforce the reform constitution of 1917 and tried to prevent Obregón from becoming president, the latter revolted (1920).

G

1898-1936, Spanish lyric poet and dramatist. His work reflects the spirit of his native Andalucía and his own passionate response to life. *Gipsy Ballads* (1928) made him the most popular Spanish poet of his generation, while *Lament for the Death of a Bullfighter* (1935) and *The Poet in New York* (1940) evidenced his growing maturity of thought. His plays, notably the tragedies *Blood Wedding* (1933), *Yerma* (1934), and *The House of Bernarda Alba* (1936), ensure his continuing international reputation.

B

1832-98, English writer and mathematician. He lectured on mathematics at Oxford for many years, but his fame rests on the fantasy novels *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) and *Through the Looking Glass* (1872). These books grew out of the stories he told to children, among them Alice, Liddell, the daughter of H.G. Liddell, dean of Christ Church, Oxford.

H

1928-, Colombian writer. His works, generally chronicling the physical and moral collapse of Macondo, an imaginary town, include *Leaf Storm and Other Stories* (1955) and the novels *One Hundred Years of Solitude* (1967), *The Autumn of the Patriarch* (1975), and *Chronicle of a Death Foretold* (tr. 1982). He was awarded the 1982 Nobel Prize in literature.

C

1873-1921, Italian operatic tenor. The beauty, range, and power of his voice made him one of the greatest of all singers. He sang more than 50 roles in Europe, the U.S., and Latin America, excelling in works by VERDI and PUCCINI. After his death his recordings perpetuated his fame.

I

city (1979 est. pop. 2,331,351), S central Mexico. It is a rapidly growing communications center and residential community near Mexico City.

D

1876-1973, Spanish cellist and conductor, considered the greatest cellist of the 20th cent. He began his concert career in 1891 and conducted his own orchestra in 1919. He was especially noted for his performance of J.S. BACH's unaccompanied suites and for the music festivals he directed at Prades, France, and after 1956 in Puerto Rico.

J

1904-67, American physicist; b. N.Y.C. He taught at the Univ. of California and the California Institute of Technology and was from 1947 director of the Institute for Advanced Study at Princeton. Director (1942-45) of the laboratory at Los Alamos, N.Mex., that designed and built the first ATOMIC BOMBS (see MANHATTAN PROJECT).

E

1926-, Cuban revolutionary and premier of CUBA (1959-). He opposed the BASTISTA dictatorship and unsuccessfully attacked an army post on July 26, 1953. After being imprisoned and released (1955), he went to Mexico, where he organized the 26th of July revolutionary movement. He invaded (1956) SE Cuba and, with his brother Raúl, "Che" GUEVARA, and nine other rebels, hid out in the Sierra Maestra Mountains, from where they attracted supporters and fought a guerrilla campaign that toppled (1959) Batista.

K

(mōsōr'g-skē), 1839-91, Russian composer. A member of the FIVE, he was one of the first to promote a national Russian style. His finest work is the opera *Boris Godunov* (produced, 1874). Other major pieces include the piano SUITE *Pictures at an Exhibition* (1874), later orchestrated by RAVET; and *A Night on Bald Mountain* (1860-66), for orchestra.

F

heroine of a famous folktale in which she is helped by a fairy godmother and marries a prince. Dating from 9th-cent. China, the story exists in many versions and is included in the tales of Charles PEREAULT and the GRIMM brothers.

ESTRATEGIA QUE ES NECESARIO DESARROLLAR:

[TOMA UN PAPEL ACTIVO EN EL PROCESO DE LECTURA. ESTO LO LOGRAS]
 []
 [APORTANDO A LA LECTURA TODO EL CUMULO DE CONOCIMIENTOS QUE HAS]
 []
 [ADQUIRIDO A LO LARGO DE TU VIDA, O SEA, HACIENDO USO DE TU]
 []
 [ACERVO CULTURAL. HAZ USO DE TUS CONOCIMIENTOS TANTO GENERALES]
 []
 [COMO DEL TEMA EN PARTICULAR.]
 []

D) USO DE TUS HABILIDADES MENTALES PARA DAR SENTIDO AL TEXTO.

 Seguramente que en alguna ocasión al estar leyendo has tenido que regresar algunas páginas al darte cuenta que por estar distraído no tienes la menor idea de lo que esas páginas tratan, a pesar de que tus ojos recorrieron el texto impreso. Este caso ilustra que el significado, el sentido, no está en el escrito, sino que eres tú, el lector quien da sentido al texto impreso. Dependes más de tus capacidades, de tu información no visual.

EJERCICIO.

LEE LOS SIGUIENTES TEXTOS Y SELECCIONA UNA RESPUESTA. USA SENTIDO LOGICO. NO USES EL DICCIONARIO.

ESTRATEGIA A DESARROLLAR.

[LEE EN BUSCA DEL SENTIDO LOGICO DEL TEXTO. TU DISPOSICION A]
 []
 [ENCONTRARLE SENTIDO A LO QUE LEES ALERTA A TU CEREBRO A]
 []
 [PREDECIR, ANTICIPAR, A ARRIESGAR.]
 []
 [ERES TU, EL LECTOR QUIEN DA SENTIDO AL TEXTO.]
 []

Recuerda: Si pasas tu vista por el texto de manera pasiva, el texto no "te dice nada".

LEE LOS SIGUIENTES TEXTOS Y SELECCIONA UNA RESPUESTA, USA TU SENTIDO LOGICO.

1.

Assumption 1. The atmosphere of the ancient earth contained no oxygen gas. It was composed primarily of other gases - water vapor, hydrogen, carbon dioxide, carbon monoxide, nitrogen, and possibly some methane and ammonia.

1. El párrafo de arriba habla de:
- la composición de la atmósfera de la tierra antigua.
 - La composición de la atmósfera de la tierra actual.

indica la razón de tu elección: _____

2.

Assumption 2. Organic molecules were formed from the gases in the earth's primitive atmosphere.

El párrafo titulado ASSUMPTION 2 indica que:

- las moléculas orgánicas se formaron en la atmósfera primitiva
- los gases primitivos se formaron de organismos moleculares.

3.

Assumption 3. As simple organic compounds accumulated in the oceans over millions of years, some combined chemically to form larger and more complex molecules.

En este párrafo se afirma que:

- los océanos se combinaron químicamente después de millones de años.
- compuestos acumulados en los océanos se combinaron después de millones de años

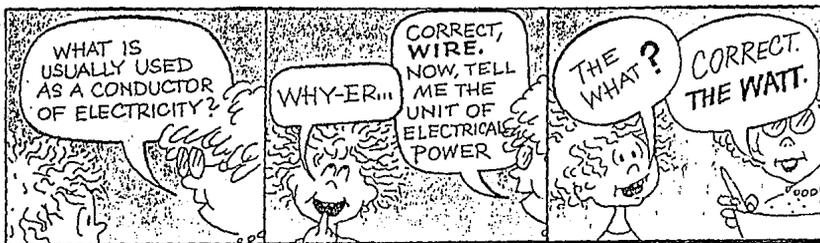
Los párrafos anteriores fueron tomados de una lectura sobre:

- a) el origen de los océanos
- b) el origen de la tierra.
- c) el origen de la vida.

4. Dado que ningún ser humano pudo haber presenciado lo anterior, podemos interpretar el término ASSUMPTION como _____

e) PREDICCIÓN O ANTICIPACIÓN.

Cuando leemos, siempre estamos anticipando, lo que sigue, es decir predecimos. Predecir opera en el proceso de lectura para ir eliminando alternativas no probables. Predecir no es una actitud irresponsable, sino más bien es hacer uso de los conocimientos previos para dar sentido lógico a lo que leemos y anticipar algo coherente. La siguiente historieta ilustra de manera humorística cómo es que anticipamos lo que sigue, en este caso es una conversación:



FORUM, VOLUME XXV, NUMBER 1 JANUARY 1987 COVER

La profesora de la historieta espera una respuesta. Como las expresiones de titubeo y asombro del alumno, semeja la respuesta la profesora las anticipa como la respuesta adecuada: "WHY ER" como WIRE (alambre conductor de electricidad) "THE WHAT?" como the watt (el Watt, la unidad de la potencia eléctrica).

E J E R C I C I O :

EN LA COLUMNA DE LA IZQUIERDA SE INICIA UN PARRAFO SOBRE UN TEMA CIENTIFICO. LOCALIZA EN LA COLUMNA DE LA DERECHA EL TEXTO QUE LO COMPLEMENTA.

EMPIEZA POR DETERMINAR EL TEMA DEL PARRAFO.

(Tema: se refiere a lo que trata un párrafo en términos muy generales)

As you read about the history of science, and the results of experiments, it is easy to see science as a collection of facts and assumptions.

El tema es _____

2 Neanderthal man appeared in Europe, Asia, and Africa about 100 thousands years ago, just before the last glacial period.

3 It is assumed that the earth is about 4700 million years old and that the earth's primitive atmosphere was probably made of gases which escaped from the interior of the earth through volcanoes and hot springs.

El tema es _____

4 About 1860 the great French biologist Louis Pasteur began to study the whole problem of the origin of life.

El tema es _____

5 In 1951 Warder C. Allee at the University of Chicago proposed a theory to explain the evolution of organized groups.

El tema es _____

A These gases did not include oxygen, but included water vapor, carbon dioxide, carbon monoxide, nitrogen, hydrogen, and possibly a little methane and ammonia.

B He demonstrated that air is a common source of microorganisms. He felt that nonliving matter is easily contaminated by living matter because of the ever-present bacteria on the hands, soil, glassware, and in the air. He

C His theory suggested that societies evolved by natural selection. At first, animals may have formed unorganized groups. If individuals belonging to these groups survived better than individuals living alone, the groups would tend to persist.

D His brain, as large or larger than modern man's, and his advanced culture suggest that he was an intelligent man. Fossil skulls show a heavy

E The experiments of Redi challenged the idea of spontaneous generation and supported the theory of biogenesis, the belief that life could only come from pre-existing life.

F If life has evolved continuously through time, you might expect that the fossils preserved from layer to layer would show the order in which animals and plants developed.

G Facts and ideas are the result of science, but they are far from the total of science. Science also includes inquiry

El proceso de predicción, es inconsciente y gracias a él es posible lograr la comprensión. Este proceso es instantáneo cuando lees en tu propio idioma. Ahora lo has realizado lentamente porque está en inglés. Sin embargo cuando tus conocimientos de esta lengua aumenten, lo harás inconsciente e instantáneamente.

f) PREDICCIÓN Y COMPRENSIÓN

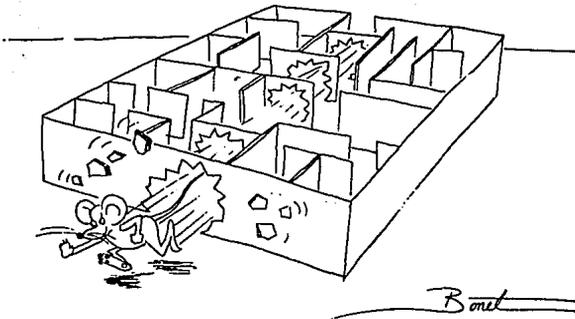
La predicción es la base de la comprensión y la predicción se lleva a cabo haciendo uso de lo que ya sabemos y de nuestra particular percepción o "teoría del mundo". Desde que eres infante aprendes a resumir tus experiencias pasadas: esto te permite encontrarle sentido a las presentes y así prevenir las futuras. A esto se le llama nuestra "teoría" o percepción del mundo. Para darte un ejemplo: el niño aprende que llorando atrae la atención del adulto cuando él lo necesita. El usa de este recurso con diferentes motivos y así él predice posibles diferentes respuestas. El infante sacó una conclusión: Si su llanto atrae atención, el llorará cada vez que la necesita.

Así en forma similar, vamos sacando "conclusiones", resumiendo de las experiencias vividas en diversos ámbitos y éstas nos sirven de base para entender nuestro presente y proyectar el futuro.

En el proceso de lectura, estas "conclusiones" acumuladas a lo largo de nuestra vida nos permiten encontrar el sentido

lógico de la lectura, es decir, comprenderla. Esta comprensión nos permite anticipar lo que puede seguir:

EJERCICIO. OBSERVA EL DIBUJO Y LUEGO RESPONDE.



Todo hace pensar que el científico que diseñó este experimento esperaba (predijo) que la rata _____

pero ésta _____

La situación es humorística porque _____

EJERCICIO DE ANTICIPACION

La siguiente página, titulada BOOKS, está tomada de una sección de la publicación "SCIENCE NEWS". Lee el párrafo introductorio en el ángulo superior izquierdo y responde:

1. El nombre de esta sección es _____

2. Cuando aparece esta sección en una revista por lo general tiene por objetivo: _____

3. ¿A que se refiere "\$2.00 POSTAGE AND HANDLING"? _____

4. ¿Qué es "1719 N STREET, NW., WASHINGTON, D.C. 10036"? _____

5. A continuación se te presenta una lista de los títulos de las publicaciones y su autor. Con base en el título predice o anticipa cuál es el contenido de cada obra, y localiza el texto correspondiente. Anota el número de título junto con la letra que corresponde. Luego escribe la información que hayas reconocido. (en español) Incluye estos datos: Título, autor, tema, alguna idea específica, año, editorial, alguna característica del libro.

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

Books

Books is an editorial service for readers' information. To order any book listed on any U.S. book in print, please remit retail price, plus \$2.00 postage and handling charge for each book, to **SCIENCE NEWS BOOKS**, 1719 N Street, NW, Washington, DC 20036. All books sent postpaid. Domestic orders only. Please allow 4-6 weeks for delivery.

1

The Social Impact of the Chernobyl Disaster
— David R. Marples.

2

The Genius of China: 3,000 Years of Science, Discovery and Invention — Robert Temple.

4

Chernobyl: The Real Story — Richard F. Mould.

3

In the Age of Mankind — Roger Lewin.

6

Fit for America: Health, Fitness, Sport and American Society — Harvey Green.

5

North American Owls: Biology and Natural History — Paul A. Johnsgard

A well-illustrated account of what happened before, during and in the 18 months after the explosion and fires at Chernobyl in April 1986. In one of the most complete pictorial records of the accident, this radiation historian describes the specific type of power plant, the geography of the area and the critical location of Chernobyl in relation to Kiev, the accident and its causes, the fate of the immediate victims, the massive evacuation, the effects of radiation on the food chain, the entombment of the reactor and the final recommendations by the International Atomic Energy Agency. Pergamon, 1988, 255 p., illus., hardcover, \$45.00, paper, \$17.95.

A

B

Discusses the numerous basic inventions and discoveries that originally came from the Chinese in such areas as agriculture, astronomy, engineering, mathematics and medicine. Accented by many illustrations, the text probes this remarkable inventiveness and explores why China today is not hundreds of years ahead of the rest of the world. Originally published in hardcover in 1986. \$65. 1988, 254 p., color/b&w illus., paper, \$14.95.

A color-illustrated chronicle of recent anthropological finds and their significance to clues about the origin of humans. This science writer introduces the reader to the often-colorful characters who work in anthropology and the controversies surrounding many of their theories. Finally, he questions why humans have abandoned energy-efficient lifestyles of the past and examines how space travel, bio-engineering and advances in the communications industry might affect human evolution. Smithsonian, 1988, 255 p., color/b&w illus., hardcover, \$37.50.

C

D

A look at the human consequences of the nuclear accident by the author of *Chernobyl and Nuclear Power in the USSR*. Details the environmental, ecological and political consequences in the Soviet Union and the world. An interesting chapter on the Soviet response to the accident in print media and film is highlighted with pictures. Closing chapters focus on the efforts to restart the power plant and the new city built for plant workers. St Martin, 1988, 313 p., illus., hardcover, \$35.00. paper, \$14.95.

E

This is a fairly technical book, for the serious owl watcher, about 19 species of this remote group of birds. Describes their range, identification, vocalizations, migratory movements, social behavior and conservation status, among other things. Beautifully illustrated with color photographs and watercolors. Smithsonian, 1988, 295 p., color illus., hardcover, \$45.00.

EJERCICIO OPTATIVO:

OBSERVA DETENIDAMENTE TODA LA PAGINA TITULADA SCIENCE NEWS OF THE YEAR. LEE EL TITULO CON LETRAS GRANDES Y EL PARRAFO INTRODUCTORIO QUE LO ACOMPAÑA. Y LUEGO RESPONDE.

1. ¿Qué tipo de escrito es y que tipo de información transmite?

2. ¿A qué se refiere 1988?

3. Ahora lee los cuatro encabezados o secciones en que se divide el escrito y luego decide cuáles textos agruparías, y en que sección.

Relaciona los números con las letras y da una breve explicación de tu elección. Haz uso de tu "teoría del mundo".

A _____

B _____

C _____

D _____

E _____

F _____

G _____

H _____

I _____

SCIENCE NEWS of the Year

This is a review of important science news stories of 1988 as reported in the pages of SCIENCE NEWS. The references after each item refer to the volume and page number in which the main article on the subject appeared in SCIENCE NEWS (Vol. 133 is Jan.-June; Vol. 134 is July-Dec.). Where several references exist, the news developed and was reported in more than one issue. Back issues or, when out of stock, copies of articles are available for one dollar each by writing to SCIENCE NEWS, 1719 N Street, N.W., Washington, D.C. 20036.

1

Anthropology

3

Food Science

2

Biomedicine

4

Math & Computers

- A** • Researchers identified a new virus responsible for many cases of non-A, non-B hepatitis (133:308) and discovered a protein whose absence triggers the onset of Duchenne muscular dystrophy (133:4).
- B** • Analysis of bones from a 1.8-million-year-old African site suggested a line of now-extinct hominids were as capable of making and using tools as the earliest direct ancestors of modern humans (133:344).
- C** • Excavations at an ancient Maya site in Belize supported the view that a small number of densely populated cities developed while Classic Maya society was beginning its collapse around A.D. 800 (134:165).
- D** • Agronomists developed a new form of maize — with twice the usable protein and the look and taste of ordinary corn — that might double the efficiency of subsistence farming and help stem the malnutrition endemic in many maize-dependent societies (134:104).
- E** • Certain fatty acids, as well as the ellagic acid found in some fruits and nuts, showed some evidence of being able to prevent cancer (133:332, 216). Fruits and vegetables — not grains — appeared to be the most beneficial sources of the dietary fiber that seems to help protect against colon cancer (134:359).
- F** • Due in part to the AIDS epidemic, the U.S. incidence of tuberculosis increased for the first time in 35 years (133:92), while new research pointed to the importance of vitamin D in boosting tuberculosis resistance (133:60).
- G** • A Japanese computer scientist computed pi (π) to 201 million decimal places (133:215).
- H** • The National Science Foundation initiated two innovative mathematics programs: the Geometry Supercomputer Project (133:12) and a center for mathematics and molecular biology (134:319).
- I** • An experimental birth-control vaccine did not cause side effects in early clinical trials in Australian women (133:407).

g) Comprensión y aprendizaje

¿Cómo adquirimos y desarrollamos nuestra teoría del mundo? Todo parece indicar que es por medio de la experimentación. Frank Smith afirma que aprendemos del mismo modo en que lo hace cualquier científico, esto es, realizando experimentos. Un científico planea un experimento con un objetivo en mente y sigue los siguientes pasos:

Primero. Construye una hipótesis.

Segundo. Conduce un experimento para ponerla a prueba.

Tercero. Evalúa los resultados del experimento.

Cuarto. Acepta o rechaza la hipótesis.

Se puede pensar que el niño aprende su idioma materno siguiendo este proceso de experimentación. Los niños experimentan cómo expresarse. Por ejemplo, el niño, para indicar desconocimiento suele decir "no sé". El adulto suele corregir: "se dice no sé", entonces el niño descarta "su hipótesis e integra la nueva expresión a su lenguaje. Todos podemos recordar que los adultos no nos enseñaron el idioma cuando éramos niños. ¿Cómo aprendimos nuestro idioma? Experimentando. La situación real proporciona al niño el significado, la expresión del adulto proporciona la evidencia. Te daremos un ejemplo. Observa la siguiente caricatura.



En esta caricatura se está ridiculizando la ineficiencia de los servicios públicos.

La caricatura describe _____

Es posible que no conozcas la expresión "OUT TO LUNCH". Pero la situación te lleva a deducirla. "OUT TO LUNCH" se puede interpretar como _____

Es por lo anterior que Smith afirma que el niño no aprende el lenguaje para darle sentido a las oraciones y palabras, sino que más bien le da sentido a las oraciones para aprender el lenguaje. Este principio opera también en el aprendizaje de un idioma extranjero.

EJERCICIO. OBSERVA Y LEE LOS SIGUIENTES ANUNCIOS Y/O ETIQUETAS UNA VEZ QUE HAYAS ENCONTRADO EL SIGNIFICADO, ANOTA LAS PALABRAS QUE SE TE PIDEN.

**SUNDAY
ISN'T
SUNDAY
WITHOUT**
The Dallas Morning News
For home delivery call 745-8383
The Dallas Morning News

Week of June 1, 1986

ADUI SE ANUNCIA: _____

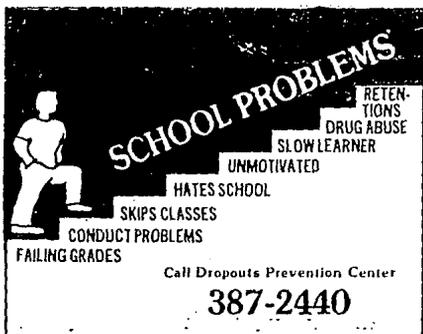
La manera de ponerse en contacto es _____

La palabra "CALL" significa _____

Proporcionan el número en caso de que _____

"HOME DELIVERY" puede interpretarse _____

Si no conocías las expresiones CALL y HOME DELIVERY te habrás dado cuenta que acabas de aprenderlas.



SCHOOL PROBLEMS

RETENTIONS
DRUG ABUSE
SLOW LEARNER
UNMOTIVATED
HATES SCHOOL
SKIPS CLASSES
CONDUCT PROBLEMS
FAILING GRADES

Call Dropouts Prevention Center
387-2440

Week of June 1, 1986

- 1) Este tipo anuncio se refiere a _____
- 2) Cada escalon representa un _____
- 3) Si un estudiante asciende varios de estas escalones, podemos pensar que lo más probable es que _____
- 4) A que tipo de centro se sugiere llamar _____

EJERCICIO ADICIONAL

STILL COMING HOME

More than three million
Americans served in Vietnam;
58,000 died, 300,000 were



**Soldiers who wish to be a hero
Are practically zero;
But those who wish to be civilians,
Jesus, they run into the millions.**

— Anonymous

physically injured and 470,000
who suffer from Post Trau-
matic Stress Disorder (PTSD)
continue to relive the horrors
of that war. Veterans Day for
them is not a celebration.

Da un vistazo a todo el texto, ora-
ción por oración.

1. Este texto trata sobre _____
Segun la primera oración, más de 3
millones de norteamericanos _____
58,000 de ellos _____
300,000 _____
470,000 _____
2. Vuelve a leer todo el texto e indica
como se dice "guerra" en ingles.

3. Revisa tus respuestas con tus compa-
Ñeros y luego con tu maestro.

Habrás observado que el contexto, la situación que aquí se describe te dió la pauta para saber el significado de los términos "died", "injured" y PTSD.

ESTRATEGIA QUE ES NECESARIO DESARROLLAR

| | | |
|---|---|---|
| [| ARRIESGATE A EXPERIMENTAR CON LA LECTURA, CONSTRUYE |] |
| [| TU HIPOTESIS, CORRE EL RIESGO. ASI COMO NO PODRIAS |] |
| [| APRENDER A NADAR FUERA DEL AGUA (POR DARTE UN EJEM- |] |
| [| PLD) TAMPOCO PODRAS LEER SIN ARRIESGARTE A EXPLORAR |] |
| [| UN TEXTO Y DERIVAR DE EL, EL SENTIDO LOGICO. |] |
| [| |] |

II. DEFINICION DE LECTURA

¿QUE ES LEER?

Leer es extraer información selectivamente de un texto. Decimos selectivamente porque generalmente leemos en busca de algo específico. Periódicos, revistas, menús, directorios, catálogos, libros, etc., abundan en información. Normalmente al leer estos materiales, seleccionamos la información que necesitamos; la necesidad determina nuestro propósito. En este sentido, podemos decir que antes de iniciar la lectura de cualquier texto, ya tenemos preguntas sobre el mismo.

¿Qué preguntas te haces cuando vas a leer tu historial académico o reporte de calificaciones? ¿Qué preguntas te haces cuando tomas un instructivo de un aparato, un menú, la propaganda de un sindicato en huelga, las declaraciones del rector de la UNAM sobre el CEU o un libro de matemáticas? Estas dependen de tu propósito.

Si al leer te haces preguntas, podríamos decir que leer es

hacernos preguntas y leer con comprensión es responder a esas preguntas.

Otra habilidad de la lectura sería saber qué preguntas hacer según el tipo de texto, ya que éstas variarán según el material, el propósito del lector y su información no visual.

Ahora ejercitaremos hacer preguntas con dos textos que a continuación se te proporcionarán.

Observa detenidamente toda la página titulada "Elephant Man" y anota los siguientes datos:

1. Nombre de la publicación de donde se tomó _____
2. Fecha de la publicación _____
3. Sección de la revista en que apareció el artículo _____
4. Según la sección aquí citada podemos esperar que el tema será tratado desde el punto de vista:
a) médico ___ B) artístico ___ C) político ___ D) religioso ___
5. Observa la foto y la nota al pie de la misma. También observa que hay una fecha. Escribe la información que proporciona.
6. Ahora lee título, subtítulo e indica de qué va a tratar el artículo. _____

7. A continuación haz una lista de todas las preguntas que seguramente ya te surgieron sobre el tema y que creas que el artículo puede contestar.

LISTA DE PREGUNTAS (haz por lo menos 5, pero puedes hacer más).

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Elephant Man

His illness afflicts thousands

Quasimodo probably had it. Digger Barnes of the television soap opera *Dallas* has developed the symptoms. In real life the most famous victim was John Merrick, the grotesquely deformed "Elephant Man," who became a sought-after celebrity in Victorian England.

The affliction is neurofibromatosis, a terrifying and, so far, incurable neurological disorder usually accompanied by varying degrees of deformity. Though most Americans had not heard of it before the *Dallas* episodes, or before *The Elephant Man*, a play about Merrick, opened in New York City this year, the ailment is a surprisingly common; in the U.S., it affects some 100,000 people.

The first signs of neurofibromatosis usually appear in childhood: small, brown skin discolorations known as *café au lait* spots. Later, neurofibromas—ugly but benign skin tumors that can grow to look like brown cauliflower—may form anywhere on the body, particularly on the back, chest and abdomen. In severe cases, the body is eventually covered by thousands of these tumors. Some may develop internally, attaching to the brain's acoustic or optic nerves and other vital tissues. Another, rarer manifestation of the disease is "elephant skin," large hanging folds of epidermis.

Merrick, who had both external and internal signs of the disease, was so shockingly deformed that producers of *The Elephant Man* wisely decided against using any grotesque makeup for the actor in the title role; Merrick's appearance is merely suggested by the actor's body language and the reactions of others in the cast. Lame and in constant pain, the real Merrick was covered with lesions and pendulous folds of skin. His right hand, nose and feet were unrecognizable. One eye was nearly occluded by an outgrowth of bone. He could barely speak, was unable to smile, and his face, according to the attending doctor, looked like "a block of gnarled wood." The only way he could sleep was to rest his head on his knees. In 1890, longing to sleep "like other people," he lay down on his back, dislocated his neck and died of suffocation.

In milder forms of the disease than Merrick's, physicians are now able to deal with much of the deformity of neurofibromatosis by surgery. Some of these operations are for purely cosmetic reasons. In one recent case, for example, plastic surgery was used to treat a girl of eleven who had a fold of fibrotic skin hanging from her genital area. Said Dr. P. Bela Fodor, who performed the operation at St. Luke's Hospital in Manhattan: "There's a good chance she



Portrait of Merrick, the Elephant Man (1896)

Bearing up with tremendous dignity.

will never have a recurrence and that she will go on to live a normal life."

Sometimes the surgery is vital. One man had the disorder all his life with no serious complications until his 50s. When he developed a tumor on his brain stem that caused vertigo, deafness and numbness of the face. The tumor was successfully removed.

Plastic surgery often has to be repeated over and over. Lynnée Ann Courtemanche, 35, of Manhattan, has spent 18 years undergoing surgery on her face and body; the tumors are removed as soon as they appear. For Courtemanche, president of the National Neurofibromatosis Foundation, the continuing ordeal is preferable to no treatment at all. She recalls seeing, at 17, a picture of John Merrick. Says she: "I thought, 'This is what I'll look like in a couple of years.' I didn't really know if I wanted to live that long."

Though neurofibromatosis is still poorly understood, medical researchers have recently been focusing on a blood protein that is unusually high in some victims of the disease. But a cure seems far off, and Courtemanche and the foundation are concentrating their efforts on showing victims how to live with the disorder. Says Courtemanche: "Merrick bore up with tremendous dignity and grace. You have to develop an inner peace with yourself—otherwise you're just condemned to a living hell." ■

EJERCICIO.

Observa la página titulada "Medicinal Plants and Modern Research". En ella aparecen únicamente el título, subtítulo, algunos encabezados y recuadro de un artículo. No aparece el artículo completo.

Aparecen también el nombre y fecha de la publicación. Con base a estos elementos escribe los datos que se te piden:

1. Nombre de la publicación. _____

2. Fecha de la publicación. _____

3. Sección de la revista en que apareció el artículo _____

4. Según el título, el tema central del artículo es _____

5. Con base en la lectura de la única información que se presenta, título, subtítulos, encabezados y recuadro - decide cuál de las preguntas de abajo puede tener respuestas en el texto completo: (márcalas con una paloma)

Vocabulario:

1. research - investigación,
2. disease - enfermedad
3. lung - pulmón
4. are there? - ¿hay?
5. smoking - fumar
6. can - poder

- a) Does modern science accept that some Mexican herbs and plants have curative properties?
- b) Are there ancient manuscripts or records describing the medicinal plant species used by pre-Columbian Mexicans? Which are they?
- c. Is diabetes a mortal disease?
- d. Which important medical institutions are investigating the curative effects of Mexican medicinal plants?
- e. Can smoking cause cancer?

Agrega otras preguntas que creas que el texto puede contestar.
Hazlo en español.

- f. _____
- g. _____
- h. _____
- i. _____
- j. _____
- k. _____
- l. _____
- m. _____
- n. _____
- o. _____
- p. _____
- q. _____
- r. _____
- s. _____
- t. _____

Medicinal Plants and Modern Research

Traditional medicine is known to and used by millions of Mexicans, and its usage continues outside the scope of modern medicine. Besides being inexpensive and effective, traditional medicine has the added advantage of treating the patient in his social and cultural environment. This is why scientists—including doctors at the Mexican Social Security Institute (IMSS) and at several universities—are promoting the use of herbs to cure disease. *Voices* reporter Jackie Buswell prepared this article, after having followed up on the subject for several years.

Botanical Gardens in Mexico Today

Pre-Hispanic King Netzahualcōyotl founded ancient Mexico's most important center for medical-botanical studies at Texcoco.

Traditional Medicine

Modern Research

UNAM has an interesting botanical garden housing an important display of the area's original vegetation.

These are some of the herbs presently recommended or being studied by the IMSS Research Unit:

| Common name | Scientific name | Use |
|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| cuachalalate | Amphipterygium adstringens | antibiotic |
| chaparro amargo or "bitter one" | Castela tortuosa | anti-amoebic |
| jacaranda tree | Jacaranda acutifolia | anti-amoebic |
| zapóte blanco | Casimiroa edulis | for high blood pressure and insomnia |
| flor de manita | Chiranthodendron pentadactylon | heart problems |
| nopal | Opuntia tuna | diabetes |
| guayaba | Psidium guajava | diarrhea |
| gordolobo | Gnaphalium sp. | coughs and colds |

EJERCICIO OPTATIVO

1. Da un vistazo a todo el artículo que aparece en la página opuesta y responde:

1) Este artículo fue tomado de:

- a) un periódico __ b) un libro __ c) una revista __
- d) un instructivo __

Anota fuente y fecha _____

2) Lee el título, el subtítulo y observa el apoyo visual.

Con base en estos elementos indica de qué va a tratar este texto.

3) Por la sección en la que apareció este artículo podemos decir que su contenido es del área de:

- a) medicina __ b) cuidado del hogar __ c) ecología __
- d) libros __

4) Con base en toda la información anterior, haz una lista de preguntas que consideres que debe contener este texto.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

2. Las fotos posiblemente son ejemplos de plantas que _____

NOTA: Estos textos serán leídos más adelante. Cuando tu experiencia en la lectura del idioma inglés haya aumentado.

Environment



Two rarities now in protective custody: Gray's lily and Knowlton cactus

The Living Library of Plants

A new center seeks to preserve 3,000 endangered species

The California condor, the Maryland darter, the Florida panther and other animals struggling to survive are not the only endangered species. Largely because of man's encroachment, many, perhaps dozens of American plant species are disappearing each year. Indeed, botanists estimate that some 3,000 of the 22,000 species of higher plants native to the U.S. may be facing extinction. Around the world, as many as 40,000 plant species are in trouble.

Now help is on the way, at least for America's vegetation, in the form of the Center for Plant Conservation, which has its headquarters at Harvard University's Arnold Arboretum. With seed money of \$500,000, the center has begun an unprecedented program, by far the most comprehensive to date, that aims to preserve every kind of threatened plant in the U.S.

Through a network of 18 affiliated botanical gardens and horticultural research facilities in 14 states, the center this summer coordinated the collection of 92 threatened species, including such exotic plants as the pygmy fringe tree and Gray's lily. It plans to at least double that number next year and hopes to have specimens of most of the nation's endangered plants secured in greenhouses and other protected environments within ten years.

As added insurance, the center will stockpile seeds of some of the species at the Department of Agriculture's Fort Collins, Colo., seed-storage facility. That way, says Frank Thibodeau, the center's scientific director, "despite power losses, hurricanes, fires or any other natural disaster that could befall a greenhouse or garden, we will always have the seeds available for study and propagation."

By growing these rare plants, the center expects eventually to reintroduce some into their natural habitats and to satisfy the needs of both researchers and collectors. The collectors, oddly enough, have contributed to the near extinction of sev-

eral species. One victim is the Knowlton cactus, the first endangered species cataloged by the center. Says Donald Falk, the center's administrative director, "Collectors will go out and decimate populations, uprooting the cactus to send it back to live on windowsills."

Why spend money and energy to save, say, the frostweed or the small whorled pogonia? Medical benefits alone, says Thibodeau, could justify the center's efforts: "Well over a quarter of all prescription medicines in the U.S. are based on plant products." He points, for example, to antitumor alkaloids found in the Madagascar periwinkle that are now used in the treatment of childhood leukemia and Hodgkin's disease. "The question," says Thibodeau, "is whether you're willing to bet that there isn't another important drug out there among those 3,000 plants or whether you're willing to hold the plants long enough to study them."

Then, too, some of the plants may have as yet undiscovered characteristics important to agriculture: for example, resistance to disease or drought. Using new recombinant DNA techniques, scientists look forward to identifying the genes that confer these traits and transferring them from wild plants to crop plants. By preserving the endangered species, says Falk, "we're building a genetic library." Thibodeau considers the library essential "even if it turned out that these plants have no other identifiable value. They would still be worth saving, just as it is worth preserving old manuscripts."

To ensure the preservation of most or all of the 3,000 threatened species, the center hopes eventually to create a \$15 million endowment. "That works out to about \$5,000 per species," says Thibodeau. "In fact, for \$5,000 we will be delighted to save an endangered plant in your name." —By Jamie Murphy. Reported by David Bjerkle/New York.

ESTRATEGIAS QUE ES NECESARIO DESARROLLAR.

HAZ PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO ANTES DE COMENZAR LA LECTURA DEL MISMO. EL TENER CLARO TU PROPOSITO DE LECTURA Y EL TIPO DE MATERIAL AL QUE TE ENFRENTAS TE AYUDARAN EN ESTE EJERCICIO DE ANTICIPACION.

La claridad sobre el propósito de lectura y otras estrategias más se irán tratando en capítulo subsecuentes.

REVISION GENERAL.

1. Revisa todo el Capítulo y anota la información que se te pide, (trata de recordar, No copies la información).

2. La información visual de un texto es _____

Los siguientes aspectos de un texto pueden considerarse información visual:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

3. La información no visual es _____

Los siguientes aspectos pueden considerarse información no visual.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

4. Una forma gráfica de representar la interdependencia entre información visual e información no visual como elementos integrantes del proceso de lectura es: (puedes reproducir el diagrama presentado anteriormente o diseñar uno propio).
5. Con base en la información anterior podemos decir que leer es _____
6. Una vez comprendido lo que es leer y lo que implica el proceso de lectura podemos decir que las habilidades que como lector tenemos que desarrollar son:
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
 - e) _____
 - f) _____
 - g) _____

UNIDAD II

I. RELACIONES LINGÜÍSTICAS QUE DAN COHESIÓN A UN TEXTO.

- 1) Relaciones semánticas
 - a) Identificación de oración y párrafo
- 2) Relaciones sintácticas
- 3) Relaciones lógicas

 II. TIEMPOS Y AUXILIARES VERBALES EN RELACION
 A LAS FUNCIONES Y NOCIONES MAS USADAS EN
 EL DISCURSO

Muestras de ejercicios sobre temas gramaticales.

Los ejercicios a continuación fueron seleccionados del manual con el propósito de mostrar como enseñar a los alumnos aspectos lexico-sintácticos que es necesario que conozcan para facilitarles la lectura. Las muestras que incluyo no consistuyen unidades completas ni tienen secuencia en cuanto a nivel de dificultad de los textos. Solamente la parte titulada UNIDAD I es presentada en su totalidad. La selección se hizo con base en lecturas y ejercicios que los alumnos consideran ilustrativas del tema e interesantes, aunque no necesariamente fáciles.

Relaciones lingüísticas que dan cohesión a un texto.

Relaciones semánticas, sintácticas y lógicas.

1. Relaciones semánticas.

- a) Enunciado u oración
- b) Párrafo. Idea principal e ideas de apoyo

1. Relaciones semánticas, Las oraciones de un texto guardan relación unas con otras. El significado o sentido de cada una de ellas es afin con todas las oraciones que forman el texto. Relaciones semánticas se refiere a esta afinidad.

a) ENUNCIADO U ORACION.

DEFINICION: ORACION ES:

CONJUNTO DE PALABRAS QUE EXPRESAN
UN CONCEPTO O IDEA. ESTE CONJUNTO
DE PALABRAS ES ORGANIZADO Y TIENE
UNA ESTRUCTURA. ES LA UNIDAD
BASICA DE QUE SE VALE EL SISTEMA DE
COMUNICACION PARA TRANSMITIR IDEAS Y
CONCEPTOS

A continuación te presentamos una forma práctica de identificar un enunciado y oración.

En toda oración hay una respuesta a la pregunta ¿QUIEN? y ¿QUE? La respuesta a la pregunta ¿QUIEN? es el sujeto de la oración. La respuesta a la pregunta ¿QUE? es el predicado.

El ¿QUIEN? de la oración es la persona, animal o cosa que hace algo.

El ¿QUE? de la oración es la acción que el sujeto lleva a cabo.

E J E M P L O :

Lee íntegramente el siguiente párrafo. Las diagonales resultan el inicio y fin de la oración.

The nervous system integrates the activities of all parts of the body. /The central nervous system, composed of the brain an spinal cord, conducts impulses from receptors to effectors./

OBSERVA:

Oración primera: ¿QUIEN hace algo? el sistema nervioso
¿QUE hace? integra las actividades de
todas las partes del cuerpo

Oración segunda: ¿QUIEN hace algo? el sistema nervioso central
¿QUE hace? conduce impulsos de
receptores a efectores

EJERCICIOS ADICIONALES.

Lee el siguiente párrafo y luego responde

Communication without words

People communicate with each other—talk without words—in many ways other than by speaking or writing. Animals build complex societies by means of nonverbal communication, and humans reveal a surprising amount about themselves through gesture, posture, facial expression, and other behavior.

(The Random House Encyclopedia Random House, New York, pp. 862).

Vocabulary

Without - sin
word - palabra
build - construir
about - acerca de
themselves - si mismos
behaviour - conducta

1. El título de esta lectura es _____

En cada número se te dá el ¿QUIEN? de la oración. Identifica y anota el ¿QUE?

2. La gente _____
3. Los animales _____
4. Los humanos _____

Según la información de este párrafo podemos decir que además de la comunicación por medio de la escritura y el habla, la gente puede comunicarse por medio de _____ y de _____

Haz lo mismo que en el ejercicio anterior.

Computers: software

- 1 A computer operates by following a set of instructions, called a program. A general name for programs is software. A program may be written by the computer user, or it may be purchased already written. In which case it is recorded on a magnetic disk.

Vocabulary

- written - escrito
purchased - comprado
user - usuario
it - él (el programa)

1. Una computadora _____
2. Un nombre genérico de los programas _____
3. Un programa _____
4. It (el programa, línea 5) _____
5. It (el programa) línea 6. _____

Según este texto una computadora opera _____
y software es _____

Habrás observado que tanto el inglés como el español siguen un orden estructural para transmitir ideas. Estas ideas van unidas en una secuencia lógica. Es indispensable que al leer busques esa secuencia lógica y el significado que el autor quiso transmitir. Recuerda, la lectura es un proceso activo y eres tú, el lector, quien va forjando significados, encontrando la relación lógica entre las oraciones de un escrito como resultado de un proceso de razonamiento inseparable del proceso de lectura.

PÁRRAFO

Un párrafo es un conjunto de oraciones sobre una idea. Generalmente en un párrafo hay una idea principal y todas las demás oraciones contribuyen a esa idea.

En un párrafo podemos distinguir tres elementos.

TEMA (topic), El tema es de lo que trata el párrafo. (En términos generales).

IDEA PRINCIPAL. (main idea). La idea principal es lo más importante que se dice sobre el tema.

IDEAS DE APOYO. (supporting details). Es toda la información que contribuye al desarrollo de la idea principal.

Distinguir la idea general de las ideas de apoyo es distinguir lo general de lo específico. Para hacer tal distinción tienes que atender al sentido de la oración, a su contenido o significado. Tu sentido común y tus habilidades cognitivas te ayudarán en la tarea.

Ejercicio: Lee el siguiente párrafo, localiza lo que se te indica.

Plants

We live on this planet by courtesy of the earth's green cover. Plants protect fragile soils from erosion, regulate the atmosphere, maintain water supplies for agriculture and prevent formation of deserts. Without plants man could not survive

1. Busca las acciones que llevan a cabo los siguientes sujetos y escribelas.

We (nosotros) _____

2. Lee el enunciado de las líneas 2 a 6 y anota todas las acciones ejecutadas por LAS PLANTAS.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

3. El tema del párrafo es: LAS PLANTAS.

4. Ahora vuelve a leer todo el párrafo y escribe la idea principal del mismo.

Idea principal _____

5. Dos ideas complementarias son:

a) Las plantas regulan la atmósfera.

- b) Las plantas mantienen reservas de agua para la agricultura.
Agrega una más.
- c) _____

What computers can do

Computers, the high-speed electronic marvels that perform calculations and process information, have become an essential force in modern life. Computers are important for their ability to follow a set of instructions, or program, for their ability to memorize and manipulate a vast amount of data, and for their speed. Moreover, a computer does not merely follow a program in rigid sequence: at certain points it can take different courses. This technique, called conditional branching, accounts for what may be the computer's greatest asset: its ability to make decisions.

(The Random House Encyclopaedia. Random House, New York, pág. 1674)

Vocabulary

| | | |
|-------------|---|------------------|
| marvel | - | maravilla |
| perform | - | ejecutar |
| have become | - | se ha convertido |
| speed | - | velocidad |
| moreover | - | además |

1. El tema de este párrafo es _____

2. Lee todo el párrafo y escribe la idea principal;

La idea principal de este párrafo es: La computadora se ha hecho esencial en la vida moderna.

a) Una idea de apoyo es (escribe una) _____

OTRA IDEA DE APOYO ES:

b) Además de seguir un programa, una computadora puede, por medio de una técnica llamada ruta condicionada, tomar decisiones.

Lee el siguiente párrafo y luego responde.

The California condor, the Maryland darter, the Florida panther and other animals struggling to survive are not the only endangered species. Largely because of man's encroachment, many, perhaps dozens of American plant species are disappearing each year. Indeed, botanists estimate that some 3,000 of the 22,000 species of higher plants native to the U.S. may be facing extinction. Around the world, as many as 40,000 plant species are in trouble.

Vocabulary

| | |
|--------------|--------------|
| be | - estar |
| each year | - cada año |
| encroachment | - expansión |
| endangered | - en riesgo |
| in trouble | - en peligro |
| may | - pueden |
| struggle | - luchar |

1. El tema del párrafo es _____

2. La idea principal de este párrafo es:
 - a) Es natural que el hombre se extienda sobre la tierra.
 - b) Miles de especies vegetales nativas de los Estados Unidos están en peligro de extinción.
 - c) Hay una especie de ave llamada el cóndor de California.
3. Dos ideas de este párrafo son:
 - a) Hay especies animales también en riesgo de extinción.
 - b) (agregala tu) _____

Lee el siguiente párrafo y luego responde.

Lee el siguiente párrafo y luego responde.

The Nazi Legacy

The phenomenon of the Nazi regime was one of the most horrible eras in the history of mankind (SPECIAL REPORT, April 20). The Holocaust, which accounted for the death of millions of Jews, and the German responsibility for World War II, a most terrible war, is something that the German people will have to face for generations to come.

Vocabulary

| | |
|-------------------|-------------------------|
| death | - muerte |
| jew | - judío |
| mankind | - humanidad |
| will have to face | - tendrán que enfrentar |

1. Da un vistazo a todo el párrafo e indica el tema _____

Ahora localiza la idea principal y márcala con la letras I P

Luego localiza las ideas complementarias y márcalas con las letras I C.

- A) La Segunda Guerra Mundial es también una responsabilidad del pueblo alemán.
- B) El Holocausto fue la muerte de millones de judíos.
- C) El régimen nazi fue una de las etapas más espantosas en la historia del hombre.

ESTRATEGIA A DESARROLLAR.

BUSCA LA ORGANIZACION BASICA DE QUE SE VALE EL IDIOMA PARA TRANSMITIR SIGNIFICADOS. EL IDIOMA NO ES CAOTICO. EL IDIOMA TIENE UNA ESTRUCTURA A TRAVES DE LA CUAL TRANSMITE MENSAJES.

2. RELACIONES SINTACTICAS. Este tipo de relaciones se refiere a la forma en que se unen las oraciones para expresar significado. Un ejemplo de relación sintáctica son los pronombres que son términos que se refieren a sujetos o conceptos expresados con anterioridad y que se sintetizan en un término para evitar repetición.

EJEMPLOS Y EJERCICIOS.

Lee el siguiente párrafo y luego responde.

• • • The microscope is one of the most valuable tools in biology. It enables you to examine objects smaller than the human eye can see. Because the microscope is a delicate instrument, it requires great care in handling. The microscope is helpful for making both quantitative and qualitative observations of small objects.

Vocabulary

| | |
|---------------|--------------------|
| can | - poder |
| care | - cuidado |
| enable | - permitir |
| eye | - ojo |
| handling | - manejo |
| see | - ver |
| smaller, than | - más pequeños que |

1. _____ es una herramienta valiosa en biología
¿quién?
2. En la segunda oración se sigue hablando de _____
y de él se dice que _____

3. Es evidente que la palabra "IT" de la línea 2 está refiriéndose a _____

4. En la línea 5 se vuelve a aparecer "IT" y sustituye a _____

En este texto se usan dos términos para definir al microscopio

a) one of the most valuable tools (herramienta valiosa)

Localiza y escribe el otro: _____

b) _____

Lee el siguiente párrafo y luego responde

The heterotroph hypothesis assumes that life processes developed gradually. It assumes that the first living things existed without oxygen and that photosynthesis and respiration were later developments.

Vocabulary

develop - desarrollarse

later - posterior

living thing - ser vivo

without - sin

that - que

1. Encierra en un círculo el "IT" de la línea 2. Luego dibuja una flecha que salga del "IT" y se dirija al nombre al que está haciendo referencia.

En este párrafo se mencionan dos suposiciones de la hipótesis de los heterótrofos. Lee el párrafo y escribelas:

(1st) FIRST ASSUMPTION: _____

(2nd) SECOND ASSUMPTION: _____

ATENCIÓN:

PRONOMBRE IT

IT = EL, ELLA.

SUSTITUYE AL NOMBRE DE UN ANIMAL, UN OBJETO
O UN CONCEPTO, NUNCA A UN HUMANO.

SIEMPRE ES SINGULAR

PUEDE SER MASCULINO O FEMENINO.

Ejercicio 2.

Lee el siguiente párrafo:

Millions and millions of living things are found on the earth.
They live in the air, on the land, and in the waters. There are not
only great numbers of living things, but, also many different kinds.

Vocabulary

Living thing - ser vivo

Molecules to man. Welch A. Claude et al. Houghton Mifflin Co.
Boston 1968. p. 35.

1. El "They" de la línea 2 se está refiriendo a _____
Encierra el "They" en un círculo y dibuja una flecha que
señale el nombre al que sustituye.
2. En este párrafo se dice que los seres vivos... _____

¡ATENCIÓN!

Cuando sustituimos el nombre de un animal,
objeto o concepto usamos "IT" pero si son
dos o más objetos, animales o conceptos,
entonces se usa "THEY".

THEY - ELLOS, ELLAS

SUSTITUYE NOMBRES DE ANIMALES,
COSAS, CONCEPTOS Y TAMBIEN
HUMANOS

EN LOS SIGUIENTES PÁRRAFOS VAS A ENCONTRAR OTRO PRONOMBRE, EL PRONOMBRE "HE".

HE - EL

SUSTITUYE EL NOMBRE DE UN HOMBRE,
SOLAMENTE UNO, ES DECIR, ES MASCULINO
Y SINGULAR

Vocabulary

Man is the first species intelligent enough to study the world he lives in. Man is also the only species to investigate himself. He has been able to learn how he is built, how his body functions, how life is passed on from generation to generation, and finally how he has evolved. He is only now beginning to study the origins of his behavior.

| | |
|---------------|-----------------|
| built | - hecho |
| has been able | - ha sido capaz |
| himself | - si mismo |
| how | - como |
| only | - único |
| world | - mundo |

1. Lee el párrafo completo. Luego encierra en un círculo los "HE" que aparecen en él, y dibuja una flecha hacia el nombre al que sustituyen en cada caso.
2. En este párrafo se hacen varias afirmaciones sobre el hombre. Anota tres.
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
3. La idea principal de este párrafo es:
 - a) La supervivencia de la especie humana se debe a su inteligencia y capacidad de raciocinio.
 - b) La especie humana es la única capaz de investigarse a sí misma, su estructura, evolución y conducta. Así como su ambiente.
 - c) El hombre es lo suficientemente inteligente para aceptar o rechazar teorías sobre su evolución.

Otro pronombre personal es el femenino SHE, ella, es singular y es femenino.

Ejemplo:

Joan of arc.

Abstract of text biography. The visionary daughter of a plowman, Joan led French armies to victory over the English at Orléans (1429) and opened the way for the coronation of Charles VII at Reims. She was condemned as a heretic by an English-dominated church court in 1431 and burned. Officially rehabilitated later in the same century, she was declared a saint by Pope Benedict XV in 1920.

1. Localiza la palabra SHE en el texto y enciérrala en un círculo.

Luego dibuja la flecha que indique a quién está sustituyendo

2. Es evidente que SHE está en lugar de _____

3. Anota toda la información que entiendas sobre ella. _____

A continuación se te proporciona un cuadro con todos los pronombres personales. El cuadro contiene además otro tipo de palabras que también indican relación anafórica, es decir, hacen referencia a palabras, frases o ideas mencionadas previamente.

| PRONOMBRES PERSONALES | ADJETIVOS POSESIVOS | PRONOMBRES COMPLEMENTARIOS | PRONOMBRES REFLEXIVOS |
|-----------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| I - YO | MY-MI, HIS | ME-A MI | MYSELF-YO MISMO YO MIMSA |
| YOU-TU, USTEDES | YOUR-TU, TUS, SU, SUS | YOU-A TI A USTEDES | YOURSELF-TU MISMO TU MIMSA |
| SHE-ELLA (MUJER) | HER-SU, SUS (de ELLA) | HER-A ELLA | HERSELF-ELLA MISMA |
| HE-EL (HOMBRE) | HIS-SU, SUS (de EL) | HIM-A EL | HIMSELF-EL MISMO |

| PRONOMBRES PERSONALES | ADJETIVOS POSESIVOS | PRONOMBRES COMPLEMENTARIOS | PRONOMBRES REFLEXIVOS |
|-----------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| IT-EL, ELLA (ANIMAL o COZA) | ITS-SU, SUS (de ANIMAL o COZA) | IT-A EL o ELLA (ANIMAL o COZA) | ITSELF-SI MISMO EL MISMO ELLA MISMA (ANIMAL o COZA) |
| WE-NOSOTROS NOSOTRAS | OUR-NUESTRO NUESTRA NUESTROS | US-A NOSOTROS NOSOTRAS | OURSELVES- NOSOTROS NOSOTRAS MISMOS MISMAS |
| THEY-ELLOS ELLAS | THEIR-SU, SUS (de ELLOS o ELLAS) | THEM-A ELLOS A ELLAS | THEMSELVES-ELLOS ELLAS MISMOS MISMAS |

Ejercicio de revisión

Inside Vietnam

Twelve years after Vietnam was reunified under the communists, its economy is in ruins. In a radical break from the policies of its postwar government, party chief Nguyen Van Linh has launched a sweeping program of capitalist-style reforms. But he faces daunting obstacles that could imperil his attempt to revive the country from its stagnation.

Special Report:

NEWSWEEK 1987

UNKNOWN WORDS

- after - después de
- break - ruptura
- faces - enfrenta
- launched - lanzado
- policies - estrategias
- stagnation - estancamiento

Escribe a qué y quién se refieren las palabras subrayadas en el texto:

its economy

la economía de _____

its postwar government

el gobierno de la posguerra de _____

he (_____)

his attempt

el intento de _____

its stagnation

el estancamiento de _____

Da una lectura rápida a todo el texto y responde.

1. Este texto trata sobre:

- a) El Vietnam bajo el dominio de Francia.
- b) El Vietnam bajo el régimen capitalista.
- c) El Vietnam bajo el régimen comunista.

2. Cuando se habla del gobierno de la posguerra es evidente que se refiere a:

- a) a military government
- b) the communist reunification
- c) a capitalistic reunification

3. Según el párrafo el jefe del partido intenta:

- a) introducir reformas radicales
- b) mantener una economía totalmente comunista

Basándote en el texto explica el por qué de tu elección _____

4. Todo parece indicar que los intentos del jefe del partido

- a) se llevarán a cabo sin problemas
- b) revivirán al país
- c) enfrentarán serios problemas

Con base en el texto explica el por qué de tu elección _____

ADOLESCENTS

Adolescents typically find themselves torn by conflicting impulses. Their wish to be private vies with their need to be understood. Their wish to run their own lives is opposed to their need to ask advice about many aspects of life that they have not yet encountered. In practical terms it is difficult for them to be independent if they have to ask adults for money. And managing their own finances is a problem if they are not familiar with the intricacies of budgeting and opening an account at a bank. It is difficult to maintain secrecy about a social engagement or "date" if advice and reassurances about what to wear and how to behave are desperately needed.

Dá una lectura rápida a este párrafo:

1. Su tema son los _____
2. Lee con más detenimiento y vas a observar que cada vez que aparece el posesivo THEIR se refiere a "SU" de los adolescentes.
3. Interpreta el español:
 their wish - su deseo _____
 their own lives - _____

their own finances - _____

En este párrafo se mencionan algunos impulsos en conflicto que los adolescentes suelen vivir. Los términos que indican estas contradicciones son:

conflicting impulses - impulsos en conflicto opposed to - opuesto a. Busca y anota tres situaciones en conflicto aquí señaladas. Guíate por el ejemplo que se te da en el número 4.

1. _____
2. _____
3. _____

4. El deseo de mantener en secreto un compromiso social con alguien del sexo opuesto y la necesidad de consejo y apoyo respecto a qué ponerse y qué hacer y decir en tal ocasión.

EJERCICIOS DE PRACTICA:

Ejercita el uso de los pronombres del cuadro de las páginas 125 a 126, resolviendo los siguientes ejercicios. Lee en búsqueda de significado.

1.

About five thousand years ago the Egyptians devised symbols called *picograms*—sketchy pictures—then developed them into their famous hieroglyphs, meaningful markings to record their historic events, business dealings, and other community affairs.

THEM

1. Them (se refiere a _____)

2. THEIR famous hieroglyphs los jeroglíficos de _____

2.

Researchers uncovered a 120-million-year-old bird fossil in Spain that they say is the second-oldest known bird

"THEY" se refiere a:
a) millones b) fossils
c) researchers.

INTELLIGENCE QUOTIENT

3.

IQ

The IQ of an individual is a comparison of his chronological age with his mental age, measured by special series of tests

HIS - SU, SUS

1. HIS CHRONOLOGICAL AGE se refiere a la edad cronológica de _____

2. HIS MENTAL AGE se refiere a la edad mental de _____

SCIENTIFIC RELATIONS

4.

• The U.S. and Soviet academies of science signed a five-year cooperative agreement to broaden their scientific relations

1. La expresión THEIR SCIENTIFIC RELATIONS se refiere a las relaciones de _____

THE EARTH IN SPACE

5. , The Earth in Space

The earth, its relation to the stars and planets, and speculations as to its origin, attracted man's curiosity long before the birth of the geological sciences.

Lee el párrafo y anota qué aspectos de la tierra han atraído la atención del hombre antes de que aparecieran las ciencias geológicas.

a) _____

b) _____

LOS DEMOSTRATIVOS. Con frecuencia estas palabras se usan para referirse a algo mencionado previamente.

| SINGULAR | PLURAL |
|------------------------|------------------------------|
| THIS - ESTE, ESTA | THESE - ESTOS, ESTAS |
| THAT - ESE, ESA, AQUEL | THOSE - ESOS, ESAS, AQUELLOS |
| AQUELLA | AQUELLAS |

NOTA. "THAT" a menudo significa "QUE" y sirve para unir dos partes de una oración.

TIME MAGAZINE



UNKNOWN WORDS

- feelings - sentimientos
inside - adentro de
reach - llegar a

He's a child at heart.
Inside E.T. are the feelings of a little boy. That boy is 34-year-old director Steven Spielberg. TIME took a closer look at this movie-making genius to explore the special sensitivity of a man who can reach the child in all of us.

1. Da un vistazo a todo el texto. La foto que aparece es de _____
2. Sin embargo el artículo que anuncia la revista es sobre _____
3. La expresión HE IS A CHILD AT HEART (El es un niño de corazón) se refiere a:
a) Steven Spielberg b) E.T. c) un niño
4. Ahora dibuja una flecha que salga de las palabras subrayadas al nombre a que se refieren. Luego completa:
a) la expresión THAT BOY se refiere a _____
Antes se dijo que adentro de ET _____

c) La expresión THIS MOVIE-MAKING GENIUS se refiere a _____

Lee el siguiente párrafo.

Principal Divisions of the Earth

The earth consists of air, water and land. We recognize these more technically as the atmosphere, a gaseous envelope surrounding the earth; the hydrosphere, the waters filling the depressions and covering almost three-quarters of the surface; and the lithosphere, the solid part of the earth which underlies the atmosphere and hydrosphere.

1. Dibuja una flecha que vaya de la palabra THESE al nombre (s) que se refiere a la oración anterior.

Ahora escríbelo THESE se refiere a _____ y _____

2. Escribe en nombre técnico para:

Air _____ 'water' _____ land _____

Describe brevemente cada una de ellas.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Lee el siguiente párrafo y responde:

During the winter of 1973-1974, while the United States was trying to cope with an energy crisis, a long-brewing controversy over the safety of generating electricity with nuclear reactors came to a head. The Atomic Energy Commission (AEC) and the nuclear manufacturers have been maintaining that the reactors are safe and reliable; that the risk of an accident that will injure people and property is negligible. The critics of nuclear power are equally sure that the risks presently are unacceptably high. They feel that nuclear power should be limited until the safety problems are resolved. If this cannot be accomplished, nuclear power should be eliminated.

En este párrafo todas las veces que aparece la palabra THAT significa "QUE". Tienes que recordar que esta palabra puede tener otra función en una oración además de funcionar como pronombre.

COMPLETA:

1. La AEC y los fabricantes de artefactos nucleares sostienen que (THAT) (línea 5) _____: QUE (THAT) línea 6.

2. Los críticos de la energía nuclear están seguros que (THAT)
(línea 7) _____ . Ellos (los críticos) sienten
QUE (THAT) (Línea 8) _____

3. En la última oración se afirma que "SI ESTO NO PUEDE SER
SER LOGRADO, LA ENERGIA NUCLEAR DEBE SER ELIMINADA".

Indica a que se refiere "esto"

SOME OF THE MAN-MADE CHEMICALS WE CONSUME
TODAY MAY BE DAMAGING OUR GENES AND THREATENING
FUTURE GENERATIONS WITH ABNORMALITIES, ILLNESS,
OR DEATH.

It would be revealing to take a closer look at the incredible number of other man-made chemicals now found in our air, food, water, and even our medicine cabinets. Some of these, such as drugs and food additives, we consume on purpose. Others, like sulfur dioxide and nitrates, we take in helplessly in our polluted air and water. But we know little of how any of these chemicals affect us, because persons living today are the first to have ever been exposed to many of them. These chemicals threaten us in four ways: They can poison us, cause cancer, deform our unborn children in the womb, or damage our hereditary material.

Poisonous chemicals are easily detected because their effects are immediate. Those that induce cancer and deform are also fairly easy to detect. The most insidious kind of chemical damage is to our hereditary material because it often is not apparent for many generations. Individuals exposed to the chemical may suffer no ill effects, but if their sperm-producing or egg-producing cells are affected, their descendants may suffer the consequences.

1. Localiza los referentes de las palabras o frases subrayadas (recuerda que el referente se mencionó previamente).

Escribelos en español.

a) Some of these-(3) _____ b) THESE chemicals

(6) y (7) _____

c) They (8) _____ d) Their (10) _____

e) THOSE (11) _____ f) IT (13) _____

g) THEIR (14) _____ h) THEIR (15) _____

2. Según el encabezado de este texto los productos químicos que consumimos _____

3. La primera oración dice que los productos químicos los encontramos en _____, _____,

_____ y _____

4. A partir de la línea 7 se dice que estos productos químicos nos afectan de cuatro formas. Escríbelas.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

5. Lee el segundo párrafo e indica cómo es que un producto químico puede influir en la herencia biológica de un individuo.

VOCABULARY. Las siguientes expresiones indican que aún no

hay certeza absoluta respecto a lo que se dice:

we know little - sabemos poco.

may suffer no ill effects - pueden no padecer efectos adversos.

3. RELACIONES LOGICAS. Este tipo de relaciones las indican los conectores, y estos nos señalan si entre dos partes de un trozo de texto hay idea de contraste, consecuencia, semejanza, reformulación, explicación, concesión y otras.

LOS CONECTORES NOS AYUDAN A ESTABLECER DIFERENTES TIPOS DE RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS, ORACIONES O PARRAFOS DE UN TEXTO.

RELACIONES LOGICAS

LOS CONECTORES SON GENERALMENTE ADVERBIOS O FRASES QUE SE PUEDEN AGRUPAR SEGUN SU FUNCION.

Observa detenidamente el siguiente cuadro.

CATEGORIA Y FUNCION

(IDEA QUE TRANSMITE)

C O N E C T O R E S

| | | |
|--|--|--|
| 1. ENUMERAN (INTRODUCEN UN ORDEN DE EVENTOS, SECUENCIA). | 1. as 2. eventually 3. finally 4. first 5. from now on 6. in the end 7. in the place 8. last 9. second 10. subsequently 11. then 12. third 13. to begin with | - a medida que - con el tiempo - finalmente - primero - de ahora en adelante - al final - en primer lugar - último - segundo - subsecuentemente - luego, entonces - tercero - para empezar |
| 2. SUMAN O AGREGAN 2.1. REFUERZAN O CONFIRMAN. | 1. above all 2. again 3. also 4. furthermore 5. in addition 6. moreover 7. the again 8. what is more | - sobre todo - nuevamente - también - más aún - además - además - nuevamente - lo que es más |
| 2.2. INDICA SEMEJANZA CON ALGO QUE PRECEDIA. | 1. equally 2. correspondingly 3. likewise 4. in the same way 5. similarly 6. like 7. such, as | - igualmente - proporcionalmente - del mismo modo - del mismo modo - de modo semejante - como, parecido - tal como, tales como. |
| 3. SECUENCIA LOGICA, INDICAN RESUMEN. | 1. altogether 2. in short 3. overall 4. so 5. so far 6. then 7. therefore 8. thus 9. to conclude 10. to sum up 11. to summarize | - del todo completamente. - en breve - por completo, total de cabo a rabo - así - en lo que va - luego - por lo tanto - así - en lo que va - para resumir - para resumir |

| CATEGORIA Y FUNCION ----- | C O N E C T O R E S ----- | |
|--|--|---|
| 3.2 INDICAN RESULTADO. INTRODUCEN EXPRESIONES DE RESULTADOS O CONSECUENCIA | 1. as a consequence 2. as a result 3. consequently 4. in consequence 5. hence 6. therefore | - como consecuencia - como resultado - consecuentemente - en consecuencia - de aquí que - por lo tanto |
| 4. EXPLICATIVOS. INTRODUCEN EXPLICACION O REFORMULA- CION DE LO QUE PRECEDIO | 1. better 2. by (this) we 3. namely 4. in other words 5. rather 6. that is 7. in this sense 8. in this manner | - mejor - con esto queremos decir - a saber, esto es, es decir, - en otras palabras - más bien - es decir, esto es - en este sentido - de esta manera |
| 5. ILUSTRATIVOS. INTRODUCE ILUSTRACION O EJEMPLO DE LO QUE PRECEDIO. | 1. for example 2. for instance 3. such as 4. e.g. | - por ejemplo - por ejemplo - tal como - por ejemplo |
| 6. CONTRASTIVOS. | | |
| 6.1 ANTITETICOS (INTRODUCCION INFORMACION EN OPOSICION A LO QUE PRECEDIO. | 1. by contrast 2. conversely 3. instead 4. on the contrary 5. on the other hand 6. then 7. unlike | - en contraste - a la inversa - en vez de - al contrario - de otro modo - luego, entonces - a diferencia de |
| 6.2 CONCESIVOS INTRODUCEN INFORMACION INESPERADA EN RELACION A LO QUE PRECEDIO. | 1. although 2. any how 3. any way 4. all the same 5. at the same time 6. but 7. even 8. for all 9. however 10. in spite of 11. nevertheless 12. nonetheless 13. notwithstanding 14. still 15. though 16. yet | - aunque - de cualquier modo - de todos modos - igualmente - al mismo tiempo - pero - aunque - por todo esto - sin embargo - a pesar de - sin embargo - sin embargo - a pesar de - sin embargo, aún - aunque - sin embargo |

What kinds of human traits are inherited?

- 1 In earlier chapters you were introduced to some of the traits that are inherited, or controlled by genes, in human beings. For instance, the A-B-O, M-N, and Rh blood groups, color blindness, and hemophilia are all examples of human hereditary traits.

- Perhaps the most interesting genetic traits are those that affect the appearance of man. For example, many characteristics of the eyes are hereditary, as are color and texture of hair. The tendency to lose hair may also be determined by heredity, although nonhereditary diseases may sometimes cause loss of hair. There are various kinds of hereditary baldness. The alleles determining baldness have a greater effect in men than in women. This fact suggests that the sex hormones may have some effect upon the action of these genes.

1. Lee el título, da una lectura rápida a todo el texto e indica el tema.

2. El primer párrafo dice que en capítulos previos se habló de rasgos hereditarios, FOR EJEMPLO (FOR INSTANCE)

Expresiones que indican posibilidad:

- perhaps - tal vez
- may - poder
- suggest - sugerir

3. Lee la oración previa al conector FOR EXAMPLE (línea 9) luego lee la posterior e indica de qué nos da ejemplos.

Los siguientes párrafos forman parte de un texto completo, se han separado para facilitar su estudio. Al resolver los ejercicios ten presente que hay una relación estrecha entre todos ellos.

4. En la oración que se inicia en la línea 11 se dice que la tendencia a perder el pelo TAMBIEN (also) puede ser hereditaria. Lee la información previa e indica por qué se usa ALSO.

5. En las líneas 11-14 aparece el conector ALTHOUGH, indica el contraste que está señalando.

6. Ahora vamos a resumir la información del texto. Léelo otra vez.
RASGOS HEREDITARIOS HUMANOS.

- RASGOS INTERNOS
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____

- RASGOS EXTERNOS
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____

- POSIBLE RASGO HEREDITARIO
- a) _____

20 Is intelligence also inherited? Does intelligence run in families? Are intelligent parents likely to have intelligent children? These questions have interested biologists for a long time.

25 Intelligence is not easy to define, and it is even more difficult to measure. The most common type of intelligence test is one that gives an "intelligence quotient" (IQ). This kind of test measures a person's intelligence according to how well he responds to particular kinds of questions. These questions are designed to measure such things as the ability to picture objects in space, to memorize, and to solve problems. The scores on IQ tests taken by twins indicate that there is a very strong hereditary factor in intelligence. Identical twins are almost always closer together in their IQ test scores than fraternal twins.

Este párrafo es de TRANSICION, sirve de puente entre lo que se dijo antes y lo que seguirá.

1. Indica qué función cumple ALSO. Tienes que tener presente la información previa.

2. Da un vistazo al párrafo de las líneas 35 al 39 e indica el tema.

3. En la primera oración se afirma que la inteligencia no es fácil de definir y que es AUN _____

4. Lee las líneas 26 - 31 e indica qué es y cómo es un INTELLIGENCE TEST. Aquí te dan su descripción.

5. Lee la información previa y posterior al conector SUCH AS e indica qué función lleva a cabo.

6. Lee las dos últimas oraciones y anota qué indican los resultados de tests aplicados a gemelos.

40 However, environment also plays an important role in the development of intelligence. It is the interaction of heredity and environment that finally determines the intelligence of an individual. Thus, intelligence is similar to other traits with a hereditary basis. It reaches full expression only in the proper environment.

Ahora localiza la idea previa y posterior que está uniendo cada conector:

Da un vistazo rápido al párrafo anterior.

1. _____

Sin embargo (HOWEVER)

2. _____

por lo tanto (THUS)

RECUERDA:

PROBABLY - probablemente.

1. De las líneas 49 - 53 se dice

que el conocimiento de otros rasgos genéticos sugiere que hay más posibilidades de que los hijos de padres inteligentes sean también inteligentes a que no lo sean.

SIN EMBARGO (however) (53-55)

Probably many genes contribute to the hereditary aspect of intelligence. Knowledge of other traits determined by many genes suggests that intelligent parents are more likely than not to have intelligent children. However, the intelligence of children may differ strikingly from that of their parents. Our present knowledge of factors that influence intelligence is incomplete. Therefore, predictions of intelligence are unreliable.

Haz lo mismo con el siguiente conector.

En las líneas 55 - 58 se concluye que:

Nuestro conocimiento actual sobre los factores que influyen en la inteligencia es incompleto.

FOR LO TANTO (THEREFORE) ... _____

Some people cannot learn very quickly, and others cannot learn at all. Some individuals have such low intelligence that they cannot take care of themselves in society. This condition is sometimes called mental retardation.

Lee todo el párrafo (línea 59-64)

La expresión THIS CONDITION se refiere al hecho de que _____

(Mencionada previamente)

Could = podría

May = puede.

65 Mental retardation has many causes. If normal intelligence depends on the normal functioning of many genes, a defect in the function of any one gene could damage mental capacity. Although some forms of
70 retardation are inherited, others may result from injuries before birth. Special types of mental retardation are caused by a single extra chromosome, as you learned in Section 16-12. Another well-known type of
75 mental retardation is caused by a single gene mutation. This condition, called PKU (phenylketonuria), results in a loss of ability to break down a certain amino acid. Accumulation in the body of this amino acid
80 causes brain damage and produces mental retardation. (See Figure 26-2.)

Lee las líneas 65 a 69.

La palabra "IF" inicia esta suposición o hipótesis:

"Si la inteligencia normal depende del funcionamiento normal de los genes, (Localiza y escribe la posible consecuencia que sigue después de la coma) _____

Localiza la concesión que indica ALTHOUGH en la oración de las líneas 69 - 71:

Aunque algunas formas de retraso mental se heredan ...

La expresión this condition de la línea 76 se refiere a _____

(Mencionada previamente).

health - salud

Da un vistazo a este párrafo e indica qué tema, en relación al tema central, LA HERENCIA, está introduciendo.

Much of man's general health is affected by heredity, although diet and other environmental differences also play important roles in characteristics such as height and weight. Some diseases also seem related to heredity. For instance diabetes, the inability of the body to use sugar properly, depends upon a recessive gene. But environmental factors such as the amount of sugar taken into the body also influence this disease. In lower animals it has been found that certain types of cancer may have a hereditary basis. Biologists are still trying to discover if a tendency toward cancer is inherited in human beings.

LOCALIZA LA SEGUNDA IDEA QUE CADA CONECTOR ESTA UNIENDO.

1. Mucho de la salud del hombre es afectada por la herencia AUNQUE (ALTHOUGH)

2. En la línea 84 el autor usa ALSO porque al factor herencia agrega.

3. En las líneas 86 - 88 se dice que algunas enfermedades parecen estar relacionadas con la herencia. POR EJEMPLO (FOR INSTANCE).

4. En las líneas 89-92 se dice: pero factores ambientales TALES COMO (SUCH AS) el azúcar que se lleve al cuerpo también influyen. Anota qué concesión indica PERO

5. En la línea 91 el autor usa ALSO porque antes dijo que

6. La expresión THIS DISEASE de la línea 92 se refiere a

Observa el siguiente párrafo. Los verbos están subrayados para hacer resaltar el tiempo presente. Consulta el apéndice si deseas información sobre tiempo presente.

Communication in Animal Societies

How do animals communicate?

Without communication there can be no coordination of activities in animal groups. Soldier termites vibrate their heads against a tunnel wall when they are disturbed. The hunting wolf gives his characteristic combination of a short bark and howl when closing in for the kill (Figure 28-9). The human screams with alarm and pain when attacked by surprise. All these sounds tell something specific to the listener. And the listener reacts by fleeing or hurrying to help, depending on the sound. Therefore such communication coordinates, or brings together, the actions of individuals in a group.

Vocabulary

VERBOS EN INFINITIVO

to vibrate - vibrar

to give - dar

to scream - gritar

to tell - decir

to react - reaccionar

to bring - traer

against - contra

wall - pared

wolf - lobo

bark - ladrido

howl - aullido

pain - dolor

listener - el que oye

help - ayudar

1. El título y el subtítulo indican que este texto trata sobre

2. Con base en tu conocimiento del mundo anota las diferentes formas que conozcas de cómo algunos animales se comunican

3. ¿Para qué crees que les sirve la comunicación a los animales?

Ahora vamos a leer el texto.

4. En las líneas 1 - 2 se dice que SIN COMUNICACION NO PUEDE HABER COORDINACION DE ACTIVIDADES EN GRUPOS ANIMALES.

5. Lee las líneas 3 a 10 y anota qué acciones llevan a cabo TERMITAS, LOBOS y el SER HUMANO para comunicarse.

a) Las termitas centinelas _____

b) El lobo cazador _____

c) El humano _____

Habrás observado que el TIEMPO PRESENTE se usa para describir formas de comportamiento habitual.

2. TIEMPO PASADO.

PASADO SIMPLE. Este tiempo indica un acontecimiento que se inició en el pasado y se terminó en aquel entonces. Ver apéndice.

Un verbo en pasado puede indicar:

a) Serie de eventos repetidos, esto es; una acción o grupo de acciones que principiaron y terminaron en el pasado.

Ej.: Porfirio Díaz governed Mexico for seven presidential terms.

b) Acontecimiento único ocurrido en un pasado.

Ej.: Louis Pasteur discovered the vaccine against rabies.

c) Estado de cosas en el pasado Ej.: Oparin was a Russian.

Este tiempo se puede encontrar en textos que contienen las siguientes funciones: EXPOSICION, NARRACION, ILUSTRACION y otros.

En inglés hay dos tipos de verbos que indican la idea de tiempo pasado:

VERBOS REGULARES y VERBOS IRREGULARES.

VERBOS REGULARES.

Son regulares todos los verbos que forman su pasado y su participio con la terminación ED. ejemplos:

| P R E S E N T E | P A S A D O | P A R T I C I P I O |
|----------------------|--------------------|---------------------|
| govern - gobernar | govern <u>ed</u> | govern <u>ed</u> |
| discover - descubrir | discover <u>ed</u> | discover <u>ed</u> |

VERBOS IRREGULARES

Son irregulares todos los verbos que forman su pasado y participio de forma diferente en cada caso. Es decir no siguen la ninguna regla. Ej.:

| P R E S E N T E | P A S A D O | P A R T I C I P I O |
|-----------------|-------------|---------------------|
| leave - dejar | left | left |
| go - ir | went | gone |
| meet - reunirse | met | met |

NOTA: Participio es la forma verbal que se interpreta en español con las terminaciones ADO, IDO, TO, SO, CHO. Ej.: el participio de GO - ir es gone-ido.

El participio de leave - dejar es left - dejado.

El participio puede funcionar como adjetivo, si va antes de un sustantivo, ejemplo: The name of a book is "the Forgotten Revolution" y funciona como complemento verbal si va después de un verbo, ejemplo; Diaz's promises were widely reprinted and people had not forgotten them.

Observa el siguiente cuadro y responde.

1. Este cuadro se titula _____
2. Es evidente que aquí se da una lista de una serie de eventos que ocurrieron en el año de _____ en (país) _____
3. Podemos decir que este cuadro contiene una:
 - a) definición ___ b) ilustración ___ c) narración de eventos ___
4. Ahora interpreta cada número al español. Consulta la lista de verbos irregulares en el apéndice de este manual.

THE BIGGEST NEWS EVENTS OF 1987

1. Carlos Salinas de Gortari was named PRI presidential candidate.
2. The Mexican stock market plunged.
3. Cuauhtémoc Cárdenas left the PRI to run for president.
4. The peso was sharply devalued.
5. The PRI named six pro-candidates.
6. Leftist parties united to form the Mexican Socialist Party (PMS).
7. UNAM students went on strike.
8. The Simpson-Rodino law was enacted.
9. The Group of Eight met in Acapulco.
10. A Boeing 377 crashed, killing 39.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____

Ejercicio de refuerzo.

A DREAM DEFERRED

Da una lectura rápida al texto a continuación y luego responde.

1. Este texto fue tomado de _____ con fecha _____

2. En términos generales el artículo trata de _____

3. Localiza en el escrito los eventos que ocurrieron.

a) last week = la semana pasada (semana pasada en relación a la fecha de publicación).

b) ten months ago - hace 10 meses (también en relación a la fecha del artículo).

c) last week. (en relación a la fecha del artículo)

4 Una frase del mural desencadenó una serie de eventos en 1947.

Localiza y anota la frase y todos los eventos que de ella se derivaron.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

5. A qué se refieren las fechas:

a) 1836 _____

b) 1955 _____

6. Por su contenido este escrito nos presenta:

a) definición __ b) narración __ c) descripción __

7. ¿Por qué crees que el autor de este artículo lo tituló A

DREAM DEFERRED? _____

Vocabulary

A Dream Deferred

The inauguration of Diego Rivera's mural "Dream of a Sunday Afternoon in Alameda Park" was postponed last week. The mural was removed 10 months ago from the earthquake-damaged Del Prado Hotel in the downtown area. It was to be unveiled in its new location, a specially constructed building some 200 meters from the hotel, by President De la Madrid. The delay is believed to have been caused the president's activities last week involving the Group of Eight meeting in Acapulco. The 15-meter-long mural has a star-crossed history. The inclusion of the phrase "God doesn't exist" in the original version, completed in 1947, brought the wrath of a group of students. The students defaced the mural, concentrating on the anti-religious phrase. Rivera repainted the damaged portions of the work, but the students again attacked. The officials at the Del Prado, where the mural was then displayed, decided to cover the work. It was hidden from public view for seven years. Rivera finally changed the controversial phrase to "Conference of Letran, 1836" in 1955, shortly before his death.

MEXICO JOURNAL

DECEMBER 2, 1987 5

last week - semana pasada
 was - fue, era
 earthquake - temblor
 to damage - dañar
 downtown - centro (de una ciudad)
 to unveil - descubrir
 building - edificio
 delay - demora
 to believe - creer
 star - crossed - mala estrella
 God - Dios
 to bring - brought llevar
 wrath - ira
 to hide - esconder hid hidden
 death - muerte

Expresiones de tiempo que suelen complementar al TIEMPO PASADO

son:

last week _____ a week AGO _____

last month _____ a month ago _____

last year _____ a year ago _____

last century _____ a century ago _____

EJERCICIO.

READ AND ANSWER.

Diamonds and Gold

The increase in drug cultivation among campesinos is caused by failed agricultural policies and the subsequent poverty in the country, said two members of the church hierarchy during a recent conference. The statement countered the reasoning of Jalisco's governor who has blamed the phenomenon on the campesinos' "excessive ambition."

MEXICO JOURNAL

NOVEMBER 4, 1987 5

VOCABULARIO

cause - (causar)

fail - (fallar)

say - (decir) said said

counter - (contradecir)

have \ -> (haber) had had

has /

blame - (culpar)

1) Da una revisión rápida a todo el párrafo y responde:

Fecha y fuente _____

El problema aquí referido es:

a) nacional __ b) internacional __

c) urbano __ d) rural __

2) En la primera oración se afirma que:

a) El incremento en el cultivo de droga es causado por la mala administración policiaca que genera pobreza en el campo. __

b) El incremento en el cultivo de droga es resultado de estrategias políticas fallidas que generan pobreza en el campo.

3) Esta afirmación la hacen:

a) políticos

b) religiosos

c) policías.

Indica en qué te basaste para elegir tus respuestas 1 y 2.

4) Lee la segunda oración con detenimiento.

En la segunda oración se afirma que el fenómeno anterior se debe a:

- a) ambición excesiva del campesino.
- b) exceso de campesinos en el campo.

La afirmación anterior la hizo:

- a) un campesino ___
- b) un contador ___
- c) un gobernador ___

Indica en qué te basaste para elegir las dos respuestas anteriores.

5. Lee la siguiente oración en su contexto y anota quién contradujo a quién:

"Their statement countered the reasoning of Jalisco's governor .."

6 La frase "excessive ambition" pudo haber sido entrecorillada por varias razones. Anota dos posibles razones.

7. El título Diamantes y Oro.

- a) Expresa una ironía respecto a uno de los puntos de vista del artículo.
 - b) No tiene ninguna relación con el artículo.
-

8. La intención del autor fué _____

3. TIEMPO FUTURO.

La idea de futuro se puede expresar en inglés de diferentes formas. En esta parte se va a ver el uso de dos de ellas. Los auxiliares WILL y SHALL. Localiza ambos auxiliares en la lista titulada AUXILIARES VERBALES y lee los diferentes matices que ambas palabras pueden tener. Trata de entender los ejemplos.

1. Da una lectura rápida al texto titulado DIAZ'S DOWNFALL

Diaz's downfall

While serving his seventh term as president of Mexico, Porfirio Diaz granted an interview in 1908 to U.S. journalist James Creelman of *Pearson's Magazine*. What he told Creelman came as a pleasant shock to the Mexican people: the dictator Diaz said he was willing to step down and make room for democracy. Two years later, Diaz went back on his word and announced that he would be serving an eighth term. But the people hadn't forgotten his earlier promises, which were widely reprinted in the Mexican press and helped to inspire the revolution that eventually toppled the Diaz government. An excerpt from the Creelman interview:

No matter what my friends and supporters say, I retire when my present term of office ends,

and I shall not serve again. I shall be eighty years old then.

I have waited patiently for the day when the people of the Mexican Republic would be prepared to choose and change their government at every election without danger of armed revolutions and without injury to the national credit or interference with national progress. I believe that day has come.

I welcome an opposition party in the Mexican Republic. If it appears, I will regard it as a blessing, not an evil. And if it can develop power, not to exploit but to govern, I will stand by it, support it, advise it and forget myself in the successful inauguration of complete democratic government.

MEXICO JOURNAL NOVEMBER 11, 1987 '21

V O C A B U L A R Y

Downfall - caída
 journalist - periodista
 term - periodo
 grant - conceder
 tell - (decir) told - told)
 come - (venir) - come - come
 say (decir) said - said
 stepdown - hacerse a un lado
 make room - dar paso a
 forget (olvidar) forgot - forgotten)
 topple - derrotar
 go back - (echarse para atrás) went - gone

2. Indica cuándo y dónde se publicó este artículo.

3. Da una revisión rápida al texto DIAZ'S DOWNFALL

4. Anota los nombres propios de personas que encuentres y la ocupación que desempeñan _____

 5. Indica qué es el nombre propio en letra cursiva. _____

 6. En el primer párrafo aparece la fecha 1908 lo que indica que ahí se habla de un evento pasado. Indica a qué evento se refiere. _____

 7. En la línea 5 el autor usa dos puntos (:). Lee la oración previa a los dos puntos y la oración posterior e indica la relación que hay entre ambas oraciones. (What he told - Lo que él dijo)

 8. La expresión "Two years later" (dos años más tarde) de la línea 7 indica secuencia de eventos. Anota el evento ocurrido entonces _____

 9. En la línea 9 aparece el conector BUT (pero). Anota el contraste que BUT introduce (en relación con la oración anterior). _____

 10. En la línea 13 aparecen dos puntos (:). Anota la relación que hay entre lo que hay antes y después de los dos puntos.

- Por el contexto en el que se encuentra deduce el significado de "excerpt" _____

11. Lee las líneas 14 a 17 e indica quién es "I". Luego indica qué determinación está indicada por medio de "SHALL".

12. El párrafo entre las líneas 18 a 24 termina diciendo "Creo que ese día ha llegado". Vuélvelo a leer e indica a qué día se refiere.

13. En el último párrafo DIAZ indica una determinación FUTURA insistente por medio de WILL. Lee el párrafo completo y anótala.

14. El autor de este artículo.

a) Se limita a describir hechos. ___

b) Da opiniones personales. ___

Anota palabras o frases que apoyen tu opción. _____

AUXILIARES VERBALES

| AUXILIAR | NOCION QUE EXPRESA | NEGACION | |
|--|--|--------------------|-------------------|
| CAN ---- PODER | Capacidad, habilidad, posibilidad, hipótesis. Matter can be defined as that which has mass and occupies space (posibilidad) CANNOT - inhabilidad, imposibilidad, prohibición | Formal CANNOT | Familiar CAN'T |
| COULD ----- PUDO ---- PODRIA ----- | Habilidad, posibilidad, hipótesis permiso. Ej.: Mozart could play the violin when he was seven (habilidad) COULD NOT = prohibición inhabilidad, imposibilidad | COULD NOT | COULDN'T |
| DID ---- | Indica Pasado. Ej.: How soon after the earth was formed did life appear? apareció. | DID NOT | DIDN'T |
| DO -- DOES ---- NO SE TRADUCEN ----- | Auxiliar para formar preguntas y negaciones en presente. En afirmaciones es enfático. he she - does it I -- You ___ do We ___ do They _/ | DO NOT DOES NOT | DON'T |
| | Ejemplo: We do not think of number as a language, yet they have the property of language. The secret of man's survival does not lie in his strenght but in his creative thinking. | | |

| AUXILIAR | NOCION QUE EXPRESA | NEGACION | |
|---|---|---------------------|--------------------|
| SHALL ----- NO SE TRADUCE ----- | Insistencia. Determinación hacia el futuro (se usa sólo con I' - WE) Ej.: We shall not give in. (no nos someteremos) ----- | Formal SHALL NOT | Familiar SHAN'T |
| SHOULD ----- DEBE DEBERIA ----- | Probabilidad, conveniencia, deber, obligación. Ej. Some scientists think that nuclear power should be eliminated (debe ser eliminada) | SHOULD NOT | SHOULDN'T |
| WILL ----- NO SE TRADUCE ----- | Predicción sobre el futuro. Determinación, insistencia. Ej.: computers are having a major impact in our way of life; this impact will be greater in the years ahead. (será) | WILL NOT | WON'T |
| WOULD ----- NO SE TRADUCE ----- | Hipótesis, predicción, invitación, petición. (En español termina en ... ría) Ej.: It would be impossible to study the great variety of living things without a method of classification. sería ----- | WOULD NOT | WOULDN'T |

Ahora vamos a practicar el uso de otro auxiliar verbal y la noción que puede transmitir. Localiza en la lista el auxiliar CAN y su forma para expresar negación. Estudia la oración en que se ejemplifica su uso. Luego prosigue con el ejercicio.

Da una lectura rápida a todo el texto que contiene el dibujo de una copa.

Indica cuándo y dónde se publicó _____

2. Este artículo trata _____
3. En las líneas 1 a 9 el autor nos dá datos concretos para introducirnos al escrito. Anota a qué se refieren:
 - a) 3,662 _____
 - b) 28 _____
 - c) 154,720 _____
4. Lee las líneas 9 a 14 e indica qué le parece interesante al autor. _____
5. A partir de las líneas 14 a 32 el autor argumenta, con base en la ley (LAW) la ilegalidad. Busca tres prohibiciones que la ley establece expresadas por medio de "CANNOT"
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
7. En las líneas 26 a 33 se dice que no pueden exaltar (alabar) manliness or feminity. feminity es un cognado que significa femineidad. Manliness es su opuesto. Por lo tanto manliness manliness es _____
8. A través de la expresión OF COURSE (por supuesto) el autor dá su conclusión personal argumentando una "buena razón" (lee líneas 34 a 46 y anota esta opinión personal) _____

9. Ponle un título adecuado al artículo. _____

In case you were wondering, exactly 3,662 television commercials for alcoholic beverages were broadcast during the first half of this year. The commercials, which cost a total of 28 billion pesos, lasted 154,720

seconds, according to published reports. Now here's the interesting part: virtually every one of these commercials was *illegal* - at least in the opinion of some observers. The law states that ads for alcoholic beverages cannot relate liquor to "spiritual relaxation, peace, tranquility or excessive happiness or euphoria." Likewise, they cannot suggest that by using these products you will have

greater success in love or sex. And they cannot be associated with creative activity or exalt social prestige, manliness or femininity. Of course, these are the qualities that ads for these products generally emphasize, and for good reason: They're what people are after when they buy booze. *Obviamente.*



Comentarios y conclusiones.

Según mis observaciones, el Capítulo I ejerce un impacto muy positivo en la actitud del alumno hacia la lectura. Cuando el alumno se hace consciente, reconoce y acepta que posee un cúmulo enorme de recursos culturales, habilidades y capacidades personales que le serán útiles para empezar a leer un idioma extranjero, la inseguridad, timidez y hasta angustia que muchos alumnos llegan a manifestar, empieza a desaparecer.

El caso mas observable se da con alumnos que por haber tomado francés como idioma extranjero en el ciclo de secundaria se sienten en desventaja con el resto del grupo y manifiestan temor de fracasar. No solamente estos alumnos se han incorporado con éxito al curso, sino que en muchos casos su rendimiento ha sido sobresaliente.

En opinión de los propios alumnos, esta primera unidad no es precisamente fácil, pues reconocen que pide de ellos una postura activa y autónoma ante la lectura que pocas veces les había sido requerida en ciclos escolares previos y para la que nunca se les había preparado. Sin embargo, han comentado que una vez que entran en la dinámica que la unidad les propone se dan cuenta que leer puede ser una actividad muy gratificante.

En relación a los capítulos sucesivos, la opinión generalizada de los alumnos ha sido que el material incluido les va abriendo la posibilidad de comprender la lectura. Los comentarios más comunes que he recibido van dirigidos más a la forma que al fondo: Que se eliminen los errores de impresión, que se incluyan mas ilustraciones, dibujos y/o caricaturas,

que las ilustraciones sean en color. Aunque también han sugerido que se incluyan textos con temas como la homosexualidad, la drogadicción, la violación, que por ser temas controvertidos se habían evitado pero que seguramente será necesario abordar en ediciones futuras.

Desde mi punto de vista es necesario incluir más textos con sus respectivos ejercicios para alumnos con mayor necesidad de práctica de estructuras lexico-sintácticas del inglés. Sin embargo, el tiempo de que se dispone es escaso: un promedio de 80 horas en todo el ciclo del bachillerato. Posiblemente textos adicionales podrían imprimirse en folletos breves que el alumno interesado pudiera trabajar por su cuenta con asesoría mínima del profesor, pues el profesor dispone de poco tiempo para esta labor.

Deseo comentar que el material que conforma el Manual de Ejercicios para el Curso de Comprensión de Lectura fué experimentado por espacio de dos años con grupos de alumnos del curso de inglés del C.C.H. Durante esos dos años seleccioné una amplia variedad de textos y elaboré ejercicios que consideré adecuados al texto. Todo este material fué sometido a la crítica de los alumnos.

En un cuestionario informal el alumno marcaba si el ejercicio y texto le parecía interesante o aburrido, claro o confuso, útil o no útil, accesible o complicado, bueno o malo y se agregaba un apartado para sugerencias y observaciones. Con base en estos comentarios y mis observaciones procedí a seleccionar los textos y ejercicios que recibieron comentarios positivos y son los que se incluyeron en el manual, habiendo

eliminado aquellos que no funcionaron como se esperaba.

Año con año se seguirán haciendo modificaciones ya que cada generación nueva tendrá propuestas diferentes que habrán de incorporarse al manual si se busca que sea de utilidad al alumno.

BIBLIOGRAFIA

- Altman, Howard. "Foreign Language Teaching: focus on the learner", en Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs, edited by Howard B. Altman y C. Vaughan James, Oxford, Pergamom Press Ltd., 1980, pp. 1-16
- Best, Maggie. "Language For Reading or Reading for Language", (tesis de maestría), University Of London, U.K., 1987.
- Breen, Michael, "Taller sobre metodología negociativa, impartido a profesores de C.C.H." Plantel sur, octubre 1979.
- C.C.H. UNAM. Documenta No. 1, México, D.F. CCh UNAM, junio 1979
- Carrel, Patricia, "Interactive Approaches to Second Language Reading". Cambridge University Press, 1988.
- Carrel, Patricia, y "Eisterhold Joan, "Schema, Theory and ESL Reading Pedagogy", en Interactive Approaches to Second Language Teaching, edited by Patricia Carrell, Cambridge University Press. 1980. pp. 101-113.
- Coady, James, "A Psycholingüistic Model of the ESL Reader", en Reading in a Second Language, edited by Ronald MacKay, Bruce Barkman and R. Jordan, Newbury House, 1979, pp 5-12.
- Escalante, Roberto. "Crítica al Programa de Estudios Impartido en el Colegio de Ciencias y Humanidades," (Ensayo inédito), México, 1976.
- Ferreiro, E. y Gómez M. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura. Siglo Veintiuno, 1982.
- Fierro, Mónica. Crítica al libro "The Written Word" como Texto de Inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, tesis. México, 1978.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido, México, Siglo XXI, 1975
- Garst, Thomas, et. al., The Written Word, México, D.FG., McGraw Hill, 1971.
- Goodman, Kenneth. "The reading process", en Interactive Approaches to Second Language Teaching edited by Patricia Carrell, Cambridge University Press, 1980. pp 11-23.
- Goodman, Kenneth. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura, editado por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, Siglo Veintiuno, 1982, pp. 3-13.
- Guzmán, Z. Lidia. "La Individualización y la Autonomía en la enseñanza de Inglés en el Ciclo de Bachillerato del C.C.H.", (tesis de maestría), México, D.F., 1987.

- Grabe, William. "Reassessing The term 'Interactive'", en Interactive Approaches to Second Language Teaching, edited by Patricia Carrell, Cambridge University Press, 1980. pp. 57-70.
- Hudson, Thom, "The effects of induced schemata on the short circuit, in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance", en Interactive Approaches to Second Language Teaching edited by Patricia Carrell, Cambridge University Press, 1988 pp. 183-205.
- Laguna Refugio, et. al. "Material para el curso de comprensión de lectura 1980", C.C.H. UNAM. 1980.
- MacKay, Ronald. "Teaching the information-gathering skills" en Reading in a Second Language edited by Ronald MacKay, Bruce Barkman y R. Jordan, Newbury House, 1979 pp 17-90.
- Rigg, Pat, "The Miscue - ESL Project", en Interactive Approaches to Second Language Teaching, edited by Patricia Carrell, Cambridge University Press, 1988, pp. 206-219
- Silberstein, Sandra. "Let's Take another Look at Reading: Twenty Five Years of Reading", English Teaching Forum, Washington D.C. October 1987, pp. 28-35.
- Smith, Frank. "Reading", Cambridge University Press, 1978.
- Widdowson, H. G., Teaching Language as Communication, Oxford University Press. 1978.
- Widdowson, H. G., "Reading and Thinking in English", Oxford University Press, 1984. Editor's preface.