

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL USO DEL LABORATORIO
DE IDIOMAS EN CURSOS DE INGLES PARA LA COMPRESION
DE TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES

Tesis que presenta
Francisco Galicia Ortega

XUIN
1978
GAL

Como parte de los requisitos
para optar al título de Licenciado
en Letras Modernas

Agosto de 1978



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
¿Qué es el Inglés para Objetivos Específicos?.....	1
¿Qué es el Inglés para Fines Académicos?.....	2
Necesidades de los Estudiantes como Punto de Partida.....	3
Especificación del tipo de estudiantes.....	3
Necesidad primordial de los estudiantes en cuanto al uso del inglés: la comprensión de textos de su campo publicados en ese idioma.....	4
Necesidad de elaborar materiales para la capacitación de estudiantes de ciencias sociales para la lectura de textos en inglés.....	6
EL CURSO	7
Algunas Consideraciones Teóricas Subyacentes.....	7
Algunas consideraciones generales sobre el diseño de materiales.....	7
Algunas consideraciones generales sobre el análisis del discurso	11
Algunas consideraciones generales sobre el proceso de la lectura.....	13
Descripción del Curso.....	17
Generalidades sobre su planeación	17

Contenido de los Niveles I y II.....	19
Selección de los textos empleados.....	19
El problema de la gradación.....	24
Presentación del material.....	26
Informe sobre el Estado Actual del Curso.....	41
Revisión de los materiales.....	41
Notas para el profesor.....	42
Tareas por realizarse.....	54
LUGAR DEL LABORATORIO DE IDIOMAS EN UN CURSO DE INGLES PARA LA COMPRESION DE TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES.....	56
Algunas Consideraciones Teóricas.....	56
Antecedentes.....	56
Tipos de laboratorios de idiomas: ventajas y des- ventajas.....	59
¿Qué se puede hacer en el laboratorio de idiomas?.....	63
Posibilidad de usar el laboratorio en un curso de lectura de comprensión.....	71
Posibilidad de justificar su uso desde un pun- to de vista teórico.....	71
Posibilidad de justificar su uso desde un pun- to de vista práctico.....	87
Sugerencias Específicas sobre su Uso.....	88
Organización del material para su presentación.....	88

	iii.
Tipos de ejercicios.....	90
Ejercicios para el primer texto.....	91
Ejercicios para el segundo texto.....	94
CONCLUSION	102
APENDICE 1	104
APENDICE 2	116
BIBLIOGRAFIA	118

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es estudiar la posibilidad de utilizar al laboratorio de idiomas en cursos ofrecidos a estudiantes universitarios para capacitarlos en la comprensión de textos de ciencias sociales escritos en inglés.

¿QUE ES EL INGLES PARA OBJETIVOS ESPECIFICOS?

Durante los últimos años se ha hecho cada vez más patente la conveniencia de elaborar cursos de enseñanza de lenguas extranjeras dirigidos a satisfacer las necesidades específicas de determinados grupos de estudiantes. Como hace notar Wilkins, tales cursos de lenguas para objetivos específicos son muy comúnmente cursos de lenguaje profesional, en tanto que el estudiante necesita la lengua para ejercer más eficientemente su ocupación.¹ Así por ejemplo, cursos que tomen en consideración las necesidades más características de intérpretes simultáneos, operadoras de larga distancia, o de estudiantes universitarios respectivamente, variarán notablemente en cuanto a contenido, extensión y método de enseñanza, ya que sus objetivos serán distintos. La identificación de las necesidades particulares de cada grupo hará más factible la preparación de materiales que las satisfagan.

Por lo que se refiere a la enseñanza del inglés, es común en la literatura especializada el uso de las siglas ESP (English for Specific Purposes) para referirse al estudio enfocado a satisfacer las necesidades

1. D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, (Londres: Oxford University Press, 1976), p. 73.

2.

específicas de determinados grupos de estudiantes extranjeros de la lengua inglesa que requieren de ella dentro de sus respectivas ocupaciones.

¿QUE ES EL INGLES PARA FINES ACADEMICOS?

Dos de las ramas más importantes del ESP son las que enfocan la enseñanza del inglés para fines académicos por una parte, y para fines ocupacionales por otra. El Centro de Información sobre la Enseñanza del Inglés del Consejo Británico (ETIC), ha hecho la distinción entre estas dos ramas, EAP (English for Academic Purposes) y EOP (English for Occupational Purposes), en los siguientes términos:

El EAP se interesa por aquellas habilidades comunicativas en inglés que se requieren con fines de estudio en sistemas educativos formales... El EOP se interesa por los requerimientos concretos de una habilidad comunicativa en inglés que tienen ciertas ocupaciones específicas (en el comercio, la medicina, la tecnología, etc.).¹

Más adelante se hace notar que el EAP está determinado por las necesidades curriculares, mientras que el EOP lo está por las actividades ocupacionales específicas de los estudiantes.

Habiendo así delimitado el área de interés de estas ramas del inglés para objetivos específicos, será necesario señalar que el presente trabajo se circunscribirá al estudio de algunos de los problemas relacionados con la del inglés para fines académicos. Esto es así, puesto que se pretende

1. The British Council English Teaching Information Centre, English for Academic Study, (Londres: The British Council English-Teaching Information Centre, 1975), p. 1.
"EAP is concerned with those communication skills in English which

ofrecer una alternativa para el uso del laboratorio de lenguas como apoyo a un curso de inglés para la comprensión de textos de ciencias sociales a nivel universitario.

NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES COMO PUNTO DE PARTIDA

Tomando en consideración lo que ya se ha dicho sobre la importancia de enfocar la preparación de materiales didácticos con base en las necesidades de los estudiantes, será conveniente incluir aquí algunas consideraciones sobre las necesidades que en cuanto al inglés tienen los estudiantes objeto de nuestro interés.

Especificación del tipo de estudiantes.

En primer lugar, habrá que mencionarse que se trata de estudiantes que cursan alguna de las carreras que se ofrecen en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, (UAM-I), dentro de la División de Ciencias Sociales, a nivel de licenciatura. Las carreras que dicha división ofrece son las siguientes:

1. Administración.
2. Antropología Social.
3. Ciencia Política.
4. Economía.
5. Humanidades.

are required for study purposes in formal education systems... EOP is concerned with the precise demands that specific occupations (in commerce, medicine, technology, etc.) place upon communicative ability in English". (Todas las traducciones de las citas que aparecen a pie de página son mías).

6. Psicología Social.

7. Sociología.

Si bien es cierto que para los estudiantes que cursan alguna de estas carreras es un requisito para optar por el grado de licenciatura haber aprobado un examen de lectura de comprensión en inglés, cabe señalar que los cursos que se imparten dentro de la Sección de Lenguas Extranjeras de la Unidad Iztapalapa no tienen como objetivo único y primordial la preparación de los estudiantes para que acrediten dicho examen. Más bien, se trata de capacitarlos para la comprensión de textos de su especialidad publicados en inglés, de tal suerte que tengan acceso a la bibliografía de su interés existente en ese idioma, tanto a lo largo de sus estudios, como posteriormente, durante su vida profesional.

Necesidad primordial de los estudiantes
en cuanto al uso del inglés: la comprensión
de textos de su campo publicados en
ese idioma

Sobre este tema, el Prof. Brian Connaughton, jefe del Área de Inglés de la mencionada Sección de Lenguas Extranjeras, ha señalado varios puntos que vale la pena traer a colación.¹

1. Brian Connaughton, "Teaching English for Academic Purposes in Mexico". Ponencia presentada durante la Convención Anual de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas (TESOL), efectuada en la Ciudad de México, Abril de 1978. (Mimeógrafo).

1. Aunque los estudiantes que llegan a la Unidad Iztapalapa ya han estudiado inglés en el ciclo de educación media, en general no dominan las estructuras básicas del inglés, ni su capacidad comunicativa ha sido desarrollada satisfactoriamente.

2. Por lo que respecta a las necesidades que en cuanto al inglés pueden tener los estudiantes mientras llevan a cabo sus estudios, y después, durante el desempeño de su profesión, en entrevistas realizadas a profesores y alumnos de la Unidad Iztapalapa, el énfasis cae sobre el área de la investigación bibliográfica.

3. Sin embargo, tal necesidad es una necesidad relativa, en tanto que, excepción hecha de algunas especialidades como en el caso de Antropología, los estudiantes pueden terminar su carrera sin tener que dominar el inglés para atender sus necesidades de consulta bibliográfica.

4. No obstante, el estudio del inglés puede significar una gran ventaja para los estudiantes, si se toma en cuenta que simplemente en la biblioteca de UAM-I aproximadamente la mitad de los libros están en inglés. Cabe mencionar que estos libros no son usados como libros de texto, sino que generalmente se trata de libros de consulta. Por otra parte, textos y revistas especializados frecuentemente se pueden obtener solamente en inglés.

5. Considerando, por lo tanto, que el estudiante promedio de la UAM-I muy probablemente no necesitará del inglés para obtener los conocimientos básicos de su carrera, los materiales que para la enseñanza de ese idioma se están elaborando en la Sección de Lenguas Extranjeras, están orientados

hacia la capacitación del estudiante para la obtención de conocimientos adicionales a través de la consulta de textos en inglés que le pueden resultar beneficiosos en el desempeño de sus labores académicas.

Necesidad de elaborar materiales para la
capacitación de estudiantes de ciencias
sociales para la lectura de textos en
inglés

De las tres divisiones existentes en la Unidad Iztapalapa de la UAM, es decir, Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades, es para esta última para la que es más difícil encontrar materiales publicados para la enseñanza del inglés. De ahí que el programa de diseño de materiales para la capacitación de los alumnos para la lectura de textos en inglés dentro de este campo haya sido una de las tareas prioritarias de la Sección de Lenguas Extranjeras. En el capítulo siguiente de este trabajo se expondrán algunos de los aspectos más importantes de la labor realizada para la consecución de tal objetivo. Posteriormente se pasará a discutir algunos puntos relacionados con la posibilidad de utilizar al laboratorio de idiomas como apoyo a un curso de la naturaleza del que es motivo de nuestra atención.

EL CURSO

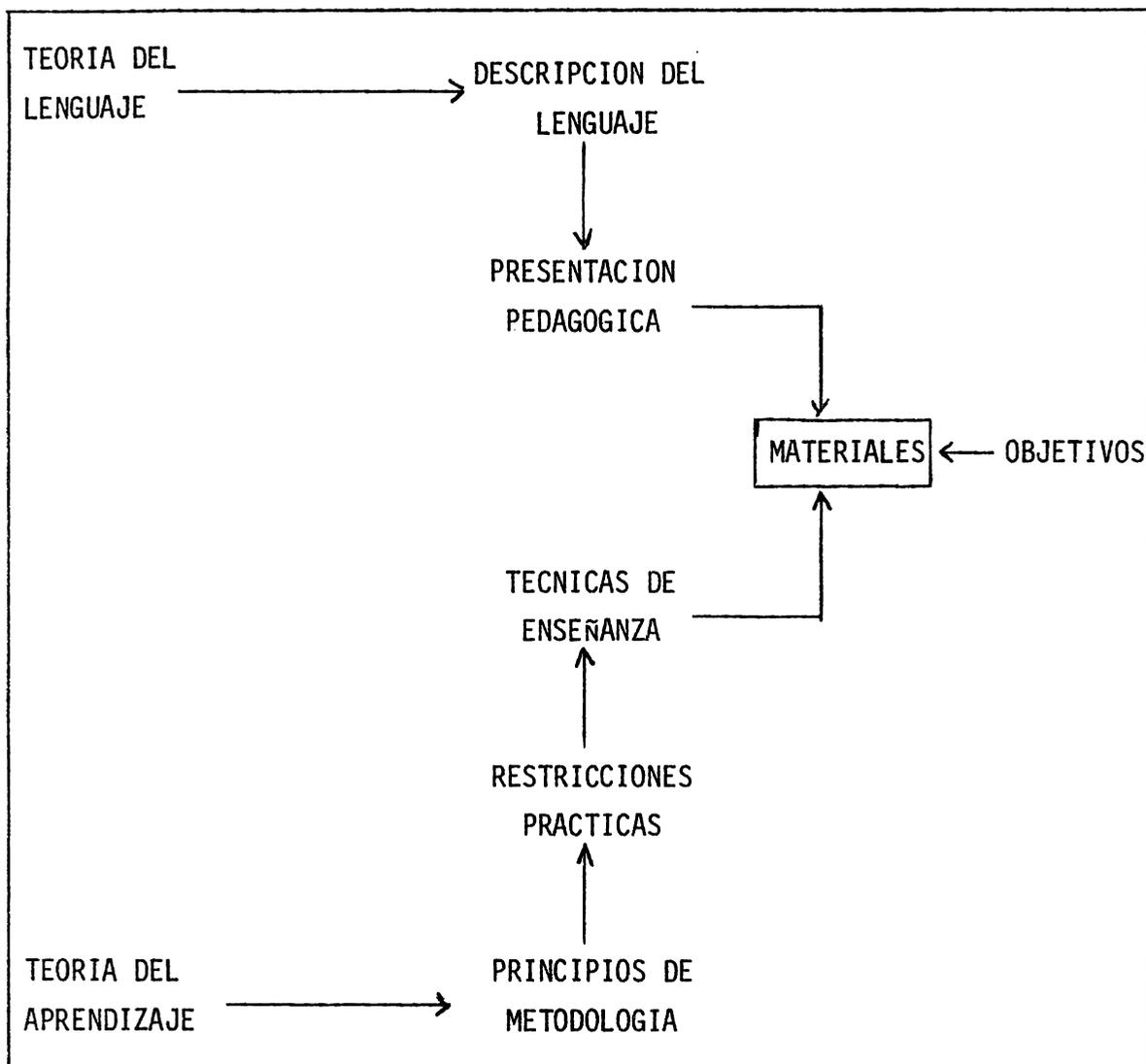
Algunas Consideraciones Teóricas Subyacentes.

Algunas consideraciones generales sobre el diseño de materiales

Como se hizo notar anteriormente, las necesidades de los estudiantes tienen un lugar preponderante en la elaboración de materiales de enseñanza, ya que de ellas depende la determinación de los objetivos de tales materiales. Sin embargo, hay otros factores que intervienen en la toma de decisiones durante la preparación de un curso para la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como las teorías del lenguaje y del aprendizaje que sirven como marco de referencia teórica. Aunque estos dos campos todavía presentan grandes interrogantes al investigador, es decir, la definición de lo que es el lenguaje por una parte, y cómo aprende el ser humano por otra, la conveniencia de profundizar en cuanto a su estudio ya ha sido señalada, ya que el hacerlo permitirá una mejor aplicación de los mismos a la enseñanza de idiomas.¹ Puesto que hay diversidad de opiniones en cuanto a la naturaleza y forma de interrelacionarse de estos factores, y debido a la presión impuesta por la necesidad de elaborar un programa de enseñanza, las personas encargadas de hacerlo, aunque concientes de las limitaciones existentes, se ven obligados a recurrir a las teorías a su alcance para encontrar soluciones prácticas a los problemas inherentes a tal labor.

1. William F. Mackey, Language Teaching Analysis, (Londres: Longman, 1965), pp. 3-4.
S. Pit Corder, "Applied Linguistics and Language Teaching", en Papers in Applied Linguistics, Vol. 2 de The Edinburgh Course in Applied Linguistics, J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds., (Londres: Oxford University Press, 1975), pp. 1-15.

Anthony Howatt, al estudiar este problema, ha elaborado un modelo de la forma en que se interrelacionan los factores que intervienen en el diseño de materiales para la enseñanza de idiomas de la siguiente manera.¹



Al respecto, después de haber señalado que la descripción de una len-

1. Anthony Howatt, "The Background to Course Design", en *Techniques in Applied Linguistics*, Vol. 3 de *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds. (Londres: Oxford University Press, 1974), p. 5.

gua se hace a partir de un determinado punto de vista teórico, apunta que

El contenido de los materiales de enseñanza deriva de una descripción de la lengua que se esté enseñando, presuponiéndose que una descripción no se restringe a la información relacionada con la gramática, sino que incluye información sobre todos los aspectos concernientes al uso de la lengua. Pero, antes que la información descriptiva pueda ser utilizada por los alumnos, el escritor del curso debe encontrar técnicas apropiadas para presentársela.¹

Por lo que respecta a la parte inferior de su diagrama, Howatt hace notar que los principios de metodología que sirven de base para la elaboración de materiales no son principios en un sentido absoluto, sino que más bien son hipótesis acerca de la mejor manera de enfrentar un problema práctico. Asimismo, nos hace ver cómo tales principios pueden derivarse en parte del estudio formal de la psicología, y en parte, a partir de la experiencia práctica. Finalmente nos dice que una metodología puede ponerse en práctica desarrollando técnicas de enseñanza que se adecúen a las circunstancias específicas de una situación de enseñanza determinada.

Ahora bien, lo anteriormente expuesto puede considerarse como aplicable a cualquier programa de elaboración de materiales para la enseñanza de una lengua extranjera. Cabría ahora hacer hincapié en algunos de los aspectos relativos al diseño de un curso como el que es motivo de nuestra atención en este trabajo.

1. Ibid., p. 5.

The content of teaching materials derives from a description of the language being taught, assuming of course that a description is not restricted to information about grammar but includes information about all aspects of language use. But before the descriptive information can be used by the pupils, the course-writer must work out suitable techniques for presenting it to them.

Por lo que respecta a los objetivos ya se ha dicho que se trata de capacitar al estudiante para la comprensión de textos en inglés dentro del campo de las ciencias sociales. En lo tocante al marco teórico subyacente, se puede señalar, siguiendo a Candlin et. al.¹, que últimamente se ha dado un cambio de actitud en lo que se refiere a la enseñanza del "inglés científico". Así, los intentos iniciales de llevarlo al salón de clases a través de técnicas de enseñanza similares a las imperantes en los cursos audio-linguales de inglés global, y/o de identificarlo con un cuerpo finito de léxico "técnico" general, ya han sido superados en mucho. Esto se debe al cambio de actitudes que se ha operado recientemente en cuanto a lo que se piensa que es el lenguaje por un lado, y en cuanto a cómo se le aprende por otro. No se tiende ya a dar tanta importancia al sistema formal del lenguaje, sino más bien al significado. Tampoco se tiende a aceptar el modelo ofrecido por el conductismo de estímulo-respuesta-recompensa como válido para el aprendizaje de idiomas, sino que se piensa que dicho proceso es mucho más complejo. Por lo tanto, se nos dice,

Además de poner atención a la estructura formal, escritores (como Strevens, Allen y Widdowson, Kirkwood y Candlin) enfatizan la forma en que se usa el lenguaje para ejemplificar ciertos procesos conceptuales y de razonamiento comunes en la ciencia, tales como los de definir, clasificar, de expresar relaciones temporales y espaciales, etc. En lugar de considerar el registro formal de un texto científico como una simple colección de las estructuras y vocabulario del especialista, los escritores de materiales tienen que tomar en consideración la manera en que tales procesos son expuestos a través de patrones retóricos en el discurso científico²

1. Christopher N. Candlin, et. al., "Developing Study Skills in English", en English for Academic Study, (Londres: The British Council English Teaching Information Centre, 1975), pp. 50-69.

2. Ibid, pp. 50-51

"In addition to noting formal structure, writers (like Strevens, Allen and Widdowson, Kirkwood, and Candlin) emphasise the way in which language is used to exemplify certain common reasoning and conceptual processes of science, such as defining, classifying, spatial and temporal relations etc. Rather than looking at the formal register of scientific writing as merely a collection of specialist lexis and

Lo anterior conduce a reflexionar sobre algunos conceptos relacionados con el análisis del discurso científico por una parte, y sobre el proceso de la lectura por otra.

Algunas consideraciones generales
sobre el análisis del discurso.

En primer lugar, es necesario estudiar algunas distinciones que sobre el tema hacen Criper y Widdowson:

El término "discurso" ha sido usado para referirse a aspectos completamente diferentes del lenguaje, y es conveniente que establezcamos claramente cómo lo estamos empleando aquí. Muchos lingüistas usan el término para denotar una secuencia de oraciones y consecuentemente el análisis del discurso es considerado como la investigación de los recursos formales empleados para conectar oraciones. En este sentido, el discurso debe ser considerado como un producto del código del lenguaje y el análisis del discurso como una extensión del ámbito de la descripción gramatical. Lo que a nosotros nos interesa, sin embargo, es la conexión entre lo que se dice y lo que se hace o se quiere decir, entre la forma lingüística y el significado y la acción sociales. Deseamos descubrir la relación entre oraciones y acciones diversas tales como requerir, ordenar, prometer, predecir, etc. Para evitar confusiones, podríamos referirnos a la conexión de oraciones como "texto", y al estudio de tales conexiones como análisis de texto. A las relaciones entre oraciones y las acciones y los significados sociales les llamaremos "discurso" y a su estudio análisis del discurso.¹

and structure, materials-writers have to take account of the way such processes are expounded in rhetorical patterns in scientific discourse".

1. C. Criper y G. Widdowson, "Sociolinguistics and Language Teaching", en Papers in Applied Linguistics, Vol. 2 de The Edinburgh Course, p. 200.

"The term 'discourse' has been used to refer to quite different...

Intimamente relacionada a la diferenciación así formulada entre texto y discurso, está la relativa a "cohesión" y "coherencia". La primera está determinada por aquellos recursos formales que permiten la conexión de las oraciones que ha sido definida como "texto". La segunda deriva de la estructuración de las funciones comunicativas que cumplan tales oraciones, y por lo tanto está vinculada al "discurso".

Más adelante nos hacen notar los mismos autores que dicha estructuración de funciones comunicativas varía de acuerdo a convenciones específicas dependientes del área de uso del lenguaje en que se generan. Esto justifica nuestro interés por desarrollar en el estudiante la capacidad de entender cómo funcionan tales convenciones dentro del discurso de las ciencias sociales en textos escritos en inglés.

Si bien lo que hasta aquí se ha dicho puede considerarse como el requerimiento mínimo indispensable para definir el marco teórico del que se ha partido para determinar el aspecto lingüístico de nuestro curso, falta ahora pasar a precisar algunos aspectos del proceso de la lectura que se encuentran íntimamente relacionados con dicho enfoque del análisis del discurso.

aspects of language and we should make it quite clear how we are using it here. Many linguists use the term to denote a sequence of sentences and consequently discourse analysis is taken to be the investigation into the formal devices used to connect sentences together. In this sense, discourse is to be regarded as a product of the language code and discourse analysis as an extension of the scope of grammatical description. What we are interested in, how-

Algunas consideraciones generales
sobre el proceso de la lectura.

Ya en 1968, Wilga Rivers señala que es injustificado considerar a la lectura como una habilidad lingüística pasiva. Para constatarlo basta considerar las múltiples actividades que se realizan durante el proceso de descodificación de un texto escrito.¹ Pit Corder, en Introducing Applied Linguistics, prefiere catalogar a la lectura como una forma de conducta receptiva, pero no pasiva, y apunta más adelante que al leer no estamos meramente vocalizando —o subvocalizando— una serie de sonidos. Las formas de "procesar" el material escrito, dice, son altamente complejas. También señala que "cualquier significado normal que se dé a la lectura debe incluir (además del mero reconocimiento de las letras) por lo menos el reconocimiento de las oraciones y la comprensión del mensaje".²

Por lo que se dijo en el apartado anterior de este trabajo, se verá que este reconocimiento de las oraciones está relacionado con el aspecto

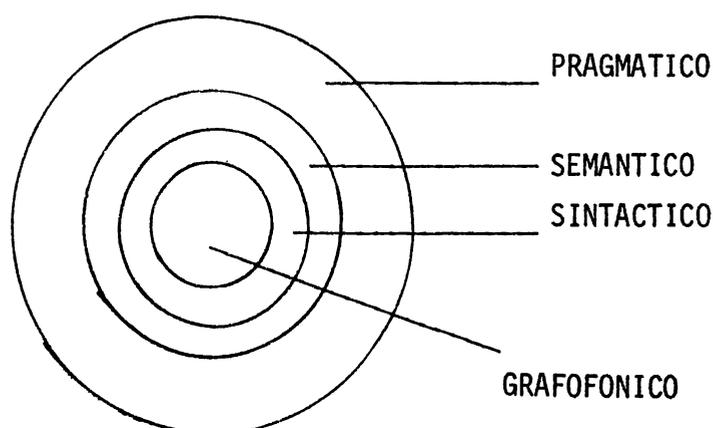
ever, is the connection between what is said and what is meant and done, between linguistic form and social meaning and action. We wish to discover the relationship between sentences and such different actions as requesting, ordering, promising, predicting and so on. In order to avoid confusion, we might refer to connected sentences as 'text' and the study of such connections as text analysis. The relations between sentences and social meanings and actions we shall call 'discourse' and the study of these discourse analysis".

1. Wilga Rivers, Teaching Foreign-Language Skills, (Chicago: The University of Chicago Press, 1968), pp. 220-221.
2. S. Pit Corder, Introducing Applied Linguistics, (Inglaterra: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1973), pp. 116-117.
"Any normal meaning of reading includes (besides just recognizing the letters) at least recognizing the sentences and understanding the message".

formal del lenguaje escrito, o texto, y que la comprensión del mensaje estará determinada por la capacidad de entender el aspecto comunicativo del mismo, o discurso.

Al hablar de la lectura, Mountford¹ cita a Goodman, quien delimita tres sistemas de claves en los que se basa un lector para entender un texto, es decir, los sistemas grafofónico, sintáctico y semántico. Hay que hacer notar que estos sistemas coinciden con los niveles de reconocimiento involucrados en la lectura señalados por Corder. Sin embargo, Mountford propone un cuarto sistema, el pragmático, "que relaciona lo que se está leyendo al universo del discurso del que forma parte".² Este cuarto sistema nos remite a lo que se dijo en cuanto al análisis del discurso, sobre las diferencias discursivas determinadas por el área de uso del lenguaje.

Estos sistemas los representa en un diagrama consistente en cuatro círculos concéntricos según se indica a continuación.



1. Alan Mountford, "Discourse Analysis and the Simplification of Reading Materials for English for Special Purposes". Tesis doctoral sin publicarse, Departamento de Lingüística, Universidad de Edimburgo, 1975, p. 205.

2. Ibid., p. 206.

"we may suggest a pragmatic cue system which relates what is being...

Luego sugiere que el proceso de la lectura puede ser considerado como un movimiento hacia dentro y hacia afuera de cada círculo, durante el cual el lector hace predicciones en cuanto a diferentes tipos de significado en base a las claves apropiadas.

Parece suceder, nos dice, que el lector recoge estas claves (grafofónicas, etc.) y las convierte en una hipótesis sobre la estructura del discurso conforme ésta va emergiendo.

Esta hipótesis da lugar a expectativas mentales... que son confirmadas o alteradas a la luz de las nuevas claves que se reciben. Un 'modelo del significado' es rápidamente ensamblado en base a claves mínimas... proceso que se apoya en el grado de redundancia que caracteriza a casi todo discurso. Este modelo se retiene en la memoria a corto plazo, y se usa para predecir y acomodar el 'plan retórico' que va emergiendo..., así como los valores que éste asigna al flujo informativo del discurso.¹

Siguiendo a Mountford podemos concluir que durante el diseño de materiales para la enseñanza de la lectura de comprensión, hay que tener presente que el modelo descriptivo de la estructura del discurso, y el modelo de cómo se interpreta dicho discurso a través del proceso de la lectura, están íntimamente relacionados.

Aunque superficialmente, puede decirse que ya hemos cubierto los aspectos sobresalientes de los campos del diseño de materiales, del análisis

read to the universe of discourse it forms part of."

1. Ibid., p. 207

"This hypothesis sets up mental expectancies... the expectancies being confirmed or altered in the light of incoming cues. A 'meaning model' is quickly assembled on the basis of minimal cues...

del discurso y del proceso de la lectura que de alguna manera u otra, han influido en la toma de decisiones durante la elaboración del curso que a continuación se describe, y para complementación del cuál se harán sugerencias posteriormente sobre el uso del laboratorio de lenguas.

process which is helped by the degree of redundancy that characterizes most discourse. This is held in the short term memory, and used to predict as well as to accommodate the emerging 'rhetoric plan'... and the values it assigns to the information flow in the discourse."

DESCRIPCION DEL CURSO.

Como ya se ha dicho, el curso motivo de nuestra atención es un curso específicamente diseñado para proporcionar a los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, elementos que les permitan llevar a cabo lecturas de textos de su especialidad publicados en inglés. Aunque así expuesto el objetivo primordial del curso podría pensarse que su elaboración no habría ofrecido mayor problema, ya se han hecho notar anteriormente en este trabajo varias consideraciones teóricas que han afectado —no siempre facilitándola— su elaboración. Así también, deben considerarse otros factores de naturaleza diversa, cuyas repercusiones en cuanto al diseño del curso no es posible soslayar. Tales consideraciones se irán mencionando según resulte pertinente al desarrollo de este trabajo. Empezaremos por las relativas a su planeación.

Generalidades sobre su planeación

Tres factores de índole práctica que influyeron la planeación del curso fueron: el tiempo que los alumnos pueden dedicar a su estudio, su grado de dominio del inglés, y el número de profesores encargado de elaborarlo.

En cuanto al primero de los factores mencionados, se puede decir que actualmente se cuenta con cuatro horas por semana para impartir los cursos ofrecidos por la Sección de Lenguas Extranjeras, de las cuales tres se emplean para trabajar en el salón de clases, y otra queda disponible para ser usada en el laboratorio. Dado que se cuenta con ocho o nueve semanas por trimestre, y que los alumnos tienen horarios libres para estudiar en la sección durante cuatro trimestres, en total se dispone de un promedio de

ciento cuarenta y cuatro horas para la impartición de los cursos de lenguas extranjeras. Esto determinó que se tuviera que planear un curso para ser ofrecido en cuatro niveles, durante un promedio de treinta y seis horas por trimestre.

En segundo lugar, hay que considerar que aunque la experiencia previa con el inglés varía según cada caso en particular, se puede decir que la mayoría de los alumnos que estudian ese idioma en la Sección de Lenguas Extranjeras a partir del primer nivel son principiantes falsos. Podría pensarse que ésto ofrecería la ventaja de que dichos alumnos ya están familiarizados con la lengua motivo de sus estudios, sin embargo, se puede argüir que dicha ventaja es solamente relativa, si se consideran algunos de los aspectos negativos de que así sea. Baste señalar, por ejemplo, que no se puede dar por sentado que aunque tales estudiantes ya hayan sido expuestos a determinadas estructuras lingüísticas necesariamente las dominen. Más aún, aunque en alguna clase haya algunos estudiantes que sí las conozcan satisfactoriamente, siempre habrá otros que no, y viceversa. Esta heterogeneidad de los grupos puede resultar aprovechable durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de técnicas adecuadas, pero en lo tocante a la elaboración de materiales no puede sino imponerle una limitación, principalmente por lo que respecta al primer nivel, en tanto que no es posible determinar con un grado de certeza aceptable las bases lingüísticas con las que se cuenta.

Por último, cabe mencionar que el equipo de trabajo encargado de diseñar el curso estuvo integrado por siete profesores, los cuales además de

estar encargados de su realización estuvieron desempeñando otras funciones al mismo tiempo, lo que influyó la determinación del plan de trabajo para elaborarlo, decidiéndose empezar por la de los dos primeros niveles.

Al diseñarse el plan de trabajo para la preparación de los Niveles I y II del curso English for the Social Sciences, se decidió que estuvieran integrados por cinco unidades de trabajo respectivamente. Cada uno de los profesores del equipo se haría cargo de la elaboración de una unidad, con la excepción de tres de ellos que podrían escribir dos unidades.

El autor de este trabajo tuvo a su cargo la preparación de la Unidad 5, última del primer nivel, de la cual se hablará posteriormente, al hacerse algunas consideraciones sobre la posibilidad de emplear el laboratorio de idiomas en un curso de este tipo.

A continuación se hará referencia a lo que se decidió incluir en las unidades que forman los mencionados primeros dos niveles.

Contenido de los Niveles I y II.

Selección de los textos empleados.

En cuanto a la selección de los textos empleados, dos aspectos de los mismos desempeñaron un papel determinante, el temático y el lingüístico. Aunque-como ya se ha señalado con anterioridad- ambos están íntimamente relacionados en tanto que las formas lingüísticas que se emplean en un momento dado dependen de lo que se quiere decir, para los fines prácticos de sentar las bases sobre las que se haría la selección, hacer dicha diferenciación resultó conveniente.

Así, por lo que respecta a su contenido temático, se escogieron textos cuyos temas estuvieran relacionados con las materias que todos los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades tienen que cursar durante su primer año de estudios, independientemente de la carrera que elijan posteriormente. A continuación se listan las materias que constituyen dicho tronco común, así como los temas de las primeras unidades del curso.

Materias del Tronco Común:

1. Doctrinas Políticas y Económicas (I, II y III).
2. México, Economía Política y Sociedad (I, II y III).
3. Introducción a las Ciencias Formales.
4. Redacción Documental e Investigación (I, II y III).
5. Matemáticas I y II. (Excepto para los alumnos que cursan Filosofía, quienes toman Lógica I y II).

Temas de las Unidades 1 - 9:

1. El papel de diferentes disciplinas en las ciencias sociales.
2. La división del trabajo: una progresión histórica.
3. El sistema económico capitalista idealizado.
4. Urbanización.
5. Movilidad social: concepto y formas.
6. Impacto político de los procesos de cambio.
7. Movimientos sociales.
8. El capitalismo clásico.
9. La alternativa socialista.
10. (Todavía no se elabora).

Ahora bien, por lo que respecta al aspecto lingüístico de los textos, los trabajos de Larry Selinker et. al., y de Keith Johnson fueron fundamentales en cuanto al establecimiento de los lineamientos a seguir al analizar la manera en que los diversos elementos formales y discursivos de un texto se interrelacionan en el mismo.

Partiendo del supuesto de que del propósito del autor dependerán las estructuras discursivas y formales de un texto, un punto de partida adecuado para analizar un texto dado sería la identificación de tal propósito. Así, Selinker señala cuatro niveles en el proceso retórico seguido en la prosa científica en inglés.¹ El primer nivel se refiere a los objetivos del discurso total, por ejemplo, detallar un experimento, presentar hipótesis o teorías nuevas, presentar información. El segundo nivel tiene que ver con las funciones retóricas generales empleadas para desarrollar los objetivos del primer nivel, tales como la enunciación del propósito del estudio o del problema por analizarse, rendir un informe sobre investigaciones previas, dar información sobre los procedimientos experimentales empleados, etc. El tercer nivel se refiere a las funciones retóricas específicas empleadas para desarrollar las funciones generales del segundo nivel, por ejemplo, definir, clasificar, describir (algo físicamente, o su funcionamiento, o bien, un proceso). El cuarto y último nivel tiene que ver con las técnicas retóricas que permiten establecer relaciones dentro de, y entre, las unidades

1. Larry Selinker, et. al., "Presuppositional Rhetorical Information in EST Discourse", TESOL Quarterly, Vol. 10, No. 3, (Septiembre 1976), p. 283.

del nivel anterior. Aquí quedarían incluidas nociones tales como causalidad, resultado, orden temporal, orden espacial, etc.

A estos niveles se aumentó otro relativo a las técnicas textuales empleadas, tales como fundamentación, reformulación, amplificación, etc.

Por lo que respecta al trabajo de Johnson, se tomó en consideración la relación que éste señala entre tipo de discurso, posición en el discurso, y funciones lingüísticas. En cuanto al tipo de discurso, se hace notar la diferencia entre discurso expositivo y discurso argumentativo. Por otra parte, se señalan tres posiciones en que puede encontrarse determinada función, es decir, la introducción, el desarrollo de una idea o tema, y la conclusión. Ilustraremos lo anterior haciendo referencia a la ejemplificación que el autor da sobre un posible modelo de interacción de funciones dependiendo de su posición en el discurso, y de la naturaleza del mismo.¹

Tipo de Discurso.	Posición en el Discurso.	Ejemplo de Funciones.
Argumentación	Introducción	Afirmación del propósito. Afirmación de un supuesto.
	Desarrollo	Introducción Deducción Substanciación Concesión.
	Conclusión	Resumen Generalización Especulación

1. Keith Johnson, Informal Discussion concerning Proposals for the Development of an Academic Writing Programme. (Communicate in Writing: The English of Academic Study). Centre for Applied Language Studies,...

También se consideraron para el análisis del discurso de los textos empleados otros aspectos de los mismos, tales como los recursos que Halliday y Hasan apuntan son empleados para lograr la cohesión en los mismos, por ejemplo, pronominalizaciones, substitución léxica, elipsis, conjunciones, etc.¹

Por lo que respecta al vocabulario, su inclusión quedó supeditada primordialmente al criterio de disponibilidad, es decir, el que se relaciona con el hecho de que determinadas palabras sean las más apropiadas y necesarias para ciertas situaciones. Como señala Mackey,

Tales palabras constituyen el vocabulario temático disponible para ciertas situaciones. La frecuencia de tales palabras es bastante inestable si se basa en textos o en muestras de la lengua, pero es bastante estable si se basa en las situaciones mismas, o en opiniones sobre dichas situaciones.²

Resumiendo, se puede decir sobre la selección de los diferentes aspectos formales de los textos, incluyendo por supuesto a las estructuras gramaticales, que estuvieron supeditados a las funciones comunicativas, las que a su vez guardaron una estrecha relación con el contenido temático de los mismos.

Una vez decidido el enfoque que se daría al proceso de selección tuvo que abordarse el problema de la gradación, sobre el que se hablará en el siguiente apartado.

University of Reading, Abril 1976, p. 2. (Mimeógrafo).

1. M. A. K. Halliday y Ruquaiya Hasan, Cohesion in English, (Londres: Longman, 1976).
2. William F. Mackey, op. cit., p. 183...

El problema de la gradación.

En cuanto al ordenamiento de los temas de las Unidades 1 a 9 se pensó que sería conveniente empezar por hacer una presentación general de la interrelación de diferentes disciplinas de las ciencias sociales (Unidad 1), continuando con temas relacionados con la economía (Unidades 2 y 3), que sirvieran de base para la presentación de otros temas y problemas estudiados por las ciencias sociales que serían tocados en el curso posteriormente, partiendo del supuesto de que a partir de Marx la economía es el mejor punto de partida para el estudio de las ciencias sociales. Posteriormente se tratarían temas de interés de la sociología (Unidades 4, 5 y 7), y de la ciencia política (Unidades 6 y 7) que ampliaran el enfoque económico inicial. Finalmente se pasaría a profundizar sobre otros aspectos estudiados por la economía (Unidades 8 y 9).

Para referirnos al problema de asignar un orden a las diversas funciones comunicativas y sus realizaciones formales, vale la pena mencionar lo que Mountford señala en cuanto a la simplificación de textos en la enseñanza del inglés para la ciencia y la tecnología (EST), ya que el hacerlo arrojará luz sobre el problema que nos interesa.

Mountford menciona dos clases de simplificación, la adaptación y la recreación, y nos dice que el método escogido depende del punto del que se parta para hacer la simplificación. Así,

"Such words constitute the thematic vocabulary available for certain situations. The frequency of such words is quite unstable if based on texts or samples of speech; but it is quite stable if based on the situations themselves or on opinions about these situations."

Si el punto de partida es: 'Aquí está cierto número de hechos. Voy a escribirlos en forma apropiada para estudiantes universitarios (o para niños pequeños), tomando en cuenta su competencia lingüística y comunicativa', el resultado será una recreación. Si el punto de partida es: 'Este es un fragmento escrito para estudiantes universitarios de habla inglesa. Adaptaré este fragmento de modo que resulte apropiado para estudiantes universitarios para quienes el inglés sea una lengua extranjera', el resultado será una adaptación.¹

Más adelante señala que "en la práctica, la mayoría de los simplificadores para EST se situarían en alguna parte entre ambos extremos", y que ambos modelos "implican el control de la complejidad de la codificación lingüística, así como de la información comunicada", aunque establece la diferenciación entre ambos procesos posteriormente, en tanto que en la adaptación, el foco de la simplificación es "la modificación de la sintaxis y del léxico existentes para la creación de un texto apropiado", mientras que en la recreación "es el modelo de la información lo que constituye el foco de la simplificación: la recreación de una parte apropiada del discurso".

Utilizando la terminología empleada por Mountford, se podría decir que los textos de las primeras unidades (1 a 3), se podrían caracterizar mejor como textos recreados, las siguientes (4 y 5) como textos adaptados, y los últimos (6 a 9), se aproximan más al concepto de textos auténticos.

Cabe mencionar aquí, que se acordó incluir en los dos primeros niveles, textos que se limitarán a presentar cierta información básica sobre

1. Alan Mountford, "Principios y Procedimientos para la Simplificación de Textos en la Enseñanza del Inglés para la Ciencia y la Tecnología", EDUTEC, No. 6, Universidad Autónoma Metropolitana, (Julio de 1975) p. 38.

los temas a tratar, y que por lo tanto no hicieran uso de un discurso de tipo argumentativo. Esto determinó que las funciones lingüísticas que se manejaron en dichos textos fueron aquellas que más comúnmente se relacionan con un tipo de discurso expositivo, por ejemplo, definición, clasificación, generalización, identificación, ejemplificación, descripción (de procesos, causa y resultado, propósito). Un tanto arbitrariamente se decidió empezar por textos que incluyesen las primeras de las funciones mencionadas para incluir posteriormente otras más, dependiendo de la estructuración de los textos seleccionados. A continuación sería necesario mencionar algunos de los aspectos relativos a la forma en que se presenta el material a los estudiantes.

Presentación del material.

En cuanto a la forma en que se presentan los textos, se puede decir que varía en cada caso, dependiendo de las características de cada texto, así como de su posición en el curso con relación a otros.

Para ejemplificar esto último, baste mencionar que en las primeras unidades se recurre con mayor frecuencia al uso de ilustraciones para aclarar el significado del vocabulario nuevo, mientras que en unidades posteriores se puede pedir al estudiante con mayor frecuencia que determine su significado a partir del contexto en que aparece.

Ahora bien, aunque la naturaleza de cada texto impuso ciertas bases a la forma en que se presenta a los estudiantes, y que en última instancia también jugó un papel determinante el criterio personal del profesor encargado de escribir cada unidad, se puede afirmar que hubo unificación de cri-

terios en cuanto al enfoque que se daría a la presentación de los textos en aspectos tales como la división de los mismos para su estudio en diversas secciones, la inclusión de ejercicios antes y/o después de cada sección encaminados a lograr la comprensión no sólo de ese texto en particular, sino de los elementos discursivos que pudieran servir posteriormente para la comprensión de otros textos, la inclusión en su caso de ilustraciones, gráficas, y diagramas que sirvieran para la aclaración de los textos, etc.

Ya que el análisis de todos y cada uno de los ejercicios del material de los primeros dos niveles resultaría demasiado voluminoso para este trabajo, para ilustrar la forma en que se presenta el material, se incluye a continuación la Unidad 5, haciendo hincapié al margen sobre el punto a enseñar que se tuvo en mente al incluir cada ejercicio.

ENGLISH FOR THE SOCIAL SCIENCESPART 1 - UNIT FIVE

- A. STUDY THE FOLLOWING PHRASE, AND ANSWER THE QUESTIONS ABOUT IT.

Conception of Social Mobility and its Forms.

- Cohesión textual (anáfora) {
- Organización del texto (anticipación) {
1. In this phrase, its refers to: _____.
 2. This phrase is the title of a text. From this title, we expect the text to include:
 - a) a definition of social mobility.
 - b) a classification of its forms.
 - c) a definition of social mobility, and a classification of its forms.

- B. NOW STUDY THE FIRST PART OF THE TEXT, AND FIGURE 1.

¹By social mobility is understood any transition of an individual or a social object or value from one social position to another. ²There are two principal types of social mobility, horizontal and vertical.

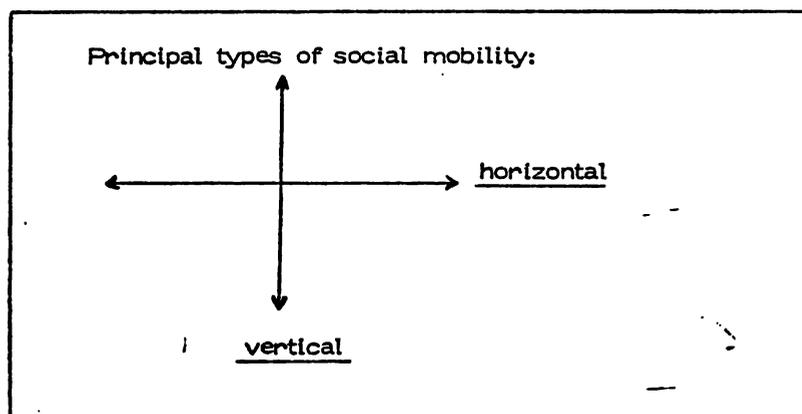


FIGURE 1

C. NOW ANSWER THESE QUESTIONS:

relaciones operacionales (identificación de nociones/funciones según se expresan a través de diferentes estructuras)

ambigüedad estructural

1. Sentence _____ is a definition, and sentence _____ introduces a classification.
2. In sentence 1, the expression _____ = Social mobility can be defined as.
3. In sentence 2, the expression _____ introduces the classification.
4. In sentence 1, or indicates that an individual = a social object, and that a social object = a social value. True/False. Explain why in Spanish: _____

D. STUDY THE FOLLOWING SECTION OF THE TEXT AND FIGURE 2.

³By horizontal social mobility or shifting, is meant the transition of an individual or a social object from one social group to another situated on the same level.

⁴Transitions of individuals from one religious group to another, from one citizenship to another, from one family to another, are instances of horizontal mobility.

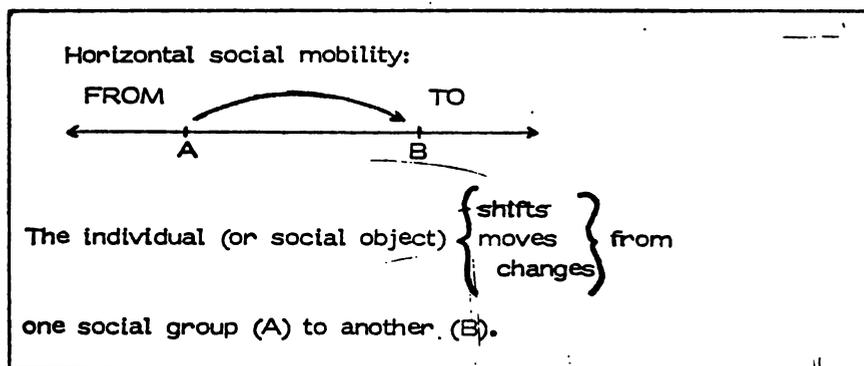
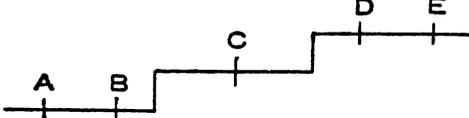


FIGURE 2

E. ANSWER THESE QUESTIONS.

ambigüedad estructural	1. In sentence 3, the first <u>or</u> means that _____ = <u>(horizontal social) mobility</u> .
relaciones operacionales	2. In sentence 3, the expression _____ = <u>Horizontal social mobility can be defined as.</u>
ambigüedad estructural	3. The first <u>or</u> and the second <u>or</u> in sentence 3, are used in exactly the same way. True/False. Explain why in Spanish: _____ _____
anáfora	4. In sentence 3, <u>another</u> refers to: _____ what?
aclaración de vocabulario	<p>5.</p>  <p>A and B are on the same level. A and C are <u>not</u> on the same level.</p> <p>a. Are C and D on the same level? Yes/No.</p> <p>b. Are D and E on the same level? Yes/No.</p> <p>6. Are the two social groups in Figure 2 on the same level? Yes/No.</p>
relaciones operacionales	7. Sentence 4 gives examples of _____
aclaración de vocabulario	8. In sentence 4, _____ = <u>examples</u> .
ejemplificación de la información	9. Examples of horizontal social mobility are: transitions from <u>one family</u> to <u>another family</u> _____ to _____ _____ to _____
aclaración de conceptos (por extensión)	10. Is the transition of an individual from one factory to another in the same occupational status an example of horizontal social mobility? Yes/No. Explain why: _____ _____

F. READ THE TEXT, AND ANSWER THE QUESTIONS.

⁵Transitions of social objects or values, the radio, the automobile, fashion, Communism, within the same social stratum from one place to another are also examples of horizontal social mobility.

- ejemplificación de la información anáfora {
1. _____ and _____ are examples of social objects.
 2. _____ and _____ are examples of social values.
 3. In sentence 5, another refers to: _____ what?

G. NOW READ THE TEXT AGAIN, AND CONTINUE WITH SENTENCE 6.

³By horizontal social mobility or shifting, is meant the transition of an individual or a social object from one social group to another situated on the same level. ⁴Transitions of individuals from one religious group to another, from one citizenship to another, are instances of horizontal mobility. ⁵Transitions of social objects or values, the radio, the automobile, fashion, Communism, within the same social stratum from one place to another are also examples of horizontal social mobility. ⁶In all these cases, shifting may take place without any noticeable change of the social position of an individual or a social object in the vertical direction.

- anáfora {
1. In sentence 6, in all these cases refers to:
 - a. The transitions of individuals only.
 - b. The transitions of social objects or values only.
 - c. The transitions of individuals or social objects or values.
- relaciones operacionales {
2. In sentence 6, may indicates:
 - a. permission
 - b. possibility
 3. In sentence 6, the expression _____ = may occur.
- aclaración de vocabulario {
4. a noticeable change =
 - a. a change that can be noticed.
 - b. a change that can't be noticed.
 5. without is the opposite of with.
with means con in Spanish.
without means _____ in Spanish.
- aclaración de conceptos {
6. According to the text, horizontal and vertical mobility sometimes concur. True/False.

H. STUDY THE TEXT AND FIGURE 3.

⁷By vertical social mobility is meant the transition of an individual or a social object from one social stratum to another.
⁸According to the direction of the transition there are two types of vertical social mobility: ascending and descending, or social climbing and social sinking.

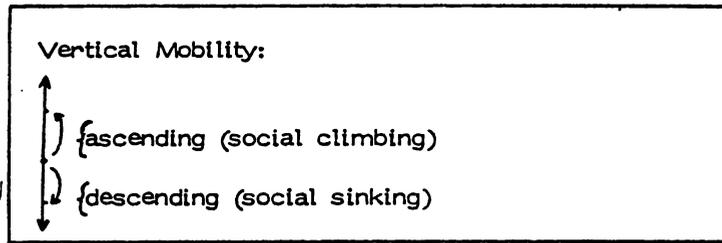


FIGURE 3

I. NOW ANSWER THESE QUESTIONS:

- relaciones operacionales { 1. Sentence _____ is a definition, and sentence _____ refers to a classification.
 2. According to what is the classification in sentence 8 made?
 _____.
- ambigüedad estructural { 3. In sentence 8, or means that ascending social mobility = social _____, and descending social mobility = _____.

J. CONTINUE READING THE TEXT, AND ANSWER THE QUESTIONS ABOUT IT.

⁹According to the nature of the transition, there are different types of ascending and descending currents of mobility: economic, political, occupational, etc. ¹⁰The ascending currents exist in two principal forms: as an infiltration of the individuals of a lower stratum into an existing higher one, and as the creation and elevation of a whole group.

- anáfora { 1. In sentence 10, one refers to: _____
 what?
- transferencia de información (del texto a un diagrama) { 2. Complete the following diagram about ascending mobility:



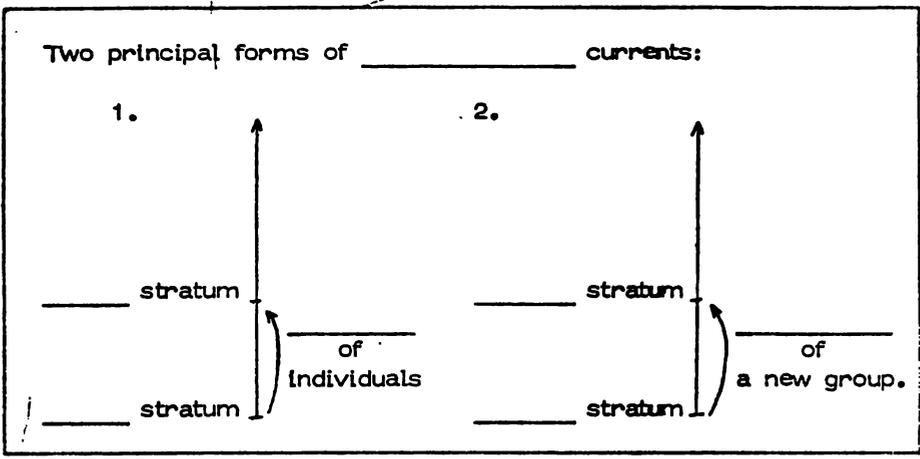


FIGURE 4

K. READ THE TEXT, AND ANSWER THE QUESTIONS.

¹¹The descending current has also two principal forms.
¹²The first consists in the dropping of individuals from a higher social position into an existing lower one. ¹³The second is manifested in an abasement of the rank of a social group as a whole, or in its disintegration as a social unit.

transferencia de información

- 1. Complete the following diagram according to the text.

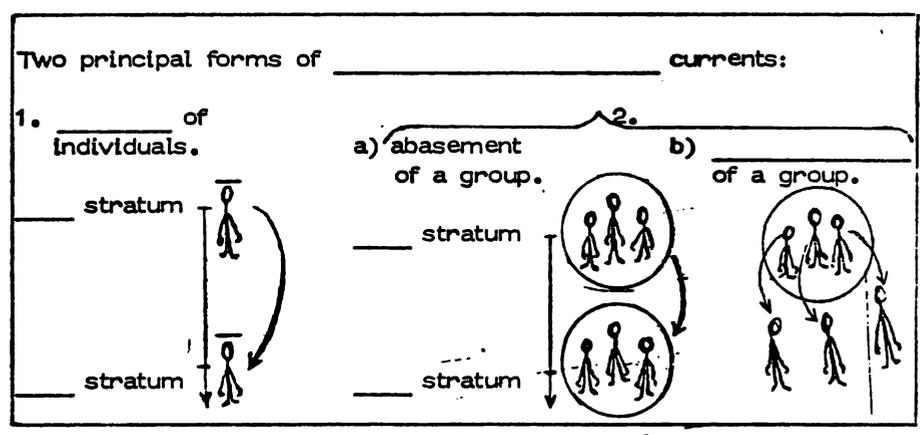


FIGURE 5

- 2. In sentence 12, the first refers to: _____ what?

anáfora

- anáfora {
3. In sentence 13, the second refers to: _____
what?
4. In sentence 13, its refers to: _____
what?
- ambigüedad
estructural {
5. In sentence 13, or indicates that the expressions an abasement of the rank of a social group as a whole, and its disintegration as a social unit refer to the same manifestation of the second form of social sinking. True/False.
- agrupamiento
semántico {
6. In the text, descending, dropping, and abasement are used to express the idea of social _____.

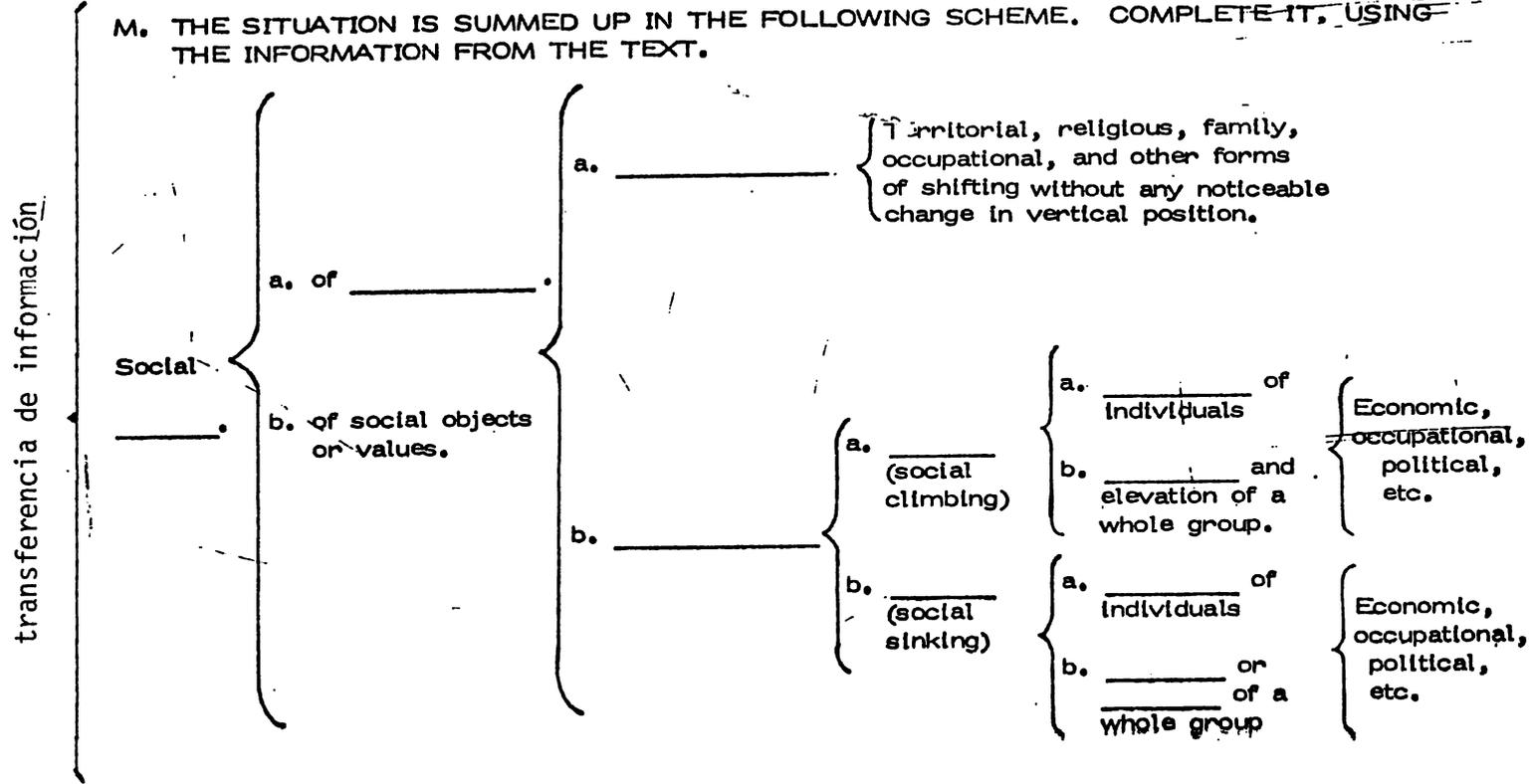
L. NOW READ THE TEXT AGAIN.

¹By social mobility is understood any transition of an individual or a social object or value from one social position to another. ²There are two principal types of social mobility, horizontal and vertical.

³By horizontal social mobility or shifting, is meant the transition of an individual or a social object from one social group to another situated on the same level. ⁴Transitions of individuals from one religious group to another, from one citizenship to another, from one family to another, are instances of horizontal mobility. ⁵Transitions of social objects or values, the radio, the automobile, fashion, Communism, within the same social stratum from one place to another are also examples of horizontal social mobility. ⁶In all these cases, shifting may take place without any noticeable change of the social position of an individual or a social object in the vertical direction.

⁷By vertical social mobility is meant the transition of an individual or a social object from one social stratum to another. ⁸According to the direction of the transition there are two types of vertical social mobility: ascending and descending, or social climbing and social sinking.

⁹According to the nature of the transition, there are different types of ascending and descending currents of mobility: economic, political, occupational, etc. ¹⁰The ascending current exists in two principal forms: as an infiltration of the individuals of a lower stratum into an existing higher one; and as the creation and elevation of a whole group. ¹¹The descending current has also two principal forms. ¹²The first consists in the dropping of individuals from a higher social position into an existing lower one. ¹³The second is manifested in an abasement of the rank of a social group as a whole, or in its disintegration as a social unit.



N. NOW CONTINUE STUDYING THE TEXT.

¹⁴The cases of individual vertical mobility are relatively common and comprehensible. ¹⁵The second form of social ascending and descending may need to be illustrated.

interpretación del punto de vista del autor
anáfora

1. According to the author, is individual vertical mobility difficult to understand? Yes/No.
2. The second form of social ascending and descending, refers to:

interpretación del punto de vista del autor

3. In sentence 15, may need to be illustrated means that:
 - a) It is absolutely necessary to illustrate the second form of vertical mobility.
 - b) The author thinks it is necessary to illustrate it.

organización del texto

4. The following section of the text will probably include:
 - a) an illustration of individual vertical mobility.
 - b) an illustration of the second form of social ascending and descending.

O. STUDY THE TEXT AND FIGURE 6. THEN ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS.

¹⁶The position of the Christian clergy was not a high one in Roman society before the recognition of the Christian religion by Constantine the Great. ¹⁷In the following centuries the Christian Church, as a whole, experienced an enormous elevation of social position. ¹⁸Because the group as a whole was elevated, all its members were elevated too. ¹⁹Contrariwise, a decrease in the authority of the Christian Church during the last two centuries has led to a relative descent of the social rank of the high Church dignitaries.

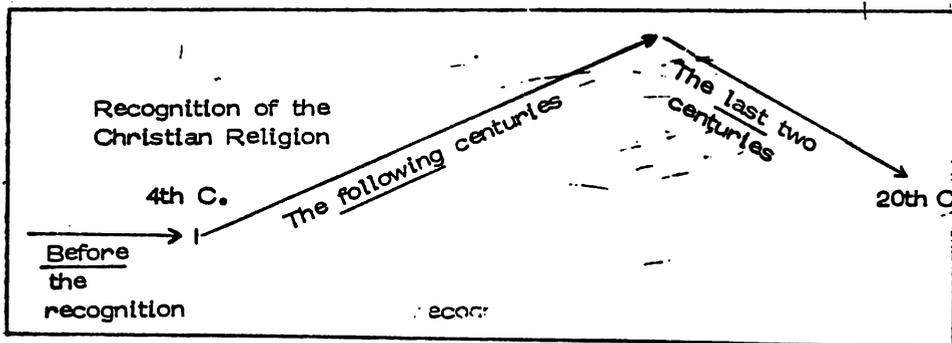


FIGURE 6

- anáfora
- relaciones operacionales (marcador de discurso)
- relaciones operacionales (secuencia)
- relaciones operacionales (causa y resultado)
- relaciones operacionales (marcador de discurso)
- tiempo gramatical
- ejemplificación de la
1. In sentence 18, its refers to _____ what?
 2. In sentence 19, _____ means vice versa.
 3. Use the words first, second, third, and fourth, to indicate the chronological order of the following.
 - _____ Recognition of the Christian religion by Constantine the Great.
 - _____ Decrease in authority of the Christian Church.
 - _____ Low social position of the Christian clergy in Roman society.
 - _____ Elevation of the social position of the Christian Church.
 4. Indicate which is the cause and which is the result. Follow the example.

Example:

CAUSE Constantine the Great recognized the Christian religion.

RESULT The Christian Church experienced an enormous elevation of social position.

 - a. _____ The group as a whole was elevated.
 - _____ All the members of the group were elevated.
 - b. _____ Relative descent of the social ranks of the high Church dignataries.
 - _____ Decrease in the authority of the Christian Church.
 5. In sentence 18, the word _____ introduces the cause.
 6. Look at Figure 6. Notice that the recognition of the Christian religion caused (led to) the elevation of the Christian Church. Notice also that the process of elevation finished two centuries ago (the process of elevation is over). That is the reason why all verbs in sentences 16 to 18 are in the definite past. Notice also that the process of descent is not over. It started in the past, but still continues in the present. That is why the verb in sentence 19 is not in the definite past. In sentence 19, the expression _____ means: has caused.
 7. The paragraph from sentence 16 to sentence 19 illustrates:
 - a) horizontal social mobility. Yes/No.

información	b) vertical social mobility.	Yes/No.
	c) social climbing.	Yes/No.
	d) the abasement of a group.	Yes/No.
	e) the disintegration of a group.	Yes/No.

P. NOW CONTINUE WITH THE TEXT.

²⁰Similar cases occur in a purely economic stratification.

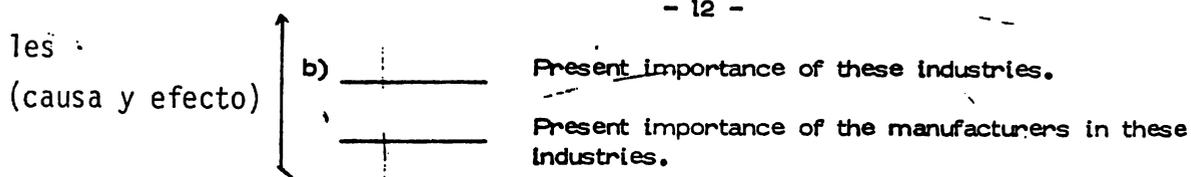
²¹Before the "oil" (petroleum) and "automobile" era, to be a prominent manufacturer in these industries did not mean to be a captain of industry and finance. ²²A great expansion of these industries has transformed them into some of the most important kinds of industry.

relaciones operacionales	1. Sentence 20 establishes a similarity between the illustration given in the previous paragraph of the text, and the illustration given in this paragraph. True/False.
	anáfora 2. In sentences 21 and 22, the expression <u>these industries</u> refers to: the _____ industry; and the _____ industry.
	relación léxica 3. In sentence 21, the expression _____ = to have a prominent position in industry and finance.
	4. Before the "oil" and "automobile" era, a prominent manufacturer in these fields was a captain of industry and finance. True/False.
	anáfora 5. In sentence 22, <u>them</u> refers to _____.

Q. CONTINUE WITH THE TEXT.

²³Because these industries are very important now, to be a prominent manufacturer in them means to be one of the most important leaders of industry and finance.

relaciones operaciona-	anáfora 1. In sentence 23, <u>these industries</u> and <u>them</u> refer to: _____.
	2. Indicate which is the cause and which is the effect according to the text.
a) _____ Transformation of the oil and automobile industries into some of the most important industries.	
_____ Expansion of the oil and automobile industries.	



R. NOW READ THE COMPLETE TEXT AGAIN.

¹ By social mobility is understood any transition of an individual or a social object or value from one social position to another.

² There are two principal types of social mobility, horizontal and vertical.

³ By horizontal social mobility or shifting, is meant the transition of an individual or a social object from one social group to another situated on the same level. ⁴ Transitions of individuals from one religious group to another, from one citizenship to another, from one family to another, are instances of horizontal mobility. ⁵ Transitions of social objects or values, the radio, the automobile, fashion, Communism, within the same social stratum from one place to another are also examples of horizontal social mobility. ⁶ In all these cases, shifting may take place without any noticeable change of the social position of an individual or a social object in the vertical direction.

⁷ By vertical social mobility is meant the transition of an individual or a social object from one social stratum to another.

⁸ According to the direction of the transition there are two types of vertical social mobility: ascending and descending, or social climbing and social sinking.

⁹ According to the nature of the transition, there are different types of ascending and descending currents of mobility: economic, political, occupational, etc. ¹⁰ The ascending current exists in two principal forms: as an infiltration of the individuals of a lower stratum into an existing higher one; and as the creation and elevation of a whole group. ¹¹ The descending current has also two principal forms. ¹² The first consists in the dropping of individuals from a higher social position into an existing lower one. ¹³ The second is manifested in an abasement of the rank of a social group as a whole, or in its disintegration as a social unit.

¹⁴ The cases of individual vertical mobility are relatively common and comprehensible. ¹⁵ The second form of social ascending and descending may need to be illustrated. ¹⁶ The position of the Christian clergy was not a high one in Roman society before the recognition of the Christian religion by Constantine the Great.

¹⁷ In the following centuries the Christian Church, as a whole, experienced an enormous elevation of social position. ¹⁸ Because the group as a whole was elevated, all its members were elevated too.

¹⁹ Contrariwise, a decrease in the authority of the Christian Church

during the last two centuries has led to a relative descent of the social rank of the high Church dignataries.

²⁰ Similar cases occur in a purely economic stratification.

²¹ Before the "oil" (petroleum) and "automobile" era, to be a prominent manufacturer in these industries did not mean to be a captain of industry and finance. ²² A great expansion of these industries has transformed them into some of the most important kinds of industry. ²³ Because these industries are very important now, to be a prominent manufacturer in them means to be one of the most important leaders of industry and finance.

(Adapted from the chapter "Social Mobility, its Forms and Fluctuation", in the book Social and Cultural Mobility, by Pitirim A. Sorokin, The Free Press, Collier-Macmillan Limited, New York, 1959, pp. 133-136).

S. ANSWER THESE QUESTIONS.

comprensión
(inferencia)

1. The mobility of a group as a whole changes the position of its individual members. True/False.

2. Indicate the type of social mobility illustrated below.

a) change from one family to another by divorce and remarriage within the same social group.

b) change of rank of the Communists in Russia after the Revolution.

c) change of the rank of the Czarist aristocracy during the Revolution.

d) change of location of an industry from one state to another.

comprensión
(ejemplificación de la información)

INFORME SOBRE EL ESTADO ACTUAL DEL CURSO.

Revisión de los materiales.

Es sumamente importante hacer resaltar que en la actualidad todavía se están probando los materiales que componen los Niveles I y II. Esto quiere decir que a pesar de que durante su diseño cada unidad fue sometida al juicio de todos los integrantes del equipo encargado de su elaboración, todavía serán sometidos a revisión en base a los comentarios y sugerencias hechas por los profesores que ya los hayan empleado en clase, así como a los resultados obtenidos después de haber sido estudiados detenidamente durante el proceso de elaboración de las notas para el profesor de cada unidad.

Se espera que a través de dicha revisión, se puedan determinar las áreas en que los materiales resulten deficientes, para poder buscar los mecanismos más adecuados para solucionar los problemas específicos detectados.

Cabe señalar que actualmente ya se ha iniciado dicho proceso, y que por lo tanto ya se han empezado a hacer ciertas modificaciones. Así, las Unidades 1, 5 y 8 ya han sido vueltas a escribir después de su empleo experimental. (La versión de la Unidad 5 que se incluyó anteriormente, ya lleva incorporados algunos cambios hechos a partir de su utilización durante un trimestre por cuatro grupos diferentes). Las Unidades 1 y 2 están siendo estudiadas nuevamente una vez que la elaboración de las notas para el profesor ha señalado algunas de sus limitaciones.

En el siguiente apartado se hablará de qué es lo que se incluye en dichas notas para el profesor, y se podrá señalar entonces la manera en que

su preparación ha resultado beneficiosa en cuanto al proceso de revisión de los materiales.

Notas para el profesor.

La elaboración de las notas para el profesor de cada una de las unidades existentes tuvo como objetivo principal proveer a los profesores que utilizaran posteriormente los materiales de un instrumento que les permitiera estar en conocimiento de su contenido. De ahí que el escribirlas arrojará luz precisamente en cuanto a lo que se incluyó en cada unidad.

Se acordó que dichas notas deberían presentar información sobre los siguientes aspectos del contenido de los materiales.

1. Nota preliminar sobre el contenido temático de la unidad.
2. Información sobre el contenido temático de cada uno de los párrafos o secciones en que se hubiese dividido el texto para su presentación.
3. Contenido nocional/funcional por párrafo o sección, para aclarar la relación existente entre los aspectos temático y discursivo de cada párrafo.
4. Estructuras lingüísticas empleadas para dar expresión a lo anteriormente mencionado.
5. Enumeración de los aspectos de cada párrafo o sección que se hubieran considerado puntos a enseñar.
6. Agrupamiento semántico del vocabulario del texto, separado en dos grupos principales: el relacionado con el tema, y el relacionado con el aspecto discursivo del texto.

7. Listado de los recursos utilizados en el texto para darle cohesión.

8. Notas sobre áreas problemáticas específicas, tanto del texto como de los ejercicios.

9. Respuestas a los ejercicios.

Actualmente ya se han preparado las notas correspondientes a siete de las unidades existentes. A continuación se incluye una traducción de las de la Unidad 5, cuyo original constituye el apéndice 1.

INGLES PARA LAS CIENCIAS SOCIALES

PRIMERA PARTE - UNIDAD CINCO

NOTAS PARA EL PROFESOR

Tema: Se define la movilidad social. Se clasifica ésta en movilidad horizontal y movilidad vertical. Siguen una definición y ejemplos de movilidad horizontal. A continuación se define la movilidad vertical. Se le clasifica según la dirección (ascendente y descendente), y el carácter de la transición (económico, político, etc.). Se subclasifican las corrientes ascendente y descendente (movilidad individual y movilidad colectiva). Finalmente se ilustran dos casos de movilidad colectiva, uno de carácter social, y otro de carácter económico.

ARRAFO	CONTENIDO TEMATICO	CONTENIDO NOCIONAL/FUNCIONAL	ESTRUCTURAS LINGUISTICAS	TIPOS DE EJERCICIOS
ORACIONES 1 - 2	Se presenta el tópico del texto al hacerse una definición y presentando una primera clasificación general de movilidad social.	- definición - alternativa - clasificación	- by "x" is understood... - or (alternative) another (pronoun) - there are (2) types of...	-A1. cohesión (anáfora). -A2. Organización textual (anticipación) -C1, C2, C3. relaciones operacionales (identificación de nociones/ funciones expresadas por medio de estructuras diferentes). -C4. Ambigüedad estructural (uso de "or").

<p>II (3 - 6)</p>	<p>Se trata el primer tipo de la clasificación antes mencionada, es decir, la movilidad social horizontal. La oración 3 la define, las oraciones 4 y 5 la ejemplifican, y la oración 6 consiste en una generalización en donde se la explica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - definición - red denominación - localización - ejemplificación - generalización (explicativa) 	<ul style="list-style-type: none"> - by "x" is meant... - or - situated on the same level - within the same (social) stratum. - ... are instances of... - in all these cases may 	<ul style="list-style-type: none"> - E1, E3. ambigüedad estructural - E2, E7, G2, G3. relaciones operacionales - E4, F3, G1. Anáfora - E5, F1, F2. ejemplificación de la información - E10, G6. extensión conceptual
<p>I - 8)</p>	<p>Se trata el segundo tipo de la clasificación es decir, la movilidad social vertical. En la oración 7 se la define. La oración 8 establece una primera forma de clasificarla: la dirección de la transición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - definición - clasificación (y red denominación) 	<p>according to</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I1, I2, relaciones operacionales. - I3. ambigüedad estructural
<p>IV</p>	<p>Se establece una segunda forma de clasificar la movilidad social vertical: según el carácter de la transición. A continuación se subclasifican las corrientes ascendente y descendente de movilidad (individual y colectiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - clasificación - identificación - cantidad 	<p>"x" exists in (2) forms... "x" has two forms (The first) consists in ... (The second) is manifested in... as a whole as a (social unit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - J1, K2, K3, K4. anáfora - J2, K1, M. Transferencia de la información (del texto a un diagrama) - K5. ambigüedad estructural - K6. agrupamiento semántico

<p>V (14-19)</p>	<p>Después de una generalización evaluativa en cuanto a las necesidades de ilustrar la movilidad vertical individual y colectiva (14-15) se ilustra la segunda (16-19). En dicha ilustración, que trata los cambios principales de la posición social que ha experimentado la Iglesia Cristiana desde Constantino el Grande, la secuencia y la relación causa-efecto se encuentran íntimamente relacionados. Las oraciones 14 y 15 expresan el punto de vista del autor y por lo tanto pueden considerarse argumentativas. La oración 16 introduce la ilustración señalando hechos importantes relativos a la primera etapa de la secuencia de eventos. En la oración 17 se describe la segunda etapa. En la oración 18 se describe la tercera. La relación existente entre secuencia y causa-efecto se explicita a través de una generalización conclusiva. En la oración 19 se describe la última etapa. La misma relación secuencia/causa-efecto se explicita por medio de una generalización conclusiva de contraste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ilustración - generalización <ul style="list-style-type: none"> a) evaluativa b) conclusiva - descripción <ul style="list-style-type: none"> a) de un proceso b) de la relación causa-efecto 	<p>was (not) before because was/were elevated contrariwise has led to</p>	<ul style="list-style-type: none"> - N1, N3. Interpretación del punto de vista del autor - N2, 01. anáfora - N4. organización textual - 02, 05. relaciones operacionales (marcadores de discurso) - 03. relaciones operacionales (secuencia) - 04. relaciones operacionales. (causa-efecto) - 06. tiempo gramatical (presente perfecto) - 07. ejemplificación de la información.
<p>VI (20-23)</p>	<p>Se da una ilustración paralela de carácter económico más que social. En esta ocasión la relación secuencia/causa-efecto no es tan explícita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - similitud - generalización <ul style="list-style-type: none"> a) explicativa b) conclusiva 	<p>similar cases to be (a manufacturer) means to be (one of the most...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - P1. relaciones operacionales - P2, P5, Q1. anáfora - P3, P4. relación léxica

como en el párrafo anterior. La oración 20 establece el paralelismo entre los dos párrafos por medio de una generalización. La oración 21 es también una generalización, pero en este caso su propósito es describir la primera etapa de la secuencia. Las oraciones 22 y 23 se refieren a la segunda y tercera etapas de la secuencia y establecen la relación secuencia/causa-efecto por medio de generalizaciones conclusivas. La última generalización (como también las dos ilustraciones en conjunto) demuestra el hecho de que cuando un grupo cambia su posición social, sus miembros también lo hacen.

- descripción
- a) de un proceso
- b) de causa-efecto

did not mean to be
(a captain...)

- Q2. relaciones operacionales
(causa-efecto)
- S1. comprensión
(inferencia)
- S2. comprensión
(ejemplificación de la información)

TEMATICOS

Tema principal:	grupos sociales	dirección de la transición:
conception	religious group	vertical mobility
social mobility	citizenship	horizontal mobility
its	family	ascending (noun & adj.)
forms		descending (noun & adj.)
shifting		from - to
horizontal mobility	objetos sociales:	lower stratum
vertical mobility	the radio	(existing) higher stratum
transitions	the automobile	descent
individuals (noun)		
individual (adj.)		
social object	valores sociales:	formas de movilidad social:
social value	fashion	infiltration (of individuals)
social position	Communism	creation
social rank		elevation
social group		whole group
social stratum	carácter de la transición:	
stratification	economic	} currents of mobility
social climbing	political	
social sinking	occupational	

otros:

Christian clergy	divorce	oil/petroleum era
Christian religion	remarriage	automobile era
Christian Church		
Christian dignataries		
Roman society	manufacturer	expansion
Czarist aristocracy	leader	decrease
	captain (of industry)	change
prominent	industry	take place
relative	finance	occur
great		

noticeable

enormous

with

without

by

authority

NOCIONALES/FUNCIONALES

definición:

b "x" is understood...

b "x" is meant...

generalización (evaluativa):

the cases of... are relatively
common and comprehensible.

"x" may need to be illustrated.

clasificación:

there are (two) types of...

"x" exists in (two) forms:...

"x" has (two) forms:...

generalización (conclusiva):

has led to

has transformed (them) into

to be a ... means to be ...

alternativa:

or

descripción (de un proceso)

was (not)

was/were elevated

before (the recognition/the "oil" era)

in the following centuries

during the last two centuries

during/after (the revolution)

first, second, third, fourth.

ejemplificación:

are instances of

generalización (explicativa)

in all these cases

similar cases

to be a... did not mean to be a...

descripción (relación causa-efecto)

because

cause (noun & verb)

effect

result

redenominación

or

posibilidad

may

contraste:

contrariwise

localización:

situated on the same level
within the same (social) stratum
lower/higher (stratum)
low/high (position)
state

similitud:

similar cases

Identificación:

the first consists in
the second manifested in

cantidad:

any (meaning all)	as a whole
any (meaning no)	as a (social) unit.
all	

RECURSOS DE COHESION TEXTUAL

referencia:

its (adj.)
another (pronoun)
these (adj.)
one (pronoun)
the first (pronoun)
the second (pronoun & adj.)
them
similar cases

substitución léxica:

mobility - shifting
ascending vertical social mobility - social climbing
descending vertical social mobility - social sinking

conjunciones:

and
contrariwise

relaciones léxicas

social position - social rank - social stratum.
Christian clergy - Christian Church - Christian religion - Church dignataries
prominent manufacturer - captain of industry and finance - (one of the)
 leaders of industry and finance.
social sinking - dropping - abasement - disintegration

paralelismo estructural

(see paragraphs V and VI: use of "before", "because")

NOTAS SOBRE AREAS PROBLEMATICAS ESPECIFICAS

- pág. 2, C, #4. Ver "Respuestas a los ejercicios".
Hay que notar que la respuesta depende más del conocimiento del tema, que de la estructura lingüística.
- pág. 2, D. (texto), Nótese que los ejemplos dados aquí deben entenderse en términos del párrafo completo. Es decir, son ejemplos de movilidad social horizontal, y como la oración anterior lo indica, las transiciones deben entenderse como teniendo lugar dentro del mismo nivel. (por ejemplo en "de una familia a otra" hay que entender como transición dentro del mismo nivel, como por contraer un nuevo matrimonio.)
oración 4
- pág. 3, E, 3. Ver "Respuestas..."
Se puede usar este reactivo para señalar la diferencia entre los dos usos de "or" (redenominación/alternativa).
- pág. 4, F (texto), Hay que notar que un radio llevado de una casa a otra no es un ejemplo de movilidad horizontal; sin embargo, cuando la radio es introducida por primera vez a una comunidad hay movilidad de un objeto social.
oración 5.
- pág. 5, J. (texto), Ambos casos de movilidad ascendente: individual y colectiva pueden considerarse como "infiltración". Sin embargo, el autor ha optado por hacer la distinción siguiente: "infiltración" se usaría sólo para individuos; "creación" y "elevación" cuando está involucrado el grupo entero.

pág. 9, 0 (texto) Aunque la fecha en que Constantino el Grande promulgó el Edicto de Milán (313) puede ser considerada en el texto como el reconocimiento "oficial" de la Iglesia Cristiana hay que observar que tal reconocimiento fué de hecho el resultado de un largo proceso que empezó antes y terminó después de 313.

Aunque todavía no se ha terminado de estudiar cómo pueden mejorarse dichas unidades a partir del análisis de su contenido efectuado durante la escritura de las notas para el profesor, ya se han podido determinar algunas de sus limitaciones. Así por ejemplo, se ha visto la conveniencia de hacer ciertos cambios en el orden de presentación de algunos de los ejercicios de las Unidades 1 y 2, que son las que actualmente están siendo revisadas. Algunos otros ejercicios han sido eliminados por no ser los más adecuados para la consecución de los objetivos que originalmente se habían tenido en mente para ellos. Igualmente, se ha hecho patente la necesidad de modificar algunos de los textos, etc.

Para terminar con la descripción del curso, a continuación se hará mención de algunas de las tareas más importantes por llevarse a cabo con el objeto de terminar la elaboración del mismo.

Tareas por realizarse.

Aunque ya se han elaborado instrumentos formales evaluativos para ser empleados al final de cada uno de los niveles existentes, es indudable que resultaría conveniente estudiar más profundamente el problema de la evaluación formal en cursos de inglés para fines académicos. Si bien es cierto que este tema ofrece un campo amplio e interesante para la investigación, su estudio queda fuera del ámbito de este trabajo. Se menciona aquí en tanto que es uno de los aspectos del curso que quedan por estudiarse.

Como se mencionó anteriormente, todavía faltan por diseñarse los Niveles III y IV del curso, pero dicha tarea se ha postergado hasta que se haya terminado de hacer la revisión de los primeros dos niveles.

Por último, es el sentir del autor de este trabajo, que una de las limitaciones de los materiales existentes evidenciada por el estudio de su contenido al elaborarse las notas para el profesor, radica en que la mayoría de los ejercicios que han sido empleados cumplen con la función de presentar al estudiante cómo se encuentran interrelacionados forma y contenido en los textos estudiados. Sin embargo, hay algunos casos en los que resultaría conveniente proporcionarle al alumno la oportunidad de ponerse en contacto con todavía más ejemplos de los diferentes aspectos de los textos que constituyen los puntos de enseñanza de cada unidad a través de nuevos ejercicios.

Así, otra de las tareas por realizarse, sería la de ofrecer al estudiante otras oportunidades para practicar lo ya estudiado en los materiales existentes. Para realizar dicha tarea existe más de una alternativa, una de las cuales sería la de emplear el laboratorio de idiomas. En la siguiente parte de este trabajo se considerará la posibilidad de usarlo dentro de un curso de este tipo, para los fines mencionados.

LUGAR DEL LABORATORIO DE IDIOMAS EN UN CURSO DE INGLES
PARA LA COMPRESION DE TEXTOS DE CIENCIAS SOCIALES.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEORICAS.

Antecedentes.

Una fuente confiable de información en cuanto a la época en que se empieza a sistematizar el uso del laboratorio de idiomas, es la bibliografía que sobre el tema incluye Mackey en su importante trabajo de análisis de la enseñanza de idiomas. La referencia más antigua que se puede encontrar ahí, es la relativa al libro Methods and Equipmet for the Language Laboratory de F. L. Marty, publicado en 1956.¹

Podría preguntarse aquí cuál es la importancia de que a partir de esa época se hayan empezado a publicar trabajos sobre el uso de los laboratorios de idiomas. Pues bien, tal importancia reside en que precisamente la publicación de dichos estudios coincide con el período de apogeo del método audio-lingual para la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto es significativo en tanto que hay una estrecha relación entre los principios metodológicos del audio-lingualismo y los tipos de ejercicios más frecuentemente empleados en el laboratorio de idiomas.

Así por ejemplo, el método audio-lingual señalaba la ventaja de utilizar hablantes nativos de la lengua a enseñar como modelo para los estudiantes, y es indudable que el laboratorio puede satisfacer tal requerimiento.

1. W. F. Mackey, op. cit., p. 548.

Asimismo se abogaba por la segmentación de la lengua a enseñarse con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje. Este procedimiento coincide por una parte con uno de los fundamentos de la instrucción programada, y por otra, con el estructuralismo formal imperante en los estudios lingüísticos de la época. Es evidente que los ejercicios preparados para el laboratorio de lenguas pueden apegarse fácilmente al procedimiento señalado.

La dependencia absoluta del método audio-lingual en el modelo conductista de estímulo-respuesta-recompensa, sirvió de base para el diseño de un gran número de ejercicios empleados en el laboratorio de idiomas.

También los ejercicios de práctica de patrones característicos del audio-lingualismo, pudieron fácilmente incorporarse a los materiales escritos para el laboratorio.

Ahora bien, conforme se ha ido avanzando en el estudio de los problemas inherentes a la enseñanza de idiomas, se ha cuestionado la utilidad del laboratorio en el campo. Sin embargo, también hay quien piensa que sí es posible encontrar un lugar para su uso dentro de cursos que den un enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Más adelante en este trabajo se hará referencia a lo que en este sentido señala Julian Dakin.

A continuación, y antes de hablar de las ventajas y desventajas de diferentes tipos de laboratorios, sería conveniente mencionar algunos conceptos infundamentados que han sido expresados con respecto al laboratorio de idiomas en general.

En este sentido, Wilga Rivers¹ señala que algunas veces se ha pensado erróneamente que el laboratorio es un "método", y aclara que el laboratorio es solamente un instrumento al igual que un libro o un gis. Así, hace resaltar, hay cursos de enfoque distinto que lo usan; ésto, claro, independientemente de qué tan efectivamente lo hagan.

Posteriormente hace notar que tampoco es un maestro. El laboratorio no puede sustituir al profesor, ni siquiera le disminuye la carga de trabajo. Esta es simplemente diferente, y a veces más pesada. El laboratorio no enseña por sí mismo, y por lo tanto debe ser parte integral del programa de enseñanza. Específicamente, Rivers declara que su empleo debe servir como refuerzo de lo que ya se ha presentado en clase, y que el profesor debe usar el trabajo hecho en el laboratorio como punto de partida para otras actividades en el salón de clase.

En sus notas tomadas con base en el curso The Language Laboratory in the Teaching of English, Brian Connaughton señala otros tres conceptos erróneos que se han vertido sobre el laboratorio de idiomas.² Es decir, que el laboratorio es en sí aburrido, que no produce una competencia comunicativa, y que su potencial es sumamente limitado. Sin embargo, nos hace ver que todo depende de cómo se use, al igual que cualquier otro instrumento empleado por el profesor.

1. Wilga Rivers, op. cit., pp. 318-320.

2. Brian Connaughton, notas sobre el curso The Language Laboratory in the Teaching of English, impartido en The English Language Teaching Institute (ELTI), Londres, junio-julio de 1976, p. 1. (Mimeógrafo).

Tipos de laboratorios de idiomas: ventajas y desventajas.

A continuación se traduce lo que al respecto fue incluido en forma de cuadro de concentración en las notas distribuidas a los asistentes a la charla ofrecida sobre el laboratorio de idiomas a miembros de MEXTESOL, en marzo de 1976.¹ Al final de este trabajo se adjunta, como Apéndice 2, la versión original en inglés del cuadro mencionado.

1. MEXTESOL, notas sobre la charla The Language Laboratory: Some Basic Considerations, dada en la reunión de MEXTESOL, en marzo de 1976, pp. 11-12. (Mimeógrafo).

TIPOS DE LABORATORIOS DE IDIOMAS

<u>EQUIPO ELECTRONICO.</u>	<u>MODOS DE OPERACION</u>	<u>VENTAJAS</u>	<u>DESVENTAJAS</u>
<p>1. <u>Laboratorio Escuchar y Responder</u> (W. Rivers) <u>Laboratorio para Escuchar</u> (J. D. Turner). <u>Laboratorio Pasivo</u> (Turner y Stack). El tipo más simple es una grabadora con audífonos para los estudiantes, que no son audio-activos. También puede tener una consola simple con una mesa de controles, pero la única función de la consola es la de transmisión.</p>	<p>Solamente transmisión Sin individualización del programa en cuanto a selección u operación.</p>	<p>1. Barato. 2. Algo de aislamiento físico (especialmente si tiene cabinas). 3. El estudiante puede responder individualmente a través de toda la lección. 4. Imitación + ejercicios de sustitución + comprensión auditiva.</p>	<p>No es audio-activo. No se puede escuchar la voz propia como la oíría otra persona. 2. El profesor no puede oír y corregir a los estudiantes individualmente. 3. Los estudiantes no pueden trabajar a su propio paso. 4. No hay posibilidad de grabar, ni, por ende, de comparar.</p>
<p>2. <u>Laboratorio Escuchar y Responder con audífonos activados</u> (Rivers). <u>Laboratorio Escuchar y Hablar.</u> (Turner). <u>Laboratorio Audio-Activo.</u> (Stack). Como el anterior + micrófono y audífonos activados. (La voz del estudiante es amplificada, y a él le llega como la oíría otra persona). A menudo incluye cabinas preparadas acústicamente, con cables que permiten la comunicación en dos sentidos.</p>	<p>Transmisión solamente. Si hay más de una mesa de controles, se puede transmitir más de un programa al mismo tiempo.</p>	<p>1. Más aislamiento físico y psicológico. 2. El estudiante escucha su propia voz como la escucharía otra persona. Mejor base para comparar. 3. Como el #3 de arriba + el profesor puede oír y corregir a cada estudiante individualmente a través de un instrumento de intercomunicación.</p>	<p>1. El estudiante no puede trabajar a su propio paso. 2. Cuando hay corrección por parte del profesor, el programa no puede detenerse. 3. No hay posibilidad de que grabe el estudiante. Por lo tanto, no puede comparar.</p>
<p>2a. Como el número 2, excepto que el estudiante tiene mesa de controles para detener o regresar la cinta, o un toca-cassettes.</p>	<p>Transmisión. Biblioteca. Combinación Transmisión/Biblioteca</p>	<p>1. Como arriba. 2. El estudiante puede detener su aparato, y por lo tanto el programa, durante la corrección del profesor. 3. Puede trabajar a su propio ritmo. Puede</p>	<p>1. No hay posibilidad de que el estudiante grabe, y por lo tanto no puede comparar su voz con la voz maestra. Esto es algo que -dependiente de los objetivos del estudiante y de los materiales- puede considerarse como no necesario.</p>

EQUIPO ELECTRONICO

MODOS DE OPERACION

VENTAJAS

DESVENTAJAS

detener, echar a andar o regresar la cinta cuando lo desea. Individualización del estudio.

4. Especialmente bueno para comprensión auditiva, y toma de apuntes.

2. Más caro que el simple de tipo Escuchar y Responder (2), pero más barato que el Escuchar, Responder y Comparar.

-
3. Escuchar, Responder y Comparar (Rivers). Escuchar, Hablar y Grabar (Turner). Audio-Activo-Comparativo (Stack).

El estudiante tiene su propia grabadora o toca-cassettes, con instalaciones que le permiten grabar, generalmente con dos canales. La consola generalmente tiene más de un panel de controles.

Transmisión. Biblioteca. Combinación Transmisión/Biblioteca. Acceso telefónico. (Paneles de control automáticos en cuartos de control remoto).

1. Todas las del tipo 2a.
2. El estudiante puede grabar su propia voz, y compararla con la voz maestra.
3. Especialmente bueno para práctica de pronunciación y entonación, comprensión auditiva, y toma de apuntes.

1. Caro.
2. De mantenimiento complejo.

- 3a. Como el anterior + pantalla de televisión.

Video de acceso telefónico.

A continuación se enumeran algunas otras ventajas que apunta Stack en cuanto al uso de cassettes.¹

1. Las grabadoras pueden ser portátiles
2. Tanto cintas como grabadoras son económicas.
3. Las cintas son fáciles de manejar y almacenar.
4. Se puede sacar las cintas de la grabadora sin tener que regresarlas.

La mayor desventaja que tienen es que las cintas son difíciles de editar; de hecho, es casi imposible.

Otros tipos de laboratorios mencionados por Stack², que tienen la ventaja de no ser muy caros debido a que los alumnos no pueden grabar, son:

1. "El salón electrónico". El diseño especial de escritorios convertibles hace posible que un salón de clases regular pueda ser empleado como laboratorio, al conectársele audífonos.

2. El laboratorio móvil. Consiste en una consola móvil con un gabinete para guardar los audífonos que a ella se conectan.

3. El laboratorio portátil. Lo que lo diferencia del laboratorio móvil, es que mientras éste último se puede llevar de un lugar a otro gracias a las ruedas de que está provista la consola, al portátil se le puede transportar en estuches.

1. Edward M. Stack, The Language Laboratory and Modern Language Teaching, (Londres: Oxford University Press, 1971, 3a. edición), p. 71.

2. Ibid., pp. 29-33.

Ahora bien, las ventajas que Wilga Rivers¹ señala en cuanto al uso de laboratorios de lenguas en general son que los estudiantes pueden escuchar claramente a uno o varios hablantes nativos (que no se cansan), y que pueden ser usados tan frecuentemente como sea necesario.

Asimismo señala que en aquellos laboratorios en que los estudiantes pueden grabar, se tienen las siguientes ventajas. Cada alumno puede practicar cada reactivo tantas veces como él o el profesor lo consideren necesario antes de continuar con el siguiente. En el caso de los profesores cuya lengua materna es diferente a la que están enseñando, pueden beneficiarse ellos mismos del modelo provisto por voces de hablantes nativos.

Ahora bien, las circunstancias específicas de cada situación de enseñanza harán necesario que se adopte —si se adopta— el uso del equipo electrónico que se ajuste a sus necesidades y posibilidades. No obstante, es indudable que el tipo de laboratorio que puede resultar más recomendable en términos generales es aquél que permite al estudiante controlar la cinta, y para casos especiales, grabar su propia voz.

A continuación se estudiará lo que ya se ha dicho que puede ejercitarse en dichos laboratorios.

¿Qué se puede hacer en el laboratorio de idiomas?

Debido a la claridad con que Julian Dakin analiza el tema de qué puede hacerse en el laboratorio de idiomas, será conveniente seguir de

1. Wilga Rivers, op. cit., pp. 321-322.

cerca su exposición.

En primer lugar, Dakin nos recuerda que la enseñanza de algo nuevo puede dividirse en cuatro etapas, a saber:

1. Presentación.
2. Práctica.
3. Desarrollo.
4. Evaluación.¹

En seguida nos explica en qué consiste cada una de estas etapas en términos generales. Así, por lo que se refiere a la presentación, nos dice que ésta puede llevarse a cabo a través de dos tipos de procedimientos principales. Por una parte, el profesor puede recurrir a la demostración para introducir el elemento nuevo. Algunas técnicas que pueden incluirse aquí son la mímica, el uso de dibujos, la traducción, recurrir al contexto para aclarar el significado y uso del punto a enseñar. Por otra parte, el profesor puede incluir ejemplos del elemento nuevo en lo que dice, de tal suerte que se entienda y acepte naturalmente. Por ejemplo, es posible que se presente el pasado de algunos verbos a través de la narración de una historia.

Luego nos señala que ambos procedimientos requieren de la interacción del profesor con los estudiantes.

En cuanto a la segunda etapa, es decir, la de la práctica, apunta

1. Julian Dakin, The Language Laboratory and Language Learning, (Londres: Longman, 1973), pp. 3-4.

que se trata de que los alumnos produzcan sus propios ejemplos a partir de una pregunta o estímulo dado. El profesor aprueba o corrige, dando más ejemplos y/o explicaciones en su caso. Otra vez, hay una intensa interacción entre el maestro y la clase.

Por lo que respecta al desarrollo, Dakin nos dice que aquí, el profesor puede relajar el control sobre la producción de los alumnos. Se puede pedirles que cuenten historias, que jueguen determinados papeles, de acuerdo a las especificaciones que se les dé sobre ciertas situaciones, etc. En esta etapa, cada estudiante se tiene que valer —en mucho— por sí mismo, para la organización de su discurso, y para el desarrollo del mismo. Nuevamente se necesita de la interacción entre el maestro y los alumnos, sólo que ahora la participación del profesor se reduce a la de guiar los diálogos entre los estudiantes, a intervenir en las conversaciones solamente cuando así lo requiere la situación, o bien, a proveer a los estudiantes de la información lingüística que necesiten.

Finalmente, en lo tocante a la última etapa, señala que puede ser de dos tipos: el de la evaluación formal, y el de la evaluación como proceso continuo. En el primer tipo, el estudiante debe valerse por sí mismo. En el segundo, hay una constante interacción entre la clase y su profesor.

A continuación Dakin establece la relación que existe entre las etapas del proceso de enseñanza y las del proceso de aprendizaje. Señala que mientras el profesor se encarga de hacer la presentación de un elemento nuevo, el alumno tiene que entenderlo. Cuando el profesor realiza la ta-

rea de dar al estudiante la oportunidad de que practique dicho elemento por enseñarse, el alumno se encuentra por su lado con la tarea de aprenderlo. Durante la etapa del desarrollo en que el profesor trata de explotar lo que acaban de practicar sus alumnos, éstos se ven ante la necesidad de controlarlo. Por último, durante el proceso de evaluación (continua), el alumno depende de la retroalimentación del maestro para cerciorarse de que ha comprendido y puede aplicar sus conocimientos recién adquiridos de la lengua motivo de su estudio.

Posteriormente, Dakin puntualiza cuáles son los problemas a que se enfrenta el estudiante durante cada una de las etapas del ciclo. Durante la presentación el estudiante tiene el problema de la comprensión del significado del elemento nuevo; durante la práctica, de recordarlo; y durante el desarrollo, de emplearlo con fines comunicativos.

Ahora bien, por lo que respecta a lo que diferentes autores piensan sobre lo que el laboratorio de idiomas puede hacer para ayudar a resolver los problemas del estudiante, Dakin nos dice que algunos piensan que el laboratorio puede ayudar con los tres, mientras que otros piensan que sólo con dos, y otros que solamente con uno. Sin embargo, todos coinciden en pensar que el laboratorio puede ser usado durante la etapa de la práctica.

Ahora veamos qué tipos de ejercicios indica Dakin que pueden emplearse en laboratorio con el fin de que los estudiantes puedan repasar y aprender más a fondo material que ya haya sido presentado en clase. A continuación se listan seis diferentes formas de práctica consideradas por nuestro

autor.¹

1. Escuchar.
2. Repetición de patrones carentes de significado.
3. Repetición de patrones significativos.
4. Ejercicios de comprensión.
5. Ejercicios de producción.
6. Problemas.

La diferencia entre las formas de práctica 1 y 4, radica en que en la primera no se pide al alumno ninguna respuesta explícita, observable. El alumno simplemente escucha, como cuando lo hace a un disco o al radio.

Los ejercicios de producción se diferencian de los de repetición de patrones, en que éstos requieren que el estudiante produzca oraciones de estructura idéntica o muy relacionada con la del modelo, mientras que en los de producción no es así.

Para establecer la diferencia entre las formas de práctica 2 y 3, Dakin da los siguientes ejemplos de cada uno.

Tipo 2. Repetición de patrones carentes de significado:

I You We They	have	already just not yet	seen read heard eaten	it. them.
------------------------	------	----------------------------	--------------------------------	--------------

1. Ibid., pp. 8-9.

Tipo 3. Repetición de patrones significativos:

I You We They	have	already just not yet	seen read heard eaten	the film the apple. the record. the book.
------------------------	------	----------------------------	--------------------------------	--

En cuanto a la forma de sacar provecho a la sexta categoría, dice Dakin que

El arte de plantear problemas reside en seleccionar y presentar ejemplos de tal forma que primero se haga notar a los alumnos que hay un problema, y después se les guíe a través de los pasos necesarios para lograr su solución.¹

Lo anteriormente expuesto se refiere entonces a las diversas formas de práctica, ahora veamos cuál de los siguientes renglones puede practicarse en el laboratorio:

1. Comprensión auditiva.
2. Práctica oral.
3. Lectura.
4. Escritura.

Anthony Howatt y Julian Dakin² afirman que la grabadora puede ayudar al estudiante en los dos primeros renglones mencionados.

En cuanto a la comprensión auditiva, nos dicen que se pueden hacer

1. Ibid., p. 9.

"The art of problem setting lies in selecting and presenting examples in such a way that the learners are first made aware that there is a problem and are then guided through any necessary stages towards its solution".

2. Anthony Howatt y Julian Dakin, "Language Laboratory Materials", en The Edinburgh Course..., Vol. 3, pp. 93-121.

ejercicios para cada uno de los siguientes puntos, bien dándoles énfasis por separado, o bien relacionándolos de alguna manera:

1. Comprensión del acento o pronunciación de quien habla.
2. Comprensión de su gramática.
3. Reconocimiento de su vocabulario.
4. Captación del significado de lo que dice.

Asimismo nos señalan que la comprensión auditiva no es un proceso pasivo, y a continuación distinguen dos formas de practicarla: práctica extensiva y práctica intensiva.

Sobre la primera forma de práctica, se hacen las siguientes consideraciones. Sirve para dar al estudiante oportunidad de ejercitar y desarrollar su capacidad de comprensión auditiva lo más naturalmente posible. No se necesita evaluar, ya que se justifica por sí misma. El alumno debe tratar de entender motivado por su interés en el tema, o simplemente porque disfruta lo que está escuchando. Se pueden aprovechar grabaciones de programas de radio y televisión, de conferencias, etc. El grado de control dependerá del nivel de los alumnos. Se debe introducir el material en clase, y se le debe discutir posteriormente en ella. Se puede hacer uso de una gran variedad de acentos.

Por lo que respecta a la práctica intensiva, se menciona que sirve para desarrollar la comprensión detallada del significado, y que el estudiante concentre su atención en aspectos particulares del lenguaje a un nivel más formal, tales como el léxico, la gramática o la pronunciación.

En cuanto a la práctica oral, el laboratorio se puede emplear — se nos indica — para la mera imitación de modelos ofrecidos por hablantes nativos, y para la manipulación de patrones. Por lo tanto, y a diferencia de los ejercicios de comprensión auditiva, los diseñados para la práctica oral no pueden pasar de ser de tipo mecánico.

De lo anteriormente expuesto se desprende que las posibilidades de utilizar el laboratorio son mucho mayores en lo tocante a la comprensión auditiva. No es de sorprender, por lo tanto, que sea en este campo donde se hayan realizado con mayor frecuencia esfuerzos por utilizar materiales auténticos en cursos con un enfoque comunicativo. Podríamos mencionar, por ejemplo, los trabajos de Bastien, Morrison, y Dickinson y Mackin.¹

Cabe recordar aquí que el objetivo final del proceso de enseñanza es la comprensión, y en su caso, el uso apropiado de las funciones comunicativas de la lengua estudiada. Sin embargo, autores como Wilkins² admiten que todavía es prematuro suponer que estamos en una situación tal que podamos decidir con certeza cuáles son los métodos y las técnicas más adecuados para un programa de enseñanza de idiomas con un enfoque comunicativo. Ahora bien, si esta limitación es válida en cuanto al programa en general, también lo es en lo tocante a las posibles aportaciones del laboratorio a tal programa. Tal restricción será todavía mayor si se

1. Steve Bastien, A Course in Listening Comprehension, trabajo para el curso Design Studies, (Universidad de Edimburgo, 1976). (Mimeógrafo).

L. Dickinson y R. Mackin, Varieties of Spoken English, (Londres: Oxford University Press, 1969).

James W. Morrison, An Advanced Course in Listening Comprehension, (Universidad de Newcastle, 1974). (Mimeógrafo)

2. Wilkins. op. cit., pp. 78-79.

trata de un curso de lectura de comprensión, donde se puede decir que apenas se ha empezado a explorar el terreno. Se pueden citar por ejemplo, los experimentos que se han realizado en este campo en las tres Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. Hay ciertamente, algunos cursos publicados comercialmente que incluyen materiales para el laboratorio, como en el caso de Nucleus.¹

Puesto que —como ya se ha señalado— se han hecho aún menos exploraciones dentro del campo de la enseñanza de la lectura de comprensión en el área de las ciencias sociales, puesto que precisamente el curso English for the Social Sciences tiene tal objetivo, y por lo que se acaba de decir sobre el laboratorio de idiomas, la parte que sigue de esta tesis se avocará a estudiar la posibilidad de emplearlo en dicho curso, para finalmente considerar si puede ofrecer algo a cursos con objetivos similares.

Posibilidad de usar el laboratorio en un
curso de lectura de comprensión.

Posibilidad de justificar su uso desde un punto de vista teórico.

Es muy poco lo que se ha escrito sobre este tema. En la guía informativa sobre trabajos escritos dentro del campo del ESP, publicada por el Centro de Información sobre la Enseñanza del Inglés del Consejo Británico, sección de artículos, libros y reportes,² se listan ciento sesenta

1. Martin Bates y Tony Dudley-Evans, Nucleus, English for Science and Technology, (Londres: Longman, 1976).

2. The British Council English-Teaching Information Centre, English for Specific Purposes, Information Guide, (Londres: English-Teaching Information Centre, 1976), pp. 39-48.

trabajos, de los cuales solamente cuatro están relacionados con el uso del laboratorio de idiomas en cursos de ESP. Sin embargo, los trabajos que se mencionan de G. W. Grauberg, M. Newland, y J. Swales, están enfocados a la enseñanza del inglés empleado en la química, del inglés técnico, y del inglés científico respectivamente. Además, no se indica si dichos trabajos tienen como objetivo principal desarrollar la capacidad de entender el inglés hablado, o el inglés escrito. El cuarto trabajo, el de D. Cobb, sí está específicamente relacionado con el problema de la comprensión auditiva.

En las secciones de dicha guía correspondiente a tesis¹ por una parte, y a la investigación que actualmente se está llevando a cabo en Gran Bretaña en el campo de ESP² por otra, no se hace mención alguna a trabajos relacionados con el uso del laboratorio en cursos de EAP que tengan que ver con la lectura de comprensión.

Sin embargo, por otra parte, en las notas de B. Connaughton sobre el uso del laboratorio de lenguas en la enseñanza del inglés, se asienta lo siguiente:

Los elementos de la comprensión auditiva de mayor relieve para la enseñanza de idiomas parecen ser los siguientes:

1. reconocimiento del significado de una sola palabra.
2. reconocimiento de las características morfológicas al nivel de la palabra y la frase (ej: terminaciones verbales, frases verbales, frases preposicionales).
3. relaciones al nivel de la frase expresada por palabras claves indicando interrogación, negación, etc.
4. relaciones al nivel de la cláusula indicadas por palabras

1. Ibid., pp. 61-64.

2. Ibid., pp. 55-58.

expresivas de adición, contradicción, restricción, etc., así como por pronombres y otras palabras que refieren a sujetos ya mencionados.

5. relaciones entre grupos de oraciones por palabras o frases que indican argumentación, hipótesis, causa y efecto, comparación, etc.

6. la habilidad de reconocer la redundancia, la superfluidad, las digresiones y factores conexos para que no obstaculicen la captación de los puntos de vista y la información principales.

Se notará que el esquema de la comprensión auditiva, no obstante que se refiere a una habilidad respecto al lenguaje hablado, se asemeja fuertemente al esquema que pudiera hacerse de los elementos relevantes para la comprensión de lectura. Si a esto agregamos el aspecto de subvocalización que por bien o por mal sigue afectando en grado mayor o menor a la mayoría de lectores, hay buenas razones para creer que un curso de características excepcionales se integraría con base en la comprensión de lectura en la clase y de textos (controlados y naturales) en el laboratorio. La relación se establece por la enseñanza de técnicas de reconocimiento y de abstracción.¹

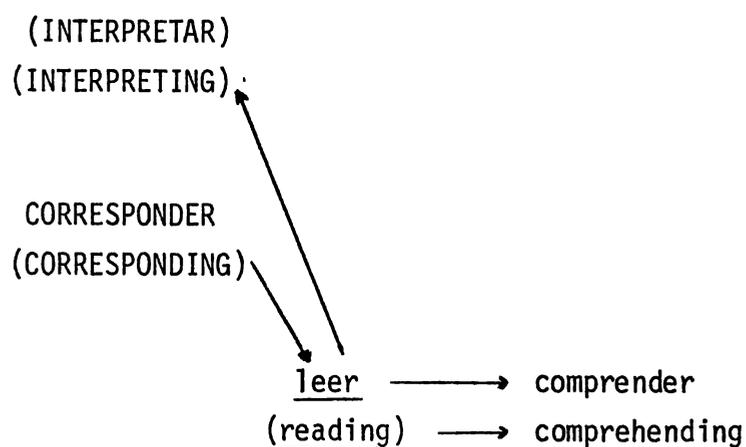
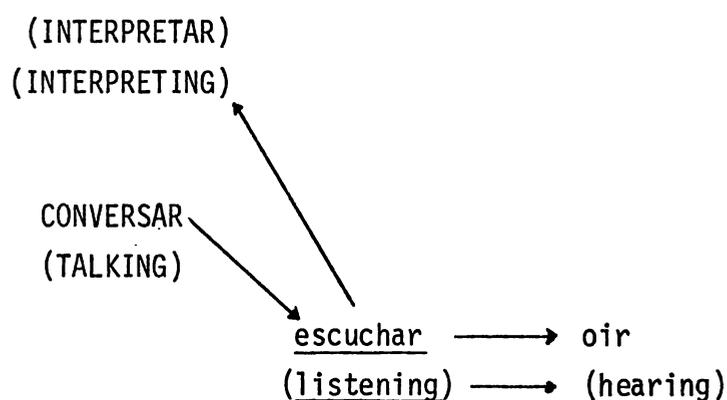
Ahora bien, es indudable que se podría elaborar un esquema de los elementos más importantes de la habilidad para comprender textos escritos que mostrara la semejanza existente entre dicha habilidad y la comprensión auditiva. No obstante, habría que señalar que esta semejanza puede establecerse en tanto que ambas son habilidades receptoras, pero que debido a que una necesita del oído y la otra de la vista para la captación del lenguaje oral y del lenguaje escrito respectivamente, habría que imponer ciertas limitaciones a la suposición de que es posible desarrollar la una mediante la ejercitación de la otra.

Es cierto que la enseñanza de técnicas que faciliten el reconocimiento y la abstracción puede considerarse como uno de los objetivos comunes a cursos de comprensión auditiva y a cursos de lectura de comprensión. Sin

1. Brian Connaughton, The Language Laboratory..., p. 17.

embargo, aunque es fácil afirmar que las relativas a la abstracción pueden ser similares en ambos tipos de cursos, no lo es en cuanto a las que se utilicen para facilitar el reconocimiento.

Para aclarar el punto de vista anterior vale la pena mencionar lo que Widdowson tiene que decir sobre la relación existente entre las diferentes habilidades lingüísticas. A continuación se incluye la parte de su diagrama que muestra la relación entre las habilidades receptoras.¹



1. H. G. Widdowson, Teaching Language as Communication, (Gran Bretaña: Oxford University Press, 1978), p. 66.

Nótese que se coloca a la interpretación en el nivel más alto, ya que "es la habilidad para procesar el lenguaje como comunicación y se encuentra subyacente a todo uso del lenguaje".¹

En el mismo capítulo había establecido Widdowson la diferencia entre las habilidades de interpretar y conversar, en tanto que la primera se refiere a un proceso psicológico que, a diferencia de la segunda, no se lleva a cabo como una actividad social en sí. Lo mismo puede decirse con relación a la diferencia existente entre interpretar y corresponder. Con respecto a la diferencia entre oír y escuchar, se define a la primera como una habilidad lingüística, y a la segunda como una habilidad comunicativa. La primera tiene que ver con el medio empleado para percibir los sonidos a través de los cuales se manifiesta el lenguaje, mientras que la segunda tiene que ver con la comprensión de las funciones comunicativas de las oraciones oídas. Con respecto a leer y comprender se puede establecer la misma diferencia: leer es una habilidad lingüística, y comprender es una habilidad comunicativa.

Volviendo a lo que se había dicho con anterioridad sobre la relación entre la comprensión auditiva y la lectura de comprensión, se verá que dicha relación existe al nivel de las que Widdowson considera habilidades comunicativas (escuchar y leer), pero no al de las habilidades lingüísticas (oír y comprender). Asimismo se verá que es posible hablar

1. Ibid.

"It is the ability to process language as communication and it underlies all language use".

de técnicas similares para facilitar la abstracción —comprensión de las funciones comunicativas del lenguaje— en cursos de comprensión auditiva y de lectura de comprensión, mientras que resulta más difícil encontrar técnicas similares que faciliten el reconocimiento del lenguaje a través de sus diferentes manifestaciones físicas.

Lo anterior hace volver a nuestra atención a otras posibilidades de justificar desde un punto de vista teórico el empleo del laboratorio —que hace uso del medio auditivo— para apoyar un curso de lectura de comprensión —que se relaciona con el medio visual.

Tanto en el trabajo de Connaughton, como en el de Janet McAlpin que sirvió de base a un taller presentado en la Convención Anual de TESOL de 1978 sobre el diseño de materiales para el laboratorio en cursos de lectura de comprensión,¹ se menciona la subvocalización como un aspecto importante del proceso de la lectura, y que por lo tanto puede servir como justificación al uso del laboratorio en dichos cursos.

No obstante, varios autores que han llevado a cabo investigaciones sobre el proceso de la lectura recientemente, rechazan la idea de que un lector hábil dependa necesariamente de la conversión mental del material impreso en sonidos para lograr su comprensión.

Así, Goodman nos dice que

1. Janet McAlpin, Reading Units for the Language Laboratory, borrador de las notas empleadas en el taller que con ese tema se presentó en la Convención Anual de TESOL, Cd. de México, 1978, p. 4 (Mimeógrafo).

Algunos suponen que los lectores se involucran en un proceso de recodificación de la información gráfica en información auditiva, para después descodificar. Mientras que de hecho, esto puede suceder entre algunos estudiantes en las etapas iniciales de la adquisición de la capacidad de leer, no es necesario para, o característico de, la lectura fluída.¹

Citaremos los trabajos de dos autores más que sostienen este punto de vista. Los tres trabajos seleccionados forman parte de la colección editada por F. Smith en 1973, en la que se citan y se incluyen otros trabajos que coinciden con esta opinión.

Veamos ahora lo que señala Kolers al respecto:

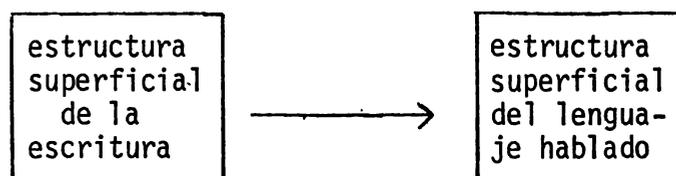
El lector hábil de una lengua...no trata de traducir grafemas en fonemas, tampoco responde especialmente a la estructura morfológica de las palabras. Ni siquiera es capaz de ver todas las palabras de una página...En cambio, trata a las palabras como símbolos y opera sobre ellas en términos de sus significados y de sus relaciones a otros símbolos.²

Por otra parte, más adelante indica que cuando existe la necesidad se puede operar en otros niveles menos sofisticados del proceso de la lectura, y nos da como ejemplos la de identificar palabras que no nos son familiares, o la de leer para cerciorarse de que no hay errores en una página impresa.

-
1. Kenneth S. Goodman, "Psycholinguistic Universals in the Reading Process", en Psycholinguistics and Reading, Frank Smith, ed., (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973), p. 24. "It is assumed by some that readers engage in a process of recoding graphic input as aural input and then decoding. While this may, in fact, take place in beginning stages of the acquisition of literacy among some learners, it is not necessary or characteristic of proficient reading".
 2. Paul A. Kolers, "Three Stages of Reading", en Psycholinguistics and ...

Finalmente, citaremos al propio Frank Smith, quien en el mismo título de su artículo, "Decoding: the Great Fallacy"¹, expresa su punto de vista sobre el tema que nos atañe. Naturalmente, todo su artículo habla de la dificultad para fundamentar teóricamente la idea de que para comprender un texto escrito es necesario recurrir a la ayuda del lenguaje hablado. Sin embargo, para los fines de este estudio, baste anotar lo que apunta en su conclusión.

Nos dice que si se acepta la diferencia entre los dos niveles del lenguaje, o sea, la estructura profunda relativa al significado subyacente, y la representación física de la estructura superficial, un modelo de la lectura que se pudiese representar así:

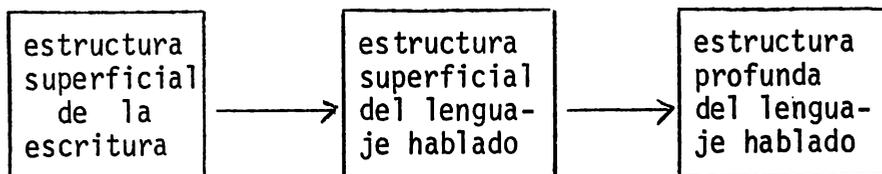


resultaría obviamente sobresimplificado, ya que, por lo menos, la comprensión debe incluir:

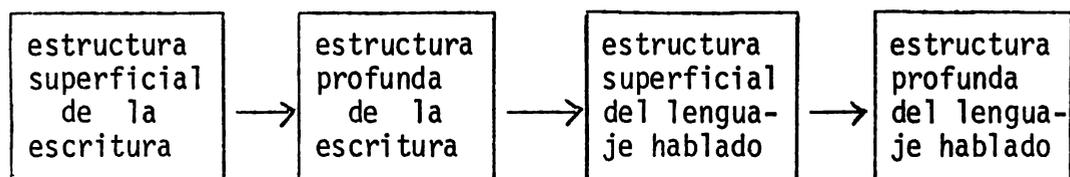
Reading..., p. 48.

"the skilled reader of a language...is not trying to translate graphemes into phonemes, and he is not responding especially to the morphemic structure of words. He is not even able to see all of the words on a page... Instead, he is treating words as symbols and is operating on them in terms of their meanings and their relations to other symbols".

1. Frank Smith, "Decoding: The Great Fallacy", en Psycholinguistics and Reading..., pp. 70-83.



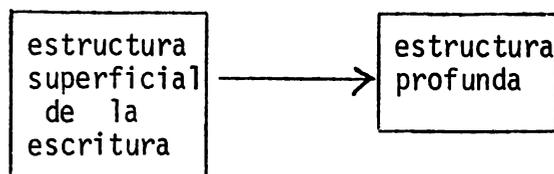
Pero que como no es posible pasar de la estructura superficial del lenguaje escrito a la estructura superficial del lenguaje hablado sin significado, o sea, sin la estructura profunda del lenguaje escrito:



Sin embargo, puesto que las dos estructuras profundas son las mismas, no hay razón para extraer significado dos veces. Por lo tanto, la siguiente representación es suficiente para la lectura en voz alta:



y para la lectura en silencio, la etapa final puede eliminarse completamente:



Smith concluye diciéndonos que en tal forma de conceptualizar el proceso de la lectura, no hay lugar para hipotetizar sobre el proceso de

descodificación o transformación de símbolos escritos en lenguaje oral.

Sin embargo, y a pesar de lo contundente del modelo de Smith, habría que investigar qué es lo que sucede en los casos en que el lector no es un hablante nativo de la lengua que está leyendo, y muy específicamente cuando todavía está aprendiéndola. Quizás en ese caso, la subvocalización sí juegue un papel de apoyo al proceso de la lectura. Goodman mismo hizo la concesión que así podría ser en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, y Kolers por su parte hizo notar que en determinadas circunstancias el modelo del proceso de la lectura efectuada por un lector hábil que lee bajo condiciones normales, no resulta aplicable. Así, por el momento —y mientras no se confirme lo contrario— se puede decir que la subvocalización no juega un papel determinante en la comprensión de textos escritos.

Por ahora no es posible afirmar con certeza que es beneficioso alentar a los estudiantes de una lengua extranjera, que desean aprenderla con el objeto de entender textos de su especialidad escritos en ella, a que subvocalicen con el ritmo, la acentuación y la entonación apropiados, como sugiere McAlpin que se haga.¹ Sin embargo, tampoco es posible afirmar categóricamente que se debe excluir la posibilidad de que la subvocalización brinde algún apoyo a determinados lectores bajo ciertas circunstancias.

1. Janet MacAlpin, op. cit., p. 4.

Ahora bien, la misma autora menciona en seguida que una lectura en voz alta del texto por parte del maestro, ayuda a los estudiantes a agrupar palabras correctamente. Aunque nuevamente faltaría evidencia para probar el valor de la lectura en voz alta con el propósito mencionado, tomando en consideración a estudiantes como los que aquí nos interesan, resulta menos difícil apoyar dicho punto de vista a partir de la información existente.

Por ejemplo, George A. Miller ha expresado que "la estructura sintáctica de una oración impone agrupamientos que gobiernan las interacciones entre los significados de las palabras en la oración".¹

Para ilustrar lo anterior, podemos recurrir a un ejemplo dado por Lyons sobre la posibilidad de dividir una secuencia de palabras como la que se da a continuación, agrupándolas de diferentes maneras. La secuencia: "No me tomaría la molestia si fuera tú lo dejaría para mañana", puede dividirse en: "No me tomaría la molestia si fuera tú. Lo dejaría para mañana.", o en "No me tomaría la molestia. Si fuera tú, lo dejaría para mañana."² En seguida nos explica que para decidirse por una u otra posibilidad, se puede recurrir a la entonación, y al lugar en donde se hagan pausas.

1. George A. Miller, "Some Preliminaries to Psycholinguistics", en Psycholinguistics and Reading..., p. 16.

"The syntactic structure of a sentence imposes groupings that govern the interactions between the meanings of the words in that sentence".

2. John Lyons, Introduction to Theoretical Linguistics, (Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1968), pp. 179-180.

"I shouldn't bother if I were you./ I'd leave it till tomorrow",...

Por lo que respecta a la entonación, Halliday, et. al. nos dicen que "las distinciones que se hacen a través de la entonación tienen significado gramatical",¹ pero también nos hacen notar que los cambios de entonación no corresponden necesariamente a alguna de las unidades gramaticales. Esto último hace bastante más complejo al problema.

Ahora bien, puesto que el curso que nos interesa es de lectura de comprensión, y no de comprensión auditiva, no es justificable dar a los estudiantes instrucción en clase, y práctica en el laboratorio, sobre el complejo problema de las relaciones entre unidades gramaticales y entonación.

En lo tocante a las pausas, Prator indica que normalmente dividimos todas las oraciones, exceptuando las más cortas, en dos o más partes, las que se puede considerar como agrupamientos de ideas o pensamientos.²

(thought groups). En seguida nos señala que aunque es imposible dar "reglas" exactas sobre la división de oraciones en dichos grupos, sí es posible generalizar sobre las razones por las que se hacen:

1. Para aclarar el significado.
2. Para enfatizar.
3. O, en una oración larga, simplemente para permitir la respiración.

y "I souldn't bother./ If I were you, I'd leave it till tomorrow".

1. M.A.K. Halliday, et al., The Linguistic Sciences and Language Teaching, (Londres: Longman, 1964), p. 45.
"The distinctions made by intonation carry grammatical meaning".
2. Clifford H. Prator, Jr., Manual of American English Pronunciation, (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Reinhart and Winston, 1957), p. 29.

Asimismo —añade— se puede decir, que en general no se hacen pausas entre grupos de palabras que están íntimamente relacionados, como en el caso de adjetivos y artículos y los sustantivos que modifican, o entre verbos auxiliares y verbos principales, pero que sí pueden hacerse pausas entre cualesquiera de las principales divisiones gramaticales de una oración.

Cabe señalar aquí que Halliday et al., aclaran por su parte que las pausas tienden a ocurrir antes de elementos de relativamente baja probabilidad o de alto contenido informativo.¹

Ahora bien, a nuestro modo de ver, la relación entre pausas y significado en la comprensión de la lectura —aunque también compleja— puede hacerse evidente al estudiante más fácilmente que la función de la entonación.

A continuación se expone el por qué de este punto de vista, y en un apartado posterior de esta tesis, se hará una sugerencia de cómo aplicarlo en un curso como el que es motivo de nuestra atención.

Según el modelo de lectura en silencio de Smith, el lector experimentado puede llegar a la estructura profunda del lenguaje a partir de la estructura superficial de la escritura. Tal modelo no se contrapone con

1. Halliday et al., op. cit., p. 68.

el ofrecido por Goodman que mencionamos, hacia el principio de este trabajo, en el que se refiere a los diferentes sistemas de claves a los que recurre el lector para recrear el significado de un texto, sólo que Goodman es más explícito en su descripción del proceso. Refiriéndose a cómo se emplean tales sistemas, nos dice que "se usan simultánea e interdependientemente. Lo que constituye información gráfica depende de qué tanta información sintáctica y semántica se tenga a disposición".¹

Ahora bien, la cantidad de información sintáctica y semántica que tienen a disposición nuestros lectores, varía obviamente. Si como Goodman mismo nos dice, en el aspecto semántico hay que tomar en consideración el aspecto temático, y no solamente el léxico (o sea, el que Mountford denomina nivel pragmático), no es difícil suponer que en un curso como el que nos interesa, los estudiantes podrán contar con un mayor número de elementos semánticos si se les asigna la lectura de textos de su especialidad, que estén al nivel de su preparación académica.

En el aspecto sintáctico, sin embargo, se encontrarán con mayores limitaciones, en tanto que no dominan las estructuras sintácticas de la lengua que están estudiando. Y aquí volvemos a lo que ya se dijo en cuanto a la necesidad de darles la oportunidad de adquirir técnicas que les

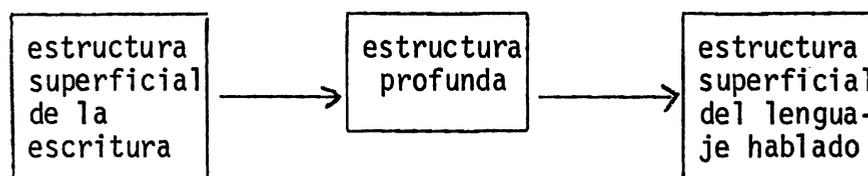
1. Kenneth S. Goodman, op. cit., p. 25.

"These cue systems are used simultaneously and interdependently. What constitutes useful graphic information depends on how much syntactic and semantic information is available".

faciliten el reconocimiento de dichas estructuras.

Es precisamente en relación a las pausas donde, a nuestro juicio, puede derivarse una técnica que ayuda al desarrollo de lo que Widdowson ha denominado habilidades lingüísticas receptivas —oír y comprender— con el objeto de apoyar la segunda en la primera. Es decir, recurrir a la lectura de un texto por un hablante nativo de la lengua en que está escrito, para que el estudiante, al oír en dónde se hacen pausas, pueda ayudarse en su tarea de comprender (en el sentido que da Widdowson a este término).

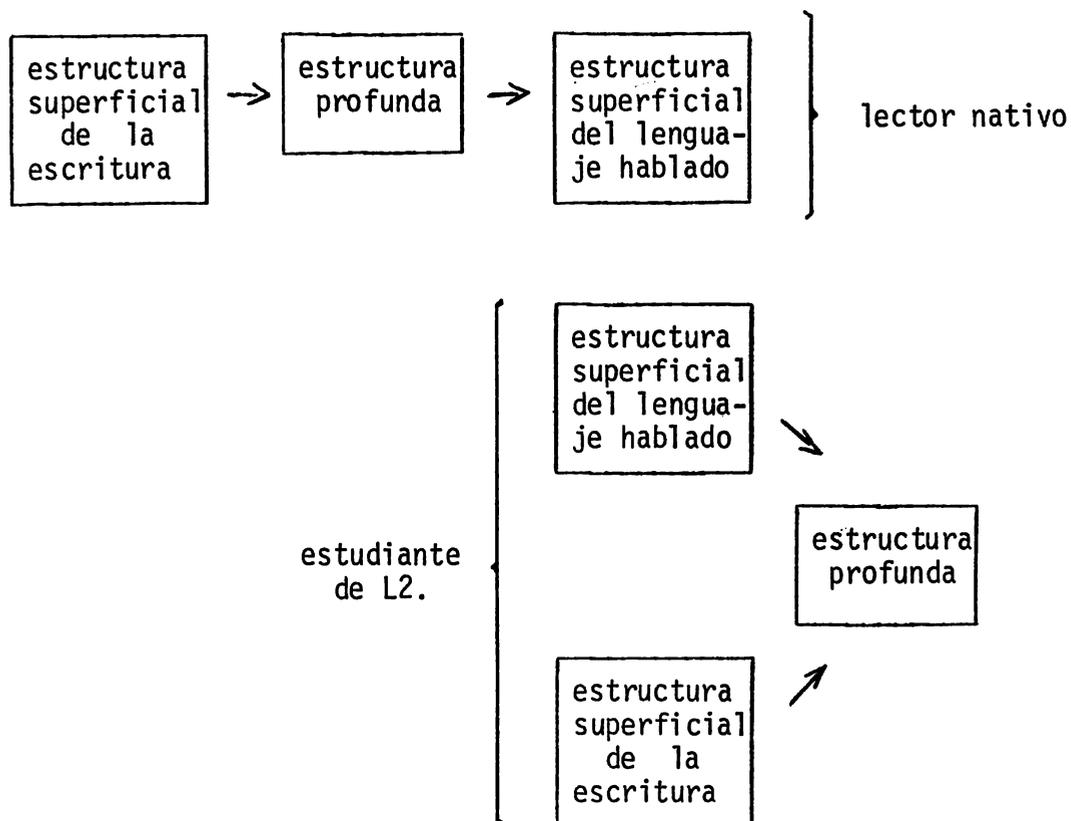
Así, si pensamos que el modelo de Smith sobre la lectura en voz alta, que comprende:



es válido para el lector nativo, se verá que puede ofrecer un apoyo al estudiante de una lengua extranjera, en tanto que la estructura superficial del lenguaje hablado revelará los agrupamientos de pensamiento de que habla Prator, y servirá de ayuda para determinar los elementos de alto contenido informativo que señalan Halliday et al.

De esta manera se dará al estudiante la oportunidad de observar cómo la relación existente entre los aspectos formales y discursivos del texto se manifiestan en el lenguaje hablado sirviéndole de apoyo para comprender dicho texto.

Se sugiere, por lo tanto, el siguiente modelo para representar dicho proceso



Asimismo se sugiere que se recurra al trabajo en el laboratorio para llevar a cabo la actividad indicada, y que, conforme se vaya avanzando en el curso, y el estudiante se vaya familiarizando a través de la práctica con la relación entre la estructura superficial del lenguaje hablado, la estructura superficial de la escritura, y la estructura profunda, se vaya restringiendo su empleo.

Posibilidad de justificar su uso desde un punto de vista práctico.

Si se acepta la razón que se acaba de ofrecer para llevar a los estudiantes de un curso de lectura de comprensión al laboratorio de idiomas, habría que pensar, de todos modos, en otras posibles ventajas que implique el hacerlo así.

Ya vimos que desde un punto de vista teórico es difícil encontrar justificaciones. Pues bien, desde un punto de vista práctico, también lo es. Casi no hay nada que no se pueda hacer en el salón de clase para alcanzar los objetivos de un curso como el que nos atañe. En todo caso, para solucionar el problema de la práctica extensiva de la lectura, no parece ser el laboratorio de idiomas el lugar más apropiado. Los estudiantes pueden leer en la biblioteca, en su casa, o, en todo caso, valdría la pena considerar la posibilidad de preparar materiales similares a los del SRA Lab¹ que se adecúen a sus necesidades específicas, y que no requieran de instalaciones especiales.

No obstante, parece ser que sí hay una razón de índole práctica entre las que se mencionaron al hablar del uso de los laboratorios de idiomas en general, y es el hecho de que la cinta magnética ofrece un modelo que es incansable.

1. Thelma Gwinn Thurstone, General RFU Reading for Understanding, (Estados Unidos de Norteamérica: Science Research Associates, Inc. 1969).

Ahora bien, si se decide que va a usarse el laboratorio, a pesar de no ser muchas las ventajas que ofrezca para la consecución de los objetivos de un curso de lectura de comprensión, entonces, tangencialmente, se obtendrán aquellas que se listaron en el capítulo correspondiente referentes a los laboratorios en los que el estudiante tiene control sobre la cinta y que no se relacionan específicamente con la práctica de la forma oral del lenguaje, o de la comprensión auditiva en sí. Por ejemplo, práctica de los estudiantes a su propio ritmo, y uso del laboratorio en cualquier momento que se requiera.

En el caso particular de la UAM-I, existe además la ventaja de que ya se cuenta con un laboratorio que puede ser usado como "biblioteca".

A continuación se harán sugerencias específicas en cuanto a su uso como apoyo a un curso de lectura de comprensión de textos de ciencias sociales.

SUGERENCIAS ESPECIFICAS SOBRE SU USO.

Organización del material

para su presentación

Se sugiere que se utilicen dos textos. El primero de ellos estaría constituido por uno o varios párrafos del texto estudiado en clase. El segundo sería un texto nuevo, pero de complejidad lingüística y temática similar al primero. Aunque no necesariamente sobre el mismo tema, se recomienda que sí guarde cierta relación con el ya estudiado.

La sugerencia de que el primer texto sea el que se estudió en clase se basa en que los alumnos ya están familiarizados con él en cuanto a estructuras lingüísticas y contenido, y por lo tanto se presta para introducir un tipo de ejercicios que no ha sido practicado en clase, sin exigir demasiado del estudiante. Obviamente dichos ejercicios serán los que enfoquen la relación existente entre el lugar en que se hacen ciertas pausas al ser leído, y los agrupamientos de ideas de que habla Prator, o de los elementos de alto contenido informativo a que se refieren Halliday et al.

No es necesario que se trabaje con todo el texto que se utilizó en clase, porque resultaría demasiado tedioso volver a leerlo en el laboratorio, y porque lo que se desea es utilizarlo como un punto de transición entre el trabajo de clase y el del laboratorio. Además, así se podrán seleccionar aquellos párrafos en que se encuentren ejemplos claros de lo que se desea señalar a los estudiantes.

En cuanto al segundo texto, servirá para que los alumnos no olviden las estructuras que ya han sido presentadas en clase, y para practicar lo relativo a la separación de grupos significativos de palabras por medio de pausas.

Previamente a la grabación de ambos textos se sugiere que se pida a varios hablantes nativos del inglés que los lean, con el objeto de determinar los lugares en que coincidan la mayoría de ellos para hacer pausas. De esta manera, la grabación se hará de acuerdo a la lectura del texto que resulte más representativa. En caso de que en un texto dado haya divi-

sión de opiniones, y cada versión sea apoyada por varios lectores, se podrán grabar ambas versiones y sacarse provecho de esta diferencia, según se propone más adelante.

Por lo que se refiere a tipos de ejercicios, se sugiere que sean tantos como el texto en cuestión lo requiera. De esta manera, para el primer texto se prepararán aquellos ejercicios que permitan al estudiante entender la relación entre los agrupamientos de palabras que escucha en la cinta, y el significado de lo que está leyendo. En el caso del segundo texto, además de los anteriores, seguramente se necesitará intercalar de vez en cuando algunos otros que sirvan para aclarar el significado de vocabulario nuevo. Al final se podrán incluir también ejercicios que sirvan para cerciorarse que se ha entendido el texto en su totalidad.

Finalmente, y antes de pasar a estudiar algunos tipos de ejercicios que podrían utilizarse, es necesario apuntar que será imprescindible elaborar notas para el monitor —o el profesor, en su caso— que le permitan orientar al estudiante durante su trabajo en el laboratorio.

Tipos de ejercicios.

1. Ejercicios que ayuden a lograr la comprensión del texto escrito, a partir del estudio de las pausas hechas al ser leído en voz alta. Se usarán tanto para el primer texto como para el segundo.
2. Ejercicios que permitan entender la forma en que funcionan determinadas palabras en el texto.
3. Ejercicios para determinar si se ha entendido el texto en su totalidad. Se sugiere que sean abiertos para permitir que se establezca una

relación entre la sesión en el laboratorio y el trabajo en el salón de clase.

Los últimos dos tipos de ejercicios sólo se utilizarán en el segundo texto, dado que el primero ya es conocido por los estudiantes.

En este trabajo solamente nos referiremos al primer tipo de ejercicios, en tanto que los últimos podrán ser como los que se han manejado en clase con los mismos fines.

A continuación se presentan algunos ejercicios del primer tipo haciéndose uso del texto empleado en el material de clase de la Unidad 5. Esto se hará para podernos referir a lo que sobre dicho material se haya señalado ya en este trabajo. Los ejercicios que a continuación se recomiendan para el primer texto, podrían emplearse en el material para el laboratorio de dicha unidad, mientras que los que sirven para ilustrar lo que se podría hacer para el segundo texto de dicho material, necesitarían obviamente de otro texto diferente.

Ejercicios para el primer texto.

1. Se pide al estudiante que vaya marcando en un párrafo que aparece impreso en su cuadernillo de trabajo los lugares en que le parezca oír una pausa, de acuerdo con el modelo provisto por la cinta. A continuación se le indica que compare lo que marcó con el modelo que se incluye al final de su cuadernillo, en el que aparecen marcados los lugares en que se hicieron pausas en la cinta.

Para efectos de claridad, en los siguientes ejemplos se indicará,

por medio de un asterisco (*) lo que solamente esté impreso, con dos (**)
lo que esté impreso y grabado, y con tres (***) lo que solamente deba ir
grabado.

Ejemplo:

****EJERCICIO 1. MARCA CON UNA DIAGONAL (/) LOS LUGARES EN QUE OIGAS QUE
SE HACEN PAUSAS.**

By social mobility is understood any transition of an individual
or a social object or value from one social position to another.
There are two principal types of social mobility, horizontal and
vertical.

APAGA TU GRABADORA Y CONSULTA TU HOJA DE RESPUESTAS. CUANDO TERMINES
LEE LAS INSTRUCCIONES DEL EJERCICIO 2.

*(Al final del cuadernillo de trabajo).

Ejercicio 1.

By social mobility is understood/any transition of an individual
/ or a social object/ or value / from one social position to another./
There are two principal types of social mobility,/ horizontal and
vertical.

2. En seguida se guiará al estudiante para que identifique la rela-
ción existente entre los grupos de palabras que se han separado al leer
el texto, y su significado. Las respuestas se le darán en la cinta sola-
mente.

Ejemplo:

*EJERCICIO 2. AHORA VEAMOS POR QUE SE HICIERON ESTAS PAUSAS. OBIAMENTE HAY UNA PAUSA ENTRE LAS DOS ORACIONES MARCADA POR UN PUNTO. SIN EMBARGO, VEAMOS POR QUE LAS HAY DENTRO DE ELLAS.
 ESCUCHA Y LEE LAS SIGUIENTES ORACIONES NUEVAMENTE, Y CONTESTA LAS PREGUNTAS QUE SE TE HACEN. LAS RESPUESTAS CORRECTAS SE TE DARAN EN LA CINTA UNA VEZ QUE HAYAS TERMINADO EL EJERCICIO.
 ENCIENDE TU GRABADORA.

** By social mobility is understood / any transition of an individual/ or a social object/ or value/ from one social position to another.

1. En esta oración, se hizo una pausa después de "understood", porque ahí termina la frase que introduce la definición de "social mobility". True/False.

2. Se hizo una pausa después de "individual", porque ahí termina la definición de "social mobility". True/False.

3. Probablemente, se hizo una pausa entre "social object" y "value" porque en este caso, la palabra "or" indica que "a social object" no es lo mismo que "a social value". True/False.

4. Se hizo una pausa entre "value" y "from" porque "value" no forma parte de la frase que indica de dónde a dónde es la transición.
 True/False.

A CONTINUACION ESCUCHARAS LAS RESPUESTAS.

- ***
1. True
 2. False. La pausa marca la alternativa de que la transición sea de un individuo, o de un objeto social.
 3. True.
 4. True.

SI TIENES DUDAS, CONSULTA AL MONITOR; SI NO, CONTINUA CON EL SIGUIENTE EJERCICIO.

Ejercicios para el segundo texto.

Hay que recordar que además de los ejercicios que aquí se sugieren, se intercalarían otros para aclarar vocabulario nuevo —en tanto que esta vez el texto no es familiar para los estudiantes— y se concluiría con una sección de preguntas de comprensión general sobre el texto completo, que también se incluiría en el cuadernillo de trabajo.

Además de ejercicios similares a los que se detallaron en la sección anterior de este trabajo, se podría recurrir a los que se sugieren a continuación. Se debe señalar que, debido a que exigen más del estudiante, se pueden dejar para las últimas etapas del trabajo que se haga en cada unidad, o, dependiendo de la complejidad de los textos, para ser empleados hacia el final del curso.

1. Se da al estudiante una oración determinada. A continuación se le pide que vaya insertando nuevos elementos y que decida si al hacerlo

es conveniente hacer nuevas pausas. Las respuestas se le dan en la cinta tocando un timbre en los lugares que correspondan a una pausa nueva. En nuestro ejemplo, una cruz abajo de la línea servirá para indicar el lugar en que sonará el timbre en la cinta.

Se recomienda que se haga este ejercicio antes de leer el párrafo completo en que aparece la oración estudiada.

Ejemplo:

* EJERCICIO 1. LEE Y ESCUCHA LA SIGUIENTE ORACION. DESPUES VE COLOCANDO EN SU LUGAR LAS FRASES O PALABRAS QUE SE TE INDICAN, Y DECIDE SI, UNA VEZ INCLUIDAS, TENDRIAN QUE HACERSE NUEVAS PAUSAS. EN CASO AFIRMATIVO, MARCA CON UNA DIAGONAL (/) DICHAS PAUSAS. POSTERIORMENTE ESCUCHARAS EN LA CINTA UN TIMBRE EN LOS LUGARES EN QUE SE PODRIAN HABER HECHO PAUSAS.
ENCIENDE TU GRABADORA.

** 1. By social mobility is meant the transition of an individual/
from one social group to another.

(pausa corta en la cinta)

** horizontal

(pausa más larga en la cinta)

* By _____ social mobility is meant the transition of an individual from one social group to another.

*** By horizontal social mobility is meant the transition of an individual/ from one social group to another.

(pausa corta en la cinta)

** or shifting

(pausa larga en la cinta)

* By horizontal social mobility _____, is meant the transition of an individual from one social group to another.

*** By horizontal social mobility/ or shifting,/ is meant the transition of an individual/ from one social group to another.

(pausa corta en la cinta)

** or a social object

(pausa larga en la cinta)

* By horizontal social mobility or shifting, is meant the transition of an individual _____ from one social group to another.

*** By horizontal social mobility/ or shifting,/ is meant the transition of an individual/ or a social object,/ from one group to another.

(pausa corta en la cinta).

** situated on the same level

(pausa larga en la cinta)

* By horizontal social mobility or shifting, is meant the transition of an individual or a social object from one social group to another _____.

*** By horizontal social mobility/ or shifting,/ is meant the transition of an individual/ or a social object/ from one social group to another/, situated on the same level.

** SI TIENES DUDAS, CONSULTA AL MONITOR.

En este caso, las notas del monitor deberán indicarle, por ejemplo, que mientras la pausa antes de "or shifting" pudo haberse hecho o no, no se podrán aceptar pausas antes o después de "horizontal".

2. Se da a leer al estudiante una oración determinada, y se le pide indique si el timbre que escucha en la cinta marca el lugar en que normalmente se haría una pausa, o no. A estudiantes avanzados se les puede pedir que expliquen su opción, y que, posteriormente, discutan sus razones con el profesor en la clase.

Este ejercicio también será mejor hacerlo antes de leer el texto completo en donde aparece la oración que se está estudiando.

Ejemplo:

* EJERCICIO 2. LEE CUIDADOSAMENTE LA SIGUIENTE ORACION. A CONTINUACION LA OIRAS EN LA CINTA. MARCA LOS LUGARES EN QUE SUENA EL TIMBRE, E INDICA SI SON LUGARES EN QUE NORMALMENTE SE HARIA UNA PAUSA.
DESPUES DEL EJERCICIO, CONSULTA TU HOJA DE RESPUESTAS.

Transitions of individuals from one religious group to another from one citizenship to another from one family to another are instances of horizontal mobility.

ENCIENDE TU GRABADORA.

*** Transitions of individuals from one religious group to another, / from one citizenship to another, / from one family to another, / are instances of horizontal mobility.

** APAGA TU GRABADORA, Y CONSULTA TU HOJA DE RESPUESTAS. AL TERMINAR LEE LAS INSTRUCCIONES DEL SIGUIENTE EJERCICIO.

* (al final del cuadernillo de trabajo).

EJERCICIO 2.

LA CRUZ (+) ABAJO DE LA LINEA INDICA EL LUGAR EN QUE ESCUCHASTE SONAR EL TIMBRE, Y LA DIAGONAL (/), EN DONDE SI SE HARIA UNA PAUSA NORMALMENTE.

Transitions of individuals from one religious group to another, /
 +
 from one citizenship to another, / from one family to another, / are
 instances of horizontal mobility.
 +

SI TIENES DUDAS CONSULTA AL MONITOR.

3. Se pide que el estudiante anticipe los lugares en que normalmente se esperaría una pausa en un texto dado. Para saber si su versión es aceptable, se le puede pedir que escuche la cinta solamente, pero también se le puede dar la versión impresa del texto con indicación de los lugares en que se harían las pausas al final de su cuadernillo de respuestas.

Para evitar sobregeneralizaciones se debe indicar al estudiante que su versión puede diferir de la que se le da como retroalimentación, pero que esto no implica que necesariamente su versión sea incorrecta. Para este fin se le pide que consulte al monitor sobre las dudas que pudiera tener al respecto.

Al monitor se le indicará por qué hacer ciertas pausas es aceptable, y por qué hacer otras no.

También se recomienda hacer este ejercicio antes de haber escuchado el texto completo.

Ejemplo:

* EJERCICIO 3. MARCA CON UNA DIAGONAL (/) LOS LUGARES EN QUE PIENSES QUE SE HARIAN PAUSAS NORMALMENTE EN EL SIGUIENTE PARRAFO. DESPUES ENCIENDE TU GRABADORA PARA QUE ESCUCHES LA VERSION MODELO. SI NO TE QUEDA CLARO EN DONDE SE HICIERON PAUSAS, CONSULTA TU HOJA DE RESPUESTAS. AUNQUE TU VERSION SEA DIFERENTE, PUEDE SER QUE NO SEA INCORRECTA. EN CASO DE DUDA CONSULTA AL MONITOR.

By vertical social mobility is meant the transition of an individual or a social object from one stratum to another. According to the direction of the transition there are two types of vertical social mobility: ascending and descending, or social climbing and social simking.

AHORA ENCIENDE TU GRABADORA.

** (Impreso al final del cuadernillo).

By vertical social mobility is meant the transition of an individual/ or a social/ object from one social stratum to another./ According to the direction of the transition/ there are two types of vertical mobility:/ ascending and descending,/ or social climbing and social sinking.

4. Como se mencionó anteriormente, es posible que se hayan obtenido dos versiones de un mismo texto. Esto puede aprovecharse pidiendo al estudiante que trate de identificar las razones que pudieron haber tenido las personas que dieron tales versiones para hacerlo.

Nuevamente será necesario hacerle notar que ambas lecturas son acep-

tables. Así se evita el riesgo de hacerle pensar que hay reglas infalibles para decidir cuándo se hacen las pausas.

Este ejercicio debe hacerse después de que ya se haya leído todo el texto, incluyendo el párrafo que se va a discutir.

Ejemplo:

* EJERCICIO 4. A CONTINUACION ESCUCHARAS UN MISMO PARRAFO LEIDO POR DOS PERSONAS DIFERENTES. MARCA CON UNA DIAGONAL (/) LOS LUGARES EN QUE HAGA PAUSAS LA PRIMERA DE ELLAS, Y CON UN GUIÓN (-) LAS PAUSAS DE LA SEGUNDA.
PARA CONFIRMAR TUS RESPUESTAS CONSULTA LA HOJA DE RESPUESTAS AL FINAL DE ESTE CUADERNILLO.
DESPUES ANOTA LOS MOTIVOS POR LO QUE TU CREAS QUE HAY CIERTAS DIFERENCIAS. DISCUTE TUS ANOTACIONES CON EL PROFESOR EN CLASE.
ENCIENDE TU GRABADORA.

* The descending current has also two principal forms. The first consists in the dropping of individuals from a higher social position into an existing lower one. The second is manifested in an abasement of the rank of a social group as a whole, or in its disintegration as a social unit.

HAY DIFERENCIAS EN ESTAS DOS VERSIONES PORQUE...

** (Impreso en las hojas de respuestas).

The descending current has also two principal forms./- The first/ consists in the dropping of individuals from a higher social position into an existing lower one./- The second/ is manifested in an abasement of the rank of a social group as a whole,/ - or in its disintegration as a social unit

En este caso el profesor haría notar que el primer lector hizo pausas después de "first" y de "second", mientras que el segundo no, porque de alguna manera el hacerlo ayuda a enfatizar las características de cada una de las formas en que se clasifica la corriente descendente.

CONCLUSION.

Como ya se ha hecho ver a lo largo de este trabajo, nos encontramos todavía en una etapa exploratoria en el estudio del inglés para fines académicos, por lo que no se puede suponer que las consideraciones que se han hecho sobre la posibilidad de usar el laboratorio de idiomas en un curso de inglés para la comprensión de textos de ciencias sociales, sean de alguna manera exhaustivas. Falta mucho por investigarse en cuanto a la posibilidad de apoyarse en la forma oral del lenguaje para desarrollar la capacidad de comprender textos escritos, sobre todo en el caso particular de estudiantes de una lengua extranjera que desean aprenderla para tener acceso a una bibliografía más amplia durante su vida académica.

Sin embargo, es el sentir del autor de este trabajo que lo que en él se ha sugerido puede ser empleado experimentalmente en cursos similares al que se ha hecho referencia. Haciendo uso de grupos de control, podrían sacarse conclusiones mejor fundamentadas en cuanto a lo útil que pueda resultar el empleo del laboratorio para los propósitos que aquí se han expresado.

Tampoco se piensa que los ejercicios que se han sugerido sean los únicos —ni los mejores— que puedan emplearse para dar al estudiante la oportunidad de desarrollar, por medio de la práctica, la capacidad de hacer agrupamientos de palabras que guarden relación con las estructuras sintácticas del inglés, y con el sentido del texto que están leyendo.

No obstante, creemos que en el momento en que los estudiantes sean capaces de manejar exitosamente ejercicios tan complejos como los des-

critos aquí para el segundo texto, dejará de ser necesario el empleo del laboratorio de idiomas como apoyo a un curso de lectura de comprensión, en tanto que habrán llegado al punto que señala Slobin de percibir una oración sobre la base del análisis de su estructura constitutiva, y no debido a una señal acústica especial en cuanto a la segmentación.¹

1. Dan I. Slobin, Psycholinguistics, (Estados Unidos de Norteamérica: Scott, Foresman and Company, 1971), p. 26.

A P E N D I C E 1

ENGLISH FOR THE SOCIAL SCIENCESPART I - UNIT FIVETEACHER'S NOTES

Theme: A definition is made of social mobility. Then, it is classified into horizontal and vertical mobility. There follow a definition and examples of horizontal mobility. Vertical mobility is in turn defined. It is classified according to the direction (ascending and descending), and the nature (economic, political, etc.) of the transition. Sub-classifications are made for both, the ascending and the descending currents (individual, and collective mobility). Finally, two illustrations of the latter are provided, one of a social and one of an economic nature.

PARA- GRAPH	THEMATIC CONTENT	NOTIONAL/ FUNCTIONAL CONTENT	LINGUISTIC STRUCTURES	EXERCISE TYPES
I SEN- TENCES 1-2	Introduces the subject of the text by giving a definition and making a first major classification of social mobility.	definition alternative classification	by "x" is understood... or (alternative) another (pronoun) there are (2) types of..	-A1. cohesion (anaphora). -A2. text organization (anticipation). -C1, C2, C3. operational relationships (identification of notions/ functions as expressed by different structures). -C4. structural ambiguity (use of "or").

<p>II (3 - 6)</p>	<p>Deals with the first item of the above-mentioned classification, i.e., horizontal social mobility. Sentence 3 defines it, sentences 4 and 5 exemplify it, and sentence 6 makes an explanatory generalization about it.</p>	<p>definition renaming location exemplification generalization (explanatory)</p>	<p>by "x" is meant... or (renaming) situated on the same level within the same (social) stratum. ...are instances of... in all these cases may (indicating possibility)</p>	<p>-E1, E3. structural ambiguity -E2, E7, G2, G3. operational relationships -E4, F3, G1. anaphora -E5, E6, E8, G4, G5. vocabulary clarification -E9, F1, F2. exemplification of information -E10, C6. conceptual extension</p>
<p>III (7-8)</p>	<p>Deals with the second item of the classification, i.e., vertical social mobility. Sentence 7 defines it, and sentence 8 establishes a first form of classifying it, namely, the direction of the transition.</p>	<p>definition classification (and renaming)</p>	<p>according to</p>	<p>-I1, I2. operational relationships -I3. structural ambiguity</p>
<p>IV (9-13)</p>	<p>First, a second form of classifying vertical social mobility is established, i.e., according to the nature of the transition. Then, subclassifications are made for both, the ascending and the descending currents of mobility (individual and collective mobility).</p>	<p>classification identification quantity</p>	<p>"x" exists in (2) forms... "x" has two forms (The first) consists in... (The second) is manifested in... as a whole as a (social unit)</p>	<p>-J1, K2, K3, K4. anaphora -J2, K1, M. information transfer (from text to diagram) -K5. structural ambiguity -K6. semantic grouping</p>

<p>V (14-19)</p>	<p>After making an evaluative generalization regarding the possible needs for illustrating individual and collective vertical mobility (14-15), an illustration is made of the latter (16-19). In this illustration, which deals with the major changes of social position that the Christian Church has experienced since Constantine the Great, the aspects of sequence and cause-effect are very closely related. Sentences 14 and 15 express the author's point of view, and might therefore be considered argumentative. Sentence 16 introduces the illustration by stating relevant facts pertaining the first stage of the sequence of events. Sentence 17: the second stage is described. Sentence 18: the third stage is described. The relationship sequence/cause effect is made explicit through a conclusive generalization. Sentence 19: the last stage is described. The relationship sequence/cause effect is again made explicit by means of a contrastive, conclusive generalization.</p>	<p>illustration generalization a. evaluative b. conclusive description a. process b. cause-effect</p>	<p>was (not) before because was/were elevated contrariwise has led to</p>	<p>-N1,N3.interpretation of author's point of view -N2,O1.anaphora -N4.text organization -O2,O5.operational relationships (discourse markers) -O3.operational relationships (sequence) -O4.operational relationships (cause & result) -O6.tense (present perfect) -O7.exemplification of information</p>
<p>VI (20-23)</p>	<p>A parallel illustration of an economic, rather than of a social nature is given. This time, the relationship sequence/cause-effect is not as explicit as in the previous paragraph. Sentence 20 establishes the parallel-</p>	<p>similarity generalization a. explanatory b. conclusive description a. process b. cause-effect</p>	<p>similar cases to be a (manufacturer) means to be (one of the most...) did not mean to be (a captain...)</p>	<p>-P1.operational relationships -P2,P5,Q1.anaphora -P3,P4.lexical linking -Q2.operational relationships (cause and effect)</p>

ism between the two paragraphs by means of a generalization. Sentence 21 is another generalization, but this time it serves the purpose of describing the first stage of the sequence. Sentences 22-23 refer to the second and third stages of the sequence, and establish the relationship sequence/cause-effect through conclusive generalizations. The focus of the last generalization (i. indeed of the two illustrations as a whole) is on the fact that when a group changes its social position, its individual members do too.

- S1.comprehension (inference) .
- S2.comprehension (exemplification of information)

SEMANTIC GROUPINGS

THEMATIC.

Main theme:	social groups:	direction of the transition:
conception	religious group	vertical mobility
social mobility	citizenship	horizontal mobility
its	family	ascending (noun & adj.)
forms		descending (noun & adj.)
shifting	social objects:	from - to
horizontal mobility	the radio	lower stratum
vertical mobility	the automobile	(existing) higher stratum
transitions		descent
individuals (noun)	social values:	forms of (vertical) mobility:
individual (adj.)	fashion	infiltration (of individuals)
social object	Communism	creation
social value		elevation
social position	nature of the transition:	whole group
social rank	economic } currents	
social group	political } of	
social stratum	occupational } mobility	
stratification		
social climbing		
social sinking		
other:	divorce	oil/petroleum era
Christian clergy	remarriage	automobile era
Christian religion		
Christian Church	manufacturer	expansion
Christian dignataries	leader	decrease
Roman society	captain (of industry)	change
Czarist aristocracy		
prominent	industry	take place
relative	finance	occur
great		
noticeable	with	authority
enormous	without	
	by	

definition:

by "x" is understood...
by "x" is meant...

generalization (evaluative):

the cases of...are relatively common and
comprehensible.
"x" may need to be illustrated.

classification:

there are (two) types of...
according to...
"x" exists in (two) forms:...
"x" has (two) forms:...

generalization (conclusive):

has led to
has transformed (them) into
to be a...means to be...

alternative:

or

description (process):

was (not)
was/were elevated
before (the recognition/the "oil" era)
in the following centuries
during the last two centuries
during/after (the revolution)
first,second,third,fourth.

exemplification:

are instances of

generalization (explanatory):

in all these cases
similar cases
to be a...did not mean to be a...

description (cause-effect relationship)

because
cause (noun & verb)
effect
result

renaming:

or

contrast:

contrariwise

possibility

may

similarity:

similar cases

location:

situated on the same level
within the same (social) stratum
lower/higher (stratum)
low/high (position)
state

Identification:

the first consists in
the second manifested in

quantity:

any (meaning all) as a whole
any (meaning no) as a (social) unit.
all

COHESIVE DEVICES

reference:

its (adj.)
another (pronoun)
these (adj.)
one (pronoun)
the first (pronoun)
the second (pronoun & adj.)
them
similar cases

lexical substitution:

mobility - shifting
ascending vertical social mobility - social climbing
descending vertical social mobility - social sinking

conjunctions:

and
contrariwise

lexical linking:

social position - social rank - social stratum
Christian clergy - Christian Church - Christian religion - Church dignataries
prominent manufacturer - captain of industry and finance -(one of the) leaders of
industry and finance.
social sinking - dropping - abasement - disintegration

structural parallels:

(see paragraphs V and VI: use of "before", "because")

OTHER NOTES ON SPECIFIC PROBLEMATIC AREAS.

- p. 2, C, #4 Refer to "Answers to the Exercises".
Notice that the answer to this question depends more on know-
ledge of the world than on linguistic structure.
- p. 2, D (text), sentence #4. Notice that the examples given here must be
understood in terms of the whole paragraph. That is, they
are examples of horizontal mobility, and as the previous sen-
tence states, the transitions must be understood as taking
place within the same level. (e.g., "from one family to
another" must be understood as a transition within the same
level, as by re-marriage.)
- p. 3, E, 3. Refer to "Answers..."
Use this item to point out the difference between the two
uses of "or" (renaming/alternative).
- p. 4, F (text), sentence 5. Notice that a radio taken from one house to
another is not an example of horizontal mobility. However,
when the radio is taken to a community for the first time,
there is mobility of a social object.
- p. 5, J (text), sentence 10. Both, individual and collective ascending
mobility, could be considered as "infiltration". However,
the author has chosen to make the distinction between
"infiltration" for individuals only, and "creation and
elevation" when a whole group is involved.
- p. 9, O (text). Although the date in which Constantine the Great issued
the Edict of Milan (313) can be taken in the text as that of
the "official" recognition of the Christian Church, it must
be noticed that such recognition was in fact the result of
a long-term process, which began before, and ended after,
313.

ENGLISH FOR THE SOCIAL SCIENCESPART 1UNIT FIVEANSWERS TO THE EXERCISES.

- A. 1. social mobility.
2. c.
- C. 1. 1,2.
2. By social mobility is understood
3. There are two principal types of
4. False. En esta oración, las expresiones "an individual" y "a social object" no se refieren a lo mismo, ni "a social object" es lo mismo que "a social value".
- E. 1. shifting
2. By horizontal social mobility (or shifting) is meant
3. False. En esta oración los términos "mobility" y "shifting" se refieren a lo mismo, mientras que "an individual" y "a social object", no.
4. social group.
5. a. No.
b. Yes.
6. Yes.
7. horizontal social mobility (or shifting).
8. instances
9. one citizenship to another citizenship.
one religious group to another religious group.
10. Yes. Porque la transición se realiza dentro del mismo nivel.
- F. 1. The radio and the automobile
2. Fashion and Communism.
3. place.
- G. 1. c
2. b.
3. may take place
4. a
5. sin
6. True
- I. 1. 7, 8.
2. According to the direction of the transition.
3. climbing,
social sinking.

J. 1. stratum.

2.

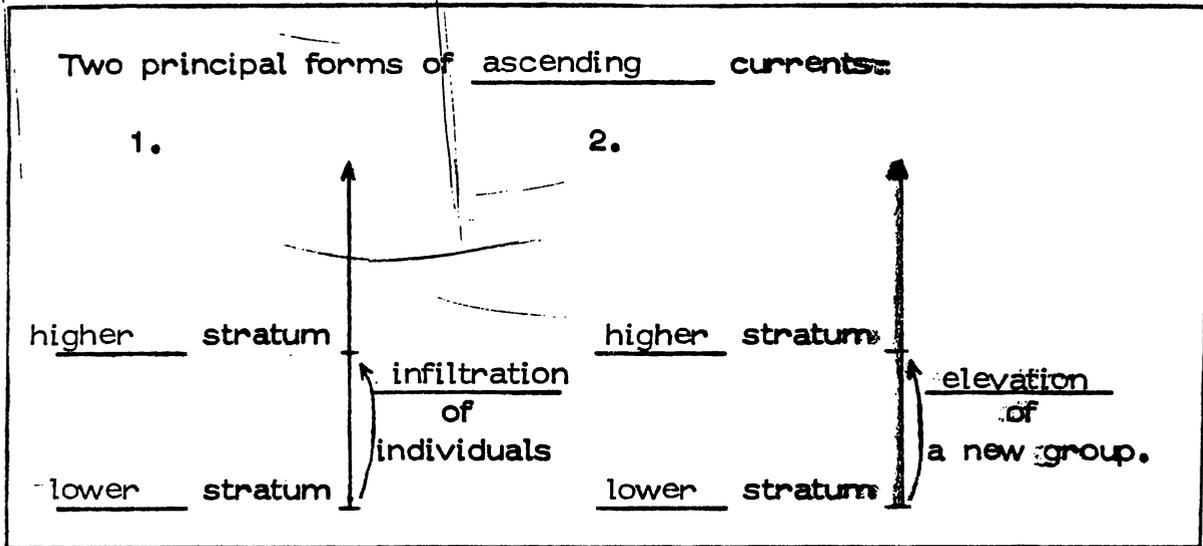


FIGURE 4

K. 1.

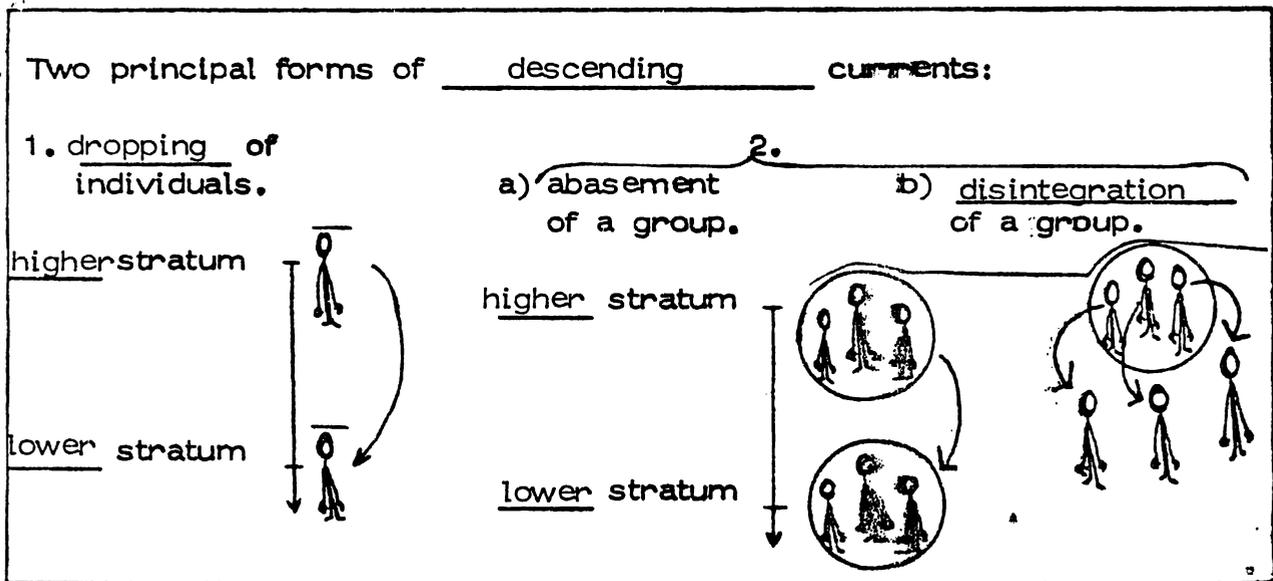
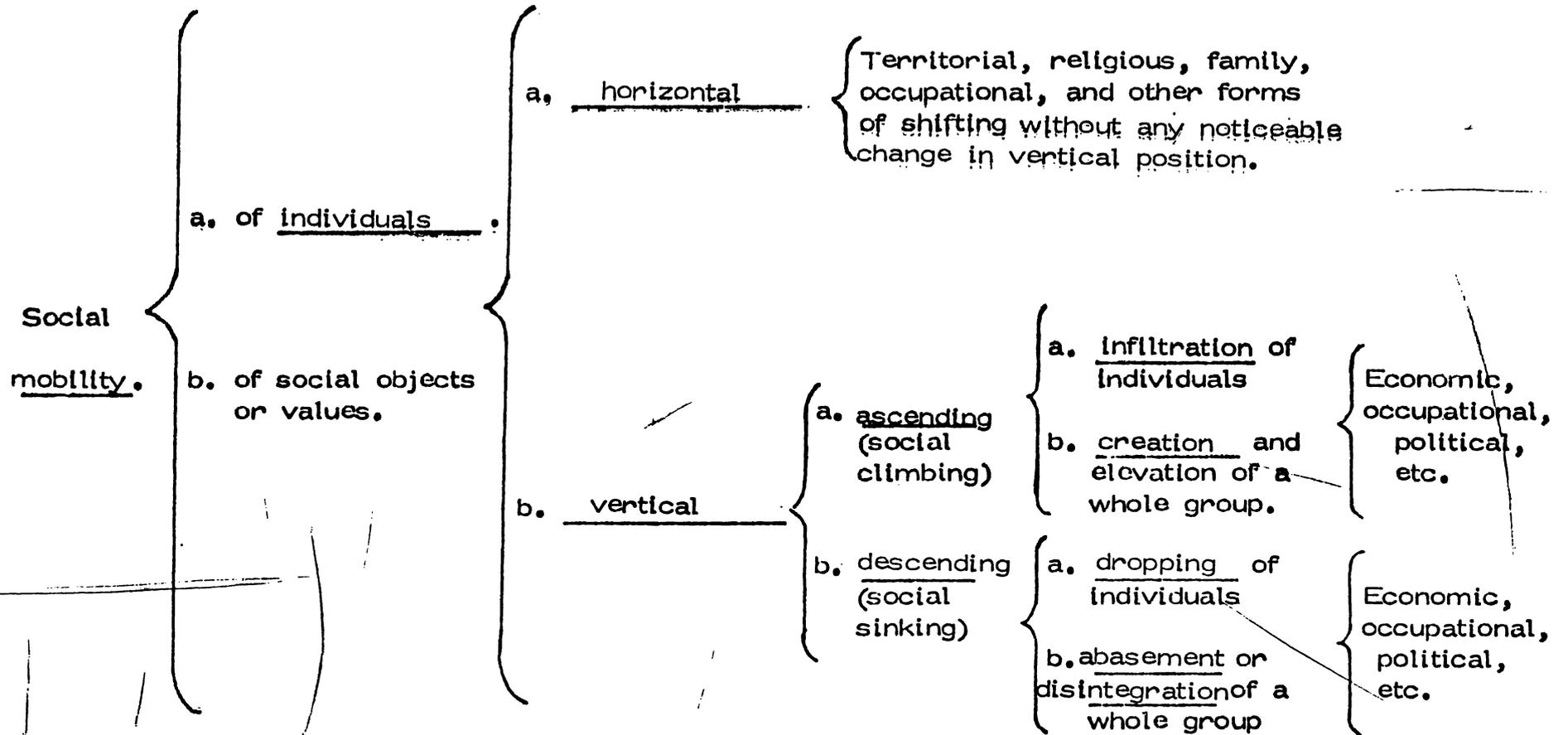


FIGURE 5

- 2. form
- 3. form
- 4. a social group
- 5. False
- 6. sinking.

M. THE SITUATION IS SUMMED UP IN THE FOLLOWING SCHEME. COMPLETE IT, USING THE INFORMATION FROM THE TEXT.



- N.
1. No.
 2. vertical mobility of a whole group. (collective vertical mobility).
 3. b.
 4. b.
- O.
1. the group (the Christian Church).
 2. contrariwise
 3. second
fourth
first
third
 4. a. cause
result
b. result
cause
 5. because
 6. has led to
 7. a. No.
b. Yes.
c. Yes.
d. Yes.
e. No.
- P.
1. True.
 2. oil; automobile.
 3. to be a captain of industry and finance
 4. False.
 5. these industries (the oil and the automobile industries).
- Q.
1. the oil and the automobile industries.
 2. a. effect
cause
b. cause
effect
- S.
1. True.
 2. a. Horizontal social mobility of an individual.
b. Ascending vertical mobility of a whole group.
c. Descending vertical mobility, by disintegration of a whole group.
d. Horizontal social mobility of a social object.

A P E N D I C E 2

TYPES OF LANGUAGE LABORATORY

<u>ELECTRONIC EQUIPMENT</u>	<u>MODES OF OPERATION</u>	<u>ADVANTAGES</u>	<u>DISADVANTAGES</u>
<p>1. <u>Listen-Respond-Lab</u> (W Rivers) <u>Listen-Lab</u> (J.D. Turner) <u>Passive-Lab</u> (Turner & Stack) Simplest kind is a tape-recorder with earphones for students, which are <u>not</u> audio-active. Can also have a simple console with a tape-deck but the only console function is that of broadcast.</p>	<p align="center">Broadcast only lockstep</p>	<p>1. Cheap. 2. Some physical isolation (especially if booths.) 3. Student can respond individually throughout lesson. Imitation + drills + list comp.</p>	<p>1. Not audio-active. Can't hear own voice as another person would hear it. 2. Teacher can't hear and correct individuals. 3. Student can't work at own pace. 4. No facilities for recording, and therefore comparison.</p>
<p>2. <u>Listen-Respond Lab</u> (Rivers) with activated earphones. <u>Listen and Speak Lab</u> (Turner) <u>Audio Active Lab</u> (E.M. Stack) As above + microphone and activated headphones. (Students voice is amplified and it comes to him as another person would hear it.) Often has acoustically treated booths. Wired to permit two way communication.</p>	<p>Broadcast only. If there is more than one tapedeck then more than one programme can be sent out at the same time.</p>	<p>1. More physical and psychological isolation. 2. Student hears his own voice as another person would hear it. Better basis for comparison. 3. As No. 3 above + teacher can hear and correct each student individually through intercommunication device.</p>	<p>1. Student can't work at own pace 2. When there is teacher correction the programme can't be stopped. 3. No recording facilities for student. Therefore can't compare.</p>
<p>2a. As 2. except that student also has his play back tape deck or cassette deck.</p>	<p align="center">Broadcast Library Combination Broadcast/Library</p>	<p>1. As above 2. Student can stop machine and therefore programme during teacher correction. 3. Can work at own pace. Can stop, start, and reverse tape when wishes. Individualisation of study. 4. Especially good for List. Comp. and note-taking</p>	<p>1. No recording facilities for student therefore he cannot compare his voice with the master. This is a facility which—depending on the aims of the student and the material—may not be considered necessary. 2. More expensive to buy than the simpler Listen-Respond Lab.(2) but cheaper than Listen-Respond-Compare.</p>

ELECTRONIC EQUIPMENT

MODES OF OPERATION

ADV. INT. GES

DIS. DV. INT. GES

3. Listen-Respond-Compare
(Rivers)
Listen-Speak-Record (Turner)
Audio-Active-Compare (Stack)
Student has individual tape deck or cassette deck and recording facilities usually with dual track. Console usually has more than one tape deck.

Broadcast
Library
Combination Broadcast/Library
Dial access
(automatic tapes in remote control room)

1. All the advantages of 2a. +
2. Student can also record own voice and compare it with master.
3. Especially good for pronunciation, and intonation practice, List. Comp. & note taking.

1. Expensive to buy
2. More complex to maintain

3a. Above + television screen

Dial-access Video

BIBLIOGRAFIA

- Bastien, Steve, A Course in Listening Comprehension, Trabajo para el curso Design Studies (Universidad de Edimburgo, 1976), (Mimeógrafo), 27 pp.
- Bates, Martin, y Tony Dudley-Evans, Nucleus, English for Science and Technology, (Londres: Longman, 1976).
- Candlin, Christopher N., et. al., "Developing Study Skills in English", en English for Academic Study, (Londres: The British Council English-Teaching Information Centre, 1975), pp. 50-69.
- Connaughton, Brian, "Teaching English for Academic Purposes in Mexico", Ponencia presentada durante la Convención Anual de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas (TESOL) efectuada en la Cd. de México, Abril de 1978), (Mimeógrafo), 19 pp.
- Connaughton, Brian, The Language Laboratory in the Teaching of English, notas sobre el curso impartido en The English Language Teaching Institute (ELTI), Londres, junio-julio de 1976, (Mimeógrafo), 37 pp.
- Corder, S. Pit, "Applied Linguistics and Language Teaching", en Papers in Applied Linguistics, Vol. 2 de The Edinburgh Course in Applied Linguistics, J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds., (Londres: Oxford University Press, 1975), pp. 1-15.
- Corder, S. Pit, Introducing Applied Linguistics, (Inglaterra: Penguin Education, Penguin Books Ltd., 1973), pp. 106-136.
- Criper C., y G. Widdowson, "Sociolinguistics and Language Teaching", en Papers in Applied Linguistics, Vol. 2 de The Edinburgh Course in Applied Linguistics, J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds., (Londres: Oxford University Press, 1975), pp. 155-217.
- Dakin, Julian, The Language Laboratory and Language Learning, (Londres: Longman, 1973), 172 pp.
- Dickinson L., y R. Mackin, Varieties of Spoken English, (Londres: Oxford University Press, 1969).
- Goodman, Kenneth S., "Psycholinguistic Universals in the Reading Process", en Psycholinguistics and Reading, Frank Smith, ed., (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973), pp. 21-27.

- Halliday, M. A. K., et. al., The Linguistic Sciences and Language Teaching, (Londres: Longman, 1964), pp. 1-74.
- Halliday, M. A. K., y Ruquaiya Hasan, Cohesion in English, (Londres: Longman, 1976), pp. 329-355.
- Howatt, Anthony, "The Background to Course Design", en Techniques in Applied Linguistics, Vol. 3 de The Edinburgh Course in Applied Linguistics, J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds., (Londres: Oxford University Press, 1974), pp. 1-23.
- Howatt, Anthony, y Julian Dakin, "Language Laboratory Materials", en Techniques in Applied Linguistics, Vol. 3 de The Edinburgh Course in Applied Linguistics, J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds., (Londres: Oxford University Press, 1974), pp. 93-121.
- Johnson, Keith, Informal Discussion Concerning Proposals for the Development of an Academic Writing Programme. ("Communicate in Writing: The English of Academic Study".), Centre for Applied Languages: Studies, University of Reading, Abril 1976, pp. 25.
- Kolers, Paul A., "Three Stages of Reading", en Psycholinguistics and Reading, Frank Smith, ed., (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1973), pp. 28-49.
- Lyons, John, Introduction to Theoretical Linguistics, (Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1968), pp. 170-208.
- Mackey, William F., Language TEaching Analysis, (Londres: Longmans, 1965), 554 pp.
- McAlpin, Janet, Reading Units for the Language Laboratory, borrador de las notas empleadas en el taller que con ese tema se presentó en la Convención Anual de TESOL, Cd. de México, 1978, (Mimeógrafo), 7 pp.
- MEXTESOL, The Language Laboratory: Some Basic Considerations, notas sobre la charla dada en la reunión de MEXTESOL, Marzo de 1976, (Mimeógrafo), 25 pp.
- Miller, George A., "Some Preliminaries to Psycholinguistics", en Psycholinguistics and Reading, Frank Smith, ed., (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973), pp. 10-20.
- Morrison, James W., An Advanced Course in Listening Comprehension, (Universidad de Newcastle, 1974), (Mimeógrafo).

- Mountford, Alan, "Discourse Analysis and the Simplification of Reading Materials for English for Special Purposes", Tesis Doctoral sin publicarse, Departamento de Lingüística, Universidad de Edimburgo, 1975, pp. 131-158, y 204-216.
- Mountford, Alan, "Principios y Procedimientos para la Simplificación de Textos en la Enseñanza del Inglés para la Ciencia y la Tecnología", EDUTEC, No. 6, Universidad Autónoma Metropolitana, Julio de 1975, pp. 36-43.
- Prator, Clifford H., Jr., Manual of American English Pronunciation, (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston, 1957), pp. 23-36.
- Rivers, Wilga, Teaching Foreign-Language Skills, (Chicago: The University of Chicago Press, 1968), 404 pp.
- Selinker, Larry, et. al., "Presuppositional Rhetorical Information in EST Discourse", TESOL Quarterly, Vol. 10, No. 3, Septiembre 1976, pp. 281-290.
- Slobin, Dan I., Psycholinguistics, (Estados Unidos de Norteamérica: Scott, Foresman and Company, 1971), 148 pp.
- Smith, Frank, "Decoding: The Great Fallacy", en Psycholinguistics and Reading, Frank Smith, ed., (Estados Unidos de Norteamérica: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973), pp. 70-83.
- Stack, Edward M., The Language Laboratory and Modern Language Teaching, (Londres, Oxford University Press, 1971, 3a. edición), 313 pp.
- The British Council English-Teaching Information Centre, English for Academic Study, (Londres: The British Council English-Teaching Information Centre, 1975) pp. 1-2
- The British Council English-Teaching Information Centre, English for Specific Purposes, Information Guide, (Londres: English Teaching Information Centre, 1976).
- Thurstone, Thelma Gwinn, General RFU Reading for Understanding, (Estados Unidos de Norteamérica: Science Research Associates, Inc., 1969).
- Widdowson, H. G., Teaching Language as Communication, (Gran Bretaña: Oxford University Press, 1978), 164 pp.
- Wilkins, D. A., Notional Syllabuses, (Londres: Oxford University Press, 1976), 92 pp.