



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

5  
2 EJ

**LA COMPRESION DE LECTURA EN INGLES  
EN EL COLEGIO DE BACHILLERES**

**T E S I S A**  
Que para obtener el Título de  
**LICENCIADO EN LENGUA Y  
LITERATURAS MODERNAS**  
**(INGLESAS)**

**p r e s e n t a**

**ANTONIO GONZALEZ SUAREZ**



México, D. F.



SRIA. ACADEMICA DE  
SERVICIOS ESCOLARES 1995

**FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

A la memoria de mi madre

To see a World in a Grain of Sand  
And a Heaven in a Wild Flower,  
Hold Infinity in the palm of your hand  
And Eternity in an hour.

William Blake

<b>INTRODUCCION</b>	<b>I</b>
<b>I. PERSPECTIVA HISTORICO TEORICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA</b>	<b>1</b>
1. El Enfoque Estructural	1
2. El Enfoque Comunicativo	10
<b>II. MODELOS DEL PROCESO DE LA COMPRESION DE LA LECTURA</b>	<b>22</b>
<b>III. ANTECEDENTES ACADEMICOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES</b>	<b>32</b>
1. Cambios Curriculares	32
2. El Modelo Educativo del C.B.	36
<b>IV. SELECCION DE MATERIAL DIDACTICO</b>	<b>43</b>
1. Elaboración de Fascículos	43

## INTRODUCCION

El propósito de este trabajo, es ofrecer una visión panorámica de distintos aspectos de la enseñanza de la lectura en inglés en el Colegio de Bachilleres.

El primer capítulo expone los antecedentes lingüísticos que han conformado la enseñanza del idioma inglés y la influencia que dos distintos enfoques -el estructural y el comunicativo- han ejercido en la metodología de dicha enseñanza. Al mismo tiempo, menciona algunas razones, por las que, al no satisfacer las expectativas de profesores y alumnos, el enfoque estructural da lugar a la búsqueda de una nueva posibilidad -el enfoque comunicativo- que conduzca a un aprendizaje más eficaz de la lengua extranjera.

El segundo capítulo describe algunas teorías que explican los procesos mentales efectuados durante la lectura y sus implicaciones, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. En este capítulo se exponen algunos conceptos planteados por dichas teorías que a pesar de ser fundamentales para la construcción del aprendizaje -v.g. los conocimientos previos del lector- no tuvieron mayor influencia.

En el capítulo tercero se hace un breve bosquejo de los cambios curriculares en los programas de lengua extranjera del Colegio de Bachilleres y se expone también de manera sucinta el Modelo Educativo que propone la institución para su práctica educativa. En la segunda parte de este capítulo se hace énfasis particularmente en los lineamientos didácticos propuestos por el Colegio de Bachilleres, para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos lineamientos se consideran interesantes e innovadores para la metodología de la enseñanza de la lectura en inglés.

Finalmente el capítulo cuatro describe el proceso seguido en la elaboración del fascículo anexo al final de esta tesina bajo los criterios establecidos por el Colegio de Bachilleres. En este sentido este material de apoyo es un reflejo de las tendencias didácticas de la institución, así como de las experiencias adquiridas a través de la práctica docente en el salón de clase. Este fascículo pretende introducir al alumno con mayor hondura en los aspectos de la cohesión y la coherencia, enfatizando el concepto de relación tanto para la referencia anafórica y catafórica, como para los conectores en la identificación de las funciones retóricas textuales. De esta manera, al alumno le quedará claro cómo se forman las redes de significado que

constituyen la organización lógica del discurso.

Asimismo, la intención de esta tesina es estimular el interés por la exploración de las bases teóricas que sustentan la enseñanza de la lectura, ya que dicha enseñanza requiere de un amplio conocimiento lingüístico y metodológico, que permita al profesor explotar adecuada y provechosamente los rasgos relevantes de un texto, para facilitarle al estudiante el acceso a la información escrita en lengua extranjera.

Aunque en este trabajo no se contempla la presentación de aspectos gramaticales, de alguna manera se practican aquellos vistos en fascículos anteriores. Aquí es pertinente mencionar el papel que desempeña la gramática en la enseñanza de la lectura en la segunda lengua: la adquisición de la competencia lingüística de manera comunicativa, evitando la enseñanza descriptiva y memorística de reglas gramaticales. La utilización de la gramática como una herramienta más que apoye al estudiante en el desarrollo de sus estrategias cognoscitivas (establecer jerarquías, inferir, hacer analogías, síntesis, etc.) y le ayude a enfrentarse a un texto en inglés con mayores posibilidades de éxito. Por otro lado, las diferentes actividades de este fascículo se organizaron en dos clases: las didácticas di-

señadas para promover el aprendizaje y las evaluativas destinadas a demostrar si éste se logró.

Como reflejo de todo lo anterior, se presenta a manera de tesis el siguiente fascículo como una posibilidad de las muchas existentes para la elaboración de material de apoyo. Finalmente, parafraseando a H.G. Widdowson, este trabajo se propone sugerir una búsqueda más que plantear una conclusión.



## **I. PERSPECTIVA HISTORICO TEORICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA.**

### **1. EL ENFOQUE ESTRUCTURAL**

Desde hace muchos años el enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera estaba basado casi exclusivamente en las formas escritas del idioma -los métodos gramaticalista y de traducción- ignorando en gran medida la parte oral de éste.

En los sesentas se presentó una reacción para cambiar dicho enfoque. Esta reacción estaba relacionada con las investigaciones de las escuelas estructuralista y conductistas, en las cuales se enfatizaba la formación de hábitos como parte del proceso de aprendizaje de un idioma. Como resultado de este enfoque, el énfasis recayó en la adquisición de las habilidades orales: escuchar y hablar, por lo que la lectura y la escritura quedaron relegadas.

Older teaching methods emphasized the written forms of language, largely ignoring speech, and the audio-lingual approach was a reaction to this book centered orientation. In addition, the schools of behaviorist psychology and structuralist linguistics were in vogue at the time, and their respective views of language learning as a process of habit

formation and of language itself as speech,  
provided a rationale for the new methodology.<sup>1</sup>

Según Mackay (1979) cuando se descubrió que el dominio de la comprensión auditiva y la producción oral no necesariamente conducían al manejo eficiente de otras habilidades -leer y escribir- se empezó a cuestionar la metodología hasta ahora utilizada en la enseñanza de la segunda lengua y la necesidad de analizar y reflexionar acerca de los factores que intervienen en la lectura, así como sus relaciones con la parte oral.

Entre los investigadores y maestros surgió un sentimiento de frustración, al darse cuenta de las limitaciones del método audiolingual. Este método hacía hincapié en el aspecto productivo del idioma en forma oral, predominando la comprensión auditiva sobre la lectura, y la producción oral sobre la escritura. En tal virtud la lectura quedaba como auxiliar de las habilidades orales.

At this same time, dissatisfaction was growing with the audiolingual method and teachers were becoming aware that aural-oral proficiency did not automatically produce reading competency. Reading researchers began to call for teaching

1. R. Mackay et al. Reading in a Second Language. 1979. p.24

reading in its own right, rather than merely as an adjunct to the teaching of oral skills.<sup>2</sup>

y en el mismo tenor se expresa R. Mackay:

The growing interest demonstrated by classrooms teachers, curriculum planners, and applied linguists in second language reading can be traced back at least a decade or so to the time when the limitations of the audio-lingual method of second language teaching were becoming increasingly obvious and undeniable. It had been expected, or sometimes merely assumed, that skilled reading and writing would more or less automatically follow upon fluent oral production and understanding. When oral-aural proficiency was found not to be followed inevitably by comparatively high levels of reading ability, disappointed teachers began to ask pertinent questions<sup>3</sup>

De esta manera, con el método audio-lingual y su prioridad en la comunicación oral para lograr que los alumnos se expresen con eficiencia y fluidez, se tuvo que reconocer que no se puede utilizar la lectura únicamente como un medio para reforzar oralmente la parte estructural y léxica del idioma. Fue necesario advertir que tiene relevancia en sí misma si se quiere lograr al mismo tiempo enseñar a leer con eficacia y fluidez.

2. P.L. Carrell et al. Interactive Approaches to Second Language Reading. 1988. p.3
3. R. Mackay et al. Reading in a Second Language. 1979. p.V.

The audio-lingual method has placed a high priority, and rightly, on oral communication, and good audio-lingual programs have succeeded in producing fluent speakers of English and other foreign languages. But these programs must additionally recognize reading as a skill in and of itself instead of as merely reinforcement for orally introduced structures and vocabulary if they are to produce fluent readers as well. 4

En este mismo sentido Saville-Troike opina que es muy poco probable que los estudiantes quienes pretenden obtener información de fuentes escritas en inglés se vean beneficiados por un tipo de enseñanza basada en el método audio-lingual que concibe la habilidad de la lectura como una forma de reforzar las áreas de la comprensión auditiva y la producción oral.

En consecuencia, se empezaron a desarrollar nuevas metodologías cuyos objetivos no coincidían con los del método audio-lingual. En dichas metodologías -el método situacional en Gran Bretaña y el audiovisual en Francia- la lectura y la escritura eran tan importantes como la comprensión auditiva y la expresión oral. Poco a poco la habilidad de la lectura comenzó a adquirir una importancia por sí misma y a lograr una independencia de las otras habilidades.

4. R. Mackay et al. Reading in a Second Language. 1979. p.25.

De esta manera toda una gama de nuevos elementos y de situaciones lingüísticas que antes no aparecían, van a tener que ser tomadas en consideración como son: distintos tipos de textos que van desde periódicos, documentos oficiales (tarjetas de identificación, licencias de manejo, etc.) hasta reportes académicos y libros de texto; todos éstos tienen distintos propósitos de lectura de acuerdo con el material que se va a leer, ya que no leemos de la misma manera un directorio telefónico que un artículo científico.

These include reading and understanding newspapers and popular magazines, personal letters, business correspondence, official documents such as driving license, applications forms, stories, academic textbooks, and scientific and technical reports. The linguistic and situational varieties of language that were absent from earlier materials have now started to appear in current second language reading texts.<sup>5</sup>

Por una parte se empezó a gestar un nuevo énfasis en cuanto a la manera de concebir a la lectura como una actividad específica e independiente y, por la otra, hubo la necesidad de investigar más ampliamente acerca de los fundamentos que sustentaban este nuevo enfoque y llevar a cabo un análisis más profundo

5. Op. cit., p. VI.

acerca de los procesos psicológicos que se realizan durante la lectura, ya que la lectura como una actividad específica e independiente requiere de toda una metodología particular para lograr sus objetivos; sin embargo se desconocían los medios y las formas para alcanzar las metas propuestas por el nuevo enfoque. <sup>6</sup>

En este sentido la psicolingüística aportó otra visión acerca de lo que sucede cuando una persona lee, especialmente de los procesos mentales implicados en la actividad lectora y de las estrategias interpretativas que un lector utiliza para extraer el significado del mensaje transmitido por el texto.

El interés de la psicolingüística se concentró principalmente en los procesos implicados y las estrategias utilizadas por el lector cuando se enfrenta a un texto para extraer su significado, dejando en segundo término al profesor, los tipos de textos y las actividades usadas en la enseñanza de la lectura. Si queremos mejorar la metodología y los materiales didácticos necesitamos entender con mayor profundidad cómo funciona la mente del lector eficiente para interpretar el lenguaje escrito. <sup>7</sup>

6. Ibid. p. VI.

7. Ibid. p. VII.

El énfasis del enfoque estructuralista en la enseñanza de la lengua extranjera había recaído sobre la habilidad del manejo casi exclusivo de las estructuras del idioma. Y aunque esto podría considerarse como una mera simplificación -según C.J. Brumfit y K. Johnson-, no se podía negar que en dicha enseñanza había predominado la forma más que el significado.

Certainly to represent past language teaching as having taken place in a kind of communicative vacuum in which structures are learned like mathematical formulae, would be an oversimplification. With these reservations it still remains true that 'form' rather than 'meaning' has dominated our teaching. <sup>8</sup>

Por consiguiente, hubo dos corrientes en las metodologías de enseñanza que se inclinaron por el dominio de las reglas gramaticales o por la repetición mecánica de las estructuras para formar hábitos. Y así los programas de estudio no eran más que listas de estructuras lingüísticas graduadas secuencialmente para facilitar el aprendizaje en el que se hacía énfasis en la corrección y exactitud de las reglas gramaticales o en la producción oral de la lengua extranjera.

8. C.J. Brumfit y K. Johnson. The Communicative Approach to Language Teaching. 1979. p.2.

El énfasis en el dominio de los contenidos gramaticales perduró a pesar de los distintos enfoques utilizados en la enseñanza de la lengua extranjera. Todas las metodologías anteriores se habían interesado con mayor o menor énfasis en el manejo y adquisición de la competencia gramaticalista.

Fue hasta 1970 cuando algunos investigadores -Campbell y Wales- empezaron a cuestionar la necesidad de considerar otro aspecto de la lengua: la **competencia comunicativa**. Ya que según ellos la efectividad del aprendizaje del idioma extranjero basado únicamente en la manipulación y dominio de la competencia gramaticalista no era suficiente.

Empezaron a surgir un enfoque diferente y una terminología nueva en la enseñanza de la segunda lengua; asimismo, se encontraron de pronto mencionadas en la literatura especializada, expresiones tales como 'communicative language teaching', 'notional/functional syllabuses', 'needs analysis' de acuerdo con K. Johnson (1982. p.4).

— — —

Con su énfasis en el dominio de la competencia gramaticalista



el enfoque estructuralista demostró su ineficiencia para lograr un aprendizaje operativo y realista del idioma, con fines realmente comunicativos. Hace a un lado aspectos importantes del proceso comunicativo (en qué circunstancias y dónde usar ciertos patrones gramaticales) y se concentra casi exclusivamente en el **qué** (los contenidos lingüísticos a dominar) y en el **cómo** (la manera de aprender dichos contenidos gramaticales) que, en el mejor de los casos conducen al estudiante a una manipulación idónea de las estructuras lingüísticas que, sin embargo, no le permiten comunicarse apropiadamente en circunstancias espontáneas.

Dentro de esa perspectiva se consideró a la lectura como un apoyo para desarrollar otras habilidades y no se le concedió la importancia real que tiene, como una habilidad independiente. Se dio por sentada la automaticidad de algunos procesos mentales que el estudiante debe llevar a cabo: la suposición de que la competencia lingüística incluía la competencia comunicativa, y la transferencia automática de ciertas habilidades de la lengua materna a la lengua meta, la cual nunca se realizaba. Finalmente, la ausencia o realización imperfecta de dichos procesos interfiere con el aprendizaje eficiente de la lectura como una actividad autónoma y relevante en la enseñanza de la segunda lengua.

## 2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo surgió como respuesta a la necesidad de una metodología más adecuada de la enseñanza de una lengua extranjera. A partir de este cambio en la enseñanza de la segunda lengua, empezaron a suscitarse una serie de preguntas: ¿Qué es el enfoque comunicativo?, ¿por qué se busca un enfoque diferente?, ¿qué es lo que los teóricos del aprendizaje han encontrado deficiente en los métodos anteriores?, ¿en qué consiste la competencia comunicativa? El enfoque comunicativo tratará de dar respuesta a toda esta serie de preguntas.

El estudiante percibía que los aspectos del idioma que había aprendido y practicado en el salón de clases le resultaban insuficientes e inadecuados para las situaciones espontáneas en las que quería usar el idioma. Por esto fue necesario buscar una alternativa que le proporcionara un medio genuino de comunicación y que le permitiera, además de aprender las reglas de la gramática, conocer las reglas de la comunicación

Una de las primeras cuestiones que se empezaron a discutir en relación con este enfoque fue: ¿Por qué un dominio del sistema gramatical no es suficiente para lograr una capacidad eficaz

de comunicación? Ya se había observado que un estudiante capaz de expresarse utilizando estructuras gramaticalmente correctas no podía comunicarse apropiadamente en situaciones espontáneas. Aquí, tuvo relevancia la aparición de un elemento faltante en los enfoques anteriores: "the knowledge of how to say the right thing at the right time".<sup>9</sup> O, dicho en otras palabras, la **competencia comunicativa**.

La importancia del uso de la lengua en situaciones reales de comunicación había sido ignorada en cierta forma, en los métodos didácticos pasados que se habían enfocado a la enseñanza de la habilidad de entender y producir oraciones gramaticalmente correctas pero no siempre apropiadas en determinada situación. En cambio, el enfoque comunicativo hace mucho mayor énfasis en la importancia de comprender y producir expresiones apropiadas al contexto en que suceden, que en la manipulación más o menos exacta de la gramática.

People who speak the same language share not so much a **grammatical** competence as a **communicative** competence. <sup>10</sup>

9. K. Johnson. Communicative Syllabuses Design and Methodology. 1982. p.13.

10. D.A. Wilkins. Notional Syllabuses. 1976. p.11.

Hasta ahora, los teóricos del aprendizaje se habían interesado en dos áreas de la lengua: la gramática y la semántica. ¿Cuál es el repertorio gramatical que un estudiante debe poseer? y ¿cómo este estudiante domina las reglas gramaticales? Eran las preguntas que se hacían en relación con la metodología, sin tomar en cuenta el momento en el cual el estudiante debía usar dichas estructuras apropiadamente. Para subsanar esta omisión K. Johnson asevera que " la competencia comunicativa implica tres tipos de conocimiento -el gramaticalista, el semántico y el del uso adecuado." 11

Al decaer el énfasis en la estructuración gramatical de programas y metodologías, surge la alternativa de buscar un enfoque que pueda organizarlos en forma diferente, y que permita al estudiante producir actos comunicativos en una secuencia lógica y coherente. Aparecen nuevas teorías que analizan el uso real del idioma, que describen aspectos lingüísticos diferentes sin concentrarse exclusivamente en las propiedades formales de la gramática. La prioridad entonces es el uso real de la lengua, particularmente su utilización en el contexto social, y dicha prioridad se va a reflejar en investigaciones y

11. K. Johnson. Communicative Syllbuses Design and Methodology. 1982. p.21.

publicaciones posteriores.

H.G. Widdowson es uno de los investigadores que empiezan a describir rasgos distintos de la lengua y a acuñar una terminología nueva: **usage/use; locution/illocution; text/discourse; cohesion/coherence** son algunos de los pares de conceptos que él sugiere.

La distinción inicial que Widdowson propone es la diferencia entre **usage** y **use** que, según él, son dos áreas distintas de un mismo fenómeno y que finalmente no pueden separarse, ya que ambas pertenecen a una misma actividad: la comunicación.<sup>12</sup> La primera se basa en las reglas formales de la gramática que permiten expresarse con corrección y sentido, y la segunda está relacionada con el contexto y situación en que se producen los actos comunicativos, porque no basta que sean correctos y significativos, sino que también tienen que ser apropiados.

Widdowson afirma que conocer una lengua implica, por una parte, la manipulación de su uso correcto -la competencia gramaticalista-, y por la otra, el manejo de las reglas del uso apropia-

12. H.G. Widdowson. Teaching Language as Communication. 1978. p.3.

do -la competencia comunicativa. La competencia comunicativa incluye necesariamente la competencia gramaticalista, pero no se da al contrario, puesto que no es posible que alguien por el simple hecho de conocer una cantidad de estructuras gramaticales y vocabulario pueda desempeñarse apropiadamente en una situación de comunicación normal.

Knowing a language is often taken to mean having a knowledge of correct usage but this knowledge is of little utility on its own: it has to be complemented by a knowledge of appropriate use. A knowledge of use must of necessity include a knowledge of usage but the reverse is not the case. 13

La mayoría de los conceptos teóricos vertidos en esta tesina son válidos tanto para el discurso hablado como para el escrito, si bien sus implicaciones y aplicaciones prácticas sólo se contemplan para el segundo aspecto, en virtud de que la finalidad de este trabajo tiene que ver con la enseñanza de las habilidades comunicativas de la lectura en la lengua meta.

Otra diferencia que Widdowson plantea es la distinción entre texto y discurso. El texto, según él, tiene que ver con los

13. Op. cit., p.18.

distintos rasgos estructurales que lo constituyen de acuerdo con la gramática, y el discurso con el uso que se les da a esos rasgos estructurales para llevar a cabo actos de comunicación.

Whereas cohesion, then, has to do with the way propositions are linked together by a variety of structural operations to form texts, coherence has to do with the illocutionary function of these propositions, with how they are used to create different kinds of discourse: reports, descriptions, explanations, and so on. 14

Por otra parte para Halliday y Hasan, un texto no es sólo una secuencia de oraciones, ni algo que pueda considerarse como una super oración cuya única diferencia sería el tamaño. Un texto, reiteran, no es una unidad gramatical, como una oración o una cláusula, sino algo muy distinto: es una unidad de significado, cuyo sentido de unidad, depende de la relación del significado con el contexto en el que se ubica. En consecuencia, el concepto de texto no está determinado por la extensión o por la gramática, sino más bien por la relación entre significado y contexto.

Otros conceptos importantes descritos por Halliday y Hasan son

14. Ibid. p.52.

los de cohesión y textura que tienen que ver -según estos autores- con las relaciones de significado que existen en el discurso y con la continuidad semántica que establece puntos de contacto, entre un segmento del texto y lo mencionado anteriormente.

Estos autores afirman que las relaciones de cohesión que se establecen dentro y entre oraciones, crean la textura que es a final de cuentas, la que determina que una secuencia de oraciones constituyan un texto.

A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. 15

Y son estas relaciones cohesivas las que establecen que la interpretación de un elemento dependa del otro, toda vez que cada uno presupone la existencia del anterior y no se puede identificar sin recurrir a él.

Halliday y Hasan establecen una clasificación de las relaciones cohesivas que se presentan en el texto, dividiendo a la cohe-

15. M.A.K. Halliday y R. Hasan. Cohesion in English. 1976. p.2.



sión en dos áreas principales: la léxica y la sintáctica, ya que ciertas relaciones de cohesión se establecen por medio del vocabulario, y otras a través de la gramática.

Cohesion is expressed partly through the grammar and partly through the vocabulary. We can refer therefore to **GRAMMATICAL COHESION** and **LEXICAL COHESION**.<sup>16</sup>

De acuerdo con Widdowson, el concepto de cohesión se relaciona con el **desarrollo proposicional** -el contenido semántico expresado por la oración-, y la coherencia, con el **desarrollo ilocutivo** -lo que hace la oración, es decir, definir, explicar, describir, etc.- Esta distinción hecha por Widdowson ya había sido señalada anteriormente por Austin (1962) y Searle (1969), quienes empezaron a distinguir los diferentes aspectos de los actos de habla.

Having demonstrated that in fact all utterances are performative Austin reconsiders the senses in which 'to say something may be to do something' and concludes that in 'issuing an utterance' a speaker can perform three acts simultaneously: a **locutionary** act which is the act of saying something in the full sense of 'say'; an **illocutionary** act which is an act performed

16. Op. cit., pp.5-6.

in saying something, the act identified by the explicit performative; and a perlocutionary act, the act performed by or as a result of saying. 17

La descripción de los diferentes tipos de actos de habla, que se basan en las observaciones de Austin, clasifica primeramente al acto locutivo como el que proporciona la parte conceptual, el significado semántico de la información; posteriormente, al ilocutivo como el que aporta la intención comunicativa con que se lleva a cabo la emisión en un contexto dado, v.g. ordenar, advertir, solicitar, etc. y finalmente, el acto perlocutivo, que recibe la consecuencia o efecto de lo realizado por el acto locutivo y el ilocutivo. Dicho de otra manera, el acto perlocutivo -un acto no lingüístico- es el resultado de los actos anteriores en determinado oyente.

Searle por su parte, acepta el concepto de Austin de acto ilocutivo; pero por la otra, rechaza el de acto locutivo y propone la noción de acto proposicional -el que expresa el contenido de la emisión- como el equivalente del acto locutivo.

Searle, while accepting the notion of ilocution-

17. M. Coulthard. An Introduction to Discourse Analysis. 1977. p.17.

ary act, does not accept the locutionary act, but instead proposes the existence of the **propositional** act which carries the content of an utterance.<sup>18</sup>

Así como el desarrollo proposicional tiene que ver con la cohesión, el desarrollo ilocutivo está relacionado con la coherencia. Sin embargo, el concepto de coherencia es más complejo de definir que el de la cohesión.

La **coherencia**, a diferencia de la cohesión, no está marcada en forma explícita en el discurso, sino que se tiene que inferir a través de distintas formas convencionales e intuitivas, tales como el conocimiento previo del mundo, el conocimiento implícito de ciertas reglas y convenciones sociales, el uso del sentido común y de la experiencia almacenada en la memoria, y de toda una serie de procesos psicológicos implicados en la adquisición y retención del conocimiento. Todo esto facilitará que el oyente/lector entienda el sentido de la información y en un momento dado la reconozca como coherente. Según Widdowson, un discurso es coherente si podemos identificarlo como representativo del uso convencional de la lengua, si su secuencia de actos ilocutivos puede considerarse apropiada en una situación

18. Op. cit., p.22.

determinada.

The sense of appropriacy which enables us to distinguish coherence in discourse derives, then, from a knowledge of communicative conventions acquired as a natural and necessary concomitant of language learning. Thus, we recognize that a particular sequence of illocutionary acts is more familiar, more normal than another and to that extent more coherent, easier to process. 19

Por lo tanto, además del reconocimiento sintáctico y semántico de la lengua, se requiere cierto tipo de experiencia social, es decir, 'un conocimiento sociocultural convencional' para que se pueda llevar a cabo el reconocimiento de la coherencia.

— — —

El uso real del idioma, bajo la perspectiva comunicativa, va a dar origen a una serie de investigaciones y estudios acerca de los múltiples aspectos de este enfoque nuevo, y también a múltiples dudas e inquietudes, incluyendo algunos malentendidos provocados por un conocimiento deficiente de los alcances de esta nueva propuesta metodológica.

19. H.G. Widdowson. Teaching Language as Communication. 1978. p.53.

Una de las aportaciones del enfoque comunicativo, ha sido la de ampliar el horizonte didáctico de la enseñanza de la segunda lengua con la inclusión de una interrogante nueva que hasta el momento no se había tomado en cuenta: ¿cuando utilizar determinadas estructuras lingüísticas en forma apropiada? Aquí, el énfasis recae no tanto en la corrección y exactitud del repertorio gramatical, sino en su uso apropiado en situaciones espontáneas de comunicación.

Por consiguiente, este cambio metodológico no implica el abandono de la gramática, sino que la ubica como un apoyo -no un fin en sí misma- en el desarrollo de las estrategias intelectuales del estudiante, para alcanzar el objetivo fundamental de toda lengua: la comunicación.

## II. MODELOS DEL PROCESO DE LA COMPRESION DE LECTURA

Para entender el desarrollo de la habilidad de la lectura es necesario conocer la historia de algunas teorías que exploran el concepto de la lectura como un proceso dinámico. La descripción de los procesos mentales realizados durante la lectura es una de las aportaciones relevantes de la psicolingüística a la enseñanza de la lectura en la segunda lengua.

Kenneth Goodman describe a la lectura como un proceso activo -a psycholinguistic guessing game- en el que seleccionar, predecir, probar y confirmar facilita la reconstrucción del mensaje impreso en el texto. En esta reconstrucción de significados el lector usa su experiencia del mundo así como sus conocimientos léxicos, sintácticos y retóricos del idioma para verificar sus predicciones.

Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected or refined as reading progresses. 20

20. R. Mackay et al. Reading in a Second Language. 1979. p.49.

También Goodman define a la lectura como un proceso cíclico, en el cual, al reconstruir el mensaje un lector eficiente, selecciona partes de un texto, para predecir el significado de segmentos más amplios, utilizando sus conocimientos del mundo y de la lengua, para verificar o rechazar sus hipótesis, y de esta manera continuar con el ciclo.

Goodman has described reading as a psycholinguistic process by which the reader, a language user, reconstructs, as best as he can a message which has been encoded by a writer as a graphic display. Goodman views this act of reconstruction as being a cyclical process of sampling, predicting, testing, and confirming. 21

De este modo, a lo largo del texto, un lector eficiente predecirá el mensaje correcto, usando un mínimo de pistas textuales y evitará la interpretación lineal de cada palabra o frase. Este lector eficiente, al encontrarse con alguna inconsistencia o error, relacionado con la reconstrucción del mensaje, recurrirá a alguna estrategia compensatoria -sus conocimientos lingüísticos a sus antecedentes culturales- que le permita superar sus equivocaciones o falsas suposiciones, y de esta manera no se afectará sustancialmente su capacidad de comprensión.

21. Op. cit., p.5.

Frank Smith afirma que la lectura se realiza principalmente con el cerebro y que la vista sólo participa de manera incidental. En otras palabras, el lector entiende lo que lee no solamente por la representación gráfica que se encuentra en el texto, sino porque relaciona esta **información visual** con los conceptos previamente almacenados en su memoria: **la información no visual**

It is the brain that sees, the eyes merely look, usually under the direction of the brain.<sup>22</sup>

El lector no utiliza toda la información del texto, sino que selecciona las claves más importantes para interpretar el mensaje. Sin embargo, no siempre sucede esto, ya que en algunas ocasiones debido a ciertos factores como la falta de conocimientos previos -lingüísticos o culturales-, problemas psicológicos -miedo o ansiedad-, o hábitos deficientes de lectura, se presenta el fenómeno llamado **tunnel vision** que impide que se lleve a cabo la comprensión de la lectura.

Según Smith, el fenómeno de 'tunnel vision' no es una enfermedad de los ojos o un mal funcionamiento del sistema visual, si-

22. F. Smith. Reading. 1978. p.16.



no la situación resultante de proporcionar demasiada información visual al cerebro, toda vez que existe un límite para la cantidad de información que la mente puede captar, procesar y almacenar. Una manera de superar esta condición es utilizar la información visual lo menos posible y recurrir a la no visual en mayor proporción.

Because of the bottleneck in the visual information processing capacity of the brain, being able to read depends on using visual information economically, using as much nonvisual information as possible. 23

En resumen, la teoría psicolingüística afirma que la lectura es un proceso dinámico que implica una interacción entre dos factores: las habilidades lingüísticas del lector y sus conocimientos del mundo para la reconstrucción del mensaje del escritor. Sin embargo, P.L. Carrell y J.C. Eisterhold señalan que el modelo psicolingüístico no ha considerado suficientemente la influencia que tiene en la lectura el conocimiento del mundo, ya que éste desempeña un papel mucho más profundo y determinante que el que había sido considerado por los psicolingüistas.

23. Op. cit., p.33.

Even though the psycholinguistic model of reading is seen as an interaction of factors, it has generally failed to give sufficient emphasis to the role of background knowledge. Recent research indicates that what the reader brings to the reading task is more pervasive and more powerful than the general psycholinguistic model suggests.<sup>24</sup>

En muchas ocasiones se ha intentado describir las distintas formas de representar el conocimiento del mundo y su relación con la interpretación del mensaje del escritor en el discurso. En este sentido, la interpretación del discurso textual es, en gran parte, un proceso de recuperación del conocimiento almacenado en la memoria que, sirve de base para la reconstrucción de dicho discurso.

Aun cuando se han acuñado distintos conceptos para describir la organización del conocimiento en la memoria -scripts, frames, escenarios, etc.- uno de los términos más usados para manejar el concepto de almacenaje en la memoria, ha sido el modelo de la teoría del esquema.

La importancia del papel del conocimiento previo en el modelo

24. P.L. Carrell et al. Interactive Approaches to Second Language Reading. 1988. p.75.

psicolingüístico ha sido señalada por distintas investigaciones (Bartlett 1932; Rumelhart y Ortony 1977; Rumelhart 1980), las cuales han definido dicho conocimiento como la teoría del esquema.<sup>25</sup> El modelo de la teoría del esquema plantea que cualquier texto por sí mismo no proporciona ningún significado, sino que solamente suministra pistas para reconstruir el mensaje de acuerdo con el conocimiento previamente adquirido. Según la teoría del esquema, entender un texto implica un proceso interactivo entre el conocimiento del mundo del lector y el texto. Una interpretación eficaz, requiere de la habilidad de relacionar el texto con el propio conocimiento.<sup>26</sup>

Esta teoría toma en cuenta dos formas de procesar la información: el procesamiento **bottom up** que tiene que ver con el reconocimiento de las claves gráficas del texto (la elaboración de significados a partir de morfemas, palabras, estructuras gramaticales, etc.), y el procesamiento **top-down** que está relacionado con la interpretación de la información que usa estrategias tales como la predicción, la anticipación y la inferencia para la formulación de hipótesis basadas en el propio conocimiento del mundo del lector.

25. Op. cit., pp. 73,76.

26. Ibid. p.76.

Los procesos **top-down** y **bottom-up** implican dos condiciones esenciales: la primera requiere que estos procesos se lleven a cabo al mismo tiempo. La segunda demanda que ambos sean compatibles, de modo que no exista un desajuste entre las predicciones del procesamiento top-down y la información bottom-up que obligue al lector a revisar sus hipótesis para hacerlas compatibles nuevamente. Sin embargo, según P.L. Carrell *et al.*, el significado extraído del texto no está, de hecho, en el texto, sino en el conocimiento previo convencional del lector que se activa a través de la utilización de un esquema apropiado.<sup>27</sup>

También, es importante distinguir entre dos clases de esquemas: el del conocimiento formal, y el de contenido. El **conocimiento formal** está relacionado con la parte estructural y retórica del discurso; y el **conocimiento de contenido**, con el tema específico de algún área cultural y la realidad externa.

Algunas veces, durante estos procesos, se pueden presentar errores de interpretación o de reconstrucción del mensaje relacionado con dos causas: una, que el lector no posee determinados esquemas (formales o de contenido) y, por lo tanto, éstos

27. *Ibid.* p.79.

no se pueden activar. Otra, que el escritor presupone ciertos conocimientos previos y no proporciona las pistas necesarias para activar el esquema apropiado.

W. Grabe afirma que la lectura no es solamente un proceso mediante el cual se extrae información de un texto, sino que implica la activación del conocimiento previo en la mente del lector por medio de la lectura, y que dicho conocimiento lo puede refinar y ampliar la información proporcionada por el texto.

In this view the reading process is not simply a matter of extracting information from the text. Rather, it is one in which the reading activates a range of knowledge in the reader's mind that he or she uses, and that, in turn, may be refined and extended by the new information supplied by the text. Reading is thus viewed as a kind of dialogue between the reader and the text.<sup>28</sup>

En este sentido el modelo interactivo plantea una acción recíproca entre la información proporcionada por el procesamiento bottom-up (la decodificación) y la información obtenida por el proceso top-down (la interpretación), y las dos dependen del

28. Ibid. p.56.

conocimiento del mundo adquirido previamente. De modo que una lectura eficaz implica el manejo interactivo de los procesos top-down y bottom-up. En ningún caso, un proceso puede substituirse por el otro, sino que más bien se complementan, ya que el funcionamiento interactivo de ambos es fundamental para una comprensión efectiva del texto. 29

— — —

Por mucho tiempo la lectura se consideró como un proceso pasivo basado en la decodificación de la parte gráfica del texto -un proceso básicamente bottom-up- en el cual el significado proviene del texto mismo (letras, palabras, frases, etc.) y que, en ningún momento, toma en cuenta los antecedentes culturales del lector para la comprensión de la lectura.

Más tarde, los psicolingüístas enfatizaron el concepto del proceso activo de la lectura -un enfoque esencialmente top-down- en el que el lector reconstruye el significado, partiendo de la predicción de la claves gráficas del texto, para posteriormente confirmar o rechazar estas predicciones, al relacionarlas

29. Ibid. p.4.

con sus conocimientos previos y así lograr una adecuada interpretación del texto.

Finalmente, a partir de la teoría del esquema, que afirma que un texto en sí mismo no proporciona ningún significado si no se relaciona con las experiencias culturales previas del lector, el enfoque interactivo propone la combinación de la información impresa del texto con el conocimiento previo en un proceso recíproco para una comprensión eficaz de la lectura. De esta manera, el equilibrio entre los procesos top-down y bottom-up del modelo interactivo, pretende demostrar su preeminencia para alcanzar una efectiva comprensión de la lectura sobre los modelos anteriores, que tenían como base un solo enfoque: la decodificación o la predicción. 30

30. Ibid. p.9

### III. ANTECEDENTES ACADÉMICOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

#### 1. CAMBIOS CURRICULARES

El plan de estudios con que se empezó a trabajar en el Colegio de Bachilleres establecía como objetivo para la enseñanza de la lengua extranjera la **traducción de textos** a través del manejo de la gramática y de elementos de vocabulario. Esta concepción del aprendizaje de la segunda lengua presentaba grandes inconvenientes porque no es lo mismo traducir que comprender un texto. La traducción presupone un conocimiento profundo de la lengua materna y de la lengua extranjera, que incluso convierte dicho conocimiento en una especialidad que poca gente puede ejercer; mientras que para la comprensión el estudiante no necesita estar especializado en estas lenguas para obtener y usar la información escrita en la lengua meta.

Es a partir de 1983, con la implantación del Tronco Común, que se efectúan cambios en los programas de estudios del Colegio de Bachilleres modificándose en primera instancia el objetivo general para que el alumno **interpretara textos** en lengua extranjera con base en el enfoque comunicativo. Todo esto lleva a un cambio radical tanto en la metodología hasta ahora utilizada



como en la mentalidad del profesor que se resiste al cambio a causa del desconocimiento de las bases teóricas que fundamentan dicho enfoque y por su formación profesional realizada bajo principios estructuralistas.

Esta nueva metodología propone "tomar como unidad de análisis al texto y no a la oración y considerar al sistema lingüístico como uso y no como norma"<sup>31</sup> Así los nuevos programas se estructuran con base en tres ejes: el primero lo constituyen los tipos de texto considerados como unidades, adoptándose la clasificación planteada por el Dr. R. Zirpins (instructivos, descriptivos, narrativos, informativos, especulativos y argumentativos). El segundo eje corresponde a las funciones retóricas de los textos tomadas como temas para cada unidad. Finalmente, el tercer eje contiene las estrategias de lectura mediante las cuales se abordarán los textos para acceder a la información.

No obstante que la metodología propuesta por el enfoque comunicativo abría un campo nuevo a la enseñanza de la lectura en la segunda lengua, los resultados no fueron del todo satisfactorios. Esto se debió en parte a la ignorancia de los objetivos

31. R.E. Patán Lopez. El Programa de Comprensión de la Lectura en el Colegio de Bachilleres. Ponencia. México. 1987. p.7.

que el nuevo enfoque proponía, lo cual llevaba a una aplicación incorrecta de los programas y a la renuencia de algunos profesores para actualizar sus técnicas de enseñanza, pero sobre todo, a los deficientes referentes culturales y a la ausencia casi completa del conocimiento de aspectos gramaticales por parte de la mayoría de los estudiantes del Colegio de Bachilleres.

En 1993, el Colegio de Bachilleres hizo nuevas modificaciones a los programas de estudio, esta vez, con criterios más realistas en cuanto a las características y circunstancias de su población estudiantil y docente. Aun cuando el objetivo de los programas sigue siendo **la comprensión de textos escritos en lengua extranjera**, ahora dichos programas contemplan tres aspectos importantes: el manejo de estrategias de lectura, el reconocimiento de elementos léxicos y sintácticos y, finalmente, la introducción a la cohesión y la coherencia. Con la inclusión de aspectos gramaticales de manera formal en los programas de estudio se busca subsanar las deficiencias lingüísticas de los alumnos mediante la enseñanza de la gramática de manera práctica y funcional -comunicativa-, evitando la descripción prescriptiva y memorística de la misma. De manera que el alumno la utilice como una herramienta más para acercarse a la información escrita en lengua extranjera con mayor eficacia.

Con estas últimas modificaciones a los programas de estudios se propone hacer de la enseñanza de la lectura un proceso interactivo en el que el alumno pueda desarrollar sus estrategias intelectuales utilizando la información gráfica del texto y sus conocimientos previos del mundo o de un tema específico para acceder a la información escrita en inglés y poder usarla posteriormente en otros campos de estudio y en su vida cotidiana.

— — —

La enseñanza del inglés hasta antes de 1993 consistía básicamente en una lectura lineal con base estructural que llevaba a una traducción del texto en lengua extranjera palabra por palabra. Con los cambios realizados en 1993 en los programas bajo la perspectiva comunicativa, el énfasis en la enseñanza recae casi totalmente en el manejo de las estrategias de lectura para la extracción de la información escrita en inglés, sin tomar en cuenta que esta metodología requiere de un amplio dominio del código lingüístico por parte del lector. Es hasta 1993 que se intenta hacer de la lectura un proceso más dinámico e interactivo con la inclusión en los programas de aspectos tales como el reconocimiento de elementos gramaticales, el manejo de esquemas previos de conocimiento, además de la utilización de es-

trategias de lectura.

## 2. EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Una parte del modelo educativo del Colegio de Bachilleres se encuentra en el documento llamado **Propuesta Pedagógica**, el cual fue diseñado para presentar los elementos teóricos y metodológicos que sustentan la práctica educativa de la institución.

Este documento se divide en tres secciones:

- I. La Estructura Académica, El Plan, y los Programas de Estudio
- II. El Perfil del Egresado del Colegio de Bachilleres
- III. La Propuesta Pedagógica

La parte de la propuesta pedagógica en sí hace cuatro planteamientos relevantes dentro de su concepción educativa:

- 1.- El Concepto de Aprendizaje
- 2.- El Concepto de Enseñanza
- 3.- El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
- 4.- Líneas para la Actualización de Programas y para la Práctica Educativa.

El concepto de aprendizaje según el Colegio de Bachilleres se

considera como un proceso cognitivo dividido en dos aspectos: el interactivo y el constructivo. El interactivo es el resultado de la relación de un sujeto con sus experiencias nuevas -conocimientos- a través de sus esquemas de asimilación.

Esta interacción del sujeto con sus objetos de conocimiento, origina una serie de reestructuraciones en sus esquemas cognoscitivos. En este sentido, el proceso constructivo se da en la medida en que se provocan desequilibrios, equilibrios y nuevos desequilibrios que permitan la asimilación y el acomodamiento de los nuevos conocimientos en las estructuras cognoscitivas del estudiante para acceder a niveles más complejos de aprendizaje en forma progresiva y gradual. <sup>32</sup>

El **concepto de enseñanza** de la propuesta pedagógica hace énfasis en el manejo de los métodos educativos, como un medio para la producción de conocimientos. Dicho concepto de enseñanza propone como punto de partida, la selección y el planteamiento de situaciones problemáticas, así como la búsqueda de alternativas o soluciones y el ejercicio de los métodos, para finalmente alcanzar la obtención de resultados y aplicaciones.

32. Propuesta Pedagógica del Colegio de Bachilleres. México. 1992. pp. 12-14.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, según la institución, es un 'binomio indisoluble' en el que la enseñanza se considera como la impulsora, administradora y generadora del aprendizaje; dicho en otras palabras, el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Por otra parte, el docente debe tomar en cuenta que la enseñanza no siempre se da a partir de cero, sino que generalmente existen en el estudiante conocimientos previos, que en un momento dado pueden facilitar o interferir en el desempeño de la enseñanza, por lo que éstos deben tomarse en cuenta para la planeación y ejecución de la práctica educativa. 33

El Colegio de Bachilleres propone como guía y directriz del proceso educativo, cinco líneas que orienten la actividad del profesor y el alumno y que, al mismo tiempo, determinen los aspectos de los programas de estudio de la institución.

El planteamiento de problemas, como una manera de ejercitar el razonamiento del alumno para la construcción del conocimiento, es la primera línea que plantea la propuesta pedagógica. Esta problematización, deberá considerar la realidad individual del alumno (sus inquietudes, intereses, necesidades, etc.) y la

33. Op. cit., p.15.

problemática real de su entorno social. Por esta razón, el profesor deberá convertirse en un diseñador e impulsor de situaciones problemáticas, en las cuales tendrá que tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno y adecuar esta problematización a su nivel.

La **segunda línea** de la propuesta pedagógica, tiene que ver con el ejercicio de los métodos considerados aquí como organizadores del pensamiento a través de acciones concretas: la manera de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización de los contenidos del programa. Esta ejercitación de los métodos, deberá promover habilidades de razonamiento que involucren la observación, el cuestionamiento, la crítica, el análisis, la síntesis, etc. para que el estudiante se acerque al conocimiento de manera razonada y crítica, evitando así el aprendizaje pasivo basado solamente en la memorización mecánica de conocimientos.

La **tercera línea** plantea que la apropiación y producción de conocimientos implican un rompimiento de las estructuras de pensamiento previas para acomodar al nuevo conocimiento, de modo que éste al ser incorporado formará una nueva estructura. Esta apropiación y construcción del conocimiento engloba las líneas

anteriores: el planteamiento de situaciones problemáticas y la elaboración de alternativas de solución.

La **cuarta línea** relaciona el conocimiento adquirido con su utilidad y aplicación práctica. La relación del conocimiento con su aplicación directa se realiza a distintos niveles: como base para aprendizajes superiores, para el desarrollo de habilidades lógicas, y para la aplicación práctica en la solución de problemas. El conocer la utilidad práctica de sus conocimientos adquiridos le permitirá al estudiante relacionarlos con su realidad cotidiana y utilizarlos en forma integral para la resolución de problemas más complejos.

Finalmente, la consolidación, integración y retroalimentación se plantean en la **quinta línea**. Se define la consolidación, como la reafirmación del conocimiento mediante la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas, logrando al mismo tiempo con el ejercicio y aplicación de lo aprendido la integración del conocimiento. La retroalimentación considerada como 'la superación de vacíos y la reafirmación de conocimientos' lleva al estudiante a descubrir aciertos y deficiencias que le permiten en muchos casos aprender de sus errores. Esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje implica una corresponsabilidad



del profesor y el estudiante en el desarrollo de dicho proceso.<sup>34</sup>

— — —

El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres, a través de su propuesta pedagógica, hace algunos planteamientos interesantes que merecen ser destacados. En primer lugar, describe al aprendizaje como una serie de desequilibrios y equilibrios que conducen a la construcción del conocimiento. El provocar un desequilibrio mediante el planteamiento de una situación problemática y ofrecer al estudiante alternativas para la solución de dicha situación, es una estrategia novedosa en la enseñanza de la lectura en la segunda lengua. Aquí, el papel que desempeña el profesor como diseñador de problematizaciones adecuadas es fundamental. Otro planteamiento novedoso dentro de esta propuesta educativa es que el aprendizaje muy pocas veces se da a partir de cero, por lo que es necesario tomar en cuenta los conocimientos previos que posee el alumno. Esta consideración es esencial para el diseño y elaboración apropiada de estrategias de aprendizaje y de materiales de apoyo. Por último, que el alumno conozca la utilidad práctica de lo que se le está ense-

34. Ibid., pp. 19,20.

ñando le permitirá relacionar lo aprendido con otras áreas de conocimiento, no necesariamente académicas, que a él le interesen -la música, por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la lengua extranjera-; de esta manera le encontrará sentido a lo aprendido y se sentirá motivado para continuar con aprendizajes más complejos.

#### **IV. SELECCION DE MATERIAL DIDACTICO**

##### **1. ELABORACION DE FASCICULOS**

Con la finalidad de proporcionar tanto al docente como al estudiante un apoyo pedagógico para la práctica educativa el Colegio de Bachilleres ha iniciado un proceso de elaboración de material didáctico. Este material didáctico, debe desarrollar los contenidos del programa tomando en cuenta el enfoque y la intención del mismo, a partir de una estructura didáctica propuesta por la institución. De esta manera, los contenidos de un programa estarán dosificados en una serie de fascículos, en una secuencia lógica, para la continuidad y desarrollo gradual del conocimiento.

La propuesta didáctica del Colegio de Bachilleres plantea cuatro etapas para la elaboración de fascículos:

- Inducción
- Estructuración
- Consolidación
- Retroalimentación

Como parte de la elaboración de materiales didácticos se reali-

zó el fascículo que tiene como título *Cohesión y Coherencia* y es el número cuatro de una serie de siete en los que se presentan los contenidos temáticos del programa de Lengua Adicional al Español II.

El material, consta de nueve textos con sus respectivas actividades, por medio de las cuales se busca más que verificar la comprensión de lo leído, propiciar el aprendizaje y manejo de ciertos aspectos de la cohesión y la coherencia (la catáfora, los conectores y algunas clases de relaciones/funciones) que ayuden al estudiante a entender y finalmente a utilizar la información de textos escritos en inglés. Dentro de estas actividades, también se practican algunos aspectos léxicos y sintácticos vistos en los fascículos anteriores.

La fase de inducción de la estructura didáctica para la elaboración de los fascículos, propone el planteamiento de una situación problemática, mediante un cuestionamiento-guía que incluya preguntas que sólo se pueden contestar parcialmente, a partir de lo que el estudiante conoce para crearle al mismo tiempo la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para resolver dicha situación en su totalidad.<sup>35</sup>

35. Material de apoyo para la elaboración de fascículos. Colegio de Bachilleres. México. 1993. p.26.

Para la elaboración del fascículo, en esta fase, se tomó en cuenta la teoría del esquema (P. Carrell et al. 1988.) al considerar los conocimientos previos del alumno -la referencia anafórica en este caso- para ponerlo en contacto con su conocimiento nuevo: la catáfora (texto 1). De la misma manera se partió de la lengua materna para la problematización que introduce al estudiante en el reconocimiento de los nexos del discurso y el tipo de relación que señalan (texto 5).

La etapa de estructuración plantea la construcción específica del conocimiento, mediante el desarrollo de los contenidos y la participación activa del estudiante. En esta parte del fascículo, se propone al alumno, actividades que le permitan establecer conexiones de significados a través de referencias anafóricas y catafóricas. Aunque las actividades pueden parecer un tanto obvias (texto 2), conforme se avanza en el fascículo, éstas se hacen más complejas. Dichas actividades tienen como objetivo que el estudiante entienda la relación entre los conceptos de referencia y sus referentes.

En esta misma fase, se parte de ejemplos en español (texto 6), a fin de que el alumno reconozca las funciones cohesivas y coherentes de los conectores, y de esta manera entienda cómo se

organiza la información a través de relaciones tales como adición, contraste, causa-efecto, condición resultante, secuencia temporal y explicación, y los nexos que las indican. Aquí también se tomaron en cuenta los esquemas previos del estudiante en su lengua materna para la transferencia de éstos a la lengua meta. Se consideró también, que las lecturas tuvieran alguna relación con el nivel y clase de textos que el alumno lee durante su formación académica (textos 7 y 9), o que pudieran despertar algún interés debido a su contenido (textos 3 y 8). Como lo sugiere H.G. Widdowson la enseñanza de la segunda lengua puede ser más efectiva y enriquecedora si se asocia con experiencias previamente adquiridas.

What I am suggesting is that learners already know a good deal of what we want to teach them: what we need to do is to find ways of exploiting this knowledge. By relating the teaching of another language to school subjects, the language teacher thereby extends the learner's knowledge into a different realization and so bases his teaching on the learner's own experience of language. 36

La consolidación tiene como propósito reafirmar lo aprendido de manera integral para relacionar, profundizar y sintetizar los

36. H.G. Widdowson. Teaching Language as Communication. 1978. p.54.

conocimientos parcialmente adquiridos por el estudiante en fases anteriores. Por consiguiente, dentro de esta sección se presenta una lectura (texto 9) que incluye los temas tratados en éste y en algunos de los otros fascículos. Las actividades propuestas en esta parte son de carácter evaluativo a diferencia de las presentadas anteriormente que tienen un propósito didáctico. Como lo señala C. Nuttall existen dos clases de actividades que el profesor debe tomar en cuenta en su metodología: las actividades didácticas que tienen como finalidad producir, facilitar el aprendizaje, y las evaluativas que tienen el propósito de verificar si éste se logró.<sup>37</sup>

Por último, en la etapa de retroalimentación a efecto de que el alumno verifique su aprendizaje y reflexione sobre lo aprendido, se encuentran los lineamientos de auto evaluación que contienen las respuestas a las actividades de consolidación (texto 9).

— — —

Este fascículo pretende ser el reflejo de la propuesta pedagó-

37. C. Nuttall. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. 1982. p.125.

gica de la institución y de las estrategias didácticas diseñadas por la misma, para la elaboración de materiales de apoyo y además, plasmar algunas tendencias metodológicas que se basan en el enfoque e intención de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera en el Colegio de Bachilleres.

El propósito de este material es promover un proceso de aprendizaje que facilite al estudiante la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos, a partir de sus experiencias previas, y al mismo tiempo, proporcionar un contexto en el cual el alumno pueda utilizar sus capacidades cognoscitivas, para transformar el aprendizaje en un proceso dinámico e interactivo. Asimismo, este fascículo se planeó y elaboró pensando mucho más en el proceso constructivo e interactivo que se pueda propiciar en el estudiante, que en los resultados mismos.

Finalmente, es importante señalar que los distintos conceptos teóricos mencionados en esta tesina se aplicaron de manera poco rígida, en un intento de crear un material ecléctico que se pueda adaptar a las necesidades y características de los estudiantes del Colegio de Bachilleres. Por otra parte, éste fascículo, al igual que toda la serie diseñada para la asignatura de L.A.E. II, tendrá que ser evaluado en su concepción didáctica.



ca y su correspondencia con el programa de estudios y, posteriormente modificado de acuerdo con el impacto producido tanto en el profesor como en el estudiante.

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

**BIBLIOGRAFIA**

- Brumfit, C.J. y Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford. Oxford University Press. 1979.
- Carrell, P.L. et al. Interactive Approaches to Second Language Reading. New York. Cambridge University Press. 1988.
- Coulthard, M. An Introduction to Discourse Analysis. Hong Kong. Longman. 1977.
- Grellet, F. Developing Reading Skills. Cambridge. Cambridge University Press. 1981.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. Cohesion in English. London. Longman. 1977.
- Johnson, L. Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford. Pergamon Press. 1982.
- Mackay, R. et al. Reading in a Second Language. Rowley, Mass. Newbury House Publishers, Inc. 1979.
- Material de Apoyo para la Elaboración de Fascículos. Colegio de Bachilleres. México. 1993.
- Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. London. Heineman Educational Books. 1982.
- Patán, R.E. Programa de Comprensión de la lectura en el C.B. Ponencia. México. 1987.

Propuesta Pedagógica del Colegio de Bachilleres. México.  
co. 1992.

Smith, F. Reading. Cambridge. Cambridge University Press. 1978.

Van Dijk, T.A. Estructuras y Funciones del Discurso. México.  
Siglo XXI. 1980.

Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication. Oxford.  
Oxford University Press. 1978.

Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford. Oxford  
University Press. 1984.

Wilkins, D.A. Notional Syllabuses. London. Oxford University  
Press. 1976.



COLEGIO DE BACHILLERES

4

LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL  
INGLÉS I

**COLEGIO DE BACHILLERES**  
**DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN ACADÉMICA**  
**COORDINACIÓN DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA**

**LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II**  
**(INGLÉS)**

**FASCÍCULO IV**  
**COHESIÓN Y COHERENCIA**

*Antonio González Suárez*  
*María Elena Tejeda*

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN GENERAL	IV
PRESENTACIÓN	V
PROPÓSITO	VII
INTRODUCCIÓN	VIII
CUESTIONAMIENTO GUÍA	IX
TEXTO 1	IX
REFERENCIAS ANTICIPADAS Y LAS SUSTITUCIONES POSTERIORES	1
TEXTO 2. CSG GIVES HISTORIC BOOK TO MUSEUM	1
TEXTO 3. THE FIRST MEN ON VENUS	2
TEXTO 4. THE YEARS OF THE QUIET SUN	4
TEXTO 5	7
CLASES DE REACCIONES-FUNCIONES Y CONECTORES	9
TEXTO 6. COLLAGE	9
TEXTO 7	11
TEXTO 8. DEAR ANN LANDERS	13
ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN	16
TEXTO 9. PETROLEUM	16
LINEAMIENTOS DE AUTOEVALUACIÓN	20
BIBLIOGRAFÍA	22

## COLEGIO DE BACHILLERES

**Director General**

Lic. Ramón Díaz de León Espino

**Secretario Académico**

Fís. Rafael Velázquez Campos

**Coordinador Sectorial de la Zona Norte**

Lic. Ricardo Orozco Castellanos

**Coordinador Sectorial de la Zona Centro**

Lic. Arturo Monterrosas Tobón

**Coordinador Sectorial de la Zona Sur**

Q.F.B. Ma. Elena Saucedo Delgado

**Coordinador del Sistema de Enseñanza Abierta**

Mtro. Norman Pérez Paz

**Directora de Planeación Académica**

Mtra. Susana Sabath Heller

**Directora de Servicios Académicos**

Profra. Ma. Elena Solís Sánchez

**Director de Extensión Cultural**

Prof. Ricardo Camacho Segura

**Asesor de contenido:** Guillermo Alcalá

**Asesor pedagógico:** Jesús Alejandro Franco Moranchel

Esta publicación tiene fines didácticos y de investigación científica acordes a los establecidos en el artículo 18 y análogos de la Nueva Ley Federal de Derechos de Autor.

Primera Edición: 1993  
© 1993. Colegio de Bachilleres  
ISBN 970-632-009-1  
Impreso en México

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN GENERAL	IV
PRESENTACIÓN	V
PROPÓSITO	VII
INTRODUCCIÓN	VIII
CUESTIONAMIENTO GUÍA	IX
TEXTO 1	IX
REFERENCIAS ANTICIPADAS Y LAS SUSTITUCIONES POSTERIORES	1
TEXTO 2. CSG GIVES HISTORIC BOOK TO MUSEUM	1
TEXTO 3. THE FIRST MEN ON VENUS	2
TEXTO 4. THE YEARS OF THE QUIET SUN	4
TEXTO 5	7
CLASES DE REACCIONES-FUNCIONES Y CONECTORES	9
TEXTO 6. COLLAGE	9
TEXTO 7	11
TEXTO 8. DEAR ANN LANDERS	13
ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN	16
TEXTO 9. PETROLEUM	16
LINEAMIENTOS DE AUTOEVALUACIÓN	20
BIBLIOGRAFÍA	22



## **PRESENTACIÓN GENERAL**

**El Colegio de Bachilleres, dentro de su plan de trabajo 1991-1994, consideró necesario impulsar la actualización y homogeneización de los programas de su plan de estudios, en sus modalidades escolarizada y abierta.**

**Con este propósito, y con una amplia participación de maestros del Colegio, se desarrollaron los trabajos de actualización, orientados al fortalecimiento de la formación propedéutica universitaria de sus egresados, de tal manera que nuestra Institución responda mejor, desde su ámbito de competencia, a los requerimientos del país.**

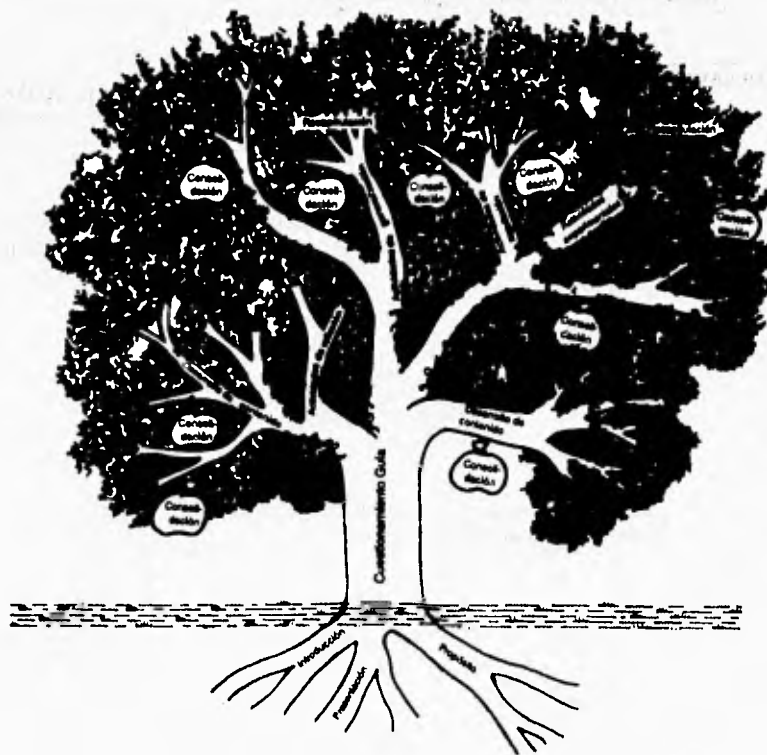
**Como fruto de ese esfuerzo académico de profesores del Colegio de Bachilleres, en colaboración con asesores psicopedagógicos y de contenido, se proporcionan a nuestros estudiantes estos fascículos de apoyo al aprendizaje, los que en forma dinámica se irán mejorando en la medida que se recojan las experiencias directas y enriquecedoras que aporta el ejercicio educativo.**

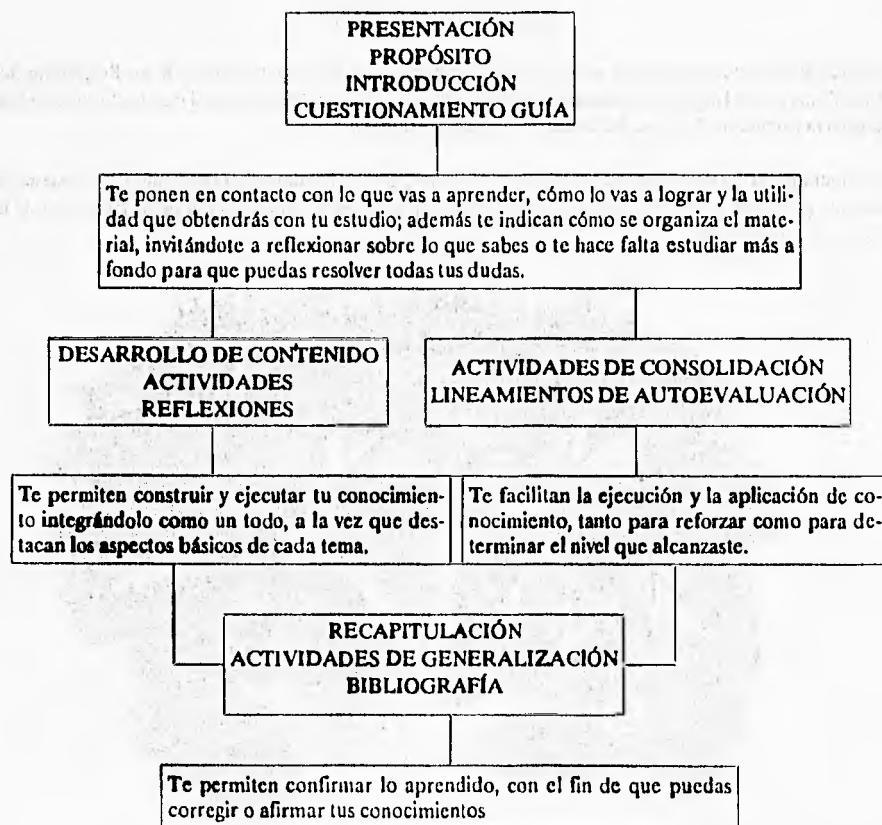
**DIRECCIÓN GENERAL**

## PRESENTACIÓN

El Colegio de Bachilleres, en apoyo a su programa "Actualización y Homogeneización de los Programas del Plan de Estudios", preparó el presente fascículo: *Cohesión y coherencia*, el cual constituye el cuarto de una serie de siete que integran la asignatura Lengua Adicional al Español II (Inglés).

En su contenido se analizan diversos elementos de manera que te facilitan el aprendizaje y la construcción del conocimiento para que, al finalizar su estudio, puedas aplicar lo aprendido en las diferentes actividades de tu vida diaria. Estos elementos son:





## **PROPÓSITO**

Al término de este fascículo conocerás ciertos conceptos para reconocer las repeticiones, sustituciones y referencias que se dan en un texto y las formas y conceptos para enlazar enunciados. Con el conocimiento de estas nociones adquirirás mayores bases para extraer información de textos en Inglés con más eficiencia y rapidez.

## INTRODUCCIÓN

Un autor desarrolla el contenido de un texto a través de redes de referencias con la finalidad de no hacerlo tedioso o mal escrito. Tú ya estás familiarizado con varias estrategias de comprensión de lectura que estudiaste y practicaste en tu curso de Lengua Adicional al Español I, así como en los fascículos que precedieron a éste. Existen otros elementos que contienen los textos y que es necesario que también conozcas, por lo tanto, en este fascículo abordaremos en primera instancia las referencias, anticipaciones y sustituciones de ciertos conceptos dentro del texto; continuaremos con el reconocimiento de los tipos de relaciones-funciones que existen en las ideas contenidas dentro del mismo y, por último, estudiaremos la relación llamada conector, así como su clasificación dependiendo del tiempo de relación que señale el texto.

## CUESTIONAMIENTO GUÍA

### TEXTO 1

Observa el texto y pon especial atención en los conceptos subrayados.

After nearly a decade of  
being America's glamour drug,  
researchers are starting to un-  
cover the truth about cocaine.

Its, emerging as a very  
dangerous substance.

¿De qué habla el texto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

En la línea 4 "cocaine" está precedida por \_\_\_\_\_

Y en la línea 5 "cocaine" se sustituye por \_\_\_\_\_

Los textos en cualquier lengua se desarrollan a través de repeticiones y referencias. En el texto anterior observaste una *referencia anticipada* y una *sustitución posterior*.

El estudio del presente fascículo consiste en descubrir redes de referencia en textos en Inglés, ¡adelante!

## REFERENCIAS ANTICIPADAS Y LAS SUSTITUCIONES POSTERIORES

### TEXTO 2

Se deben reconocer las referencias anticipadas y las sustituciones posteriores, además de algunas estrategias que ya conoces.

#### CSG Gives Historic Book To Museum

By Ricardo Castillo

The News Staff Reporter

1 Mexico's oldest medicine book, written in Nahuatl in 1552, was placed Thursday under the care of the Museum of Anthropology by President Carlos Salinas de Gortari.

5 The De la Cruz-Badiano Codex is a book with herbal prescriptions colored by hand. At the time it was translated into Latin and was written as a gift to the King of Spain Carlos V to focus his attention on the educational needs of Tlateloleo Indians. It was translated into Latin by Juan Badiano, both of them of Aztec descent.

15 "They offered this book as a gift, and it returns to our land also as a gift," said the director of the National Institute of Anthropology and History Roberto García Moll upon receiving the book from President Salinas.

nas.

The book was returned to México last May 7 by Pope John Paul II after it had been in the Vatican Library since 1902. The book belonged to the Francesco Barberini Library and was discovered in 1929 inside the Vatican by U.S. researcher Charles U. Clark, who managed to have the John Hopkins University print a facsimile edition in 1940. A second facsimile edition was published in Mexico in 1965 by the Mexican Institute for Social Security (IMSS.)

IMSS director Dr. Jesús Kumate narrated during the ceremony how the book had been written. "Its appearance is related to the education of the children of noble Aztecs, which received attention from Viceroy Antonio de Mendoza."

Realiza las actividades que se indican. Relaciona el título con los cognados y los nombres propios en el texto, y con base en esto comenta con tus compañeros de qué habla el artículo.

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el nombre del libro que se menciona en el texto? \_\_\_\_\_

2. ¿De qué habla este libro? \_\_\_\_\_

Encierra en un círculo y une con flechas al sujeto y objeto a que se refieren o sustituyen las expresiones subrayadas en el texto.

Ejemplo: "it" subrayado en la línea 7 sustituye a "De la Cruz Badiano Codex" en la línea 5.

Con base en la información que se te da, trata de inferir el significado del concepto que aparece bajo la línea.

1. El primer párrafo nos dice que el libro más antiguo sobre medicina se puso bajo el \_\_\_\_\_ del Museo de Antropología.  
care

2. En las líneas 7 a 10 se dice que el libro fue traducido al latín y escrito como un \_\_\_\_\_ para el rey Carlos V, con el objeto de \_\_\_\_\_ su atención en las necesidades educativas de los indios de Tlatelolco.  
gift  
focus

3. En las líneas 24-26 se dice el investigador Charles U. Clark \_\_\_\_\_ para lograr que la universidad imprimiera una copia del libro.  
managed

4. En las líneas 30-32 se dice que durante la ceremonia el doctor J. Kumate explicó cómo \_\_\_\_\_ sido \_\_\_\_\_ el libro.  
had  
written

Escribe en Español los hechos que sucedieron de acuerdo con las fechas.

1552 \_\_\_\_\_

1902 \_\_\_\_\_

1929 \_\_\_\_\_

1940 \_\_\_\_\_

1990 \_\_\_\_\_

### TEXTO 3

En este texto practicarás varias de las estrategias y habilidades de comprensión de lectura que has aprendido hasta el momento.

#### The first Men on Venus

If the population of the Earth goes on increasing at its present rate, there will eventually not be enough resources left to sustain life on the planet. *By the middle of the 21 st century, if present trends continue, we will have used up all the oil that drives our cars, for example. Even if scientists develop new ways of feeding the human race, the crowded conditions on Earth will make it necessary for us to look for open space somewhere else. But none of the other planets in our solar system are capable of supporting life at present. One possible solution to the problem, how-*



**10** ever, has recently been suggested by an American scientist, Professor Carl Sagan.

Sagan believes that before the Earth's resources are completely exhausted it will be possible to change the atmosphere of Venus and so create a new world almost as large as Earth itself. **B**

**15** The difficulty is that Venus is much hotter than the Earth and there is only a tiny amount of water there.

Sagan proposes that algae, organisms that can live in extremely hot or cold atmospheres and at the same time produce oxygen, should be bred in conditions similar to those on Venus.

**20** As soon as this has been done, the algae will be placed in small rocket. Spaceships will then fly to Venus and fire the rockets into the atmosphere. In a fairly short time, the algae will break down the carbon dioxide into oxygen and carbon. **C**

*When the algae have done their work, the atmosphere will become cooler* but before man can set foot on Venus, it will be necessary for the oxygen to produce rain. The surface of the planet will still be too hot for men to land on it but the rain will eventually fall and in a few years something like Earth will be reproduced on Venus. **D**

**30** If the experiments are successful, life will become possible there but it will not be pleasant at first. *When they go to Venus, the first colonists will have to take plenty of water with them and get used to days and nights lasting 60 Earth-days.* But there will also be some advantages. The colonists will live longer because

**35** *their hearts will suffer less strain than on Earth. Apart from that, they will be exploring a new world while those still on Earth are living in closed, uncomfortable conditions.* Perhaps it will be the only way to ensure the survival of the human race. **E**

Escribe la letra del párrafo donde aparece la siguiente información.

1. El párrafo \_\_\_\_\_ nos dice que es posible vivir en Venus.
2. El párrafo \_\_\_\_\_ menciona que sería necesario producir lluvia en Venus.
3. El párrafo \_\_\_\_\_ dice qué sucederá a mediados del siglo XXI.
4. El párrafo \_\_\_\_\_ nos habla de las ventajas que tendrán los colonizadores de Venus.
5. El párrafo \_\_\_\_\_ dice que las algas podrían cambiar la atmósfera en Venus.

Con base en la información que se te da, escribe el concepto que completa lógicamente el enunciado.

1. A mediados del siglo XXI si las actuales tendencias continúan \_\_\_\_\_ todo el combustible que nuestros automóviles necesitan. (líneas 3-5) will have used up

2. Sagan propone \_\_\_\_\_ las algas en condiciones similares a las de Venus. (líneas 17-19)  
should be bred

3. En muy poco tiempo, las algas \_\_\_\_\_ el dióxido de carbono en oxígeno y carbón. (líneas 20-23)  
will break down

4. Cuando las algas hayan llevado a cabo sus trabajo, la atmósfera \_\_\_\_\_ más fresca (líneas 24-25)  
will be come

5. Si los experimentos tienen éxito la vida \_\_\_\_\_ posible en Venus. (líneas 30-31)  
will be come

6. Cuando los colonizadores lleguen a Venus, deberán llevar mucha agua y \_\_\_\_\_ días y noches durante  
60 días terrestres. (líneas 31-33)  
get used to

Encierra en un círculo y une con flechas al sujeto y objeto a que se refieren o sustituyen las expresiones subrayadas en el texto.

Lee los siguientes enunciados y marca con una X la "V" si es verdadero, y la "F" si es falso, de acuerdo con el texto, y escribe el número de la línea en que encontraste la información.

1. El texto dice que actualmente es posible crear condiciones de sobrevivencia en todos los planetas de nuestro sistema solar. V F \_\_\_\_\_
2. La dificultad para cambiar las condiciones atmosféricas en Venus está en que este planeta es mucho más caliente que la Tierra y hay muy poca agua. F V \_\_\_\_\_
3. Las algas que se crearan para resistir la atmósfera en Venus, serían lanzadas hacia allá en pequeños cohetes. F V \_\_\_\_\_
4. Para los colonizadores sólo habrá ventajas cuando lleguen a Venus. F V \_\_\_\_\_

El siguiente texto te servirá para reafirmar el conocimiento de los conceptos que se utilizan al hacer anticipaciones previas y sustituciones posteriores, así como para revisar la estrategia de vocabulario. Haz una lectura global y dinámica de él.

#### TEXTO 4

##### The years of the quiet Sun

About 350 years ago Galileo made a telescope for himself and looked through it at the sun. What he saw both surprised and frightened him, for he saw dark points or spots on the sun which at once suggested to him that God had not made the world quite as perfect as he had previously believed. Fearful at having made a mistake, he hesitated to make his discovery known. Meanwhile other scientists noticed the same lack of solar perfection and proclaimed the fact independently.

But Galileo continued his observations and was soon rewarded with another discovery. Fixing his attention on a single sunspot group, he noticed that in a few days it had moved in position, just as if the sun itself were turning. Eventually he found a sunspot group which lived long enough to disappear from view on the western limb of the sun, to reappear on its eastern limb, and finally to regain its old position. This led him to conclude that the sun itself was rotating and that the time it took to make one complete turn was about twenty-five to twenty-seven days. Actually we know from the drawings which Galileo made of sunspots that there must have been quite a lot of them at the time of his observations in the years 1611 and 1612. If he had gone on making his drawings in the years that immediately followed, we know that he would almost certainly have noticed that sunspots were becoming fewer and smaller. But he became interested in other things and so he failed to recognise that there is a kind of long-term cycle in sunspot activity, the sunspots *waxing and waning* as the years go on.

This outstanding discovery of the sunspot activity was made by one of the most patient and persistent observers in the history of science, a German *apothecary*, Charles Schwabe. Schwabe began his observations in 1825; and every day he could see the sun, he noted the number and size of the dark markings. At the end of twelve years of observations his daily counts showed evidence of a rise and fall in the degree of sunspot activity. But not until his observations had covered a period of eighteen years did he feel warranted in publishing his conclusion that sunspots vary in a fairly well-defined cycle of about eleven years in duration.

A continuación realiza las actividades que se te indican; recuerda aplicar todas las estrategias de lectura que ya conoces.

I. Escribe el número del párrafo donde se encuentran las siguientes ideas.

1. Un sabio alemán descubrió que el ciclo de actividad de las manchas solares dura aproximadamente once años. \_\_\_\_\_
2. Galileo y otros científicos descubrieron manchas en el Sol. \_\_\_\_\_
3. Galileo descubrió que las manchas solares cambian de posición, lo que le llevó a la conclusión de que el Sol gira. \_\_\_\_\_

II. Con base en la información que se te da, trata de inferir el significado del concepto que aparece bajo la línea.

4. Temeroso de \_\_\_\_\_ un error, dudó en hacer público su descubrimiento. (líneas 4-5)  
having made
5. Galileo localizó un grupo de manchas solares que permanecieron visibles el tiempo \_\_\_\_\_ para aparecer y volver a desaparecer. (líneas 10-12)  
enough

6. Esto le \_\_\_\_\_ concluir que el Sol mismo giraba. (línea 13)  
led
7. Sabemos, por los dibujos de Galileo, que \_\_\_\_\_ habido muchas manchas solares en los años de 1611 y 1612. (líneas 15-17)  
must have
8. Si él hubiera \_\_\_\_\_ dibujando, hubiera descubierto que las manchas solares disminuyen en cantidad y tamaño. (líneas 17-19)  
gone on
9. Los registros; diarios de las observaciones de Charles Schwabe \_\_\_\_\_ evidencia de \_\_\_\_\_ y bajas en la actividad de las manchas solares. (líneas 26-27)  
showed rise
10. No fue sino hasta después de dieciocho años de observaciones que Schwabe se sintió \_\_\_\_\_ de publicar sus observaciones. (líneas 27-29)  
warranted

III. Escribe en el paréntesis la letra que corresponde al concepto que sustituye las expresiones numeradas de la derecha.

- |  |                        |
|--|------------------------|
| a) Galileo                                       | 11. them (1. 16) ( )   |
| b) el telescopio                                 | 12. This (1. 13) ( )   |
| c) manchas solares                               | 13. its (1. 12) ( )    |
| d) grupo de manchas solares                      | 14. his (1. 9) ( )     |
| e) el Sol  | 15. itself (1. 10) ( ) |
| f) desaparición y reaparición de manchas solares | 16. which (1. 15) ( )  |
| g) dibujos                                       | 17. it (1. 14) ( )     |
| h) Charles Schwabe                               | 18. one (1. 22) ( )    |
|  | 19. it (1. 2) ( )      |
|  | 20. he (1. 38) ( )     |
|  | 21. it (1. 10) ( )     |
|  | 22. himself (1. 1) ( ) |

IV. Contesta en Español las siguientes preguntas.

23. ¿Qué descubrió Galileo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
24. ¿A qué conclusión llegó Galileo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
25. ¿Qué descubrió Schwabe? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. ¿Cuánto dura un ciclo de actividad de las manchas solares? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anáfora** (sustitución posterior). Es la relación de significado que se establece entre dos elementos en un texto en donde el significado de uno presupone otro ya mencionado anteriormente en alguna parte del texto.

**Catáfora** (referencia anticipada). Es la relación de significado que se establece entre dos elementos en un texto en donde el significado de un elemento presupone otro que se va a mencionar posteriormente en alguna parte del texto.

### ACTIVIDADES

Realiza una lectura dinámica del texto 5, que por cierto se encuentra en Español, y trata de dar respuesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se llaman las palabras que están subrayadas? \_\_\_\_\_

2. ¿Para qué se utilizan estas palabras? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Sabes cómo se llama la relación que indican? \_\_\_\_\_

4. ¿Podrías dar el equivalente en Inglés de las palabras subrayadas en el texto? \_\_\_\_\_

### TEXTO 5

La energía puede ser *cinética* o *potencial*. La energía de un objeto a causa de su movimiento – por ejemplo, la energía de una piedra que rueda cuesta abajo – recibe el nombre de energía cinética. La energía cinética es energía en acción.

La energía potencial es una energía almacenada inactiva. La gasolina lo mismo que una piedra en la cima de una montaña tienen energía potencial. Si esa piedra recibe un ligero empujón, su energía potencial se transforma en cinética a medida que rueda cuesta abajo.

Se dijo que hay dos tipos de energía: potencial y cinética. Ambas pueden encontrarse en diferentes formas: *química, eléctrica, mecánica, radiante, calórica y nuclear*. Por ejemplo, en los alimentos o en los combustibles se encuentra

energía química potencial almacenada. Una forma de energía puede transformarse en otra. Así, por ejemplo, la energía potencial de la gasolina o del combustible de un cohete puede convertirse en la energía cinética mecánica del automóvil o del vehículo espacial. La energía química de los alimentos puede convertirse en la energía mecánica del trabajo muscular.

Estos ejemplos ilustran algunas propiedades importantes de la energía. La energía puede almacenarse y una forma de energía puede convertirse en otra. Por lo tanto, puede pensarse si se pierde energía en el paso de una forma a otra. Por ejemplo, cuando una corriente de agua hace girar las ruedas de un generador eléctrico, el agua pierde energía, en tanto que el generador la gana. ¿Son las dos cantidades

de energía iguales o ha desaparecido parte de ella? Medidas muy cuidadosas han demostrado que la energía nunca se pierde, se crea o se destruye, sino que sólo se transforma de una

forma a otra o se transfiere de un lugar a otro. Esta propiedad se conoce como *la ley de la conservación de la energía*.

Si no estás seguro de tus respuestas, consulta el siguientes cuadro, también te será útil en la siguiente actividad en la cual deberás identificar algunos conectores en Español y el tipo de relación que señalan.

**Clases de relaciones / funciones**

**Adición** (información adicional, agregar información).

**Explicación.**

**Causa-Efecto.**

**Condición resultante.**

**Contraste** (establece condiciones opuestas o diferencias relevantes entre dos cosas).

**Secuencia temporal** (ordenar cronológicamente).

## CLASES DE REACCIONES-FUNCIONES Y CONECTORES

En cada párrafo en Español hay un conector subrayado. Escribe en la línea correspondiente la relación que señala dicho conector, selecciona la del cuadro anterior. Verifica tus respuestas con tu profesor o asesor.

### TEXTO 6

#### Collage

1. En el párrafo "A" el conector "aunque" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

2. En el párrafo "B" el conector "por lo tanto" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

3. En el párrafo "C" el conector "puesto que" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

4. En el párrafo "D" el conector "además" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

5. En el párrafo "E" el conector "Como resultado" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

6. En el párrafo "F" el conector "Debido a" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

7. En el párrafo "G" el conector "luego" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

**A**

Si la temperatura es suficientemente alta aparece en forma de vapor; si es bastante baja se convierte en hielo. Aunque su estado físico puede cambiar, su composición química permanece igual. El agua tiene ciertas propiedades físicas y químicas que han tenido un efecto poderoso en la evolución.

**B**

Años después del descubrimiento de la fotosíntesis se supo que los compuestos orgánicos formados en este proceso, contienen más energía química que el dióxido de carbono y el agua de donde proceden. Por lo tanto, la energía química extra sólo puede haber procedido de la luz.

**C**

La formación de la capa de ozono tuvo una enorme influencia en la dispersión de los organismos vivos en la Tierra, puesto que la supervivencia no dependió de la protección de una capa de agua y se hizo posible entonces la vida en la superficie de las mismas.

**D**

Los biólogos actualmente suponen que los ácidos nucleicos, especialmente el DNA, contienen información codificada para la formación de varias moléculas. Ellos suponen además que este DNA codificado debe haber surgido por etapas, aun cuando no se conoce en qué nivel de complejidad surgió la molécula de DNA.

**E**

Pronto los tejidos de la parte interna del útero de las monas jóvenes comenzaron a crecer normalmente. Estos resultados sugirieron que alguna sustancia proveniente del folículo afecta el crecimiento del útero.

Como resultado de muchos experimentos de este tipo, sabemos ahora que cada folículo ovárico, a medida que madura, segrega una hormona denominada estrógeno.

**F**

Pero Roux nunca consiguió que de un experimento como éste, se desarrollara un embrión completo.

Debido a esta última razón, se podría concluir que el embrión estaba preformado en el huevo, ya que éste no podía cambiar su organización de tal forma que se desarrollara un embrión completo a partir de una de sus mitades.

**G**

El corazón en dos tiempos. Primero los músculos de la pared de la aurícula se contraen y actúan como una bomba que impulsa la sangre hacia el ventrículo. Luego los músculos de la pared muy gruesa de éste envían la sangre con gran fuerza hacia las arterias.

8. En el párrafo "H" el conector "entonces" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

9. En el párrafo "I" el conector "En otras palabras" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

10. En el párrafo "J" el conector "si" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

11. En el párrafo "K" el conector "Así" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

12. En el párrafo "L" el conector "No obstante" nos señala una relación de \_\_\_\_\_

**H**

Los músculos esqueléticos actúan generalmente en pares. La acción de un músculo contrarresta la acción del otro. Cuando un músculo esquelético se contrae puede hacer que una parte del cuerpo se mueva. Entonces su músculo compañero se contrae para devolver la parte que se movió a su posición original.

**I**

El ácido láctico se acumula durante una actividad violenta prolongada puesto que la sangre no puede llevar oxígeno con suficiente rapidez a las células musculares para que se realice la respiración. El ácido láctico en el músculo produce entonces una condición conocida como fatiga. En otras palabras un exceso de ácido láctico aparentemente actúa como un veneno para el tejido.

**J**

Muchas especies pueden existir con buen éxito por millones de años, hasta que se presenta una nueva condición en el ambiente. Si las nuevas condiciones son severas, muchos individuos no sobreviven. La especie, entonces, puede mermar grandemente y hasta extinguirse.

**K**

Estos compuestos orgánicos, luego de haberse formado en la atmósfera de la Tierra primitiva, probablemente fueron llevados por la lluvia a ríos, lagos y océanos. Así las aguas de la Tierra primitiva constituirían como un "caldo claro" que contenía todos los compuestos necesarios para las primeras formas precelulares.

**L**

En la especie humana, por ejemplo, la hembra ordinariamente produce solamente un óvulo por mes. Sin embargo, este número es suficiente para mantener la especie.

No obstante, el depósito interno de los gametos no asegura por sí mismo la fecundación. Existe todavía el problema de la sincronización, en la mayoría de los casos el pequeño espermatozoide puede vivir solamente un período corto a causa de que contiene muy pocas sustancias nutritivas.

A continuación te presentamos una lista en Inglés de varias relaciones funciones y los conectores que generalmente las determinan,

Funciones	Conectores
<i>Contraste:</i>	nevertheless, although / though, instead of
<i>Adición (información adicional):</i>	also, in addition to, moreover, furthermore.
<i>Causa-efecto, razón:</i>	then*, since, as a result*, thus*, so therefore*, consequently, due to.
<i>Condición resultante:</i>	if, whether
<i>Secuencia temporal:</i>	then*, since*
<i>Explicación:</i>	in other words, thus*.

\* Estos conectores se utilizan también para determinar otras funciones diferentes de las señaladas aquí.



En este texto y en los siguientes podrás aplicar lo que has aprendido acerca de los conectores y las relaciones que generalmente enlazan, además de algunas estrategias que ya conoces.

## TEXTO 7

Energy and matter are the two basic ideas in physics. Anything that takes up space and has weight is *matter*. It can be solid, liquid, or gas. For example, ice is solid, water is liquid, and vapor is gas. Matter must have both volume and weight. Light and heat do not have weight. So they are no matter; they are energy. Matter is everywhere around us. Scientists study matter and divide it into smaller and smaller parts.

The smaller parts that scientists divide matter into are called molecules. A *molecule* is the smallest part of something that is itself. For example, a molecule of water ( $H_2O$ ) is two parts hydrogen and one part oxygen. A molecule is the smallest part of water. Hydrogen and oxygen alone are not water.

Scientists divide molecules into smaller parts. These smaller parts are *atoms*. A sugar molecule contains three different kinds of atoms. One molecule of sugar has twelve carbon (C) atoms, twenty-two hydrogen (H) atoms, and eleven oxygen (O) atoms. Atoms are small pieces of matter. At present, scientists know about 100 different kinds of atoms in the world. These 100 atoms combine in different ways to make all matter in the world.

The ten most common kinds of atoms in the world are oxygen (O), silicon (Si), aluminum (Al), iron (Fe) calcium (Ca), sodium (Na), potassium (K), and magnesium (Mg). These are elements. Atoms of different elements combine to make compounds. A *compound* consists of different elements.

Atoms are very tiny. Scientists can see them with an electron microscope, and they study atoms in other ways too. An atom has two main parts: the nucleus and electrons. The *nucleus* is the center of the atom. *Electrons* are tiny parts that go around the nucleus. The nucleus also has two parts: *protons and neutrons*. There are the same number of protons in the nucleus as there are electrons in the atom. Electrons, protons and neutrons, then, are the three parts of an atom.

Parts of the atom have electrical charges. Protons have a positive (+) electrical charge; neutrons have no electrical charge; and electrons have a negative (-) charge. In an atom, there are the same number of protons and electrons. Therefore, the positive protons balance the negative electrons, and an atom is electrically neutral.

All atoms contain protons, neutrons, and electrons. Different atoms have different numbers of these particles. For example, aluminum has thirteen electrons, thirteen protons, and fourteen neutrons. Iron has twenty-six protons, twenty-six electrons and thirty neutrons.

Scientists divide matter into its smallest parts. Atoms are small parts of matter. They are made up of electrons, protons and neutrons. Scientists study atoms to learn more about matter.

Subraya en el texto las expresiones escritas con diferente tipo de letra. Con base en ello, ¿puedes decir de qué trata el texto? Ahora trata de inferir el significado del concepto que aparece bajo la línea.

1. Todo lo que \_\_\_\_\_ espacio y tiene peso es materia. (líneas 1-2)  
takes up
2. Hidrógeno y oxígeno \_\_\_\_\_ no son agua. (líneas 10-11)  
alone
3. Una molécula de azúcar contiene tres diferentes \_\_\_\_\_ de átomos. (línea 13)  
kinds
4. \_\_\_\_\_ el mismo número de protones en el núcleo como electrones en el átomo. (líneas 27-28)  
there are
5. Los átomos están \_\_\_\_\_ de electrones, protones y neutrones. (línea 41)  
made up
6. Los científicos estudian los átomos \_\_\_\_\_ más sobre la materia. (línea 42)  
to learn

Escribe en Español a qué o a quién sustituyen los conceptos que aparecen bajo la línea.

1. \_\_\_\_\_ puede ser sólida líquida o gaseosa. (línea 2)  
it
2. \_\_\_\_\_ no son materia, son energía. (línea 4-5)  
they
3. Los científicos estudian y dividen \_\_\_\_\_ en partes más y más pequeñas. (línea 6)  
it
4. \_\_\_\_\_ son elementos. (línea 21)  
these
5. Los científicos pueden ver \_\_\_\_\_ con un microscopio y \_\_\_\_\_ estudian los átomos también de otra manera. (líneas 24-25)  
them they

Une con flechas los enunciados de la izquierda con su conector correspondiente.

1. Este conector presenta los ejemplos de las formas de la materia.                      Therefore

2. Este conector establece una relación de causa-efecto entre el hecho de que la luz y el calor no son materia, son energía porque no tienen peso.

then

3. Este conector explica la razón por la que las tres partes del átomo son electrones, protones y neutrones.

so

4. Este conector establece una relación de causa-efecto entre el hecho de que existiendo el mismo número de protones y electrones, los protones positivos balancean a la electrones negativos.

For example

El siguiente texto te ayudará a reconocer la manera como se relacionan las ideas en tu texto por medio de conectores, además de reforzar otras estrategias.

### TEXTO 8

Dear Ann Landers

**DEAR READERS:** Here is a letter from a girl who expresses, with rare candor, her feelings about the Chicago public school system. I believe the young author, Alma Lopez, has described a great many other schools around the country. Here it is:

As a student at an inner city high school, I feel that one of the major problems facing Chicago schools is the lack of discipline.

Proper discipline creates a sense of responsibility and increases the student's self-esteem. Many students secretly crave it.

A majority of these students come from families of low educational and economic status.

The parents often do not have the time, resources or the knowledge to provide their children with adequate discipline.

Since the students lack discipline they mature without having developed a sense of responsibility. Their few accomplishments are not important enough to fulfill larger goals. These students then become discouraged and their self-esteem is shattered.

But teachers often don't understand how crucial it is to teach students discipline. For example, if the student does not bring in an assignment on time, he tries to talk his way out

of it by using his personal background as an excuse. The teacher, feeling sorry for the underprivileged student, allows the student to get away with his irresponsibility. Instead of helping the student, the teacher has really done him injustice by making it easy to escape his responsibility.

After several such experiences, the teacher, thinking that that level of work is much too difficult for the student, begins assigning less challenging material. The student now has a reason for lower expectations of his capacities. He also has reason to believe that his environment will always dominate him.

I do not speak of this matter as an outsider looking in. I, too, crave discipline. I come from a family that is on the verge of falling apart. My mother, the sole support of 14, has become too old to maintain a good household. Our anarchic home is now thirsting for some sort of stability. And, yes, oddly enough, my whole family admires that discipline is needed and would be most welcome.

At school the solution to the problem is simple. Before expecting the student to take school work seriously, the teacher must establish from the very beginning what is expected of the

55 student. He must convey to the student that he does so in a humane manner. 60  
won't lower standards because of the student's environmental background. Furthermore, the teacher must be given the freedom to discipline the student on an individual basis, provided he If seeds are sown today, they will bloom into promising flowers in the 21st Century— Alma Lopez, Student at Wells Academy, Chicago.

I. Lee en forma rápida los primeros nueve renglones del texto, y subraya en la siguiente lista de opciones el tema probable del texto.

- a) La disciplina en general.
- b) La disciplina en el hogar.
- c) La disciplina en la escuela.
- d) La disciplina en el trabajo.

II. Con base en la información que se te da trata de inferir el significado del concepto que aparece bajo la línea.

1. Una disciplina apropiada crea un sentido de responsabilidad y aumenta la \_\_\_\_\_ del alumno.  
self-esteem
2. Él trata de disculparse utilizando su \_\_\_\_\_ personal.  
background
3. El maestro, sintiendo pena por el alumno en desventaja, le permite \_\_\_\_\_ su responsabilidad.  
to get away with
4. Nuestro hogar en completo desorden, ahora está \_\_\_\_\_ por algo de estabilidad.  
thirsting

III.

5. Escribe los números de las líneas en las que "he" sustituye al alumno. \_\_\_\_\_
6. Escribe el número de las líneas en las que "he" sustituye al maestro. \_\_\_\_\_
7. Escribe el número de las líneas en la que "I" sustituye a Alma López \_\_\_\_\_

IV. Escribe en Español el conector que enlaza apropiadamente los siguientes pares de enunciados.

8. \_\_\_\_\_ a los alumnos les falta disciplina, maduran sin haber desarrollado el sentido de responsabilidad.
9. \_\_\_\_\_ de ayudar al alumno, el maestro le hace una injusticia.
10. Ahora el estudiante tiene una razón para esperar menos de sus capacidades. \_\_\_\_\_ tiene una razón para creer que su medio ambiente siempre lo ha dominado.

11. \_\_\_\_\_ las semillas se siembran hoy, darán flores prometedoras en el siglo XXI.

**Conexión.** Es la relación de significado entre las distintas maneras de unir las partes de un texto, ya que la interpretación de una idea depende de la relación que guarda con otra.

Esta relación de significado se establece entre párrafos, oraciones o frases dentro de un texto y se señala frecuentemente por una palabra o expresión llamada **conector**. Existen varias clases de conectores dependiendo del tipo de relación que señalen.

## ACTIVIDADES DE CONSOLIDACIÓN

Este último texto viene acompañado de su clave de respuestas después de realizar las actividades que se te piden, podrás verificar tus respuestas en dicha hoja y de este modo comprobarás lo que has aprendido.

### TEXTO 9

#### Petroleum

Petroleum is one of the most valuable natural resources in the world. Some people call petroleum black gold, but it may be better described as the lifeblood of industrialized countries. Fuels made from petroleum provide power for automobiles, airplanes, factories, farm equipment, trucks, trains, and ships. Petroleum fuels also generate head and electricity for many houses and business places. Altogether, petroleum provides nearly 10 half the energy used in the world.

In addition to fuels, thousands of other products are made from petroleum. These products range from paving materials to drip-dry fabrics and from engine grease to cosmetics. Petroleum 15 is used to make such common items in the home as aspirins, carpets, curtains, detergents, milk cartons, phonograph records, plastic toys, and toothpaste.

Although we use a huge variety of products 20 made from petroleum, few people ever see the substance itself. Most of it comes from deep within the earth as a liquid called crude oil. Different types of crude oil vary in thickness and color, ranging from a thin, clear oil to a thick, tarlike 25 substance. Petroleum is also found in solid form in certain rocks and sands.

The word petroleum comes from two Latin words —petra, meaning rock, and oleum, meaning oil. People gave it this name because they first 30 found it seeping up from the earth through cracks

in surface rocks. Today, petroleum is often referred to simply as oil, and most of it is found in rocks far beneath the surface of the earth.

Human beings have used petroleum for thousands of years. But few people recognized the full 35 value of petroleum until the 1800's, when the kerosene lamp and the automobile were invented. These inventions created an enormous demand for two petroleum fuels, kerosene and gasoline. Since about 1900, scientists have steadily increa- 40 sed the variety and improved the quality of petroleum products.

Petroleum, like other minerals, cannot be replaced after it has been used. People are using more and more petroleum each year, and the 45 world's supply is rapidly running out. Some experts predict that the demand for petroleum may exceed the supply by 1990.

Most industrialized nations depend heavily on imported petroleum to meet their energy needs. 50 As a result of this dependence, oil-exporting countries have been able to use petroleum as a political and economic weapon by restricting exports to some of these nations. Oil exporters have also strained the economies of a large number of coun- 55 tries, particularly the poorer ones, by drastically increasing the price of petroleum. Many nations, rich as well as poor, have suffered petroleum shortages since the early 1970's.

60 To prevent a full-scale energy shortage, scientists are experimenting with artificial forms of oil and with other sources of fuel. But even if new energy sources appear quickly, people will have to rely on petroleum for many years. Conservation of

oil has thus become urgent for every country. People now need to be just as inventive in finding ways to conserve petroleum as they have been in finding ways to use it.

1. De acuerdo con el título ¿de qué habla el texto? \_\_\_\_\_

Con base en la información que se te da, escribe el significado del concepto escrito bajo la línea.

2. Al petróleo puede describírselo mejor como \_\_\_\_\_ de los países industrializados. (línea 4)  
lifeblood

3. El petróleo se usa para fabricar \_\_\_\_\_ comunes en la casa, tales como aspirinas, alfombras, etcétera.  
items  
(líneas 14-16)

4. Las diferentes clases de petróleo crudo varían en \_\_\_\_\_ y color. (líneas 23-24)  
thickness

5. El petróleo también se \_\_\_\_\_ en forma sólida. (líneas 25-26)  
found

6. Se le dio el nombre de "petróleo" porque la gente lo encontró inicialmente \_\_\_\_\_ de la tierra a través de grietas en las superficies rocosas. (líneas 29-31)  
seeping up

7. Los científicos han aumentado \_\_\_\_\_ la variedad de los productos derivados del petróleo. (líneas 40-42)  
steadily

8. El petróleo se usa cada vez más y la \_\_\_\_\_ se está agotando rápidamente. (líneas 45-46)  
world's supply

9. Muchos países industrializados dependen en gran parte de la importancia de petróleo para \_\_\_\_\_ sus necesidades de energéticos. (líneas 49-50)  
meet

10. Los países exportadores de petróleo han podido utilizar el petróleo como una rama política y económica \_\_\_\_\_ las exportaciones a algunas naciones. (líneas 51-54)  
by restricting

11. La gente necesita ser tan creativa \_\_\_\_\_ formas de conservar el petróleo como lo ha sido \_\_\_\_\_  
formas para usarlo. (líneas 66-68) in finding in finding

12. Los seres humanos \_\_\_\_\_ el petróleo por miles de años. (líneas 34-35)  
have used

13. Los exportadores de petróleo \_\_\_\_\_ las economías de una gran cantidad de países. (líneas 54-56)  
have also strained

14. La gente \_\_\_\_\_ depender del petróleo por muchos años. (líneas 63-64)  
will have to

Escribe en la línea correspondiente a qué o a quién sustituyen los siguientes conceptos.

15. "it" en la línea 3 sustituye a \_\_\_\_\_

16. "these products" en la línea 12 sustituye a \_\_\_\_\_

17. "The substance itself" en las líneas 20 y 21, sustituye a \_\_\_\_\_

18. "it" en la línea 21 sustituye a \_\_\_\_\_

19. "these inventions" en la línea 38 sustituye a \_\_\_\_\_

20. "it" en la línea 44 sustituye a \_\_\_\_\_

21. "their" en la línea 50 sustituye a \_\_\_\_\_

22. "this dependence" en la línea 51 sustituye a \_\_\_\_\_

23. "These nations" en la línea 49 sustituye a \_\_\_\_\_

24. "ones" en la línea 56 sustituye a \_\_\_\_\_

25. "they" en la línea 67 sustituye a \_\_\_\_\_

26. "it" en la línea 68 sustituye a \_\_\_\_\_

Une con flechas los enunciados de la izquierda con su conector correspondiente.

27. Este conector agrega información acerca de los productos derivados del petróleo existentes, además de los combustibles. But



28. Este conector establece una relación de contraste entre el hecho de que poca gente conoce el petróleo mismo y el uso que hace de sus derivados.

because

29. Este conector introduce la explicación del origen del nombre del petróleo.

As a result

30. Este conector establece una relación de contraste entre el hecho de que la gente usó el petróleo por mucho tiempo y el hecho de que no se reconoció su valor total hasta el siglo XIX.

In addition to

31. Este conector establece una relación de causa-efecto entre el hecho de la necesidad de petróleo que tienen las naciones industrializadas y el hecho de que los países productores de petróleo lo aprovechan como arma política y económica.

Although

Contesta en Español las siguientes preguntas de acuerdo con el texto.

32. ¿Qué proporción de la energía usada en el mundo proviene del petróleo? \_\_\_\_\_

33. ¿Cómo y cuándo se reconoció el valor total del petróleo? \_\_\_\_\_

34. ¿Qué han usado los países exportadores de petróleo como arma política y económica? \_\_\_\_\_

## **LINEAMIENTOS DE AUTOEVALUACIÓN**

Para que verifiques tus respuestas a las Actividades de consolidación, te damos ahora el resultado de las mismas, si son semejantes a las tuyas, te felicitamos pues has asimilado el contenido del fascículo, pero si no es así, ubica dónde está tu error y revisa aquellos temas que necesites reafirmar, y si aún así no aclaras tus dudas a satisfacción, consulta con tu docente o asesor.

1. Del petróleo, es un cognado.

De la respuesta 2 a la 14 debiste considerar el concepto global y son las siguientes:

2. la sangre
3. productos
4. espesor
5. encuentra
6. brotando
7. constantemente
8. la reserva mundial
9. satisfacer
10. al restringir
11. para encontrar
12. han usado
13. también han perjudicado
14. tendrá que

De la pregunta 15 a la 26 si aprendiste bien las redes de referencia que se dan en los textos, tus respuestas debieron ser:

15. petróleo
16. otros miles de productos derivados del petróleo
17. petróleo
18. petróleo
19. la lámpara de keroseno y el automóvil
20. petróleo
21. las naciones industrializadas
22. la importancia del petróleo
23. las naciones importadoras de petróleo
24. los países
25. la gente
26. petróleo

De la pregunta 27 a la 31 las respuestas son:

- 27. In addition to
- 28. Although
- 29. because
- 30. But
- 31. As a result

Las últimas tres respuestas tienen que ser igual a éstas:

- 32. Casi la mitad de la energía usada en el mundo
- 33. A partir de 1800, cuando se inventó la lámpara de keroseno y el automóvil.
- 34. La restricción de las exportaciones de petróleo a los países que lo necesitan.

## **BIBLIOGRAFÍA**

**Atilano, E. et al.:** *Reading authentic material*. Macmillan, México, 1984.

**Goldsmith, P. et al.:** *Roads to reading 1*. Regents Panorama, México, 1986.

**Scott, M.:** *Read in English*. Longman, México, 1981.

**Zentella, A. et al.:** *Reading structure & strategy*. Macmillan, México, 1982.

**Brumfit, C. y Johnson, K.:** *The Communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, Oxford, 1979.

**Grellet, F.:** *Developing reading skills*. Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

**Halliday, M. y Hasan, H.:** *Cohesion in English*. Longman, Londres, 1976.

**Johnson K.:** *Communicative syllabus design and methodology*. Pergamon Press, Gran Bretaña, 1982.

**Smith, F.:** *Reading*. Cambridge University Press, Cambridge, 1978.

**Wilkin, D.A.:** *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Gran Bretaña, 1976.

*Lengua Adicional al Español II, fascículo IV: Cohesión  
y coherencia se terminó de imprimir en septiembre  
de 1993. La edición consta de 3 000 ejemplares.  
Impreso en los talleres de C. HOFERAN*

LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II  
(INGLES)

FASCICULO IV

COHESION Y COHERENCIA

FE DE ERRATAS

Pag.	Dice	Debe decir
IX	After nearly a decade of being America's glamour drug, researchers are starting to uncover the truth about cocaine. Its, emerging as a very dangerous substance.	After nearly a decade of being America's glamour drug, researchers are starting to uncover the truth about cocaine. It is emerging as a very dangerous substance.
1	cofered	offered
2	suppotinging	supporting
3	will have used up	we will have used up
3	rockest	rockets
4	Sagan propone <u>should be bred</u> las algas en condiciones similares a las de Venus (líneas 17-19).	Sagan propone que las algas <u>en condiciones should be bred</u> similares a las de Venus (líneas 17-19).

4	<p>Cuando las algas hayan llevado a cabo sus trabajos, la atmosfera <u>                    </u> más fresca  will be come  (líneas 24-25).</p>	4	<p>Cuando las algas hayan llevado a cabo sus trabajos, la atmosfera <u>                    </u> más fresca  will become  (líneas 24-25).</p>
4	<p>Si los experimentos tienen éxito la vida <u>                    </u>  will be come  posible en Venus (líneas 30-31).</p>	4	<p>Si los experimentos tienen éxito la vida <u>                    </u>  wil become  posible en Venus (líneas 30-31).</p>
6	<p>Si él hubiera <u>                    </u> dibujando,  gone on  hubiera descubierto que las manchas solares disminuyen en cantidad y tamaño (líneas 17-19).</p>	6	<p>Si él hubiera <u>                    </u> dibujando,  gone on  do, habría descubierto que las manchas solares disminuyen en cantidad y tamaño (líneas 17-19).</p>
9	<p>CLASES DE REACCIONES-FUNCIONES Y CONECTORES</p>	9	<p>CLASES DE RELACIONES/FUNCIONES Y CONECTORES</p>
11	<p>no</p>	11	<p>not</p>
13	<p>tha</p>	13	<p>that</p>
13	<p>oftens</p>	13	<p>often</p>
16	<p>short-ages</p>	16	<p>shortages</p>

20 De la respuesta 2 a la 14 debiste considerar el concepto global y son las siguientes:

De la respuesta 2 a la 14 debiste considerar el concepto global y tus respuestas debieron ser: