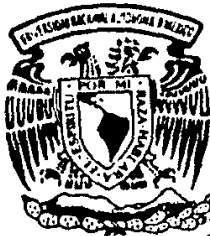


03070  
2  
2ej



# Universidad Nacional Autónoma de México

Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de  
Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades  
y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

**DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSION DE TEXTOS  
EN RUSO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.**

**T E S I S**

Que para obtener el Grado de  
**MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA**

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

**NATALIA IGNATIEVA KOSMININA SOLIANIK**

México, D. F.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**1992**



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

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

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

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

# INDICE

	PAGINA
SINOPSIS	IV
INTRODUCCION	1
1. El objetivo general	1
2. La propuesta general	1
3. Importancia y justificacion del estudio	1
4. La estructura de la tesis	3
CAPITULO 1	6
1. Teorias del aprendizaje	6
1.1. Teoria de la actividad	7
1.2. Teoria del aprendizaje en la linguistica soviética	9
1.2.1. La teoria del aprendizaje controlado de Galperin	11
1.2.2. La conciencia en el aprendizaje	14
1.3. Aprendizaje en la psicolinguistica occidental	15
1.4. Las estrategias del aprendizaje	17
2. Comprension de lectura	19
2.1. Modelos del proceso de lectura	20
2.1.1. Modelos psicolinguisticos	20
2.1.2. Modelos de la teoria de los esquemas	22
2.1.3. Modelos interactivos	23
2.1.4. La sintesis de los modelos	24
2.2. Lectura en L <sub>2</sub>	24
2.2.1. Lectura como proceso o producto	27
2.3. El texto	28
2.3.1. La autenticidad de texto	28
2.3.2. La legibilidad del texto	29

2.4. El lector	31
2.4.1. La competencia lingüística	31
2.4.2. Los conocimientos previos y los intereses	33
2.5. La interacción entre el lector y el texto	34
2.5. Estrategias de lectura	36
2.6. La especificidad del ruso como lengua de lectura	36
2.7. El papel de la gramática en el curso de comprensión de lectura	43
<b>CAPITULO 2</b>	<b>52</b>
1. Consideraciones generales	52
2. Análisis de necesidades	53
2.1. Hipótesis	53
2.2. Objetivos	53
2.3. Instrumento	54
2.4. Aplicación del cuestionario No. 2	55
2.4.1. Descripción de la población	55
2.4.2. Otros datos obtenidos del cuestionario	59
2.5. Interpretación de los datos obtenidos	73
<b>CAPITULO 3</b>	<b>78</b>
1. Los factores que influyen en el diseño	78
2. Parámetros principales del diseño	79
2.1. Objetivos	80
2.2. Enfoque metodológico	81
2.3. Contenido	86
2.4. Evaluación	89
2.5. Recursos disponibles	90
3. Otros elementos del diseño	91
3.1. Alumnado	91
3.2. Duración	92

4. Sugerencias para la elaboración de los materiales	93
4.1. Especificación de la organización de las unidades	93
4.2. Secuencia	94
4.3. Elaboración de ejercicios	96
5. El papel del pilotaje en el diseño del curso	101
CAPITULO 4	106
1. Propuesta de una unidad modelo	106
Unidad V	112
Lección 1	113
Lección 2	117
Lección 3	121
Lección 4	125
Lección 5	133
Lección 6	139
CONCLUSIONES	148
APENDICE 1	152
APENDICE 2	157
APENDICE 3	160
BIBLIOGRAFIA	166

# DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSION DE TEXTOS EN RUSO PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Natalia Ignatieva K. Solianik

## RESUMEN

En esta tesis se propone sentar bases para el diseño de un curso de comprensión de la lectura en ruso, para que posteriormente se pueda diseñar este curso e impartirlo a los alumnos del CELE.

El Primer Capítulo, que representa un marco teórico para el proyecto, abarca las áreas de aprendizaje y comprensión de lectura. Se describen diferentes teorías y puntos de vista y se elaboran los postulados teóricos que sirven como punto de partida para la presente investigación.

El Segundo Capítulo presenta un estudio de necesidades e intereses de los alumnos del CELE realizado en el departamento de ruso que ha podido confirmar la hipótesis sobre la importancia de un curso de comprensión de lectura para los estudiantes de ruso y arrojar datos sobre sus expectativas.

En el Tercer Capítulo se trata de la propuesta general de dicho curso. Se proponen soluciones a diferentes problemas surgidos en el proceso de diseño.

En el Capítulo IV se presenta la Unidad Muestra donde se ve consolidada la propuesta y materializados algunos de los criterios y parámetros elaborados en los capítulos anteriores.

El curso de comprensión de textos escritos en ruso propuesto en este trabajo podría satisfacer las necesidades de los alumnos del departamento de ruso y contribuir a mejorar la enseñanza de este idioma en el CELE.

Los resultados de esta investigación, además, podrían ser de utilidad para el diseño de materiales de lectura en el área del ruso y para algunas otras lenguas.

*V. B. Solianik*

## S I N O P S I S

En esta tesis se propone sentar las bases para el diseño de un curso de comprensión de la lectura de ruso, para que posteriormente se pueda diseñar este curso e impartirlo a los alumnos del CELE.

Se han elaborado los postulados teóricos en las áreas de aprendizaje, comprensión de lectura y diseño de cursos que sirven como punto de partida para la presente investigación.

Se ha efectuado un análisis de necesidades que ha podido confirmar nuestra hipótesis sobre la importancia de un curso de comprensión de lectura para los estudiantes de ruso y arrojar datos sobre sus expectativas e intereses.

Se han diseñado los lineamientos principales del curso en cuestión, lo cual nos lleva a la propuesta general de dicho curso.

Finalmente se ofrece la muestra de una unidad modelo del curso diseñado.

# INTRODUCCION



## INTRODUCCION.

### 1. El objetivo general.

En este trabajo nos proponemos asentar bases para la elaboración de un curso de comprensión de lectura para los alumnos de ruso que pueda ayudarles a leer textos especializados de su carrera.

Se intenta, además, dar pautas para el diseño de materiales de lectura en el área de ruso que podrían ser utilizadas por diseñadores en este campo.

### 2. La propuesta general.

Esta consiste en elaborar dicho curso e impartirlo en el CELE para los alumnos que desean aprender a leer textos de su especialidad en ruso, lo cual respondería a las expectativas de estos alumnos y, tal vez, contribuiría a elevar el nivel de enseñanza de ruso en nuestra institución.

### 3. Importancia y justificación del estudio.

Partimos de la hipótesis de que los alumnos de ruso necesitan un curso de comprensión de la lectura que pueda ayudarlos a leer textos especializados para su carrera. Esta hipótesis se basa en las observaciones obtenidas en el salón de clases, según las cuales muchos alumnos muestran interés por la lectura en ese idioma. A la pregunta "¿Por qué estudias ruso?", una gran parte de los estudiantes, sobre todo alumnos de la Facultad de Ciencias,

invariablemente responden que quieren leer libros de su especialidad en esa lengua.

El departamento de ruso en el CELE dispone de varios libros de lectura; sin embargo, ninguno de éstos, a nuestro juicio, es adecuado para el curso de comprensión de la lectura que queremos proponer. Las razones son las siguientes:

- a). La mayoría de los libros de lectura existentes presenta textos adaptados o simplificados, lo cual resulta poco estimulante y motivador para los alumnos del CELE.
- b). La mayor parte de estos textos está compuesta por variantes simplificadas de cuentos de escritores soviéticos, mientras que el interés principal de los alumnos se centra en textos científicos o de carácter humanístico.
- c). La mayoría de los manuales de lectura se sitúa dentro del enfoque del producto, mientras que nuestro propósito es enseñar a los alumnos a leer, y no simplemente a evaluar la comprensión de lo leído.
- d). Los ejercicios de los textos mencionados se dirigen al desarrollo de la habilidad de producción (oral y/o escrita) de los estudiantes, en tanto que el objetivo de nuestro curso será el desarrollo de la habilidad de comprensión sin tomar en cuenta la producción.
- e). Ninguno de estos libros está dirigido a los alumnos hispanohablantes, mientras que el curso diseñado

Ignatieva ... Diseño de un curso...

intentará tomar en cuenta la lengua materna de los estudiantes.

Las razones arriba expuestas muestran que los materiales existentes no funcionan para nuestros propósitos. Esta notable falta de manuales de lectura actualizados en el área de enseñanza del ruso nos hizo pensar en la necesidad de elaborar un curso de comprensión de la lectura con un nuevo enfoque.

#### 4. La estructura de la tesis.

Este trabajo presenta la descripción de pasos anteriores a la elaboración del libro de texto.

La tesis consiste de una introducción, cuatro capítulos, conclusiones, apéndices y bibliografía.

El Primer Capítulo, que representa un marco teórico para nuestro proyecto, abarca dos grandes áreas: el aprendizaje y la comprensión de la lectura. Se describen diferentes teorías y puntos de vista y se elaboran los postulados y conceptos teóricos que se utilizan después en el trabajo posterior.

El Segundo Capítulo contempla la etapa previa al diseño. Es un estudio de necesidades e intereses de los alumnos del CELE, realizado en el departamento de ruso que permitió comprobar la hipótesis propuesta.

En el Tercer Capítulo dedicado al diseño como tal

intentará tomar en cuenta la lengua materna de los estudiantes.

Las razones arriba expuestas muestran que los materiales existentes no funcionan para nuestros propósitos. Esta notable falta de manuales de lectura actualizados en el área de enseñanza del ruso nos hizo pensar en la necesidad de elaborar un curso de comprensión de la lectura con un nuevo enfoque.

#### 4. La estructura de la tesis.

Este trabajo presenta la descripción de pasos anteriores a la elaboración del libro de texto.

La tesis consiste de una introducción, cuatro capítulos, conclusiones, apéndices y bibliografía.

El Primer Capítulo, que representa un marco teórico para nuestro proyecto, abarca dos grandes áreas: el aprendizaje y la comprensión de la lectura. Se describen diferentes teorías y puntos de vista y se elaboran los postulados y conceptos teóricos que se utilizan después en el trabajo posterior.

El Segundo Capítulo contempla la etapa previa al diseño. Es un estudio de necesidades e intereses de los alumnos del CELE, realizado en el departamento de ruso que permitió comprobar la hipótesis propuesta.

En el Tercer Capítulo dedicado al diseño como tal

*Ignatieva ... Diseño de un curso...*

se trata en parte de algunas cuestiones teóricas ligadas al diseño, pero el mayor énfasis está en la propuesta del diseño del futuro curso. Se proponen soluciones a diferentes problemas surgidos en el proceso de trabajo.

En el Capítulo IY se presenta la Unidad Muestra donde se ve consolidada la propuesta y materializados algunos de los criterios y parámetros elaborados en los capítulos anteriores.

La tesis termina con las conclusiones donde se resume el proyecto emprendido.

# CAPITULO I

## CAPITULO 1

En este capítulo, que constituye el marco teórico del presente trabajo, se van a considerar algunas de las teorías subyacentes en el diseño de cursos. Desde luego, el marco teórico podría abarcar varias áreas de la lingüística aplicada, tales como la teoría del lenguaje, la teoría de aprendizaje, el diseño de cursos, el diseño de materiales, la evaluación, etc. Sin embargo, la consideración detallada de estos y algunos otros aspectos teóricos pasaría de los límites de un trabajo de tesis. Por lo tanto, nos concentraremos sólo en aquellas teorías que creemos que son las más necesarias e indispensables para el diseño de nuestro curso, esto es:

- la teoría del aprendizaje,
- teorías de comprensión de la lectura.

En cuanto al diseño, los aspectos teóricos de éste se discutirán en el Capítulo 3.

### 1. Teorías del aprendizaje.

Dentro de las diferentes teorías del aprendizaje nos vamos a apoyar en las desarrolladas en la ex-Unión Soviética. Por lo tanto, no pensamos en detenernos en el enfoque conductista, pero sí haremos referencia al enfoque cognoscitivista porque tiene mucho en común con los puntos de vista soviéticos.

### 1.1. Teoría de la actividad.

Las teorías del aprendizaje soviéticas se sitúan dentro de una teoría más amplia, la de actividad, elaborada por el psicólogo soviético Vygotsky y su escuela (Leontiev, Luria, Galperin y otros). Este hecho, o sea, su posición en un contexto amplio, permite ver de manera concreta los lazos directos entre el aprendizaje y el lenguaje, por un lado; y la sociedad y el mundo real, por otro.

Según la escuela psicológica soviética, la actividad es "... el complejo conjunto de procesos para la consecución de un determinado resultado, que es al mismo tiempo el motivo objetivo de la actividad, es decir, aquello por lo cual se concretiza una necesidad del sujeto" (Serebrennikov 1970: 264).

Esta teoría sostiene que el ser humano no simplemente se adapta al medio ambiente, como lo hace un animal, sino que lo domina activamente y ejerce influencia sobre él. Esto se hace posible gracias a la capacidad humana de prever y planificar de antemano sus acciones, lo que Pavlov llamó "reflejo de la realidad por adelantamiento". Esta capacidad, a su vez, se condiciona por el hecho de que cualquier actividad, tanto práctica, como teórica, se efectúa por medios que se guardan en la memoria de la humanidad (Passov 1977: 9).

La actividad comienza con un motivo: surge de una necesidad. Después, el hombre construye un plan: determina la meta final y los medios para alcanzarla. Finalmente, realiza su plan, con lo que alcanza el resultado deseado. Así, cada acto es la unidad de tres aspectos: motivación, finalidad, realización (Leontiev 1969: 31).



Los psicólogos soviéticos describen la actividad por medio de los siguientes rasgos:

- a) La actividad humana es siempre material y significativa. El hombre no simplemente "actúa": cualquiera de sus acciones presenta una interacción con objetos fuera de él. No hay actividad abstracta, en toda actividad existe un objeto, al igual que un sujeto, y el carácter de la interacción entre ellos depende de ambos. El contenido psicológico de una actividad puede ser diferente: en primer lugar, está la actividad productiva, trabajadora. Pero la actividad cognoscitiva también es muy importante. Aunque esta última está dirigida al sujeto de la actividad y no a los objetos del mundo externo como la primera, esta condicionada también por una interacción activa con los objetos.
- b) La actividad humana es social y encarna las relaciones sociales. La actividad surge como una acción material y significativa sólo porque se hace manifiesta una necesidad social objetiva. Sea esta una actividad práctica, como la de un albañil, por ejemplo, o una actividad teórica, como la de un físico, ambas sirven para satisfacer ciertas demandas sociales (Leontiev 1981: 13-15).
- c) La actividad humana tiene una estructura sistemática. Ya se ha mencionado que la actividad tiene un motivo y un objetivo. En cuanto a la estructuración interna, ésta consta de acciones individuales, cada una de las cuales tiene su objetivo inmediato. Las acciones a su vez se articulan en operaciones específicas que son más bien medios de realización de las primeras. La

combinación de acciones y operaciones depende de las condiciones concretas de cada actividad (Leontiev 1977: 6).

Mientras las acciones deben realizarse desde un principio en forma consciente, esto no es un requisito necesario para las operaciones. En el principio de una actividad el hombre puede ser consciente de las operaciones, pero con el paso del tiempo, estas pierden su carácter consciente y se automatizan; esto sucede, por ejemplo, con la articulación en la actividad verbal.

Resumiendo, en la actividad se pueden establecer las siguientes etapas fundamentales:

- a) surgimiento de una necesidad o interés;
- b) establecimiento de una finalidad para satisfacer la necesidad;
- c) elaboración de un plan de la actividad que contempla acciones individuales;
- d) realización de operaciones específicas según el plan de acciones;
- e) posible modificación del proceso dependiendo de las condiciones concretas en las que se lleva a cabo la actividad (Bernárdez 1982: 66).

## 1.2. Teoría del aprendizaje en la lingüística soviética.

Según los lingüistas y psicólogos soviéticos, el aprendizaje es una actividad conscientemente controlada.

Como cada actividad, se caracteriza por

motivación, finalidad y realización. Por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua extranjera los motivos pueden ser diferentes, desde muy abstractos: un "interés" por la lengua, hasta muy prácticos: un requisito para la carrera o trabajo. La meta final de los alumnos es generalmente "aprender a hablar en L<sub>2</sub>" o "aprender a leer en L<sub>2</sub>". La realización se efectúa de costumbre por medio de clases guiadas por un maestro.

Al igual que cualquier actividad, el aprendizaje es material, significativo y social. Entre estos rasgos, es de primordial importancia que la actividad de aprendizaje tenga un sentido. En nuestro caso, si el alumno nunca va a tener oportunidad de comunicarse en L<sub>2</sub>, no tiene significado el enseñarle a hablarla.

La actividad de aprendizaje tiene su estructura interna, es decir, consta de acciones y operaciones. Al inicio del aprendizaje de una L<sub>2</sub>, casi todo se hace en forma de acciones, porque el alumno trata de concientizar lo que está aprendiendo. Por ejemplo, la articulación de un nuevo sonido difícil se hace en forma consciente. En el transcurso del aprendizaje, esta acción se automatiza y pasa a ser una operación que desaparece de la conciencia. Lo mismo ocurre con los fenómenos gramaticales: al principio el alumno construye conscientemente una frase con un caso gramatical en ruso (en forma de una acción planificada), después esto se convierte en un hábito (operación automática).

Sin embargo, la actividad verbal, la cual sería el producto de la actividad de aprendizaje, no puede ser completamente automatizada, ya que tiene más bien carácter heurístico. Esto significa que cada vez se crea un nuevo

sistema de acciones en dependencia con las circunstancias. Aunque en la actividad verbal muchas acciones automatizadas se repiten y el hombre se apoya en estos casos en los algoritmos conocidos, toda la actividad no puede ser algoritmizada. Los componentes heurísticos y algorítmicos se alternan con el predominio de los primeros (Passov 1977: 8).

### 1.2.1. La teoría del aprendizaje controlado de Galperin.

Leontiev (1974) indica que existen dos tipos de actividades: externa o práctica e interna o "espiritual"; ésta derivada de aquella. Igualmente, se pueden dividir las acciones y operaciones en externas, materiales e internas, mentales. Durante diferentes actividades, tiene lugar la transformación de las primeras en las últimas. Esto sucede porque genéticamente las acciones mentales del hombre se remontan hasta las externas.

En la psicología soviética, Galperin y sus seguidores investigaron los procesos de transferencia de las acciones externas en internas, ya que estos procesos también participan en el aprendizaje. Así surgió la postura que se llamó primero "teoría de la formación etapa por etapa de actos mentales" y que, posteriormente, recibió el nombre de "teoría del aprendizaje controlado".

Según ésta, en el proceso de aprendizaje el alumno pasa por varias etapas:

- 1) La primera de ellas es la de orientación, que puede ser de diferentes tipos:

- a) Un acto que se da cuando tenemos el modelo de él, pero no poseemos indicaciones acerca de cómo realizarlo. Por ejemplo, esta situación se presenta cuando el estudiante se encuentra en el medio ambiente de  $L_2$  y está obligado a aprenderla en comunicación con nativohablantes.
  - b) Otro tipo de orientación, es el que se presenta cuando están disponibles tanto el modelo del acto como las indicaciones sobre su realización. Esta sería una situación típica en la enseñanza de lenguas extranjeras.
  - c) Orientación que surge cuando el énfasis está en el análisis y la evaluación de tareas nuevas para identificar bases y condiciones necesarias para llevarlas a cabo. Con base en esto, se elabora el acto que más convenga a la tarea dada (Galperin 1959: 449).
- 2) La orientación en sí no es propiamente un acto, por eso la siguiente etapa es una acción externa, es decir, actos dirigidos a los objetos materiales o sus representaciones. Estos pueden ser dibujos, esquemas, diagramas, modelos, etc., que copian ciertos rasgos de objetos y relaciones entre ellos y permiten analizarlos por medio de actividades externas: comparando, midiendo, etc. En la enseñanza de lenguas, esta etapa consiste en formar componentes de actos de habla con ayuda de auxiliares externos, tales como modelos, paradigmas, esquemas (Ibid.: 450-1).
  - 3) La siguiente etapa incluye la transición hacia actos de habla sin ningún apoyo de objetos externos. En nuestra área de enseñanza, esto significa el trabajo sobre la formación de habilidades lingüísticas; en

este proceso, algunas operaciones separadas todavía se perciben de forma consciente.

- 4) En la etapa que sigue, la acción empieza a internalizarse, esto es, en nuestro caso la realización de actos verbales "internos" paralelamente con la aparición "externa" de enunciados bien formados.
- 5) La última etapa incluye la formación completa del habla internalizada y la automatización de actos verbales (Leontiev 1981: 43-4).

Resumiendo, se podría decir que la teoría del aprendizaje controlado trata de elaborar la transición de acciones y operaciones externas, materiales, hacia las acciones internas, mentales. Así, el mundo real se convierte en el esquema o imagen que el alumno tiene en su mente.

La etapa de orientación en esta teoría es sumamente importante, ya que presupone la elaboración del sistema de "puntos de orientación" por parte del maestro, al igual que un "modelo de acción" (Ryabova 1972: 10). En otras palabras, el maestro debe seleccionar el modelo adecuado del lenguaje, por un lado, y el sistema de estrategias y tácticas que deben seguir los alumnos para cumplir con sus metas, por el otro.

El proceso de "asimilación" o aprendizaje se construye de tal forma que primero el estudiante produce operaciones conscientes en  $L_2$  con ayuda de apoyos externos; después, lo efectúa sin éstos. De forma progresiva se reducen operaciones conscientes, el habla se internaliza y finalmente "el procesamiento" se elimina y el habla se automatiza.

### 1.2.2. La conciencia en el aprendizaje.

De lo dicho anteriormente se hace obvio que el problema de interrelación de componentes conscientes e inconscientes es muy importante. Si al principio de la formación de la actividad, todas las acciones y operaciones son conscientes, en la actividad ya formada éstas pasan a la inconciencia. Al inicio del aprendizaje de  $L_2$  el alumno está consciente de los medios lingüísticos que usa, y la meta de la enseñanza es obligarlo a usar estos medios inconscientemente, así que uno de los propósitos del aprendizaje de  $L_2$  es convertir estados conscientes en estados inconscientes. El estudiante que ya domina  $L_2$  debe tener conciencia de la meta de la comunicación, del significado del enunciado, pero no de los medios para expresar sus pensamientos. Sin embargo, como la lengua que posee ya pasó por la etapa de dominio consciente, el alumno puede, en caso de necesidad, darse cuenta de los medios lingüísticos que está usando, hacer su selección consciente, evaluarlos, etc. Por lo tanto, existe la posibilidad potencial de concientizar el proceso de aprendizaje.

El método consciente de aprendizaje se puede considerar también como la consecuencia de su carácter activo, y uno de nuestros objetivos es hacer el proceso de lectura activo en el que el alumno participe de forma consciente: establezca el propósito de la lectura, elabore un plan de acciones, seleccione las estrategias que va a usar para cumplir con su plan y alcanzar su objetivo.

Cabe mencionar que el principio de conciencia en el aprendizaje que pensamos usar en el diseño e impartición

posterior de nuestro curso de comprensión de la lectura no niega la adquisición inconsciente en el sentido de Krashen (Krashen y Terrell 1983: 18), en el proceso de la lectura. Empero, creemos que el énfasis en este curso estará en los componentes conscientes, ya que es un curso introductorio en el que el estudiante apenas empieza a leer y, por eso, debe estar consciente del proceso de la lectura. En esta etapa, la adquisición no juega un papel esencial, a nuestro modo de ver, mientras que en las etapas posteriores a este curso, cuando el alumno siga leyendo de manera independiente, el papel de adquisición va aumentando cada vez más; el del aprendizaje, en cambio, se reducirá considerablemente.

### 1.3. Aprendizaje en la psicolingüística occidental.

Las teorías de aprendizaje desarrolladas en la ex-URSS concuerdan con los puntos de vista de algunos psicolingüistas occidentales. Vamos a considerar aquí la visión de aprendizaje de Smith quien opina tanto sobre el proceso de aprendizaje en general, como sobre el de la comprensión en particular.

Según Smith, en nuestra cabeza todos hacemos una teoría de como es el mundo. Esta teoría es la base de nuestro conocimiento del mundo y de todo aprendizaje, ella sirve para darle sentido al mundo e interactuar con él.

El sistema de conocimiento que constituye la teoría interna del mundo tiene una estructura como cualquier otro sistema de información, o sea, posee tres componentes básicos: un conjunto de categorías, algunas reglas para especificar la afiliación de éstas y un sistema de



interrelaciones entre ellas. La estructura cognoscitiva es dinámica, y no sólo en el sentido de que sea constantemente aumentada y modificada, sino que "con la teoría interna del mundo podemos ejercitar nuestra imaginación para inventar y crear, para probar las posibles soluciones a los problemas y examinar las consecuencias de las posibles conductas". Podemos usar la teoría interna para predecir el futuro (Smith 1983: 68-76). Las predicciones son la base de la comprensión, son las preguntas que formulamos al mundo, mientras que la comprensión sería el recibir respuestas (Op. Cit.: 80).

A su vez, la comprensión forma la base de todo el aprendizaje. Aprendemos relacionando nuestra comprensión de lo nuevo con lo que ya conocemos y en este proceso modificamos nuestro conocimiento previo. Por lo tanto, el aprendizaje es la modificación o elaboración de la estructura cognoscitiva, la teoría interna del mundo (Op. Cit.: 96-106). Es un proceso continuo y totalmente natural, pues aprendemos verificando hipótesis y evaluando la retroalimentación. De lo anterior se deduce que, según Smith, no hay diferencia tajante entre la comprensión y el aprendizaje, ya que básicamente se trata del mismo proceso.

Estas ideas de Smith tienen cierta semejanza con las de los psicolingüistas soviéticos. Leontiev (1981), por ejemplo, al igual que Smith, da mucha importancia a la relación que existe entre conocimiento del individuo, o sea, su estructura cognoscitiva, y la información que recibe el mundo. La concepción del aprendizaje de Leontiev, a grandes rasgos, es parecida a la de Smith.

Resumiendo, se puede concluir que las teorías de

aprendizaje soviéticas están en concordancia con el enfoque de psicología cognoscitiva desarrollado en los países occidentales, lo cual nos permite complementarlas con las teorías de comprensión de la lectura descritas en su mayoría en los países de habla inglesa, sin que haya ruptura entre unas y las otras.

Por otra parte, sentimos que la visión teórica en el área de la comprensión de la lectura es más elaborada en la literatura especializada anglosajona que en la Unión Soviética, por eso, nos vamos apoyar en ella en la parte 2 de este capítulo.

#### 1.4. Las estrategias del aprendizaje

Como ya mencionamos, uno de los objetivos de nuestro curso es concientizar al alumno en el proceso de aprendizaje. De esta forma, podría elaborar las estrategias que le ayudarían o facilitarían este proceso. Por estrategias generalmente se entienden técnicas o mecanismos que el estudiante pueda usar para adquirir conocimientos (Rubin 1979: 18). Los lingüistas aplicados ya tienen catalogadas las estrategias que usa un "buen estudiante de lenguas" (*a good language learner*). Entre éstas se enumeran:

1. El buen estudiante de lenguas debe ser buen adivinador: recoge y guarda información de manera eficiente, de tal forma que pueda extraerla de la mente con facilidad. Busca de modo activo claves de diferente índole en el mensaje que escucha o lee e infiere lo demás.
2. El buen estudiante de lenguas tiene una motivación muy fuerte para comunicarse y aprender de la

comunicación. Está dispuesto a hacer muchas cosas para lograr que su mensaje llegue al interlocutor; esto es, usa paráfrasis, cognados, gestos, etc. El usará cualquier conocimiento que tenga para expresar su significado.

3. El buen estudiante de lenguas no tiene inhibiciones, por eso está dispuesto a parecer tonto con tal de lograr comunicarse. Acepta cometer errores para aprender de ellos. Está dispuesto a vivir con cierta incertidumbre.
4. El buen estudiante de lenguas está preparado para fijarse en los rasgos formales del lenguaje. Busca patrones en la lengua, esquemas para clasificar la información. Prestando atención a la forma del mensaje, analiza, categoriza, sintetiza de manera constante y usa sus conclusiones sobre la forma del lenguaje en su comunicación posterior.
5. El buen estudiante de lenguas todo el tiempo practica. Se aprovecha de cualquier oportunidad para practicar  $L_2$  y, cuando no las hay, busca estas oportunidades de forma activa.
6. El buen estudiante de lenguas presta mucha atención al significado. Se fija en el contexto del mensaje, en las relaciones de los participantes, en el modo del acto del habla. Reflexiona sobre las diferentes funciones del lenguaje y busca medios para expresarlas. Trata de descubrir la intención del autor en cualquier interacción social. En otras palabras, está consciente de las dimensiones sociales del lenguaje y usa los resultados de sus observaciones para comunicarse adecuadamente (Rubin 1979: 21-4).

Se puede observar que éstas y, probablemente, algunas otras estrategias presuponen el carácter activo, dinámico y conciente del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, están en plena concordancia con nuestro concepto del aprendizaje como una actividad conscientemente controlada. De ahí, otra meta importante del curso sería la de ayudar al alumno a fomentar el desarrollo de estas estrategias. El curso que se está diseñando propiciará el uso de estas estrategias; primero, de forma conciente y controlada por el mismo alumno, y después, inconscientemente, ya que las estrategias del aprendizaje, combinadas con las específicas de la comprensión de la lectura, se van a convertir en hábitos de lectura.

## 2. Comprensión de lectura.

En los últimos 20 años se ha visto un creciente interés y un verdadero auge en el desarrollo de aspectos teóricos de la lectura. La literatura acumulada en este tiempo sobre las perspectivas teóricas de la lectura en la lengua extranjera es inmensa. Merecen una mención especial compilaciones de artículos (Mackay, Barkman & Jordan 1979; Alderson & Urquhart 1984; Carrell, Devine & Eskey 1988) que reflejan las últimas tendencias de este desarrollo. Mucho de la teoría y experimentación en el campo de la lectura fue resumido en el artículo de Williams y Moran (1989). Aunque no ha surgido una teoría de la lectura en L<sub>2</sub> aceptada por todos los lingüistas aplicados, se puede afirmar que se ha logrado consenso sobre un número bastante importante de puntos teóricos (Silberstein 1987: 32).

Tomando en cuenta la abundancia de la bibliografía sobre el tema, nos vamos a detener solamente en algunos aspectos teóricos de la lectura que son indispensables para el diseño de nuestro libro de texto y lo trataremos de hacer de la manera más breve posible.

## 2.1. Modelos del proceso de lectura.

Aunque el estudio de la lectura existía aun en el siglo pasado, hasta los años 60 no había teorías formales que describieran el proceso de lectura. En este periodo surge el interés hacia la investigación científica del proceso de lectura que va aumentando cada vez más hasta nuestros días. Hoy se puede hablar de diferentes tipos de modelos que intentan explicar el proceso de lectura desde distintos ángulos. Vamos a dar una breve descripción de algunos de éstos, ya que tienen una gran importancia para el diseño de materiales de lectura.

### 2.1.1. Modelos psicolingüísticos.

Como sugiere el título, este modelo considera la lectura desde la perspectiva psicolingüística y está frecuentemente asociado con los nombres de Goodman (1967) y Smith (1971). Según Goodman, la lectura es un tipo de "juego psicolingüístico de adivinanzas" (*a psycholinguistic guessing game*), en el cual el lector está comprobando constantemente sus predicciones a través del texto (Goodman 1982: 13), y el buen lector será aquel que en este proceso realice sus adivinanzas con éxito. Empero, Goodman no aclara

como el lector efectúa sus comprobaciones y cómo busca en el texto las pistas necesarias (Gibson & Levin 1985: 481).

Smith también describe la lectura como un proceso psicolingüístico. Hace hincapié en que "la lectura es algo que le da sentido al lector" (1983: 20). Un lector comprende sólo cuando hace preguntas que el escritor implícitamente espera contestar, y encuentra respuestas en la información visual de lo impreso. Esta última tiene sentido sólo cuando el lector puede relacionarla con lo que ya conoce (Op. cit.: 189). Más que un modelo, la obra de Smith es una descripción de procesos cognoscitivos que deben tomarse en cuenta en un modelo psicolingüístico (Samuels & Kamil 1988: 24).

Rumelhart (1977) trata de ampliar el modelo psicolingüístico y combinar en éste varios componentes (sintáctico, semántico, léxico y ortográfico).

Los modelos que hemos considerado hasta ahora son *top-down*, en los cuales el lector usa su conocimiento previo para hacer predicciones sobre los datos que encontrará en el texto. Otro tipo de procesamiento de información es de dirección contraria, *bottom-up*, parte del *input* y usa los procesos de niveles más bajos, como, por ejemplo, reconocer las letras o las palabras. Los modelos *bottom-up* fueron criticados por no tomar en cuenta los factores del contexto (Rumelhart 1977), por falta de retroalimentación en el procesamiento (Samuels & Kamil 1988: 31), etc. Sin embargo, últimamente se propone la combinación de los dos tipos de procesamiento (*top-down* y *bottom-up*), ya que éstos se requieren para la lectura exitosa. En el modelo de Stanovich (1980), por ejemplo, el lector trata de compensar por las

deficiencias en un nivel apoyándose en su conocimiento en un nivel más alto o más bajo, porque "el proceso en cualquier nivel puede compensar por las deficiencias en cualquier otro nivel" (Op. cit.: 36), y de esta manera *top-down* y *bottom-up* se complementan y se ayudan mutuamente.

### 2.1.2. Modelos de la teoría de los esquemas.

Estos modelos enfatizan el papel de los conocimientos previos del lector que le proporcionan la información que queda implícita en el texto (Rumelhart 1980; Anderson & Pearson 1988, etc.). Los esquemas son unas estructuras abstractas de conocimiento guardadas en el cerebro de manera jerárquica. Su jerarquía organiza el conocimiento del mundo por parte de cada lector, lo cual le permite construir o recuperar el significado del texto (Carrell 1984: 332). Diferentes estudios experimentales parecen comprobar que la lectura eficiente depende mucho del conocimiento previo o de fondo (*background knowledge*) y de las experiencias del lector (Freebody & Anderson 1983), y que la activación de esquemas antes de la lectura mejora considerablemente la comprensión del alumno (Wilson & Anderson 1986).

Al igual que en los modelos anteriores la información puede procesarse en las dos direcciones: de lo específico a lo general (*bottom-up*) o, al revés, de lo general a lo específico (*top-down*).

### 2.1.3. Modelos interactivos.

Bajo este nombre se ubican distintos modelos que hacen énfasis en algún tipo de interacción. El término "interactivo" parece estar de moda, lo cual provoca su uso proliferado y hasta indiscriminado para referirse a varios fenómenos, entre ellos a diferentes modelos de la lectura. Algunos autores aplican el término al mencionar el modelo de la teoría de los esquemas (Ver, por ejemplo, Silberstein 1987: 31). Otros lo utilizan para los modelos que enfatizan el carácter interactivo de las relaciones entre el lector y el texto, mismas que han llegado a ocupar un lugar muy importante en los trabajos de varios lingüistas. Widdowson, por ejemplo, sostiene que la lectura es una interacción entre el lector y el escritor en la que se interpreta el discurso (Widdowson 1980: 3). En este proceso se combinan la información textual con la información que el lector trae al texto, y de esta manera la lectura está considerada como un tipo de diálogo entre el lector y el texto (Grabe 1988: 56).

Otro tipo de modelos que se incorporan bajo el mismo nombre subrayan la interacción de habilidades en diferentes niveles (Waltz & Pollack 1985). En su forma sencilla, estos modelos combinan los procesos *top-down* y *bottom-up* que funcionan juntos de manera interactiva como partes del proceso global de la lectura.

Finalmente, se habla de la interacción textual, eso es, de formas lingüísticas para definir las funciones textuales (Grabe 1988: 65).

Resumiendo, por ser tan polisémico, el término



"interactivo" no se usa aquí para referirse a nuestro modelo de lectura, sin embargo, en el trabajo seguiremos hablando de diferentes tipos de interacción y procesos interactivos.

#### 2.1.4. La síntesis de los modelos.

Se puede observar una cierta evolución de la visión de la lectura desde un proceso activo (en el modelo psicolingüístico) hasta un proceso interactivo (en los últimos modelos), de un proceso bastante sencillo a un proceso muy complejo, multicomponencial. Es notable también que los modelos no son excluyentes sino más bien se complementan, ya que cada modelo que surge hace hincapié en algún aspecto de la lectura, poco investigado o ignorado en otros modelos, sin rechazar los avances de los mismos. Esto nos lleva a dos conclusiones. Por un lado, se podría afirmar que la lectura es un proceso bastante complicado que no puede reducirse a una sola dimensión y que podríamos esperar surgir otros acercamientos al problema que van a poner en relieve otros aspectos de la lectura.

Por otra parte, se puede pensar en una síntesis de los modelos que trata de tomar en consideración las aportaciones de muchos de éstos, que así se convierte en un modelo ecléctico. Este será el modelo que intentamos aplicar en el diseño del curso de comprensión de textos en ruso.

#### 2.2. Lectura en L<sub>2</sub>.

Muchos de los modelos mencionados arriba, sobre

todo los primeros, fueron elaborados para explicar la lectura en la lengua materna. En un tiempo se creía que los lectores en  $L_2$  transfieren automáticamente sus habilidades de lectura en  $L_1$  al contexto de la lengua extranjera (Hudelson 1981). Diversos experimentos en el campo de la enseñanza de lectura han comprobado que la situación no es tan fácil. Por un lado, algunos investigadores encontraron ciertas diferencias entre la lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera, como, por ejemplo, en la velocidad con la cual se interpretan palabras individuales al igual que estructuras sintácticas; en la habilidad para anticipar la secuencia de palabras, etc. (MacNamara 1970: 144), así que buenos lectores en  $L_1$  pueden resultar malos en  $L_2$  (Clarke 1988: 121).

Por otro lado, hay evidencias que los alumnos que no tienen hábitos de lectura en su lengua materna, tampoco pueden leer de la manera adecuada en  $L_2$  (Coady 1979: 12). Resulta, entonces, difícil dar una respuesta unívoca a la pregunta: ¿Es la lectura en  $L_2$  un problema de lectura o un problema de la lengua? (Alderson 1984). Aunque hay partidarios de cada uno de los dos puntos de vista contrarios, la solución, tal vez, está en medio: los dos factores parecen ser sumamente importantes, tanto la actuación de lectura en  $L_1$ , como la competencia lingüística en  $L_2$ . La proporción entre estos dos factores varía mucho en situaciones individuales.

Una conclusión que podemos sacar sería que se debe enseñar a los alumnos a transferir las estrategias de la lectura en la lengua materna a la lengua extranjera. Aquí es muy esencial el papel de concientización de los alumnos por

parte del maestro acerca del uso de las estrategias. Ya hemos hablado sobre los factores de conciencia en el aprendizaje en 1.2.2; en cuanto a las estrategias, volveremos con el tema más adelante.

Por otra parte, la lectura en lengua extranjera tiene sus rasgos particulares, lo cual lleva a la enseñanza de las estrategias específicas de la lectura en  $L_2$ . Por ejemplo, el procesamiento *bottom-up*, tan criticado y prácticamente rechazado en la lectura en  $L_1$ , adquiere en  $L_2$  una gran importancia. Los intentos de aplicar sólo el modelo *top-down* en la lectura en lengua extranjera no dieron buenos resultados, ya que en la mayoría de los casos los alumnos no tienen suficiente dominio de la lengua extranjera, y, por lo tanto, deben decodificar el texto antes de que puedan hacer algo interesante con él. Según van Dijk y Kintsch, lo que distingue buenos lectores de los malos en lengua extranjera es exactamente la habilidad superior de decodificar letras y palabras rápidamente, la precisión en reconocer palabras fuera del contexto (van Dijk & Kintsch 1983: 23-24).

Lo dicho anteriormente no quiere decir que el procesamiento *top-down* no sirva en la lectura en  $L_2$ . Más bien se usa la combinación de los dos, pero la proporción de ellos depende mucho del nivel de los lectores. En la medida en que adquiera experiencia en leer en lengua extranjera, el estudiante va a necesitar cada vez menos las estrategias *bottom-up* y se va a apoyar más en los procesos *top-down*.

### 2.2.1. Lectura como proceso o producto.

Siendo la lectura un fenómeno complejo y multi-aspectual, puede considerarse cómo proceso o producto. Por ello, se habla del enfoque de proceso y del de producto en la enseñanza de comprensión de la lectura (Alderson 1980; van Dijk 1981, etc.).

El enfoque de producto se ha centrado en lo que el lector entendió, sin importar cómo fue que llegó a este entendimiento y se tipifica por una serie de ejercicios que, en realidad, son pruebas para ver si hubo comprensión. Este enfoque se basa en el resultado de la lectura y no en la actividad de leer, ignora las interacciones entre el lector y el texto. También ignora el propósito u objetivo del lector y sus antecedentes de conocimiento. Por lo tanto, no se toma en cuenta que el producto, es decir, lo que se ha entendido, es diferente de un lector a otro, y sería difícil examinarlo (Luna 1985: 44).

El otro enfoque, el de proceso, se concentra en cómo es que el lector está entendiendo, qué proceso se efectúa en su mente para lograr la comprensión. Según este enfoque, a los alumnos se les enseñan las estrategias necesarias para el proceso de la lectura que va a llevar al producto. El énfasis está en las técnicas de lectura que ayudarán al alumno a manejar de manera independiente cualquier texto. Este enfoque presupone el conocimiento sobre el proceso de la lectura y su interacción con la estructura cognoscitiva del alumno. Por consiguiente, el maestro debe concientizar a los estudiantes acerca de la existencia de diferentes estrategias con el objeto de que

ellos puedan escoger las que mejor les funcionen y explotarlas con máximo provecho.

En este trabajo, nos vamos a centrar más en el enfoque de proceso, aunque se considerará el de producto también.

### 2.3. El texto.

#### 2.3.1. La autenticidad de texto.

Uno de los dos principales componentes del proceso interactivo de la lectura es el texto, el otro, el lector. El problema del texto ha sido estudiado en la literatura desde diferentes puntos de vista. Muy importante, entre otras, es la consideración de la autenticidad del texto. Esta característica apareció como requisito indispensable del texto dentro del enfoque comunicativo en los años 70. La frase el texto auténtico se refería al texto que no fue producido especialmente para la enseñanza de lenguas, y en este sentido sigue usándose por la mayoría de diseñadores y maestros de lenguas (Walter 1982, etc.). Grellet (1983: 7), por ejemplo, criticando los textos "simplificados", de moda en los años 50-60, argumenta que los textos auténticos son más interesantes y motivadores para los alumnos de lenguas extranjeras, y, además, los preparan para la experiencia del "mundo real".

Según otra interpretación, la de Widdowson (1979: 165), la autenticidad reside no en el texto, sino en la interacción del lector y el texto. La respuesta del lector

es auténtica si esta respuesta corresponde a las intenciones del escritor.

Otro punto de vista considera cualquier texto auténtico si el lector lo encuentra apropiado para sus fines, así la autenticidad del texto es definida solamente por la respuesta del lector (Breen 1985; Davies 1984).

En nuestro trabajo pensamos usar el término auténtico en la primera acepción, que es la más común. Sin embargo, quisieramos tomar en cuenta la autenticidad de la interacción del lector y el texto y la de respuesta del lector como unas características deseables del texto que se presenta a los alumnos para la lectura.

### 2.3.2. La legibilidad del texto.

Entre las diferentes propiedades del texto se menciona frecuentemente la legibilidad de éste (Berman 1984; Williams & Dallas 1984), lo que se expresa en inglés como *readability* y se asocia con el concepto de "dificultad" del texto. Se han propuesto varias fórmulas de dificultad (*readability formulae*) que se mide generalmente por medio de dos variables: la dificultad de vocabulario y la de estructura lingüística del texto (Harrison 1984).

Según Langer, Schultz von Thun y Tausch, la legibilidad del texto tiene cuatro características:

#### 1. simplicidad

Este rasgo se refiere tanto a la selección del vocabulario como a la estructura de oraciones.

2. organización y arreglo

Esta propiedad concierne a la claridad y al ordenamiento en la presentación del texto, la estructura lógica y transparente de éste.

3. brevedad / concisión

Esta propiedad abarca la cantidad del lenguaje usado en relación con el objetivo de enseñanza, el cual debería limitarse a lo esencial, concentrarse en la idea central, etc.

4. estímulos adicionales

Este rasgo se refiere a las medidas que toma el autor para despertar interés en el lector (Buhlmann 1984: 21-25).

Los experimentos llevados a cabo por Langer, Schutz von Thun y Tausch mostraron que las primeras tres propiedades son condiciones absolutamente esenciales para la medición de la dificultad del texto. La cuarta característica (estímulos adicionales) no tiene influencia en la literatura especializada.

Pensamos que las características del texto señaladas por los lingüistas alemanes son de primordial importancia para diseñadores de materiales en lectura, aunque no todas éstas son iguales. Se podría considerar a las dos primeras (simplicidad y organización del texto) como indispensables, y a las otras dos (brevedad y estímulos adicionales) como deseables.

Vamos a tener presentes las primeras tres propiedades del texto en la etapa de selección de materiales

para nuestro curso, casi sin tomar en cuenta la cuarta característica, ya que se va a tratar de los textos más o menos especializados.

En cuanto a las dificultades lingüísticas vamos a regresar con este punto en los apartados 2.6 y en 2.7.

#### 2.4. El lector.

El segundo componente principal del proceso interactivo de la lectura es el lector. Como la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años se ha caracterizado por el enfoque centrado en el alumno (*learner-centred approach*), es natural que el tema ocupe mucho lugar en las investigaciones en el área. Consideramos aquí sólo algunos de los aspectos relacionados con el papel del lector en el proceso de la lectura.

##### 2.4.1. La competencia lingüística.

Para comprender el mensaje del texto escrito en una lengua extranjera, el lector debe saber cómo funciona esta lengua, es decir, debe poseer cierta competencia lingüística. Devine (1986: 13) habla de tres componentes de la competencia lingüística:

- 1) Conocimiento fonológico, esto es, conocimiento de diferentes fonemas o sonidos, y cómo éstos se unen para producir palabras. Es importante aquí también el conocimiento de la correspondencia entre los sonidos y las letras.



- 2) Conocimiento sintáctico. Es el conocimiento de cómo se organizan las palabras en oraciones. Hay fenómenos sintácticos que se adquieren en la forma natural, sin enseñanza, pero otras estructuras sofisticadas deben enseñarse especialmente.
- 3) Conocimiento semántico. Es el conocimiento de las definiciones de las palabras compartido por escritores y lectores y de importancia crucial para la comprensión.

Algunos investigadores indican que el alumno debe tener cierto "nivel umbral" (*threshold level*) de la competencia lingüística, bajo el cual ya no puede comprender la información del texto (Alderson 1984: 19). Cummins (1979: 26) sostiene que la implicación de la hipótesis del umbral consiste en que los alumnos que alcanzaron el umbral van a actuar de manera diferente en las tareas académicas y cognoscitivas en comparación con los alumnos que no alcanzaron el umbral.

El umbral no puede definirse en términos absolutos, según la visión de Cummins, va a variar dependiendo del texto, de la tarea u objetivo de la lectura, del desarrollo cognoscitivo del lector y de sus conocimientos previos. Hudson (1988), incluso, propone que una competencia lingüística baja puede compensarse por la capacidad del lector de activar sus conocimientos sobre el tema.

Sin embargo, es evidente, que antes de que el alumno desarrolle cualquier habilidad, deberá tener algún nivel umbral, por ejemplo, que el alumno utilice sus hábitos de lectura en su lengua materna para leer en lengua

extranjera (Alderson 1984: 19). En este sentido compartimos el punto de vista de aquellos lingüistas que consideran como requisito indispensable cierta competencia lingüística para una buena actuación en la lectura en la lengua extranjera.

#### 2.4.2. Los conocimientos previos y los intereses.

Ya mencionamos en 2.1.2 el significado de los conocimientos previos del lector. No obstante, queremos subrayar una vez más su importancia y abundar un poco sobre el tema.

El conocimiento previo también es referido a veces como el conocimiento del mundo o conocimiento del fondo (*background knowledge*). Smith lo llama "información no visual" y "la teoría del mundo en nuestras cabezas" (Smith 1983: 190). Es, entonces, toda la información, todas las ideas, percepciones y conceptos, imágenes y proposiciones, al igual que las huellas intelectuales de experiencias emocionales que guardan en la memoria los lectores (Devine 1986: 25). Este conocimiento previo varía de un lector a otro: unos lo van a tener más rico, otros, más pobre. Se hace énfasis, sobre todo, en dos áreas del conocimiento previo:

- a) conocimiento de la cultura de  $L_2$ ;
- b) conocimiento de algún tema especializado o disciplina.

Los conocimientos en estas dos áreas parecen influir mucho en el proceso de comprensión de la lectura

(Ver, por ejemplo, Steffenson & Joag-Dev 1984; Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz 1977, etc.).

Una implicación que sale de esto para la enseñanza de la lectura es que es muy importante para el maestro averiguar qué es lo que saben los estudiantes, tratar de activar sus conocimientos previos, aumentarlos hasta donde sea posible y relacionar lo nuevo con lo ya conocido (Devine 1986: 75 y ss.).

Por otra parte, los lingüistas señalan que el interés del lector hacia el texto aumenta su actuación en la lectura (Olshavsky 1977). Se recomienda mantener niveles altos de interés en los textos por parte del lector (Elley 1984: 299), aunque no se dan recetas de cómo establecer los niveles de interés.

Cualquier juicio sobre el nivel de interés de distintos textos puede ser subjetivo. Tampoco parecen muy exitosos los intentos de predecir el interés de los alumnos basándose en sus especialidades académicas (Ver Capítulo 3, parte 5). Por lo tanto, es muy difícil tener esta variable como uno de los objetivos en el diseño, aunque sí se puede pedir a los alumnos sus opiniones sobre los textos durante el pilotaje y tomar en cuenta sus juicios posteriormente.

## 2.5. La interacción entre el lector y el texto.

### 2.5.1. Estrategias de lectura.

Existen numerosas clasificaciones y taxonomías de las estrategias que se emplean en el proceso de lectura, como, por ejemplo, la de Cooper y Petrovsky (1975: 17-18), la de Hosenfeld (1977: 233-234), la de Grellet (1983: 4), la de Block (1986: 465) y muchas otras que utilizan distintos criterios para sus fines. Entre las más completas se podría citar la clasificación de Sarig (Cohen 1986), quien habla de "movimientos" (*moves*) en vez de estrategias, y la de Grabe (1986: 38-40), quien, a su vez, las concibe como microhabilidades (*micro-skills*).

Tobío (1989: 68-70) en su propuesta de programa para un curso de comprensión de lectura en inglés habla de tres tipos de estrategias:

- estrategias generales de lectura,
- estrategias de vocabulario,
- estrategias de aprendizaje (Ver Apéndice 1, puntos 2, 3 y 9).

Su propuesta está formulada en términos de objetivos, sin embargo, nos parece que algunos otros puntos de esta pueden considerarse como estrategias, por ejemplo, el punto 4: reconocer en el texto escrito su función comunicativa global; el 7: reconocer los elementos básicos propios de la iconica del texto escrito, tales como puntuación, variación tipográfica, etc.; el 8: reconocer en el texto y emplear para la comprensión elementos de la gramática del inglés. Desde un punto de vista práctico,

incluso, se puede hablar en términos de estrategias sobre el punto 5, donde Tobio menciona estilos de lectura: *scanning*, *skimming* y *searching*, y el punto 7, donde se trata de la lectura en tres planos: literal, inferido y crítico, si pensamos en la estrategia como un plan de acciones. De hecho, algunos investigadores así lo conciben (Tomlinsin & Ellis 1988; Walter 1982, etc.).

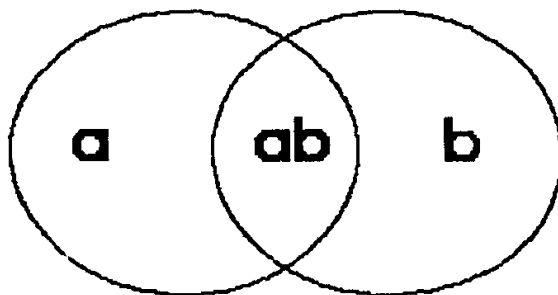
Nos parece muy completa la propuesta de Tobio y nos vamos a apoyar en ella en la elaboración de nuestro curso tomando en cuenta que el punto 8 sobre los elementos de gramática se va a cambiar, ya que se trata de una lengua distinta al inglés (esto se verá con más detalle en 2.7).

Cabe mencionar que en la literatura existe mucha confusión entre los términos "estrategia" y "habilidad" (*strategy* y *skill*) que, incluso, se usan a veces como sinónimos (Nuttall 1985: 199). Nos parece más contundente la posición de lingüistas que distinguen entre la estrategia como un procedimiento consciente que se lleva a cabo para resolver un problema y la habilidad como algo ya adquirido que está automatizado y opera en general de manera subconsciente (Williams & Moran 1989: 223). Por consiguiente, en este trabajo se va a tratar más bien de estrategias, ya que nuestros alumnos son prácticamente principiantes en la lectura de L<sub>2</sub>, y no se debe esperar que tengan algunas habilidades automáticas de lectura. Empero, pensaremos en éstas últimas como nuestra meta final.

## 2.6. La especificidad del ruso como lengua de lectura.

Hemos mencionado en 2.2. que la lectura en la

lengua extranjera tiene sus características particulares comparándola con la lectura en la lengua materna. Además, la lectura en  $L_2$  también puede variar dependiendo de la lengua individual de que se trate. Cabe decir que la mayoría de los aspectos teóricos y prácticos en la comprensión de la lectura ha sido elaborados para el inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Por lo tanto, en el diseño de materiales para otra lengua que no sea inglés deberían de tomarse en cuenta los rasgos específicos de esta lengua, sobre todo, cuando se trata de lenguas no emparentadas con inglés y medianamente alejadas de la lengua materna de los alumnos. Podríamos presentar esto por medio del siguiente esquema:



**Esquema I**

donde  $a$  representa la lectura en una lengua extranjera, por ejemplo, el inglés, y  $b$ , la lectura en otra lengua extranjera, por ejemplo, el ruso, y en el área  $ab$  los elementos comunes de la lectura en las dos lenguas.

En nuestro caso el ruso sería una lengua que no tiene parentesco con el español y está bastante alejada de él, no obstante, es una lengua indoeuropea, al igual que el español, así que también tiene rasgos en común.

En cuanto a las propiedades específicas, vamos a hablar de estas en tres niveles:

- 1) el nivel ortográfico,
- 2) el nivel léxico,
- 3) el nivel gramatical o sintáctico.

En el nivel ortográfico es de mucha importancia señalar que el ruso pertenece a otra tradición de escritura diferente al español, lo cual en general parece afectar el desempeño de los estudiantes en la lectura (Ver, por ejemplo, Tzeng & Hung 1981; Taylor & Taylor 1983). Se puede imaginar que el alfabeto o sistema de escritura distinto al que se usa en L<sub>1</sub> puede provocar dificultades adicionales en cuanto al reconocimiento de letras y palabras, lo que va a disminuir la velocidad de la lectura, entre otras cosas.

Desde esta perspectiva, en el alfabeto cirílico que usa el ruso podemos distinguir tres tipos de letras:

- a) letras que coinciden en los alfabetos latino y cirílico, esto es, tienen la misma forma gráfica y representan más o menos los mismos sonidos, como, por ejemplo, o, a.
- b) letras que no tienen correspondencia en el alfabeto latino, como, por ejemplo, ш, й.

- c) letras que coinciden en forma con las letras latinas pero representan otros sonidos, como, por ejemplo, u que representa el sonido /i/ o y que representa el sonido /u/, etc.

El tercer grupo es el que causa más problemas a los estudiantes de ruso, así que errores provocados por interferencia del latín persisten hasta los niveles avanzados. En el proceso de lectura el alumno puede malinterpretar este tipo de letras, y consecuentemente, malinterpretar las palabras que contienen las letras, lo cual impide la decodificación rápida del texto. Desde luego, nuestros alumnos no son principiantes, pero tampoco tienen mucha experiencia en lectura en ruso, por eso, el proceso de decodificación no es tan automático como sería deseable, y frecuentemente es bastante lento.

A nivel léxico, el ruso también presenta algunas peculiaridades en su sistema de vocabulario que tienen implicaciones para la enseñanza de la lectura en esta lengua.

En primer lugar, el ruso posee una capa sustancial de las así llamadas "palabras internacionales" que provienen de latín o son préstamos de lenguas europeas, sobre todo del inglés y del francés, y que son generalmente reconocibles por hispanohablantes. El número de estas palabras aumenta considerablemente en textos especializados y puede llegar hasta 29% (Mitrofanova 1985: 34), ya que en tales textos se emplea mucha terminología, cuya mayor parte es exactamente el léxico internacional. Es de señalar también que muchas de

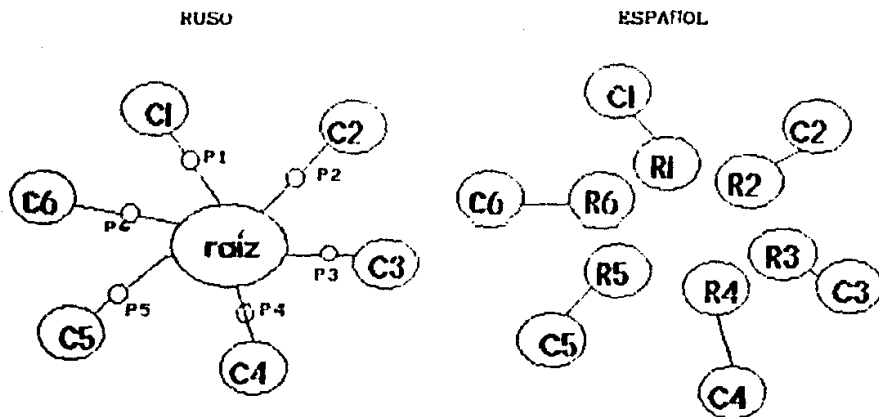


estas palabras tienen como internacionales sólo las raíces, ya que éstas se combinan fácilmente con prefijos, sufijos y terminaciones rusas. De ahí la importancia de desarrollar las estrategias para reconocer estas palabras.

En segundo lugar, el sistema de formación de palabras en ruso es inmensamente variado y rico. Los procesos de afijación, por ejemplo, productivos hasta la fecha, forman nuevas palabras por medio de prefijos o sufijos con los significados más o menos constantes. Ejemplificamos esto con una raíz verbal que puede agregar diferentes prefijos con el cambio semántico de la palabra:

rabotat' - trabajar  
pererabotat' - transformar  
dorabotat' - terminar de trabajar  
narabotat' - acumular el trabajo  
zarabotat' - ganar  
vyrabotat' - elaborar, etc.

El número de estos prefijos con una sola raíz verbal puede llegar hasta 30. Así que una raíz verbal puede expresar varios conceptos combinándose con diferentes prefijos, mientras que en español a cada concepto corresponde generalmente una raíz diferente. Representamos esta diferencia entre el ruso y español por medio del siguiente esquema:



## ESQUEMA 2

donde C-concepto, R-raíz, P-prefijo

Huelga decir que la enseñanza de estos medios de formación de palabras adquiere un significado muy especial en el curso de ruso.

A nivel sintáctico el ruso se caracteriza por varios rasgos inminentes que lo destacan entre otras lenguas. Nos detendremos en dos de éstos:

- a) El orden de palabras en ruso es totalmente libre. Quizás esto no debería causar problemas a los hispanohablantes, ya que el español tampoco tiene un orden de palabras rígido. Sin embargo, resulta que este fenómeno sí causa dificultades, tal vez, porque el español de todos modos no llega a estos grados de

libertad y no emplea tanto el orden de palabras inverso. Otra explicación del problema se deriva probablemente de la secuencia en la adquisición de  $L_2$  por parte de los alumnos, ya que en la experiencia docente hemos notado en nuestros alumnos una tendencia marcada a buscar siempre un orden de palabras "natural" en la oración, eso es, que primero vaya el sujeto, después, el verbo, y luego complementos y/o modificadores. De ahí surge que se necesita desarrollar estrategias especiales para estar atentos a las situaciones cuando el orden "natural" se viola, lo cual es bastante frecuente.

- b) Las frases nominales compuestas de varios sustantivos son otro obstáculo en el camino de los estudiantes. Estas frases se construyen de tal manera que el primer sustantivo va en caso nominativo y todos los demás en caso genitivo, lo que corresponde en español a frases con la preposición de, por ejemplo: el libro de texto de los alumnos de ruso del CELE. Empero, el español trata de evitar este tipo de estructuras por razones estilísticas, mientras que en ruso es un fenómeno normal, ya que no hay elementos que se repitan y violen consideraciones estilísticas. En este sentido el ruso se acerca al inglés donde las frases nominales con varios sustantivos constituyentes son también comunes y resultan difíciles para la interpretación de los alumnos.

Desde luego, aparte de los enumerados arriba, hay otros elementos lingüísticos que requieren una enseñanza

especial, por eso, se va a dar en nuestro curso un lugar muy importante a los aspectos lingüísticos, o gramaticales, de los que vamos a hablar en seguida.

## 2.7. El papel de la gramática en el curso de comprensión de lectura.

Ya hemos hecho algunos acercamientos a este problema desde diferentes ángulos en 2.2, 2.4.1 y 2.6. Empero, creemos que la importancia del tema nos obliga a detenernos un poco más en este aspecto de la enseñanza de la lectura. Además, es un aspecto casi ignorado en la enseñanza de la lectura en inglés en los últimos años, salvo algunas excepciones (Mei-yun 1991; Wajnryb 1988), ya que la mayoría de los cursos de lectura en inglés en la última década no incluyen temas gramaticales.

Así el problema consta de tres preguntas:

- 1) ¿Incluir o no la gramática en nuestro curso de comprensión de lectura?
- 2) En caso de respuesta positiva a la primera pregunta, ¿qué temas de gramática presentar a los alumnos?
- 3) ¿Cómo introducir estos temas en el curso de comprensión de lectura?

En cuanto a la primera pregunta, decidimos no guiarnos por los cursos de inglés y recurrir a las lenguas que se consideran generalmente como más difíciles en comparación con inglés. En el caso de alemán, por ejemplo,

cuya situación parece ser similar a la del ruso, la gramática se incluye en un curso de comprensión de lectura (Tallowitz 1989).

Por otra parte, vimos en la práctica de cursos de comprensión de lectura en el CELE que el curso que no introduce temas gramaticales (como, por ejemplo, Molina y Signoret 1989) obliga al maestro a dar explicaciones improvisadas a las preguntas de los alumnos sobre diferentes estructuras lingüísticas que les causan problemas.

Por lo anterior, hemos pensado incluir en nuestro curso temas gramaticales que permitan no solo al autor sino a cualquier profesor de ruso impartir el curso. Con ello se pretende evitar que el maestro incluya en el curso temas gramaticales a su voluntad o haga improvisaciones que puedan generar confusión en los alumnos.

Una última razón para introducir la gramática en nuestro curso es que los alumnos siempre quieren explicaciones gramaticales en el salón de clase, temas gramaticales en un libro de texto e, incluso, clases de gramática. En cambio, los maestros están cada vez menos dispuestos a darles este tipo de clases, ya que sienten que esto no va bien con el enfoque comunicativo. Se podría criticar mucho la posición de los alumnos, calificarla como insostenible desde la perspectiva comunicativa, etc., pero el problema queda. Creemos que sería preferible satisfacer los deseos de los estudiantes, ya que en caso contrario se viola el estilo de aprendizaje que escogen los alumnos, lo cual sería contraproducente finalmente (Wajnryb 1988: 36).

Por todas las razones expuestas arriba se decidió incluir la gramática en el curso de comprensión de textos en ruso.

En cuanto a la segunda pregunta que concierne los contenidos gramaticales en el curso de comprensión de lectura partimos de la premisa que la lectura es una habilidad "receptiva", sea cual fuera la crítica al término. Cuando se trata de producción, el estudiante puede evitar estructuras complicadas y recurrir a las que son más fáciles. Pero en la lectura se le presentan situaciones cuando tiene que comprender el texto que contiene las estructuras difíciles para él. En este caso se pone a prueba su capacidad de parcelar (*parse*) el lenguaje, es decir, segmentarlo, imponer un análisis estructural en los datos lingüísticos que vienen como *input* (Rutherford 1987: 123). Es lógico, que muchas veces no vaya a poder parcelar las estructuras que no conoce.

Por lo tanto, nuestra tarea sería:

- a) definir el *minimum* de la competencia lingüística que posee un alumno del ruso después del segundo nivel, ya que el requisito para el curso es haber terminado por lo menos dos semestres del curso general (Ver Capítulo 3, parte 3.1).
- b) seleccionar en los textos que van a constituir el curso las estructuras que son características para estos y que no entran en la competencia lingüística de nuestros estudiantes.

Después de analizar el programa de los primeros dos semestres y tomando en cuenta los rasgos específicos de los textos medianamente especializados o de divulgación científica, se tomó la decisión de introducir en el curso los siguientes temas gramaticales:

- 1) casos de sustantivos en plural,
- 2) voz pasiva,
- 3) participio,
- 4) gerundio,
- 5) frases nominales,
- 6) oraciones subordinadas,
- 7) orden de palabras inverso.

Las oraciones con la voz pasiva, por ejemplo, o estructuras con participios y gerundios son muy comunes para el lenguaje escrito, en general, y el lenguaje especializado, en particular. No obstante, se estudian hasta el V nivel de ruso, porque prácticamente no se usan en el lenguaje hablado. De ahí la necesidad de presentar estas estructuras al estudiante, ya que sin ellas no va a poder parcelar el texto.

Nuestro último punto a tratar sería la metodología para introducir los elementos lingüísticos en el curso de comprensión de lectura. Como no hay recetas preparadas en el campo, decidimos apoyarnos en las recomendaciones generales de la gramática pedagógica con algunas modificaciones tomando en cuenta la especificidad de nuestra área, es decir, que nuestros estudiantes van a necesitar el conocimiento "pasivo" de las estructuras gramaticales; por tanto, es suficiente que vayan a reconocerlas, y no es necesario que las produzcan.

Corder (1974) sostiene que el aprendizaje de la gramática es una actividad cognoscitiva de resolver problemas, basada en el procesamiento de los datos que lleva al descubrimiento y uso de reglas. Consiste en tres pasos:

- 1) formación de la hipótesis,
- 2) comprobación de la hipótesis,
- 3) práctica (Op.cit.: 170).

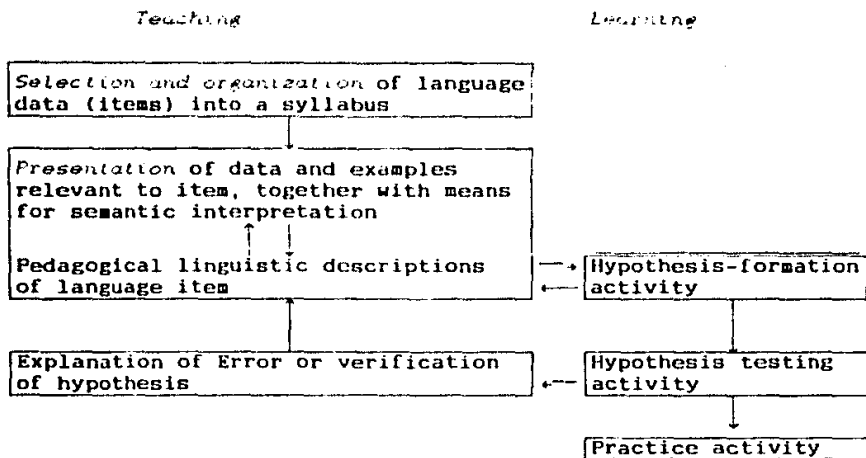
En caso de la situación formal de enseñanza el aprendizaje de gramática es un "descubrimiento guiado" (*guided discovery*): el alumno hipotetiza, y el maestro trata de guiar este procedimiento.

El proceso de guiar también recorre varias etapas:

- a) Selección y estructuración del material lingüístico.
- b) Presentación de los datos lingüísticos en la forma adecuada. Esta presentación incluye la contextualización o la interpretación semántica de los datos. En esta etapa el alumno empieza a formar su hipótesis.
- c) Esta etapa coincide con la comprobación de la hipótesis por parte del alumno. La función del maestro es confirmar la hipótesis correcta, verificarla.

Se puede presentar este doble proceso por medio del siguiente diagrama (Op.cit.: 172):





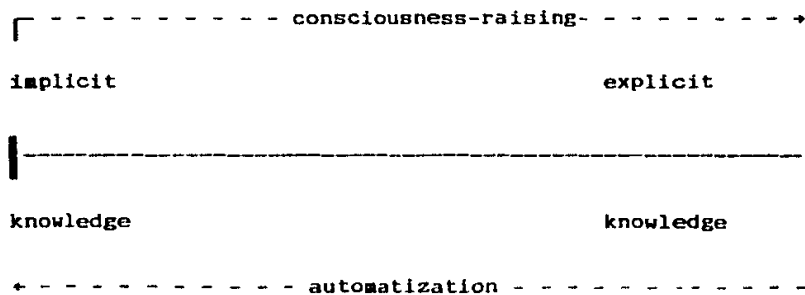
ESQUEMA 3

Como se puede ver, este modelo de Corder es bastante general para abarcar varias situaciones en el salón de clase. En nuestro caso particular, por ejemplo, la actividad de práctica sería la lectura posterior donde se comprueba si el estudiante aprendió los elementos gramaticales presentados a él.

Faerch, Haastrup y Phillipson (1984: 190) proponen un modelo más amplio, donde los procesos cognoscitivos de formación de la hipótesis y probación de la hipótesis se complementan con los procesos de automatización y concientización (consciousness-raising).

Como ya hablamos de los primeros dos procesos en el modelo de Corder, nos vamos a detener aquí en los últimos dos. Los autores del modelo hacen una distinción entre el conocimiento lingüístico explícito e implícito. Sin embargo, subrayan que no es una dicotomía sino un continuum donde existen diferentes grados de lo explícito e implícito. De esta manera el aprendizaje puede proceder del conocimiento implícito hacia más explícito, o en la dirección contraria. El proceso de desarrollar más conciencia sobre el conocimiento implícito es parte del proceso general de concientización. El proceso en la dirección contraria, cuando el estudiante desarrolla gradualmente una habilidad para usar cierta regla con fines productivos o receptivos sin darse cuenta de eso, se refiere generalmente como el proceso de automatización.

Los investigadores ilustran estos procesos en la siguiente forma:



Como se puede apreciar, este modelo se sitúa dentro de la psicología cognoscitiva y está totalmente de acuerdo con las teorías soviéticas de aprendizaje que tratamos en la parte I de este capítulo, ya que se trató ahí del método consciente de aprendizaje y de la posibilidad de concientizar el proceso de éste por un lado, y la automatización de operaciones y acciones dentro de la actividad verbal, por el otro.

Por lo tanto, nos vamos a apoyar en los dos modelos expuestos, es decir, de Corder y de Faerch et al., para la presentación de los puntos gramaticales en el curso que se está diseñando.

## CAPITULO 2

## CAPITULO 2

En este capítulo se considera la etapa previa al diseño mismo, lo que generalmente se llama el análisis de necesidades, aunque algunos autores lo incluyen dentro del diseño (Ibarra 1991: 24).

### 1. Consideraciones generales.

El primer paso de la investigación sería el análisis de necesidades de los alumnos de ruso en el CELE.

Para estos fines fueron analizados los modelos de estudio de necesidades, entre los cuales el más completo, tal vez, sería el de Munby (1978: 31 y ss.). Munby enfatiza que el diseño del sílabo adecuado debe ser derivado del perfil de necesidades comunicativas y propone un modelo dinámico que empieza con el alumno y termina con la competencia comunicativa meta. Según este modelo, las necesidades del alumno se encarnan en el contenido del sílabo (Op. cit.: 3-4).

El modelo de Munby fue criticado por ser demasiado complejo y poco flexible (Coffey 1984: 7), por no tomar en cuenta la metodología y factores psicopedagógicos (Early 1982: 93), etc., no obstante, dio pautas para otros modelos, como, por ejemplo, el de Yalden (1983: 162-73), el de Hawkey (1980: 89-105), etc., algunos de los cuales son más sencillos (Mackay 1978: 24-37) o más flexibles (Richterich 1983: 1-13). La mayoría de estos autores proponen el cuestionario como un método efectivo del análisis de necesidades, así este método fue seleccionado para estudiar las necesidades e intereses de nuestros alumnos.

Cabe mencionar que a veces se cuestiona tanto el método del análisis de necesidades como el concepto de necesidad (Castaños y Emilsson 1989: 101). Estamos de acuerdo que el diseño no puede basarse únicamente en los datos del análisis de necesidades, que en el proceso de diseñar intervienen muchos otros aspectos importantes. Sin embargo, creemos que el análisis de necesidades es un paso previo e indispensable para nuestro diseño. En cuanto a algunas deficiencias de este método volveremos con el tema en el Capítulo 3 (Ver 5).

## 2. Análisis de necesidades.

### 2.1. Hipótesis.

Nuestra hipótesis de investigación se puede formular de la siguiente manera:

- la mayor parte de los alumnos de ruso en el CELE estudian ruso para aprender a leer;
- el ruso les podría ser útil para leer textos especializados de su carrera;
- Los alumnos del departamento de ruso necesitan un curso de comprensión de lectura que les podría preparar para esta tarea.

### 2.2. Objetivo.

El objetivo general de este estudio es comprobar o rechazar nuestra hipótesis acerca de la necesidad de un curso de comprensión de la lectura para los estudiantes de

ruso y al mismo tiempo recopilar datos que podrían servir de base para nuestro proyecto.

### 2.3. Instrumento.

Con base en los autores mencionados en 1, fue elaborado un cuestionario para los alumnos del CELE que fue probado en un estudio piloto mediante su aplicación a dos grupos de ruso en el CELE (Ver Apéndice 2 "Cuestionario 1").

Después de analizar los datos obtenidos, llegamos a la conclusión de que algunos de éstos eran insuficientes; por ello, decidimos ampliar el cuestionario, hacer algunas preguntas más detalladas y dar a los alumnos más opciones de contestar. Así, se elaboró el cuestionario 2 (Ver Apéndice 3). El objetivo general de este cuestionario, al igual que el del No. 1, es comprobar nuestra hipótesis y recopilar datos acerca de las expectativas de los alumnos.

Los objetivos específicos están expresados en el temario del cuestionario (Ver Apéndice 3), el cual consta de:

1. Preguntas sobre la lectura en  $L_1$  (ítems 1-4).
2. Preguntas acerca del curso de ruso que está tomando (5).
3. Preguntas asociadas con la necesidad del ruso para la profesión de los alumnos y posibilidades para leer esta lengua (6-10).
4. Preguntas sobre el futuro curso de comprensión de lectura y expectativas de los alumnos (11-15 y 19).
5. Preguntas sobre el contenido de este curso (16-17).
6. Preguntas acerca de las actividades en el curso de comprensión de la lectura (18).

7. Sobre horarios (20-21).
8. Hoja de estadística, o sea, de datos personales (22-27).

En cuanto al tipo de items, el cuestionario consta de preguntas abiertas, semiabiertas y estructuradas.

#### 2.4. Aplicación del cuestionario No. 2

##### 2.4.1. Descripción de la población

La población está compuesta por alumnos del CELE que cursan ruso, en su mayoría, estudiantes de la UNAM. Dado que la población no es muy numerosa, ya que fluctúa entre 100 y 300 alumnos, el cuestionario fue aplicado en todos los grupos del departamento de ruso. Esto nos permitió hacer la muestra lo más representativa posible.

El cuestionario abarcó a un total de 154 alumnos, de ellos:

- 82 de I nivel,
- 30 de II nivel,
- 23 de III nivel,
- 9 de IV nivel,
- 10 de V nivel.

De esta población, 82 eran hombres y 72, mujeres. La edad osciló entre los 14 y los 60 años (dos personas no señalaron su edad); así el promedio resultó de 24 años. En cuanto a las escuelas y facultades de la UNAM, los resultados fueron muy heterogéneos:



*Ignatieva ...Diseño de un curso...*

Ciencias	31
Filosofía y Letras	27
Ciencias Políticas	17
Economía	11
Química	10
Ingeniería	8
Derecho	7
Contaduría y	
Administración	3
Escuela Nacional de	
Música	3
Psicología	2
Arquitectura	1
Medicina	1
Medicina Veterinaria	1
Otros	36
No estudiantes	16

El cuadro de las carreras en las escuelas y facultades donde hay mayor número de alumnos de ruso también es muy variado:

Ciencias	31
<hr/>	
Física	17
Biología	9
Matemáticas	4
Actuaría	1

Filosofía y Letras	27
<hr/>	
Geografía	8
Letras	3
Letras Inglesas	3
Letras Hispánicas	3
Letras Francesas	1

Índice de Diseño de un curso...

Historia	4
Filosofía	4
Pedagogía	2
Estudios Latino-americanos	1
<b>Ciencias Políticas</b>	<b>17</b>
Ciencias de la Comunicación	8
Ciencias Políticas	4
Relaciones Internacionales	2
Administración Pública	2
Sociología	1
<b>Ingeniería</b>	<b>8</b>
Ingeniería Civil	1
Ingeniería Energética	1
Geología	1
Ingeniería Mecánica y Electricidad	3
Ingeniería	2
<b>Otros</b>	<b>36</b>
<b>Educación preuniversitaria</b>	<b>21</b>
Preparatoria	13
Colegio de Ciencias y Humanidades	6
Colegio de Bachilleres	1
Secundaria	1
<b>Posgrado</b>	<b>8</b>
Doctorado	2
Maestría	6
<b>Instituciones no dependientes de la UNAM</b>	<b>7</b>
Escuela Libre de Música	1

Escuela de Conservación, Restauración y Museografía	1
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	1
Colegio de Mexico	2
UAM-X	1
Centro de Arte Dramático	1

En cuanto a los semestres en que estudian los alumnos, los cuestionarios muestran que:

En el I semestre, estudian 13 personas;  
en el II semestre, estudian 2;  
en el III semestre, estudian 9;  
en el IV semestre, 2;  
en el V semestre, 29;  
en el VI semestre, 4;  
en el VII semestre, 13;  
en el VIII semestre, 3;  
en el IX semestre, 6;  
en el X semestre, 3;

28 personas ya terminaron sus carreras en diferentes años, desde 1951 hasta 1987:

De 1950 a 1959: 3;  
de 1960 a 1969: 2;  
de 1970 a 1979: 4;  
de 1980 a 1987: 19.

57 de los encuestados trabajan, de ellos:

13, en la UNAM;  
3, en la SEP;

- 8, en diferentes escuelas, colegios. etc.;
- 3, dando clases particulares;
- 2, haciendo traducciones;
- 4, en negocios privados.

Los restantes 24 trabajan en instituciones muy diversas, desde institutos de investigación hasta bancos y tiendas.

#### 2.4.2 Otros datos obtenidos del cuestionario

Al contestar a la pregunta No. 1, acerca de cuanto le gusta leer, 29 personas señalaron el máximo grado (5); 48, el siguiente grado (4); 27, el grado intermedio (3) y nadie marcó 1 ó 2, que eran las calificaciones mínimas.

Al reactivo No. 2 (sobre la lectura en el tiempo libre), 59 alumnos indicaron "novelas"; 35, "toda clase de literatura". Entre las respuestas, se mencionó también:

Literatura científica:	17 veces
literatura especializada:	16,
libros de historia:	15,
poesía:	15,
literatura universal:	11,
literatura política:	9,
revistas de divulgación:	8,
ciencia ficción:	5,
clásicos:	4,
libros de divulgación científica:	4,
artículos:	4,
revistas científicas:	3,
literatura soviética:	2,

literatura mexicana	2,
literatura española:	1,
literatura inglesa:	1,
mitología:	1,
religión:	1,
folclor:	1,
gramática:	1,
nada:	2

En cuanto a tipos de lectura para estudios (pregunta No. 3), 80 alumnos mencionaron: lecturas especializadas. Otros especifican: libros científicos (33 veces), revistas científicas o especializadas (27), libros de texto (14), periódicos (7), ensayos (4), boletines (3), información técnica (2), gramáticas (1), "de todo" (1), 6 personas no leen nada.

Contestando al reactivo No. 4 (sobre el grado de facilidad o dificultad en la lectura de textos especializados, 72 alumnos indican el 3 (medianamente fácil); 53, el 2 (más bien fácil); 18, el 1 (bastante fácil); 11, el 4 (más bien difícil); nadie señaló el 5 (bastante difícil).

La pregunta 5 ("¿Por qué estudias ruso?") arrojó diferentes tipos de respuestas que tratamos de clasificar en 7 grupos. Esto nos dió el siguiente cuadro:

1	Porque quiere ir a la URSS	Sub-total	Total
	-- para estudiar	40	46
	-- para viajar	6	

Ignatieva ...Diseño de un curso...

2	Por la lectura y cuestiones profesionales		49
	-- porque quieren leer literatura de la especialidad	20	
	-- porque quieren leer literatura rusa y soviética	5	
	-- por su carrera	20	
	-- para hacer traducciones	4	
3	Por razones culturales		42
	-- para conocer la cultura soviética	22	
	-- por razones de cultura general	7	
	-- por conocer un idioma extranjero	13	
4	Por tener conocimientos acerca de la URSS		30
	-- para conocer la URSS	14	
	-- para conocer los adelantos en la ciencia soviética	5	
	-- para tener contactos científicos	1	
	-- por admirar al pueblo soviético	5	
	-- por la importancia de la URSS en el contexto mundial	5	
5	Por el idioma mismo		13
	-- porque es perfecto	1	
	-- porque es interesante	9	
	-- porque es importante	3	
6	Porque les gusta estudiar ruso	25	25
7	Otros		7
	-- por interés personal	3	
	-- por curiosidad	3	
	-- por snob	1	

A la pregunta 6 (sobre la utilidad del ruso para la carrera, 52 alumnos externaron que les sería muy útil

Ignatieva ...Diseño de un curso...

(5); 50, bastante útil (4); 35, medianamente útil (3); 11, poco útil (4); y 5, que no es útil (1). Uno contestó "No sé".

Las respuestas al reactivo 7, conectado con el 6, acerca de las razones de utilidad del ruso, también fueron muy variadas. Las agrupamos en dos cuadros. El primero abarca a los que consideran al ruso útil para su carrera:

		Sub-total	Total
1	Por razones profesionales		
	-- Sería importante para el trabajo futuro	26	34
	-- para adquirir una mejor especialización	6	
	-- como requisito del currículum	2	
2	Porque hay literatura en ruso		75
	-- Porque muchos textos están en ruso	19	
	-- porque la literatura en ruso es buena, interesante, importante, avanzada, etc.	19	
	-- para leer literatura en el original	32	
	-- porque los textos tratan corrientes de pensamientos diferentes	5	
3	Por razones científicas y culturales		26
	-- por la importancia de la ciencia	20	
	-- por la importancia de la química	1	
	-- por la importancia de la geografía	1	
	-- por la importancia de la música	1	
	-- por las aportaciones sociales, políticas científicas y culturales al mundo	2	
	-- porque hay congresos interesantes en la URSS		

El segundo cuadro abarca a los que consideran el ruso no útil para su carrera, poco útil y a veces medianamente útil:

		Sub-total	Total
1	No es útil (poco util) para su carrera		
	-- porque no hay comunicación en esa Area (ingeniería, veterinaria, administración, hotelería)	5	7
	-- porque estudia contaduría	1	
	-- porque estudia economía	1	
2	Porque no hay mucha literatura		22
	-- Porque no hay (hay pocos) libros	13	
	-- es difícil obtener libros	1	
	-- la literatura está en inglés	5	
	-- porque la literatura ya llega traducida	3	
3	Otros		22
	-- por que no sabe si hay libros	5	
	-- porque no estudia ninguna carrera	1	
	-- sin respuesta		

La pregunta No. 8 (acerca de si hay literatura especializada en ruso), dio los siguientes resultados:

46	personas contestaron "bastante" (4)
44	"poco" (3)
25	"mucho" (5)
18	"casi nada" (2)
8	"nada" (1)
13	"No lo sé"

Contestando al reactivo No. 9, los alumnos señalan que tipo de publicaciones se puede conseguir en México: 80 veces se mencionan libros de texto; 71, revistas especializadas; 46, informes de investigación. Entre "Otros", indican novelas (7 veces), revistas no especializadas (7), periódicos (5), cuentos (6), libros



científicos (1), folletos (1), manuales (1), poesía (1). 20 personas escribieron que no lo saben.

Entre los lugares donde se pueden conseguir dichas publicaciones (pregunta No. 10), los estudiantes mencionaron la biblioteca de la facultad 34 veces; la de la UNAM, 43 veces. Consideran que se puede localizar literatura en otros lugares, tales como: librerías (30 veces), la embajada de la URSS, (15 veces), el Instituto México-URSS (8), en casas editoriales como Progreso (5), CELE, (4), CEPE (1), CICH (3), IIF (1), bibliotecas de institutos de investigación (5), Instituto de Física (1), Instituto de Matemáticas (1), Instituto de Biología (1), Instituto de Geología (1), Instituto de Investigaciones Económicas (1), Biblioteca Nacional (2), biblioteca del Eje Central (1), Colegio de México (1), biblioteca de la ONU (2), centros de cómputo (1), bancos de información (1), Centro de Estudios Literarios (1), hemerobibliotecas (1), Feria Internacional del Libro (4), con investigadores (5), Asociación de Egresados (1), Relaciones Exteriores (1), partido (1), Agencia Novosti (1). 19 personas contestaron: "No sé".

La pregunta No. 11 ("¿Te interesaría un curso de comprensión de la lectura de textos escritos en ruso?) era la pregunta clave. La contestaron de esta forma:

5 (mucho)	83 alumnos
4 (bastante)	56
3 (medianamente)	11
2 (poco)	3
1 (nada)	1

Las respuestas al reactivo No. 12 sobre las

Ignatieva ...Diseño de un curso...

razones por interés o no interés hacia dicho curso están divididas en dos partes. La primera es de los estudiantes que tienen interés por el curso. Clasificamos las respuestas en varios grupos en la siguiente tabla:

		Sub-total	Total
1	Porque les ayudaría		
	-- sería un gran apoyo	16	39
	-- sería complemento al curso principal	7	
	-- para ampliar sus conocimientos	16	
2	Para leer textos de la especialidad		89
	-- para leer textos de la especialidad	57	
	-- para comprender mejor los textos	12	
	-- para tener acceso a la información	10	
	-- para conocer los avances científicos	5	
-- porque es más importante leer que hablar el ruso en las condiciones de México	5		
3	Porque el curso sería...		18
	-- importante	7	
	-- interesante	8	
	-- necesario	3	

Las razones de los estudiantes que se interesaron poco por el curso son las siguientes:

		Sub-total	Total
1	"Porque pienso cursar los seis niveles de ruso"	1	4
	"Porque prefiero dominarlo"	1	
	"Porque me interesa el idioma como tal y no su utilidad"	1	
	"Porque si llego a comprender bien, es lo mismo"	1	

Cuatro personas dejaron en blanco la respuesta.

*Ignatieva ... Diseño de un curso...*

A la pregunta No. 13, si tomarían dicho curso, los alumnos contestaron de la siguiente manera:

- 95, personas lo tomarían (1)
- 54, no saben, (tal vez) (2)
- 5, no lo tomarían

El reactivo No. 14, conectado con el anterior, se refiere a las razones por las cuales tomar o no el curso. Dividimos las contestaciones en 3 grupos según la respuesta anterior. En el primero están los estudiantes que quieren tomar el curso:

Razones:	Sub-total	Total
--- porque les ayudaría a entender más el ruso	25	95
--- porque ampliaría su cultura	2	
--- porque incrementaría su capacidad intelectual	1	
--- porque ayudaría a mejorar su lectura	11	
--- para poder aplicar lo aprendido en el curso	5	
--- como auxiliar del curso principal	10	
--- por las razones expuestas en el reactivo 12	27	
--- porque sería interesante	6	
--- porque sería necesario	5	
--- porque sería útil	3	

El segundo grupo abarca las respuestas de las personas que no saben si van a tomar el curso. Ellos lo explican por las siguientes:

Razones:	Sub-total	Total
--- depende del horario	45	54
--- depende del profesor	2	
--- no tienen tiempo	5	
--- no le parece interesante	1	
--- porque prefiere el curso principal	1	

En el tercer grupo están los alumnos que no piensan tomar el curso. Sus explicaciones son las siguientes:

Razones:	Sub-total	Total
--- porque apenas empiezan a estudiar	4	5
--- porque prefiere la posesión del idioma	1	

Las expectativas del curso que expresan los estudiantes en el reactivo No. 15 son muy variadas y abarcan diferentes aspectos dentro del campo de la lectura. Tratamos de unirlos donde esto era posible en grupos, aunque también intentamos presentarlas tal y como fueron expresadas la mayoría de las respuestas para mostrar su variedad:

1	Expectativas generales	Sub-total	Total
	-- entender mejor los textos rusos	10	93
	-- entender cualquier texto de cualquier tema	45	
	-- entender obras políticas	1	
	-- entender las obras de Lenin	1	
	-- entender la literatura ruso y soviética	10	
	-- mejorar la lectura	4	
	-- aprender más	13	
	-- perfeccionar el idioma	9	

2	Aspectos de lectura		33
	-- lograr la máxima comprensión	1	
	-- lograr una comprensión excelente	2	
	-- leer con más rapidez	4	
	-- leer con fluidez	6	
	-- lectura ágil	1	
	-- obtener dinámica de la lectura	1	

	-- habilidad de técnicas de comprensión	3	
	-- tener herramientas necesarias (bases suficientes) para entender con cierta facilidad	7	
	-- capacidad de análisis de un texto	1	
	-- eficiencia y habilidad para captar lo principal (las ideas más importantes)	6	
	-- aprender a interpretar al autor	1	
3	Expectativas del curso mismo		19
	-- que el curso sea interesante	3	
	-- que el curso sea provechoso	1	
	-- que el curso sea intensivo	1	
	-- que el curso sea ameno	2	
	-- que el curso sea completo	1	
	-- que el curso sea activo	1	
	-- que el curso de satisfacción	1	
	-- que sea una ayuda práctica	1	
	-- que esté especializado en varias ramas	1	
	-- que los textos sean interesantes	2	
	-- que los textos a utilizar sean muchos	1	
	-- que los textos estén relacionados con la carrera	1	
	-- que haya variedad en el análisis de los textos	1	
	-- que se formen discusiones	1	
	-- que el profesor sea efectivo	1	
4	Aspectos del lenguaje		29
	-- adquirir más experiencia con la lengua escrita	1	
	-- poder escribir	2	
	-- poder traducir	5	
	-- conocer más la gramática	3	
	-- aprender (adquirir más) vocabulario	13	
	-- tener nociones de terminología	2	
	-- tener nociones del lenguaje técnico y científico	2	
	-- aprender fraseología	1	
5	Otros		3
	-- leer sin acento	1	
	-- mejorar la pronunciación	2	

9 personas no contestaron esta pregunta

En cuanto al tipo de textos que les gustaría leer (pregunta No. 16), 97 veces se mencionan textos de divulgación científica; 78, textos especializados; 63, otros, entre ellos: literatura general (cuentos, novelas, etcétera) (50 veces), periódicos (2), deportes (2), cultura (9), ciencia ficción (1). Dos personas no contestaron.

Con respecto a las áreas (reactivo No. 17), los resultados fueron muy heterogéneos; aquí damos en orden decreciente el número de personas que quieren leer en ruso en cada área:

<u>Ciencias</u>		<u>Humanidades</u>	
Física	28	Economía	24
Matemáticas	23	Literatura	17
Biología	18	Historia	17
Química	11	Política	16
Medicina	6	Filosofía	16
Geografía	5	Sociología	14
Astronomía	5	Psicología	6
Ingeniería	3	Pedagogía	6
Tecnología soviética	3	Artes	6
Bioquímica	3	Derecho	5
Arquitectura	2	Relaciones	
		Internacionales	5
Cibernética	2	Letras	5
Tecnología Espacial	2	Administración	4
Matemáticas aplicadas	1	Ciencias Sociales	4
Geología	1	Ciencias de la	
		Comunicación	4

Ingeniería Solar	1	Música	3
Alimentación	1	Lingüística	2
Neurología	1	Cultura	2
Fisiología	1	Educación	2
Criminología	1	Antropología	2
Medicina Veterinaria	1	Estudios Literarios	2
Zootecnia	1	Obras de Lenin	2
Ingeniería Química	1	Etnohistoria	1
Ecología	1	Legislación	1
Petroquímica	1	Derecho	
		Internacional	1
Aeronáutica	1	Contaduría	1
Biofísica	1	Civilización	1
Energética	1	Traducción	1
Contaminación	1	Ciencias Ocultas	1
Ciencias del Suelo	1	Teatro	1
		Religión	1
		Biografías de	
		líderes	1
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>Total</b>	<b>174</b>

3 personas no respondieron nada en este reactivo.

Con respecto a las actividades durante la lectura en una lengua extranjera, los resultados, después de obtener sumas, fueron los siguientes:

<u>Lugar</u>	<u>Actividad</u>	<u>Puntos</u>
I	"La lectura global para entender a grandes rasgos el contenido"	432

II	"La comprensión general de las ideas más importantes"	595
III	"La búsqueda de información específica"	740
IV	"El análisis de la argumentación del autor"	783
V	"El resumen de un texto"	882
VI	"La detección de la opinión del autor"	915
VII	"La comprensión de las funciones de cada oración"	917
VIII	"La inferencia del significado de palabras"	992
IX	"El estudio minucioso de las oraciones del texto"	1055
X	"La traducción de algunas partes del texto a la lengua materna"	1109

---

A la pregunta No. 19, después de cuál nivel de ruso le gustaría tomar el curso de comprensión de la lectura, los estudiantes contestaron:

Después del I nivel	10
II	29
III	53
IV	37
V	14
VI	8
No saben	3

El reactivo No. 20 pregunta por la cantidad de horas que los alumnos podrían dedicar al curso. Las respuestas fueron:

<u>Horas diarias</u>	<u>alumnos</u>
1	69



Ignatieva ... Diseño de un curso...

1 o 2	5
2	22
1:30	4

<u>Horas semanales</u>	<u>Alumnos</u>
2	9
3	18
4	16
6	2
7	3
8	4
14	1
16	2
2 hrs. cada tercer día	3

5 personas no contestaron nada

En cuanto a horarios, fue difícil llegar a conclusiones finales, porque muchas respuestas fueron muy imprecisas (por ejemplo: "noches", "mediodía", etcétera). Sin embargo tratamos de ver cuántos alumnos podrían asistir dentro de los horarios habituales del CELE (con excepción de las dos últimas posibilidades). Los resultados fueron:

<u>Horario</u>	<u>Alumnos</u>
De 7:00 a 8:00	24
De 8:00 a 9:00	24
De 9:00 a 10:00	26
De 10:00 a 11:00	19
De 11:00 a 12:00	4

De 12:00 a 13:00	22
De 13:00 a 14:00	52
De 14:00 a 15:00	61
De 15:00 a 16:00	56
De 16:00 a 17:00	37
De 17:00 a 18:00	36
De 18:00 a 19:00	32
De 19:00 a 20:00	26
De 20:00 a 21:00	12
De 21:00 a 22:00	11

## 2.5. Interpretación de los datos obtenidos

Se podría decir que el estudio hecho comprobó nuestras hipótesis.

Antes que nada, nos ayudó a crear un "retrato colectivo" de nuestros sujetos. Según este retrato, el alumno más típico de ruso es un muchacho de 24 años de la facultad de ciencias (o filosofía y letras) donde estudia en el V semestre, no trabaja y apenas empieza a estudiar ruso: está en el I nivel.

Esto, en cuanto a los datos personales. Con respecto de los que conciernen al curso de comprensión, se puede deducir que a la mayoría de nuestros alumnos le gusta bastante leer o, por lo menos, eso creen. Que en su tiempo libre prefieren leer novelas, revistas y periódicos de información general y "toda clase de literatura". Que para sus estudios tienen que leer mucha literatura especializada, sobre todo, libros científicos y revistas. Ellos no

encuentran esas lecturas difíciles, la mayoría cree que es más bien fácil o medianamente fácil para ellos leer los textos especializados en su lengua materna.

En cuanto a las razones para estudiar ruso, vemos que un gran número de alumnos lo hace por la lectura y cuestiones profesionales, o sea, por la necesidad de leer literatura de su especialidad en ruso. En segundo lugar, están los que quieren ir a la URSS (para estudiar) y, en tercero, los que estudian ruso por razones culturales.

A la mayoría de los estudiantes le parece muy útil o bastante útil el ruso para su carrera porque hay literatura especializada en ruso o por otras razones. Es de mencionar que, entre los que no lo piensan así, hay personas que no saben si hay literatura científica o no estudian ninguna carrera.

Podremos decir que hay bastante literatura rusa especializada en México; entre ella; libros de texto, revistas especializadas, informes de investigación. También existen lugares donde se puede conseguirla, predominantemente, en la UNAM.

A la pregunta clave de si les interesa un curso de comprensión de textos, la mayoría abrumadora contestó que "mucho" y "bastante". Entre las diferentes razones de este interés, destaca como dominante la necesidad o deseo de leer textos de su especialidad en ruso.

El 61 por ciento de los estudiantes tomaría el curso. De los que no saben, la razón principal es que

depende del horario; o sea, detrás de esto hay un deseo de tomar este curso, las personas de este grupo también lo tomarían potencialmente si el horario fuera cómodo para ellos.

Se ve que las expectativas de nuestros alumnos son numerosas y diversas. Cabe mencionar que muchos de ellos ya tienen ideas acerca de los objetivos generales del futuro curso, de las estrategias de lectura e, incluso, algo de metodología.

Las áreas en las cuales les gustaría leer son muy heterogéneas, debido a las características de nuestra población. Es de interés notar que las "humanidades" sobrepasan un poco a las "ciencias".

En general, la heterogeneidad de la población y de sus intereses en cuanto a la temática del contenido del curso es un factor muy importante que debe tomarse en cuenta en el diseño del curso.

En cuanto a las actividades en el curso de comprensión, queremos subrayar otra vez que nuestros estudiantes tienen ya un concepto sobre el proceso de lectura, así que no debe sorprender que hayan indicado como lo más importante "la lectura global" y como lo menos importante "la traducción".

Muchos de los alumnos quisieran tomar el curso después de estudiar el tercero o cuarto niveles de ruso; en tercer lugar están los que piensan que lo podrían hacer después del II nivel. Sin embargo, aquí hay que tomar en

cuenta que la mayoría de los sujetos son del primer nivel y no se imaginan bien qué se estudia en el II o III niveles de ruso.

La mayoría prefiere que el curso sea de una hora diaria; los horarios más solicitados son desde las 13 hasta las 16 horas.

En conclusión, el estudio hecho confirmó nuestras hipótesis:

- la mayoría de nuestros alumnos estudian ruso para aprender a leer;
- el ruso les podría ser útil para leer los textos especializados de su carrera
- los alumnos del departamento de ruso necesitan un curso que les podría preparar para esta tarea.

Además, el estudio ha arrojado datos acerca de las expectativas de los alumnos, mismas que se van utilizar en la elaboración del curso.

## CAPITULO 3

### CAPITULO 3

En este capítulo se va a considerar el diseño propio, los factores que participan en éste, los parámetros principales del diseño y se va a ofrecer la muestra de una unidad modelo del curso diseñado.

#### 1. Los factores que influyen en el diseño.

Siendo el diseño también un proceso multifacético, diferentes factores deben tomarse en cuenta por el diseñador. Mackay y Mountford (1978: 10) nos hablan de cuatro factores:

- 1) Sociológico: ¿cuales son las características del alumno y cuales son los requisitos para que aprenda L<sub>2</sub>?
- 2) Lingüístico: ¿qué clase de sistema lingüístico es apropiado para dar cuenta del lenguaje especializado?
- 3) Psicológico: ¿qué orientación hacia una teoría de aprendizaje es adecuada en el curso para reflejar el interés por la enseñanza comunicativa?
- 4) Pedagógico: ¿qué habilidades se van a enseñar, en qué orden, y cómo se van a presentar y practicar las relaciones entre ellas?

Los cuatro factores se han considerado dentro de nuestro diseño: el sociológico, a través del análisis de necesidades, el lingüístico, a través de la selección de

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

textos y documentos adecuados, el psicológico, en la selección y adaptación de la teoría de aprendizaje, y el pedagógico, en seleccionar la metodología de enseñanza apropiada (Ver 2.2).

## 2. Parámetros principales del diseño.

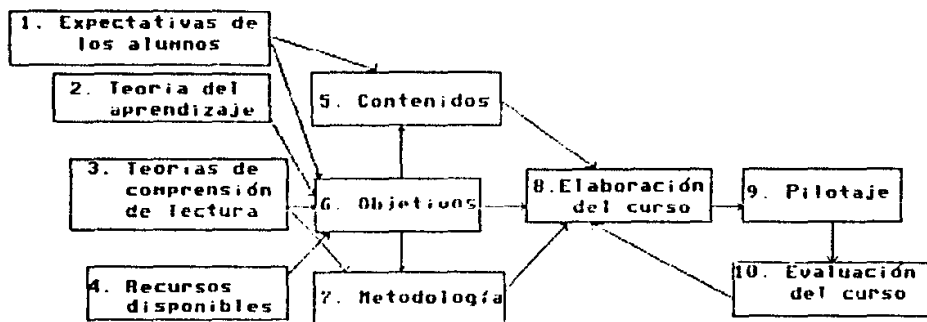
Aparte del análisis de necesidades, la teoría del aprendizaje y las teorías de comprensión de lectura contemplados en los capítulos anteriores del trabajo, existen otros elementos importantes para el diseño de un curso, tales como la metodología, los objetivos del curso, los contenidos, la evaluación, los recursos disponibles y el pilotage.

Para escoger un modelo adecuado para el diseño del curso analizamos varios modelos, el de Candlin, Kirkwood y Moore (s/datos); el de Richards y Rodgers (1982: 156); el de Breen y Candlin (1980: 93) y el de Buck, Hildreth y Emilsson (1985).

Ninguno de estos nos pareció adecuado para nuestros propósitos, ya que en ningún caso se trata de un curso de comprensión de lectura, sino más bien de cursos generales de lenguas. Por lo tanto, elaboramos nuestro propio modelo basándonos en autores mencionados y tomando en cuenta los parámetros principales del diseño. Ofrecemos aquí este modelo como operativo para la etapa inicial de investigación. Este muestra no solo los elementos indispensables del diseño de curso, sino también las relaciones entre ellos (Ver el esquema 5 en la siguiente página):



ESQUEMA 5



A continuación, vamos a considerar cada uno de estos parámetros por separado.

### 2.1. Objetivos.

Los objetivos del curso se desprenden de los datos del análisis de necesidades y de nuestro modelo teórico de comprensión de lectura.

El objetivo general del curso que está diseñado es proporcionar a los alumnos los elementos indispensables para desarrollar la habilidad de la lectura de comprensión de textos especializados.

Los objetivos específicos estarán circunscritos a la organización de unidades y se concretizarán después de que se hayan escogido las áreas y temas de cada unidad

## 2.2. Enfoque metodológico.

El curso se va a elaborar dentro del enfoque comunicativo tomando en cuenta algunas otras tendencias metodológicas. El enfoque comunicativo está en concordancia con las expectativas de los alumnos y el objetivo general, ya que los alumnos piensan utilizar la lengua que están aprendiendo en el uso real fuera del contexto de enseñanza de esta lengua (Widdowson 1977: 23), es decir, se van preparando para leer textos especializados de su carrera u otros documentos en ruso que van a necesitar, tal vez, en su trabajo profesional.

Generalmente se distinguen dos variantes del enfoque comunicativo: la lingüística y la pedagógica (Stern 1981). La primera de ellas, como lo indica su nombre, se interesa más por el contenido del sílabo, se centra en qué enseñar; mientras que la segunda se caracteriza por el énfasis en las cuestiones metodológicas, se centra en cómo enseñar.

Se tratará de tomar en cuenta las dos variedades del enfoque comunicativo porque las consideramos en igualdad de importancia. Por un lado, pensamos que es necesaria la especificación previa de contenidos basada en el análisis de necesidades. Por otro, la preocupación metodológica también parece indispensable en un curso de comprensión de lectura, pues permitiría una mayor flexibilidad y negociación de actividades y, a veces, contenidos entre el maestro y los estudiantes.

Otro punto importante aquí es el papel del alumno y el del maestro. El curso estará orientado hacia el alumno

que va a desempeñar un papel activo, como, por ejemplo, podrá determinar sus propios objetivos ante la lectura de acuerdo con su experiencia, podrá escoger las estrategias más apropiadas para cierto tipo de lectura, etc.

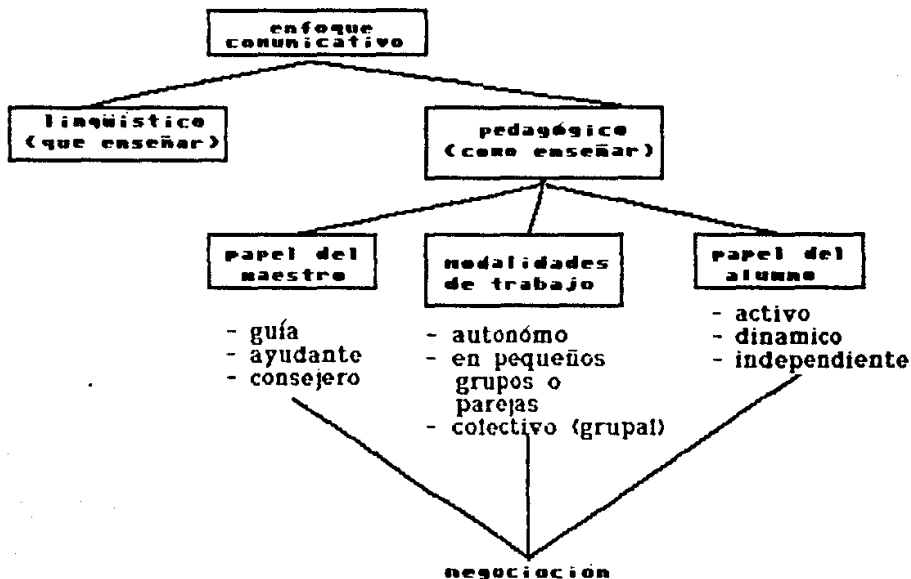
Sin embargo, hay que tomar en cuenta que nuestros alumnos en general no están acostumbrados a este papel activo y dinámico; por tanto, el papel del maestro sigue siendo esencial, por lo menos en la primera etapa del curso. Una de sus metas sería sensibilizar a los estudiantes a su propio proceso de lectura, enseñarles a controlarlo ellos mismos, estimularlos a tomar decisiones en el momento adecuado y proceder de la manera independiente. De esta forma el proceso se convertiría finalmente, en caso ideal, en un tipo de autoaprendizaje guiado por el maestro. Así el profesor se convierte en un guía y ayudante "en vez de ser fuente primordial de información" (Lautamatti 1978: 106).

Desde luego, este nuevo papel del maestro requiere también de un cambio de actitud por su parte. Y no es simplemente una cuestión de abandonar el tradicional autoritarismo del maestro, sino desarrollar la conciencia sobre el papel activo del alumno y el concepto de aprendizaje que llega a ser autónomo en caso ideal, y tiende a serlo en otros casos. La finalidad del maestro sería usar la experiencia del alumno como punto de partida en el proceso de conducirlo desde donde se encuentra él, en este momento como aprendiz, hasta donde está el maestro. El papel de éste último en la iniciativa es ayudar a sus alumnos a descubrir qué caminos deben tomar y ofrecer su experiencia acumulada, conocimiento y habilidad en cualquier camino que escojan los estudiantes (Armstrong 1977: 68 y ss.).

Por otra parte, queremos propiciar el trabajo en grupos pequeños en el salón de clase, lo cual contribuiría a la mayor participación de todos los estudiantes en el proceso de lectura, al igual que a una mayor interacción y cooperación entre ellos (Cartwright y Zander 1974). En este caso los estudiantes aprenden el uno del otro y "se enseñan mutuamente". Parece ser también que cultivan la comprensión de cómo aprender de un modo eficaz y desarrollan el sentido de responsabilidad (Hipkin 1977: 111 y ss.). Trabajando en equipos pequeños de 2, 3 ó 4 personas los alumnos pueden por ejemplo, elaborar una hipótesis "colectiva" y proponerla para la discusión entre diferentes equipos. La tarea del maestro consistirá en orientar estos grupos en su trabajo, estimular su autonomía y propiciar discusiones fructíferas entre los miembros de cada equipo y entre los diferentes equipos.

De esta manera, las clases dejarán de ser *one man shows* (Salimbene 1983: 6) y estimularán que todos los participantes estén involucrados en el proceso de aprendizaje, en general, y en el de lectura, en particular. Así el alumno se convierte en un "negociador", se incorpora a la discusión y solución de los problemas conectados con el aprendizaje y enseñanza (Shaw & Emilsson 1984: 24-32).

Para resumir la parte metodológica se ofrece el siguiente esquema (Ver el esquema 6 en la siguiente página):



ESQUEMA 6

Desde otro punto de vista, de la psicolingüística y de la metodología soviética, y partiendo de la teoría de aprendizaje expuesta en el capítulo 1, se deriva que la actividad de la lectura se considera como un proceso significativo, social, con una estructura interna.

En cuanto a la estructura de la actividad, recordaremos que ésta consta de acciones y operaciones. En el caso

de la lectura, la acción sería, por ejemplo, inferir el significado de una palabra nueva, las operaciones concretas serían:

- identificar los prefijos y/o sufijos si los hay.
- identificar la raíz de la palabra.
- buscar la semejanza de esta raíz con las palabras conocidas en ruso; en caso de cognados buscar la semejanza con las palabras en español o inglés.
- determinar el significado de los prefijos y/o sufijos.
- establecer el significado de la palabra de la combinación de la raíz más prefijo y/o sufijo.

En este proceso el alumno toma un papel activo y de manera consciente realiza sus acciones y operaciones, al menos en la etapa inicial. También conscientemente el alumno determina el propósito de la lectura, elabora un plan de acciones, selecciona las estrategias y pone este plan en marcha modificándolo cuando hay necesidad. Con el paso del tiempo las acciones y las operaciones en la actividad de la lectura se internalizan y pasan a la inconsciencia.

Según la teoría de aprendizaje controlado, el maestro tiene el papel de "orientador" y elabora "puntos de orientación" para los alumnos, al igual que "modelos de acción" (Ryabova 1972:10). En las etapas posteriores a la inicial, ya es el alumno quien elabora "modelos de acción" y busca "puntos de orientación". La meta final sería que el alumno "se oriente" y tome decisiones solo, de esta manera, el aprendizaje se convierte en autoaprendizaje, un proceso independiente, dirigido por el alumno mismo.

Se puede ver que la metodología occidental presentada aquí y la soviética tienen muchos puntos en común: el papel activo del alumno, el papel de guía u "orientador" del maestro, la meta de llevar al alumno al autoaprendizaje, etc. Tratamos de utilizar lo mejor de las dos metodologías y de esta manera nuestro modelo metodológico sería una síntesis de las dos. Recurrimos al eclecticismo una vez más en búsqueda de las mejores decisiones para nuestros propósitos.

### 2.3. Contenido.

Las decisiones que hemos tomado sobre los contenidos del curso se basan en los objetivos de éste y el análisis de necesidades. Como el objetivo general del curso es preparar a los alumnos para la lectura de textos de sus carreras respectivas en ruso, la temática de los textos debe obviamente abarcar las áreas de ciencias y humanidades. Sin embargo, no podremos utilizar materiales muy especializados porque nuestro estudiantado es muy heterogéneo. Se contempla seleccionar textos de divulgación científica con temas de interés general como los que proponen Hutchinson y Walters (1980: 19).

Por otra parte, partimos de los datos del análisis de necesidades, según el cual las facultades que proporcionan el mayor número de alumnos para el departamento de ruso son la Facultad de Ciencias, Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en este orden (Ver Capítulo 2). En cuanto a las áreas de interés en las que los alumnos quisieran leer, entre las ciencias se destacaron física, matemáticas y biología, y

entre las humanidades, economía, literatura, historia, política, filosofía y sociología (Ver Capítulo 2). Empero, seleccionando áreas y temas tuvimos que tomar en consideración también criterios prácticos y algunos otros.

Escogimos "física" y "biología" como áreas de ciencias y descartamos "matemáticas" porque es difícil encontrar textos de divulgación sobre este tema. En cuanto a las humanidades la decisión no fue tan fácil por varias razones. Por ejemplo, descartamos "literatura" porque leer cuentos y novelas de escritores rusos y soviéticos presupone un nivel del dominio del idioma mucho más elevado al que tienen nuestros estudiantes, y además, implica otro tipo de lectura, lo cual va más allá del objetivo de nuestro curso. Descartamos también el área de filosofía por dificultades lingüísticas y conceptuales de los textos filosóficos.

Seleccionamos "historia" y "enseñanza de lenguas extranjeras" como áreas para los alumnos que provienen de la Facultad de Filosofía y Letras. En el último tema pensamos reunir los intereses mostrados en las áreas de "psicología", "pedagogía", "letras", "lingüística" y "educación" que sumados nos dan un número más grande que de filosofía, por ejemplo (Ver Capítulo 2).

Lo más difícil, sin embargo, fue seleccionar los temas para los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pues los cambios políticos y económicos en la URSS (y, después, en la ex-URSS) que han venido desarrollándose en este país, han hecho esta tarea muy complicada, ya que cualquier texto pierde su actualidad y se hace casi obsoleto en cuestión de meses por la velocidad con la que



siguen produciéndose estos cambios. Por lo consiguiente, descartamos "economía" y "política". No obstante, pensamos incluir, por lo menos, un tema de carácter social, esto es, "sociología" y tratar de buscar textos de actualidad más o menos perdurable.

Finalmente, el temario para la segunda parte del curso (Ver sobre la división del curso en dos partes más adelante en 5) quedó constituido por las siguientes áreas:

- 1) Física
- 2) Biología
- 3) Historia
- 4) Enseñanza de lenguas extranjeras
- 5) Sociología

Se prevé también en una etapa posterior elaborar unas tres unidades más, tal vez, con temas de "economía" y "política" si esto es factible, algunos otros como, por ejemplo, "química" que podrían servir como módulos adicionales y sustituir cualquiera de las unidades "permanentes" en caso necesario, es decir, siempre y cuando los alumnos lo pidan. Tal organización implicaría mayor negociación con los alumnos y más flexibilidad en el curso mismo.

En cuanto a la primera parte del curso, que al igual que la segunda, consiste de cinco unidades, nuestra preocupación fue no tanto con la temática como con la accesibilidad de los textos (Ver parte 5 del mismo capítulo). Se puede hablar de los textos en el sentido acostumbrado de la palabra solo con referencia a la última unidad de esta

parte, ya que las demás unidades contienen más bien "documentos". Esta última se dedica a México y a las relaciones entre México y la Unión Soviética. Parece tener sentido para nuestros estudiantes, ya que es un México visto por los soviéticos y, desde esta perspectiva, tiene aspectos de interés para los alumnos.

#### 2.4. Evaluación.

Se contempla la evaluación en dos aspectos: la de los estudiantes y la del curso diseñado. En cuanto a los estudiantes, las unidades del curso no incluirán los exámenes tradicionales, salvo tres exámenes de los cuales vamos a hablar en seguida. En cambio, se piensa en sensibilizar al alumno para que él mismo evalúe su trabajo. En este caso se hará una evaluación permanente durante el curso basada en la retroalimentación que recibirá el alumno del maestro, al igual que una autoevaluación.

Sin embargo, se planea elaborar dos exámenes de comprensión de lectura para el primer semestre del curso que va a corresponder a la primera parte de aquél. Uno de estos exámenes será el examen final que se aplica al terminar el semestre y que va a evaluar el aprovechamiento de los estudiantes durante este periodo. El otro examen, que llamamos "de ensayo", se aplica aproximadamente una semana antes con el fin de preparar a los alumnos para el examen final. Se preve un análisis posterior de este examen con la participación de todo el grupo. Los dos exámenes serán de opción múltiple, análogos en forma y contenido.

La evaluación del aprovechamiento de los alumnos en el segundo semestre se va a realizar por medio de un examen elaborado para que funcione como *pre-test* y *post-test* al mismo tiempo. Nuestro propósito sería reducir al mínimo el número de los exámenes. El procedimiento del examen *pre-test* y *post-test*, no obstante, no se podría aplicar en el I semestre porque los alumnos no pueden todavía procesar textos auténticos en ruso; por lo tanto, no sería prudente aplicar un *pre-test* a ellos. Por estas razones los procedimientos de evaluación se distinguen en las dos partes del curso.

Se prevé también evaluar el curso diseñado: se van a pilotear, tanto unidades particulares, como el curso en total. Pensamos evaluar los resultados del pilotaje por medio de encuestas aplicadas tanto a los alumnos como a los maestros.

## 2.5. Recursos disponibles.

Tomando en cuenta la situación económica desfavorable en la que se encuentra la UNAM y la política de ahorro ejercida por el CELE, se propone realizar esta investigación empleando el tiempo de un investigador y usando los materiales de que dispone el departamento de ruso del CELE, entre ellos:

- a) libros, revistas, periódicos
- b) papel
- c) copiado de materiales.

Se utilizará la literatura especializada que se encuentra en el departamento de ruso, en la biblioteca del CELE y en otras bibliotecas de la ciudad de México, incluyendo las bibliotecas privadas de los residentes soviéticos en México.

### 3. Otros elementos del diseño.

Hay algunos otros puntos que se han considerado en el diseño del curso, de los cuales vamos a hablar en seguida.

#### 3.1. Alumnado.

Aunque ya hablamos de la población en el Capítulo 2, es preciso especificar que el curso se dirige a los alumnos de ruso que han terminado por lo menos los dos primeros niveles del curso general de esta lengua.

No rechazamos totalmente la posibilidad de diseñar un curso de comprensión de lectura en ruso para principiantes, pero creemos que en este camino nos encontraríamos con demasiadas dificultades, ya que no se trata de una lengua transparente para los hispanohablantes como son el francés, el italiano o el portugués, y tampoco es una lengua que todo el mundo estudie en algún momento de su vida y tenga algún conocimiento de ella, como es el caso del inglés en México. En cambio, el ruso más bien pertenece al grupo de los así llamados "idiomas difíciles", junto con el alemán, el griego y algunas otras lenguas; de hecho, en comparación

con el alemán tiene un problema adicional para los hispanohablantes: otro tipo de alfabeto, de lo cual ya hablamos en Capítulo 1. En todo caso, de haber sido diseñado, sería un curso sobrecargado de gramática y centrado más en aspectos lingüísticos que en la lectura propia.

Por consiguiente, descartamos la opción de un curso para principiantes. Se decidió que el requisito para el curso de lectura fueran dos niveles del curso general por las siguientes razones:

- a) En los dos primeros niveles a los alumnos se les enseñan los temas principales de la gramática rusa. Pensamos que después de terminar el segundo semestre los alumnos ya poseen el mínimo de la competencia lingüística para acercarse a la lectura de textos auténticos.
- b) Por otra parte, en los semestres avanzados quedan pocos alumnos, mientras que queremos elaborar este curso para el mayor número posible de alumnos.
- c) Seguimos también un poco el patrón de alemán, una lengua que "se parece" al ruso en su grado de dificultad para los hispanohablantes. En el departamento de alemán el curso de comprensión de lectura se imparte después de dos niveles del curso general.

### 3.2. Duración.

El curso, que consta de dos partes, tendrá una duración de dos semestres, un semestre para cada parte, esto es, 16 semanas de clase de una hora diaria con un total de 80 horas al semestre. El curso completo, entonces, está calculado para 160 horas de clase.

#### 4. Sugerencias para la elaboración de los materiales.

##### 4.1. Especificación de la organización de las unidades.

Ya hemos mencionado en 2.3 el temario del curso diseñado. Ahora vamos a hablar con más detalle sobre la organización de este.

Se prevén tres componentes en la organización del curso. Estos son:

- 1) temas
- 2) estrategias
- 3) aspectos lingüísticos, o gramaticales.

Escogimos como componente rector el tema, pero la organización temática va a ser complementada con la organización a nivel de estrategias y aspectos gramaticales. Además, esta organización temática va a ser diferente en las dos partes del curso. En la segunda parte del curso (más la última unidad de la primera parte) todos los textos de cada unidad van a referirse a una sola área, por ejemplo, "física", y dentro de esta área a un tema, por ejemplo, "rayos laser".

En la primera parte del curso, como ya hemos señalado, no se van a emplear los textos como tales, sino unos documentos más pequeños, como, por ejemplo, los títulos de los periódicos o entradas lexicográficas del diccionario. Por tanto, no se podría hablar aquí del tema a nivel de

contenido de los textos. No obstante, las unidades van a estar organizadas alrededor de algo que tienen en común que sería también como un tema más general o una área. Por ejemplo, la Unidad II va a estar dedicada al trabajo con títulos de artículos e índices de revistas, la Unidad III, al trabajo con diferentes tipos de diccionarios, la Unidad IV, a los resúmenes breves o fichas bibliográficas de libros especializados, etc.

Por otra parte, se da mucha importancia al desarrollo de las estrategias de lectura. Todas las unidades incluyen diferentes tipos de trabajo dirigidos al desarrollo de ciertas estrategias. La Unidad I, por ejemplo, está organizada con base en las estrategias que se emplean en el proceso de lectura en la lengua materna, mientras que al iniciar en la Unidad II se induce también al uso de las estrategias de la lectura en lengua extranjera, de ahí en adelante se trata de aplicar los dos tipos de estrategias.

En cuanto a los aspectos lingüísticos, en cada unidad se introduce un nuevo punto gramatical y todos los ejercicios de gramática se organizan alrededor de éste.

#### 4.2. Secuencia.

Se va a tratar hasta donde sea posible adherirse a los principios de lo simple a lo complejo y de lo fácil a lo difícil. Estos principios van a ser reflejados, sobre todo, en la primera parte del curso. Mientras que en las primeras unidades se empieza a trabajar con títulos de periódicos,

después se pasa a los índices de revistas, luego a las entradas lexicográficas, y hasta después, a las fichas bibliográficas que ya constan de varias oraciones. Finalmente, en la última unidad de la primera parte, los alumnos se enfrentan con el texto como tal. Creemos que esta secuencia de los documentos auténticos proporciona un aumento gradual de dificultad para los alumnos.

Por otra parte, trataremos de asegurarnos que los primeros textos sean "fáciles" para los estudiantes. Seguiremos en la definición del "texto fácil" a Tobio (1989: 57), quien sostiene que "sería... fácil un texto de letra grande, vocabulario semejante al español, poca variedad de vocabulario, oraciones simples, escaso en referentes, con una organización sencilla, con poca densidad de contenido y con información más o menos conocida por el alumno". Agregamos aquí: de un tamaño más o menos pequeño.

Con referencia a las estrategias también procuraremos mantener cierta secuencia: iniciar con las estrategias generales de lectura que los alumnos necesitan transferir de la lengua materna, y después, pasar a las estrategias específicas de la lectura en L2, aunque, desde luego, no hay ninguna seguridad de que las primeras siempre sean más fáciles que las últimas.

Finalmente, pensamos en alguna secuencia de grados de dificultad para la presentación de aspectos lingüísticos. En este caso nos apoyamos más que nada en nuestra intuición y experiencia docente.



#### 4.3. Elaboración de ejercicios.

Muchos investigadores y diseñadores señalan la importancia de ejercicios que acompañan el texto (Chasan 1981: 130; Tallowitz 1989: 53, etc.). Creemos que esta importancia aumenta cuando se trata de las "lenguas difíciles" donde los alumnos se enfrentan con un mayor número de problemas.

La selección y elaboración de ejercicios para nuestro curso estará sujeto al objetivo general del mismo. Existen diferentes posibilidades de clasificar ejercicios desde distintos ángulos. En primer lugar, se distinguen dos grandes grupos:

- I. Ejercicios que desarrollan la habilidad de comprensión de lectura
- II. Ejercicios lingüísticos o gramaticales.

El primer grupo, a su vez, se puede subdividir en tres según su relación con el texto:

- 1) ejercicios pretextuales
- 2) ejercicios textuales
- 3) ejercicios posttextuales (Schukin 1990: 131).

El objetivo de los ejercicios pretextuales, o preliminares, es preparar al alumno para la lectura del texto, quitar algunas dificultades léxicas y, tal vez, otras del texto. Entre estos ejercicios figuran los siguientes:

- a) inferir el significado de palabras por diferentes medios, esto es:
  - por la formación de palabras,
  - por el contexto,
  - por sus raíces internacionales;
- b) formar "el vocabulario potencial del alumno" (Dergacheva, Kusina y Malashenko 1989: 133):
  - deducir el valor semántico de prefijos y sufijos,
  - reconocer las relaciones semánticas entre palabras: sinónimos, antónimos, hipónimos, etc.;
- c) activar los conocimientos previos de los estudiantes, generalmente por medio de diferentes preguntas.

Los ejercicios textuales implican el trabajo con el texto mismo, éstos pueden ir antes del texto, después de él e, incluso, en medio de un texto. En el caso nuestro, una parte de estos ejercicios va a aparecer antes del texto y otra después de él. Se pueden enumerar los siguientes tipos de ejercicios:

- a) anticipar el contenido, formar hipótesis, con base en:
  - título, subtítulos,
  - dibujos, gráficas,
  - tipografía, etc.
- b) hacer la lectura global del texto (*skimming*):
  - confirmar o rechazar la hipótesis,
  - sacar la idea general del texto,
  - extraer ideas de las primeras oraciones de los párrafos del texto, etc..

- c) leer para buscar informaciones en el texto (scanning):
  - contestar las preguntas específicas,
  - buscar en qué párrafo se encuentra una información específica,
  - comparar dos resúmenes para decidir cual de éstos corresponde al texto, etc.

Los ejercicios posttextuales pueden tener varios objetivos: controlar la comprensión de lo leído, hacer un análisis más profundo de diferentes fenómenos relacionados con el texto, etc. Algunos de estos ejercicios serán:

- a) evaluar la comprensión:
  - contestar las preguntas (falso/verdadero, opción múltiple, etc.),
  - hacer un resumen,
  - hacer clasificaciones o comparaciones;
- b) hacer un análisis (estructural, semántico, etc.) del texto:
  - estructurar el texto, organizar párrafos dados en desorden,
  - dividir el texto en partes semánticas,
  - hacer el plan del texto, etc.;
- c) reconocer elementos textuales de cohesión y coherencia:
  - identificar conectores y sus funciones,
  - analizar el fenómeno de pronominalización en el texto, buscar los antecedentes de los pronombres, etc.;
- d) reconocer el uso de redundancia en el texto:
  - suprimir todo lo que no sea "necesario" en una oración,

- hacer lo mismo con un párrafo, etc.;
- e) hacer una evaluación del texto:
  - de su carácter informativo,
  - de la subjetividad/objetividad,
  - de la posición del autor en general, etc.

Desde luego, esta lista no pretende ser completa. Mas bien enumeramos aquí algunos de los ejercicios que pensamos utilizar en el curso diseñado. No hay fronteras tajantes entre los tres tipos. Según el objetivo del diseñador, algunos ejercicios pretextuales podrían ir después del texto, por ejemplo, ejercicios para crear el vocabulario potencial podrían servir el propósito de retener el vocabulario o hacer un análisis más profundo del léxico del texto.

En cambio, algunos ejercicios posttextuales, por ejemplo, los que implican el trabajo con conectores podrían ir antes del texto con el fin de relevar las dificultades para el alumno. Además, algunos tipos de ejercicios, ciertas preguntas, por ejemplo, o bien pueden ser textuales, esto es, promover o guiar el proceso de lectura, o bien pueden ser posttextuales, es decir, medir el grado de comprensión.

Por otra parte, habrá ejercicios que no incluimos aquí porque no acompañan al texto. Por ejemplo, la unidad dedicada a los diccionarios contendrá ejercicios que enseñan trabajo con obras lexicográficas, eso es: distinguir entre homónimos y palabras polisémicas, buscar una acepción adecuada de la palabra polisémica, al igual que distinguir entre diferentes tipos de diccionarios.

En cuanto al segundo grupo, los ejercicios lingüísticos, el propósito de estos es introducir fenómenos gramaticales que los alumnos desconocen. En la elaboración de este tipo de ejercicios nos vamos a guiar por los supuestos teóricos aclarados en el Capítulo 1 (2.7). Los ejercicios están dirigidos a la conceptualización de los aspectos lingüísticos por parte del estudiante, y de esta manera incluirán los siguientes tipos:

- hacer una hipótesis sobre un nuevo punto gramatical,
- comprobar o rechazarla,
- hacer práctica de la hipótesis comprobada,
- relacionar el nuevo punto con otros fenómenos lingüísticos,
- analizar oraciones del texto que contienen el nuevo material gramatical,
- buscar equivalentes para nuevas estructuras sintácticas dentro del sistema de la misma lengua,
- dar equivalentes o traducción aproximada de nuevas estructuras al español, etc.

En relación al lugar que ocupan en la lección, la mayoría de estos ejercicios son posttextuales, ya que implican un análisis estructural del discurso. Cabe mencionar que existen ejercicios intermedios entre los dos grandes grupos, por ejemplo, los ejercicios de formación de palabras podrían considerarse como gramaticales, no obstante, los introducimos como léxicos antes del texto, porque el mecanismo para inferir el significado de las palabras formadas por medio de sufijos y prefijos se acerca al de inferirlo por otros medios, por ejemplo, partiendo de su base internacional.

El procedimiento más usual de todos los tipos de ejercicios mencionados serán las preguntas. Se observe que este recurso es sumamente útil para todos propósitos: para incitar el uso de estrategias de predicción, estimular inferencia léxica, realizar autocontrol de hipótesis, etc. (Tobio 1989: 115-116). Así las preguntas permiten dirigir prácticamente toda la actividad de los alumnos en el salón de clase.

En cuanto a la forma de preguntas, la mayoría serán abiertas, aunque también se piensa utilizar preguntas estructuradas: de opción múltiple, las preguntas sí/no o verdadero/falso.

##### 5. El papel del pilotaje en el diseño del curso.

Sería difícil sobreestimar el papel del pilotaje en el diseño de nuestro curso. Este había sido pensado primero como un curso de un semestre con los textos de divulgación científica, lo que ahora corresponde a la II parte.

De acuerdo con los resultados del análisis de necesidades elaboramos la primera unidad del Área de "física" sobre el tema de "los rayos laser". La unidad luego fue piloteada en dos grupos del curso general de ruso. En el pilotaje se vió claramente que los estudiantes se toparon con enormes dificultades tanto a nivel lingüístico como a nivel conceptual.

Por un lado, el primer encuentro con los textos auténticos fue un tipo de shock para ellos, ya que el número

de palabras nuevas llegaba a un 80%, según sus comentarios. Sumado esto a los fenómenos gramaticales desconocidos, la lectura de los textos presentó un trabajo arduo de desciframiento palabra por palabra. Por otro lado, la mayoría de los alumnos no tenían conocimientos previos del tema, lo cual agravó todavía más la situación.

Llegamos a la conclusión de que la accesibilidad de estos textos fue muy por arriba de la competencia lingüística de los estudiantes del III nivel de ruso, por consiguiente, no hubo respuesta auténtica de parte de ellos (Ver parte 2.3.1 del Capítulo 1). Otro factor que acrecentó las dificultades fue la falta de los conocimientos previos del tema.

Después de esta experiencia se tomó la decisión de elaborar una unidad con el tema más conocido por todos los alumnos: México, y explotar al máximo sus conocimientos de este tema. Además, se pensó adherirse lo más posible a la definición del texto fácil (Ver 4.2). Así fue elaborada la unidad dedicada a México y piloteada después en dos grupos del curso general.

Los resultados fueron mejores, los textos causaron más interés de los alumnos. Empero, fue evidente que las dificultades lingüísticas tanto de vocabulario, como de gramática, fueron demasiadas para ellos, y, como consecuencia, no se conseguía la respuesta auténtica.

En esta etapa del diseño surgió la idea de dividir el curso en dos partes y hacer la primera como una introducción que preparara a los alumnos paulatinamente a la

lectura de textos auténticos. Por eso en las primeras unidades de esta parte se va a trabajar con extractos del discurso más pequeños que el texto. Empezamos con los títulos de periódicos e índices de revistas, los cuales generalmente representan en ruso frases nominales. Esto permite introducir algunos puntos de gramática, como, por ejemplo, el plural de los sustantivos. Por otra parte, empezamos a desarrollar algunas estrategias de lectura.

En la siguiente unidad (III) dedicada a los diccionarios ya se presentan oraciones aisladas, y en la Unidad IV, secuencias de oraciones. Este crecimiento gradual de dificultad permite relevar muchos problemas antes del momento en el que los estudiantes se acerquen a los primeros textos, esto es, en la última unidad de la primera parte.

De esta manera, el pilotaje nos hizo cambiar sustancialmente la idea inicial del diseño. Además, nos hizo reflexionar sobre la confiabilidad de los datos del análisis de necesidades. Si partimos de nuestro cuestionario, resulta que la mayoría de nuestros alumnos lee mucho en su lengua materna y les gusta leer. Pero en el salón de clase se hace obvio que un gran número de los estudiantes no tiene hábitos permanentes de la lectura en su L1, aunque esta conclusión parece ser incompatible con el estatus de los estudiantes universitarios.

Por otra parte, muchos de ellos señalan que tienen interés para leer textos de su carrera en ruso, sin embargo, en el trabajo posterior con los textos no todos manifiestan este interés. Estas dos observaciones nos llevan a la conclusión de que los alumnos al contestar los cuestionarios



frecuentamente escriben allí lo que ellos creen o desean sin que ello corresponda siempre a la realidad.

Esto concuerda con lo que dice Alderson sobre el análisis de necesidades distinguiendo entre varios tipos de éstas últimas, tales como requisitos formales (pasar el examen); obligaciones o necesidades reales de saber la lengua; necesidades futuras hipotéticas (convertirse en buen especialista en el futuro) y, finalmente, deseos (aprender la lengua extranjera). El lingüista sostiene que todos estos tipos de necesidades deben tomarse en consideración en el diseño de cursos y materiales (Alderson 1980: 135).

A su vez, Meza (1987) cuestiona el concepto de "necesidad" y pregunta si la función del diseño debería ser la satisfacción de necesidades.

Creemos que el análisis de necesidades es útil y esencial para el diseño, aun cuando éste resulte más bien un análisis de deseos, intereses, expectativas y creencias. Sin embargo, exactamente por eso, es decir, por ser algunos de los datos recabados creencias o deseos, sería deseable ponerlos en duda y verificarlos por medio de pilotaje.

Resumiendo, creemos que el análisis de necesidades en el diseño de un curso debe complementarse con el pilotaje, y el papel de éste último es sumamente importante para el diseñador de materiales.

# CAPITULO 4

## CAPITULO 4

### 1. Propuesta de una unidad modelo.

En este último capítulo se mostrará parte del material que será usado en nuestro curso de comprensión de lectura y se darán explicaciones sobre la forma de trabajar con él.

Antes que nada queremos recordar la organización de unidades del curso. Cada unidad empieza con una introducción para los alumnos donde se precisa el objetivo de la misma, el tema y las estrategias a desarrollar.

Como ya hemos señalado, la unidad del curso diseñado está organizada alrededor de un tema y está compuesta de dos o tres lecciones. Este tipo de organización permite aplicar la estrategia de instrucción referida como "lectura estrecha" (*narrow reading*) cuando el enfoque está en un solo tema o autor (Krashen 1981). Ello implica, por un lado, la activación del mismo conocimiento previo, y por el otro, el vocabulario y la sintaxis que se repiten relevan una parte de las dificultades de los alumnos.

Cada lección, a su vez, consiste típicamente de tres grandes partes: ejercicios pretextuales; el texto y ejercicios textuales; y ejercicios posttextuales, aunque también hay otras variantes de lecciones.

Escogimos como muestra la Unidad Y de la primera parte porque en esta unidad se introducen ya textos

auténticos a diferencia de las unidades anteriores donde se trabaja con documentos más pequeños. De esta manera, la unidad resume las actividades anteriores hasta cierto punto y lleva a los alumnos a una etapa más compleja del proceso de la lectura. Por otra parte, da pautas para la II parte del curso. En este sentido la Unidad Y resulta bastante típica, aunque en algunos otros no lo es: nos referimos al tamaño de esta unidad que consta de seis lecciones, lo cual no es característico para otras unidades del curso. Nuestro propósito fue explotar al máximo la técnica de "lectura estrecha", ya que la unidad está dedicada a México y lo mexicano desde el punto de vista soviético.

En la introducción se especifica el objetivo de la unidad que es activar y explotar los conocimientos previos de los alumnos y se justifica el tema escogido.

La primera lección tiene una estructura típica, esto es, de tres partes principales, ya señaladas antes. En la parte I están los ejercicios pretextuales, los dos primeros ejercicios abarcan el fenómeno de formación de palabras por medio de composición o afijación: en el 1 se trabaja con palabras compuestas, en el 2, con palabras derivadas. El ejercicio 3 implica el trabajo con sinónimos, antónimos y otros tipos de relaciones semánticas, y tiene el propósito de crear el vocabulario potencial del alumno. De esta forma se desarrollan las estrategias de inferencia y predicción.

La parte II incluye la actividad de lectura como tal. Se propone que los alumnos reflexionen sobre el título, el dibujo, etc. y anticipen el contenido del texto. Se

Ignatieva ... Diseño de un curso...

estimula el desarrollo de las estrategias de la lectura: el muestreo, la predicción, la inferencia, la creación de la hipótesis, etc. El ejercicio 4 que consta de preguntas abiertas podría servir para la evaluación de lo leído, se trata aquí de activar la estrategia de autocontrol.

La parte III se enfoca en los aspectos lingüísticos, en este caso particular está dedicada a las frases nominales. Es un repaso del tema de plural de los sustantivos, pero al mismo tiempo se les invita a los alumnos a reflexionar sobre la poca importancia que tengan contraseñas formales de los adjetivos en el proceso de lectura.

La estructura de la lección 2 es parecida a la de la lección 1. La diferencia está en que en la primera parte se incluye un ejercicio sobre la redundancia lingüística de las oraciones del texto. En la parte III se trabaja con los conectores pronominales, y los aspectos gramaticales quedan ya en la la parte IV.

La lección 3 incluye dos textos pequeños, pero no se requiere la lectura detallada de ninguno de ellos. Más bien se practica la estrategia de scanning y se estimula el reflexionamiento de los estudiantes acerca de diferentes maneras de leer un texto.

En la lección 4 el texto ya es un poco más extenso y difícil, por tanto, aumenta el número de ejercicios. En la parte I, aparte de los usuales ejercicios de formación de palabras, se trabaja con las frases verbonominales, ya que son características para los textos literarios o

publicitarios. La parte II incluye actividades que sensibilizan al alumno en cuanto a la estructura del texto. En la parte III se introduce un nuevo tema gramatical - el participio, los alumnos tienen que formar una hipótesis sobre este elemento lingüístico y comprobarla en actividades posteriores.

La lección 5 consta de dos textos, pero al igual que en la lección 3, no se propone la lectura detallada de éstos. El propósito es hacer a los estudiantes reflexionar sobre la estructura del texto. En el primer texto tienen que acomodar un plan con respecto del contenido de éste, en el segundo caso organizan las partes del texto dadas en desorden en un discurso coherente. De esta forma tienen que pensar en ciertas regularidades en la secuencia de un texto, en su cohesión y coherencia, y además, en la estructura característica de ciertos tipos de textos, como en este caso son los textos de datos biográficos y académicos de los científicos. Se les pide también a los alumnos escribir resúmenes de los dos textos, lo cual implica una lectura crítica, valorativa.

Finalmente, la lección 6 da opciones para elegir uno de los cinco textos presentados, ya que los temas de los textos son diferentes: cine, arquitectura, relaciones internacionales, geografía y literatura. Esto permite tomar en cuenta distintos intereses de los alumnos. Por otra parte, se hace una lectura bastante libre e individual, el alumno tiene que usar todas las estrategias que ha practicado antes en el curso y puede hacer una autoevaluación de su aprovechamiento.

**Ignatieva ... Diseño de un curso...**

**A continuación, se presenta como muestra la Unidad V del curso diseñado.**

## UNIDAD V



## U N I D A D V

En esta unidad le vamos a presentar varios textos, desde muy pequeños hasta medianos. El propósito de la presente unidad es activar y explotar al máximo sus conocimientos previos. Por eso, todos los textos están relacionados, de una u otra forma, con la realidad mexicana.

Sin embargo, no se trata de presentarle cosas que usted sabe muy bien sin necesidad de leerlas; el aspecto nuevo que va a encontrar aquí es: México y lo mexicano desde el punto de vista de los soviéticos. ¿Cómo se presentan las relaciones entre los dos países en el periodismo y la literatura soviética? Tal tema siempre ha causado interés y motivado preguntas por parte de los alumnos de ruso. Esta unidad quizá sirva para responder a esas preguntas. Por otra parte, seguiremos desarrollando las estrategias de lectura que empezamos a practicar en las primeras unidades.

I. EJERCICIOS PRELIMINARES

Formación de palabras

1. ¿De qué partes constan las siguientes palabras compuestas? ¿Qué le ayuda a entender el significado de éstas?

кинонеделя -

кинозал -

кинофорум -

кинорежиссёр -

кинокартина -

2- ¿Cuál sería la raíz de cada una de las siguientes palabras?  
¿Cuáles son los prefijos y los sufijos? ¿Podría identificar el significado o la función de éstos? ¿A qué clase de palabras pertenece cada ítem? ¿A qué pregunta contesta?

смотреть - просмотр,

вспоминать - воспоминания,

ездить - поездка,

праздник - праздновать,

бывать - пребывать - пребывание,

аплодировать - аплодисменты,

жить - житель - живой,

исполнять - исполнитель,

начать - начало

вершина - завершать,

зима - зимний,

видеть - свидание

3. ¿Qué relaciones guardan las palabras dadas abajo?

фильм - лента - картина,

вспоминать - запоминать,

актриса - артистка,

демонстрация - показ,

живой - мёртвый, начало - конец

II. TEXTO

1. Antes de leer el texto, trate de reflexionar acerca de su título y anticipe el contenido. Lea el título, el subtítulo, observe el dibujo y lo que está escrito abajo de él. ¿De qué cree usted que va a tratar el texto? ¿A qué tipo de publicación corresponde? ¿Dónde pudo haber sido publicado?

2. Lea el texto de la siguiente página. No trate de traducir palabra por palabra o entender cada palabra de la oración. Más bien, trate de apoyarse en las palabras conocidas para reconstruir el mensaje. Use al máximo su habilidad de adivinar y predecir; bátese en su conocimiento del mundo.

3. Una vez leído el texto de la página siguiente, ¿se confirmó su hipótesis acerca de su contenido? Discuta esto con sus compañeros.

4. Ahora, conteste a las siguientes preguntas:

a). ¿Dónde se realizó la semana de películas soviéticas?

b). ¿Cómo fueron recibidos los filmes por los espectadores mexicanos?

c). ¿Quiénes integraron la delegación soviética?

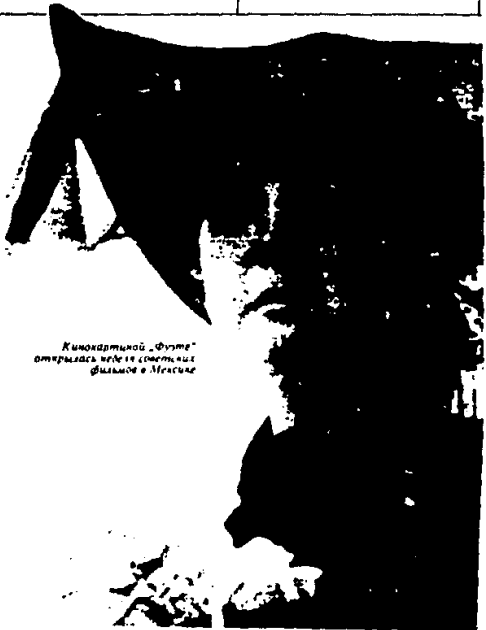
ch). ¿Qué fue inolvidable para Inara Slutska en su estancia en México?

# НА ЭКРАНАХ МИРА

## Кинонедели в Мексике

Очередная кинонеделя советских фильмов прошла в большом кинотеатре Мексиканской синематеки. Ее открыл фильм «Футе» режиссеров Бориса Ермолаева и Владимира Васильева. Жители Мехико задолго до начала просмотра смогли увидеть в разных районах города рекламу советских фильмов, вошедших в программу кинофорума. Ленты «Успех», «Зимний вечер в Гаграх»,

«Наша мертвая земля», «Встречаем ден джунгли», «Летнее дело судьи Ивановой» были прекрасно приняты зрителями. Демонстрация каждого фильма завершилась аплодисментами. Советская делегация — начальник Управления кинофикации Ленинграда Арнольд Витоль, режиссер и автор сценария фильма «Футе» Савва Кулиш, актриса Латвийского драматического театра имени А. Упита Инара Суржа (исполнившая главную роль в картине «Свидание на Млечном пути») — уведли на родных светлые воспоминания о поездке в Мексику. А Инаре Суржа на всю жизнь запомнится, как мексиканские друзья отпраздновали ее день рождения, который совпал с пребыванием в Мехико.



Кинотеатром «Футе» открылась неделя советских фильмов в Мехико

IV. EL ENFOQUE EN LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

1. Copie del texto todas las frases nominales con sustantivos en plural (junto con los adjetivos que los preceden). Escriba al lado derecho en qué caso están. Si es necesario, use la tabla de la página . Trate de determinar la función de cada frase.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Ahora escriba: ¿En qué casos van los adjetivos que preceden a los sustantivos? ¿Sería importante saber también las formas de cada caso de los adjetivos? Si no, explique por qué.

I. EXERCICIOS PRELIMINARES

1. ¿A qué preguntas contestan las siguientes palabras? ¿A qué clase de palabras pertenece cada una de ellas? ¿Cuáles son las relaciones que guardan entre sí?

счастье - счастливый - счастливчик,

любить - полюбить - поллюбиться,

считать - считаться,

думать - задуматься,

первый - впервые,

расти - возраст,

переводить - перевод,

хранить - сохранить - сохраниться - захоронить,

дата - датировать,

получать - получение,

помнить - напомнить,

известия - известный - неизвестный,

публиковать - публикация

2. Lea los pares de oraciones dadas abajo. Compárelas. ¿Cuál es la diferencia entre las dos oraciones de cada pareja?

1. В музыкальных передачах вдруг прозвучит плавная мелодия вальса.

2. Об этом пишет мексиканская газета "Эксельсиор".

3. Это соответствует русскому пе-

1. В передачах вдруг прозвучит мелодия вальса.

2. Об этом пишет газета "Эксельсиор".

3. Это соответствует переводу

Ignatieva . . . Diseño de un curso . . .

револю "Над волнами".

1. В секторе похотся выдающиеся деятели искусства, такие, как Ривера и Сикейрос.

"Над волнами".

1. В секторе похотся деятели искусства, такие, как Ривера и Сикейрос.

¿Cree usted que la supresión de los adjetivos en las oraciones de arriba no le impide entender a grandes rasgos el contenido general de éstas? ¿Qué significado podría tener esta conclusión para el proceso de comprensión de textos? ¿Piensa que siempre podremos descartar los adjetivos en un texto?

## II. EL TEXTO

1. Antes de leer el texto, reflexione acerca del título, del subtítulo y del contenido probable de éste.
2. Lea el texto de la siguiente página. Como en la lección anterior, trate de no fijarse en las palabras y estructuras desconocidas; apoyese en sus conocimientos culturales para reconstruir el mensaje de este texto.
3. Discuta con sus compañeros si se confirmó su hipótesis acerca del contenido.
4. escoja la respuesta correcta para contestar a las siguientes preguntas. Si es preciso, lea el texto otra vez.
  - a). ¿Dónde fue compuesto el vals "Sobre las olas"?
    - 1). En Europa    2). En México    3). En La Habana
  - b). ¿En qué año se compuso ese vals?
    - 1). En 1888    2). En 1894    3). En 1915

Ignatieva . . . Diseño de un curso . . .

- c). Cuando escribió el vals, ¿cuánto años era:
- 1). Estudiante del Conservatorio
  - 2). Redactor de la revista musical "Aurora"

ch). ¿Dónde está enterrado Rosas?

- 1). En Guanajuato
- 2). En La Habana
- 3). En la ciudad de México

### III. LOS CONECTORES EN EL TEXTO

Vamos a ver aquí un tipo de conectores usados en los textos.

1. Escriba, para cada una de las siguientes palabras o frases, a qué se refieren en el texto:

<u>ему</u>	стр. 10	_____
<u>его</u>	стр. 17	_____
<u>об этом</u>	стр. 12	_____
<u>автор её</u>	стр. 23	_____
<u>своего сына</u>	стр. 16	_____
<u>его прах</u>	стр. 25	_____
<u>такие, как</u>	стр. 33	_____

¿Por qué cree usted que se llaman conectores estas palabras? ¿Qué papel juegan en el texto? ¿Qué clase de palabras son? ¿Por qué se dice que la pronominalización, esto es, el uso de pronombres, intensifica el proceso de lectura?

□ МЭКСИКА

## ЭТОТ ВАЛЬС, ВАЛЬС...

МЕХИКО (Соб. корр. «Известий»). Если в музыкальных передачах наших дней порой сразу прозвучит плавная мелодия вальса, несколько поколений людей вздохнут, улыбнутся, задумаются в самых разных странах. И таким неслучайным по праву относится вальс «Над волнами»: ему 7 февраля этого года исполняется 80 лет.

Об этом пишет мексиканская газета «Экспрессор», информируя, что автор вальса — мексиканец Хуентинно Росас, родом из города Гуанахуато. Он написал его в возрасте 20 лет, будучи студентом консерватории, и назвал его «Собрё пиз олас», что точно соответствует русскому переводу «Над волнами». Мелодия перекочевала в Европу, всюду полюбилась, но... автор ее считался неизвестным.

15 Однако Мексика не забыла своего сына: Росас умер в 1894 году в Гватемале во время гастролей. В 1915 году его прах был привезен в Мехико и захоронен на кладбище «Пантеон националь» в секторе, где похоронены выдающиеся деятели искусства, такие, как Рибера и Силверос.

25 Когда вальс был исполнен впервые, неизвестно. Но сохранился расписание концертора, данный редактором музыкального журнала «Аурора» в полупочетном почете за публикацию двух произведений: «Мой любимый» и «Над волнами». Они датированы 7 февраля 1880 года.

В. СИЛАНТЬЕВ.



Ignatieva . . . Diseño de un curso. . .

IV. EL ENFOQUE EN LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

1. Copie del texto de esta lección y del de la lección 1 todas las formas pasivas y analícelas. Llene la tabla.

Pasiva personal	Pasiva participial

2. ¿En cuál de los dos textos hay menos formas pasivas? ¿A qué cree que se debe este fenómeno?

I. EJERCICIOS PRELIMINARES

1. ¿Qué significan las frases de abajo? ¿Qué le ayuda a entender el significado de éstas?

официальный визит,  
международные проблемы,  
министр иностранных дел /Бернардо Сепульведа Amor/,  
Генеральный секретарь ЦК КПСС /М.С.Горбачёв/,  
Мексиканские Соединённые Штаты,  
Верховный Совет СССР,  
советско-мексиканские отношения

2. Busque en el texto las palabras que tengan la misma raíz que las dadas abajo. Explique las relaciones entre ellas.

встречать -  
говорить -  
решать -  
время -  
реальный -  
регулировать -  
смотреть -  
развивать -

II. EL TEXTO

1. Ahora, lea el texto para contestar las siguientes preguntas:

- a). ¿Con quién se encontró Bernardo Sepúlveda Amor en la URSS?
- b). ¿Cuál fue el tema principal de las negociaciones?<sup>121</sup>

ПЯТЬ ДНЕЙ ПРОДОЛЖАЛСЯ ОФИЦИАЛЬНЫЙ ВИЗИТ министра иностранных дел Мексиканских Соединенных Штатов Бернандо Сепульведа Аморэ. Кроме Москвы, он посетил Ленинград, где ему было посвящено торжественное заседание докторского Ленинградского университета. Состоялись встречи с Генеральным секретарем ЦК КПСС М. С. Горбачевым и Председателем Президиума Верховного Совета СССР А. А. Громыко. Провели переговоры с министром иностранных дел СССР Э. А. Шеварднадзе. На них подчеркивалось, что реальность современного мира требует новых подходов к решению международных проблем на основе урегулирования конфликтов только мирными средствами. Были рассмотрены перспективы развития советско-мексиканских отношений. На снимке — Э. А. Шеварднадзе и Б. Сепульведа.



2. ¿Qué podría decir usted acerca de la estructura de este texto? ¿Le pareció formal? ¿Le resultó familiar? ¿Esta estructura se parece a la de las informaciones oficiales en los periódicos o revistas mexicanos?

### III. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

1. Busque en el texto y copie todos los sustantivos en plural. Explique el uso de los casos.

### IV. TEXTO DOS

Como ya es de su conocimiento, existen diferentes maneras de leer un texto. Lea el que sigue y los resúmenes con el único propósito de verificar cuál de los dos corresponde al texto. Pase por alto todo lo que no tenga importancia para este fin.

### Мексика

#### подсчитывает ущерб

МЕХИКО, 26 (ТАСС). Спустя неделю после произошедших в Мексике два сильнейших землетрясения в столице и ряде других городов страны продолжаются работы по спасению людей, оказавшихся под обломками разрушенных зданий, разборке руин, расчистке улиц от завалов. По официальным официальным данным, в результате постигшего страну стихийного бедствия погибло более 4,5 тысячи человек. Число раненых составляет свыше 8 тысяч. Кроме того, по меньшей мере 1,5 тысячи жителей Мехико еще находятся впроблемных зданиях под развалинами домов. От подожженных толчков, происшедших 19 и 20 сентября, полностью разрушено около 400 зданий, не менее 50 могут рухнуть в любую минуту, еще свыше 700 получили серьезные повреждения. 30 тысяч человек остались без крова.

Президент Мексики Мигель де ла Мадрид обратился к международному сообществу с призывом выместиться с должной ответственностью в том, что касается трудностей, с которыми столкнулась его страна, и оказать ей необходимую помощь, чтобы преодолеть тяжелые последствия трагедии. Глава государства указал, что еще предстоит большая работа по спасению человеческой жизни, ликвидации восстановленной опасности для людей сбито поврежденных зданий и других сооружений, восстановлению исключительно важных коммунальных служб.

### México calcula los daños

Resumen 1

Una semana después de los dos terremotos ocurridos en México, siguen los trabajos

Resumen 2

Una semana después de los dos terremotos ocurridos en México, ya prácticamente es-

para salvar a la población en la capital. Los daños son grandes: más de 4.5 milen de personas fallecieron. 400 edificios están destruidos.

El Presidente Miguel de la Madrid pidió ayuda a la comunidad internacional. Señaló que todavía hay que real-  
lizar trabajos de salvamento de vidas tanto como de res-  
tauración de edificios y servicios comunales.

tán terminados los trabajos de salvamento de vidas en la capital y otras ciudades. Los daños son grandes, más de 8 mil personas fallecieron, 700 edificios están destruidos.

El presidente Miguel de la Madrid pidió ayuda a la comunidad internacional. Señaló que, aunque ya terminaron los trabajos para salvar vidas, todavía hay que hacer trabajos de restauración de edificios y servicios comunales.

I. Ejercicios pretextuales

Formación de palabras

1. ¿Cuáles son los sufijos y prefijos de las siguientes palabras? ¿Cuáles son las relaciones entre las palabras de cada grupo? ¿Qué tienen en común las palabras subrayadas? ¿Cuál es el significado general de ellas?

приглашать - приглашение,

богатый - обогащать - обогащение,

основать - основатель - основание,

общий - обобщать - обобщение,

исследовать - исследователь - исследовательский - исследование,

появляться - появление,

изучать - изучение,

организовать - организатор - организационный - организация,

объявлять - объявление,

бывать - пребывать - пребывание,

много - множество

сотрудничать - сотрудник - сотрудничество

2. ¿De cuáles dos partes constan las siguientes palabras compuestas? ¿Cómo se puede deducir el significado de éstas sabiendo el de cada parte?

Ejemplo: многообещающий --> много обещать,

испаноязычный -->

многолетний -->

*Ignatieva . . . Diseño de un curso . . .*

латиноамерикански --->

однодневни --->

облеизвестни --->

взаимобогащение --->

своеобразни --->

гостеприимство --->

3. ¿Son sinónimas las frase de la izquierda con los verbos de la derecha?

стоять во главе - возглавлять,  
оставлять впечатление - впечатлять,  
задавать вопросы - спрашивать,  
совершить поездку - съездить,  
оказать помощь - помочь,  
проявлять интерес - интересоваться

En las frases verbonominales (de la izquierda), ¿cuál cree usted que sea la palabra principal desde el punto de vista semántico? O sea, ¿cuál de las dos lleva el significado principal de la frase: el verbo o el sustantivo?

Podría explicar usted por qué las frases verbonominales se prefieren a los verbos con el mismo significado en los textos literarios o publicísticos? Si le cuesta trabajo hacerlo, analice las siguientes frases:

совершить однодневную поездку,  
оставить глубокое впечатление,  
оказать непосредственную помощь,  
проявить большой интерес

*Ignatieva . . . Diseño de un curso . . .*

¿No cree usted que las frases verbosominales tienen mayor flexibilidad en comparación con los verbos?

4. Lea las oraciones de la izquierda y cómparelas con las de la derecha. ¿Se conserva la idea general en las últimas?

- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| 1. С аудиторией возник непосредственный контакт. | 1. С аудиторией возник контакт. |
| 2. Студенты высказывали собственное мнение.      | 2. Студенты высказывали мнение. |
| 3. Мы совершили однодневную поездку.             | 3. Мы совершили поездку.        |
| 4. Сотрудники оказали неоценимую помощь.         | 4. Сотрудники оказали помощь.   |
| 5. Редакция проявляет большой интерес.           | 5. Редакция проявляет интерес.  |
| 6. Всё это создаёт реальную базу.                | 6. Всё это создаёт базу.        |

¿Confirmaría la conclusión a que llegó usted la hipótesis surgida en una de las primeras lecciones de este curso acerca de la redundancia de muchos adjetivos desde el punto de vista de la comprensión general de un texto? (Vea la Unidad , lección .)

## II. El texto

1. Lea el título y subtítulo. Reflexione acerca del contenido del texto; deduzca dónde fue publicado éste.
2. Dé un vistazo al texto con el único objetivo de comprobar o rechazar la hipótesis que usted hizo acerca de su contenido.



## СССР — Латинская Америка

## Встречи в мексиканском университете

■

- 1 Три недели, проведенные нами в Мехико по приглашению Национального автономного университета (УНАМ), оставили яркое и глубокое впечатление, дали интересный опыт взаимообогащения. Факультет философии и литературы УНАМ предложил прочитать курс лекций, основывающийся на наших работах, посвященных своеобразию культурного процесса в Латинской Америке. Сказем честно, мы очень волновались: нам впервые довелось читать лекции на испанском языке перед испаноязычной аудиторией. За несколько часов необходимо было обобщить то, что было предметом многолетних исследований. И быть может, не все нам удалось, но лично мы остались очень довольны этой встречей. И прежде всего порадовало то, как воспринимали лекции слушатели. Поведение советских лекторов на этом факультете было делом новым, однако студенты не проявили никакого смущения и мал. С аудиторией возник непосредственный контакт, студенты задавали множество вопросов, высказывали собственное мнение, и даже спорили. Та же деловая, дружеская атмосфера встретила нас и в университете штата Мичоакан (г. Морелиа), куда мы совершили однодневную поездку.
- 2 Жизнь в Торра-де-Уакиндадес, Мг 1 (так называется одно из двух высотных зданий, входящих в комплекс УНАМ, где разместились факультеты и исследовательские центры по гуманитарным наукам) захватывает своим неиссякающим бурлением. Множество объявлений сообщают о театральном и музыкальном вечерах — культурно-просветительская работа здесь очень разнообразна. Тут же и объявления о научных симпозиумах (например «Сервантес в свете марксизма»), о студенческих самостоятельных семинарах по разным политическим проблемам.
- 3 Мы присутствовали на двух лекциях из большого цикла, посвященного наследию Болливара, — этим было отмечено 150-летие со дня смерти Освободителя. Организаторами цикла (он продолжился с апреля по июль) были факультеты философии и литературы, а также Центр по координации и распространению латиноамериканских исследований, о деятельности которого уже писал журнал «Латинская Америка» [1979, № 3]. В организации нашего пребывания в Мехико сотрудники этого центра оказали неоцененную помощь.
- 4 Возглавляет центр крупнейший мексиканский ученый, философ Леонельдо Сел, воспитавший целую когорту исследователей, которые уже немало сделали для изучения своеобразия социального и идеального культурного развития стран Латинской Америки. Один из учеников Сел — ныне ведущий ученый Абельардо Вильегас — стоит во главе факультета философии и литературы. Заместитель директора центра Мариа Элена Родригес Осан также успешно совмещает педагогическую, исследовательскую и организационную работу.
- 5 Плоды работы центра воплотились в издаваемом «Ежегоднике» (вышло уже более десяти номеров). Его редакция проявляет большой интерес и трудом советских латиноамериканцев, опубликовала в № 12 за 1979 г. четыре работы советских исследователей. Со своей стороны и советские ученые в своих исследованиях опираются на труды мексиканских коллег. Все это создает реальную базу для нашего научного сотрудничества, о которого, как мы полагаем, есть сейчас самое много, обещающее перспективам.
- 6 Гостеприимство и радушие — общезвестные качества мексиканцев. И мы сплошь испытали на себе эти прекрасные национальные черты наших коллег, общение с которыми оставило у нас неизгладимое впечатление.

Ignatieva . . . Diseño de un curso. . .

3. Lea ahora las primeras oraciones de cada párrafo del texto; ¿transmiten las ideas centrales de éste? Si no, explique por qué.
4. Lea el texto en forma más detenida. Subraye en cada párrafo la oración que exprese la idea central. Después de hacerlo, discuta en grupos los resultados. ¿Siempre la oración que expresa la idea más importante coincide con la primera oración del párrafo o no?
5. Busque la oración que expresa la idea general de todo el texto, ¿en qué parte de éste habitualmente se encuentra una oración así?
6. Busque en el texto la información y marque en qué párrafo se menciona:

Párrafo

- a). Que los estudiantes mexicanos no fueron condescendientes con los científicos soviéticos. \_\_\_\_\_
- b). Que los soviéticos conocieron a muchos científicos mexicanos, especialistas en América Latina. \_\_\_\_\_
- c). Que los peculiares rasgos de los mexicanos causaron una grata impresión en los soviéticos. \_\_\_\_\_
- ch). Que los artículos soviéticos fueron publicados en una de las revistas especializadas mexicanas. \_\_\_\_\_
- d). Que el Centro de Coordinación y Difusión de Estudios Latinoamericanos prestó una gran ayuda a los soviéticos. \_\_\_\_\_
- e). Que los científicos soviéticos fueron a una de las universidades de provincia. \_\_\_\_\_

7. Conteste las siguientes preguntas:

- a). ¿Cuál era el objetivo de la estancia de los científicos sovié-

Ignatieva . . . Diseño de un curso. . .  
 ticos en la UAM y en la Universidad de Michoacán?

- b). ¿Cómo caracterizan ellos la vida en la Torre de Comunicaciones?  
 c). ¿A qué sucesos en la UAM asistieron los soviéticos?  
 ca). ¿Quiénes encabezan los estudios latinoamericanos en la UAM?  
 d). ¿Cómo se realiza el intercambio científico entre México y la URSS en el área de estudios latinoamericanos?  
 e). ¿Cuáles rasgos nacionales atribuyen los conferencistas soviéticos a los mexicanos?

### III. El enfoque en los aspectos lingüísticos

1. Vea la tabla, reflexione acerca del significado de las cuatro formas del participio que existen en ruso. Trate de dar el equivalente aproximado de cada una en español:

	Activo	Pasivo
Presente	читающий /мальчик/ -ущ- строящий -ящ-	читаемый /рассказ/ -ем- строямый /дом/ -им-
Pasado	читавший /мальчик/ -вш- строивший	читанный /рассказ/ -нн- строенный /дом/

Ahora, verifique si llegó a las siguientes conclusiones:

- читающий мальчик - el niño que está leyendo.  
 читавший мальчик - el niño que estaba leyendo (o que leía).  
 читаемый рассказ - el cuento que leen.  
 читанный рассказ - el cuento leído.

Ignatova . . . Diseño de un curso. . .

2. Lléase la siguiente tabla con los participios que pueda encontrar en el texto. Cópielos junto con los sustantivos a los que se refieren. Dé un equivalente en español.

	Activo	Pasivo
Presente		
Pasado		I. работы, <u>посвященные</u> ... trabajos dedicados a...

Si le es difícil hacerlo, pase al siguiente ejercicio.

3. Los participios pueden tener la misma función que las oraciones con la palabra "который" y el verbo correspondiente y pueden ser sustituidos por estos últimos. Compare las oraciones de la derecha con las de la izquierda:

1. Три недели, проведенные нами в Мексике, оставили глубокие впечатления.

2. УНАМ предложил прочитать курс лекций, основывающийся на наших работах.

1. Три недели, которые мы провели в Мексике, оставили глубокие впечатления.

2. УНАМ предложил прочитать курс лекций, который основывается на наших работах.

*Ignatieva . . . Diseño de un curso . . .*

3. Так называется одно из двух  
высотных зданий, входящих в  
комплекс УНАМ.

4. Возглавляет центр Леопольдо  
Сеа, воспитавший целую когорту  
исследователей.

5. Плоды работы центра вопло-  
тились в издаваемом "Еженеде-  
льнике".

6. У нашего научного сотрудни-  
чества есть самые многообеща-  
ющие перспективы.

3. Так называется одно из двух  
высотных зданий, которые входят  
в комплекс УНАМ.

4. Возглавляет центр Леопольдо  
Сеа, который воспитал целую когор-  
ту исследователей.

5. Плоды работы центра воплотились  
в "Еженедельнике", который изда-  
ется.

6. У нашего научного сотрудничест-  
ва есть перспективы, которые много  
обещают.

En esta lección va usted a leer dos textos con el propósito de reflexionar acerca de la estructura de un texto, su coherencia y su cohesión.

### I. Primer texto.

1. Lea el texto. Trate de leerlo rápidamente para captar a grandes rasgos el contenido general.

## Медали имени М. В. Ломоносова

*Президиум Академии наук СССР присудил золотые медали имени М. В. Ломоносова за 1985 год академику М. А. Садовскому за выдающиеся достижения в области геофизики и геологии и профессору Г. Аро (Мексика) за выдающиеся достижения в области астрофизики.*



Профессор Гальерио Аро — видный мексиканский ученый, основатель современной мексиканской астрономии. Автор крупных работ по ряду направлений в области астрофизики.

Профессор Г. Аро внес выдающийся вклад в исследование проблем, связанных с наиболее ранними стадиями эволюции звезд. Большое научное значение имеют обнаруженные Г. Аро необычные по своей природе молодые образования, получившие позднее название объектов Хербста — Аро.

С именем Г. Аро связано открытие первых испаряющихся звезд в молодых звездных системах, представляющих собой один из наиболее ранних периодов развития карликовых звезд. В дальнейшем под руководством Г. Аро были открыты сотни испаряющихся звезд, что способствовало установлению эволюционного статуса молодых звездных систем.

Важное место в исследованиях

Золотые медали имени М. В. Ломоносова являются высшей наградой Академии наук СССР и присуждаются ежегодно (одна — советским, одна — иностранным ученым) за выдающиеся достижения в области естественных наук.

Г. Аро занимается чьей работ по наблюдению планетарных туманностей, привнесших в космохимию сложившиеся представления о распространённости этих объектов.

Выдающееся значение для развития современной астрофизики, углубления знаний о внегалактических областях имеют открытия, сделанные Г. Аро при исследовании слабых голубых звездодобных объектов и особенно голубых галактик. Эти работы Г. Аро положили начало систематическим исследованиям галактик с активными ядрами во всем мире.

Научная деятельность Г. Аро связана с работой на крупнейших телескопах Национальной обсерватории, в том числе в Толанцилла и Сан-Педро.

Более десяти лет Г. Аро возглавлял созданный по его инициативе Национальный институт астрофизики, физики и астрономии в Толанцилла. В настоящее время Г. Аро — сотрудник Института астрономии Национального автономного университета Мехико.

Профессор Г. Аро опубликовал более 70 работ, многие из которых легли в основу наиболее авторитетных направлений современной астрофизики.

Основополагающие научные достижения Г. Аро широко признаны мировой научной общественностью. Он избран почетным доктором нескольких университетов, в течение ряда лет (1961—1967 гг.) первым из латиноамериканских астрономов был вице-президентом Международного астрономического союза.

Ignatieva . . . Diseño de un curso. . .

2. Ahora, lee el plan del texto. Fíjese si la secuencia de los puntos del plan corresponde a la del texto. Si no es así, reacomode el plan con respecto del contenido del texto. Escriba con qué párrafo o párrafos se relaciona cada punto del plan.

1. Los descubrimientos científicos de Guillermo Haro.
2. Los lugares de trabajo de Guillermo Haro.
3. Qué es Guillermo Haro.
4. El reconocimiento mundial a los logros científicos de Guillermo Haro.
5. La contribución científica de Guillermo Haro a los problemas de la evolución de las estrellas.
6. Las publicaciones de Guillermo Haro.
7. Las investigaciones de Guillermo Haro en el área de nebulas planetarias y galaxias azules.

3. Después de discutir con sus compañeros y escoger la secuencia correcta del plan, trate de escribir un resumen del texto en español, para lo cual, debe seguir dicho plan.

## II. El enfoque en los aspectos lingüísticos

1. Transforme las oraciones con los participios en subordinadas con la palabra "который" . En los casos de duda, use la tabla del ejercicio 1 y ejercicio 3 de la lección anterior. Utilice la lista de verbos dados abajo con sus equivalentes en español:

обнаружить - descubrir

получить - obtener, recibir

всплывать - estallar

представлять собой - representar

*Ignatieva . . . Diseño de un curso . . .*

привести - llevar, traer

сложиться - constituirse

создать - crear

“odelo:

Большое значение имеют обнаружен-  
ные Г.Аро необычные молодые обра-  
зования.

1. Г.Аро обнаружил молодые обра-  
зования, получившие название объ-  
ектов Хербига-Аро.

2. Под руководством Г.Аро были  
открыты сотни вспыхивающих звёзд.

3. С именем Г.Аро связано откры-  
тие первых вспыхивающих звёзд,  
представляющих собой один из наи-  
более ранних периодов развития  
карливых звёзд.

4. Важное место занимает цикл ра-  
бот, приведших к изменению пред-  
ставлений о распространённости  
этих объектов.

5. Это привело к изменению сложив-  
шихся представлений о распростра-  
нённости этих объектов.

6. Выдающееся значение имеют от-  
крытия, сделанные Г.Аро при иссле-  
довании слабых голубых звездооб-

Большое значение имеют необыч-  
ные образования, которые обна-  
ружил Г.Аро.

1.

2.

3.

4.

5.

6.



*Ignatieva . . . . . Discurso de un curso . . . . .*

разных объектов.

7. Г.Аро возглавлял созданный  
по его инициативе Национальный  
институт астрофизики, оптики и  
электроники в Тонантинтла.

7.

### III. Segundo texto

1. Lea las partes del texto dadas abajo; trate de organizarlas en un discurso lógico. ¿En qué orden van las partes?

2. Después de hacerlo, discuta con sus compañeros qué fue lo que le ayudó a establecer la secuencia de este texto. ¿Qué, según su opinión, es característico para el principio de un texto de este tipo? ¿Y para el final?

А. И. АЛЕКСАНДРОВ

Революционер, дипломат, ученый

Почти два года — с ноября 1921 по октябрь 1923 г. — пробыл Пестовский на посту полпреда СССР в Мексике. Благодаря его решительным действиям было налажено с действительными близкими деловыми отношениями в этой латиноамериканской стране. Работа Пестовского способствовала укреплению престижа Советского государства в самых широких кругах мексиканской общественности, во многом помогла развитию культурных и научных связей между двумя странами. Именно в бытность Пестовского советским полпредом в Мексике сюда приехали В. В. Маяковский, экспедиция ботаников из Ленинграда, группа специалистов-нефтяников из Баку, известный советский географ В. Ф. Добрынин и др. В эти же годы началась советско-мексиканская торговля.

I.

Пестовский внес значительный вклад в укрепление внешнеполитических связей СССР и Мексики. Когда в мае 1925 г. правительство США попыталось своим беспрерывным вмешательством ухудшить дружественный планет советско-мексиканских отношений, Пестовский предпринял энергичные дипломатические шаги, встретившись с министром иностранных дел Мексики А. Сальсом и добившись того, что латиноамериканские взгляды Вашингтона были отмечены мексиканской стороной.

## Ignatieva . . . Diseño de un curso.

Наиболее известным из его трудов является та известная всем статья, которую он дал в 1926 г. известной мексиканской газете и прогрессивной общенациональной газете «Солнце». Под псевдонимом Станислав Нестковский он был в то время революционером, дружелюбным писателем, человеком с безграничным терпением. В то время при поддержке Советского Союза в Мехико. В это время приехал друг детства Николая, так она может сказать. Упомянуть ее и ее деятельность с умением по-прежнему обращаться к трудящимся. Нестковский оставил и себя в мексиканском порядке благородным и необычайно памятью<sup>2</sup>.

Вернувшись на родину, он работал в Коминтерне. К этому времени относятся и начала научной деятельности Нестковского. В 1928 г. вышли в свет две его книги «История мексиканской революции» (под псевдонимом А. Вольский) и «Аграрный вопрос и крестьянское движение в Мексике» (под псевдонимом Диего Ортега). В предисловии к первой из них автор совершенно справедливо писал, что «когда является первой попыткой дать очерк революционного движения в Мексике с точки зрения материалистического понимания истории»<sup>3</sup>.

В Мехико Нестковский не раз возвращался и в следующие годы в своих статьях и заметках. «Марксистский концепция истории Мексики», — отмечает мексиканский исследователь Р. Кастельяно Бальса — возникла в СССР в конце 20-х годов и обладала своим происхождением С. С. Петровскому<sup>4</sup>.

Живой и общительный человек, обладавший большой культурой (он свободно говорил на основных европейских языках, в Латинской Америке быстро овладел испанским), Нестковский пользовался уважением и авторитетом как в дипломатическом мире, так и среди широкой общественности мексиканской столицы. В числе его друзей были Диего Ривера, Давид Альфаро Сабедрос, Хулио Антонио Мелья, живший в Мехико как политический эмигрант.

В ходе широчайшей дипломатической работы Нестковский живо интересовался историей Мексики, ездил по стране.

В отчете НКВД Советскому правительству за 1926 г. отмечалось, что отношения между СССР и Мексикой продолжают оставаться вполне дружественными<sup>5</sup>. Эта оценка как бы подвела итог и дипломатической деятельности Нестковского.

3 декабря 1982 г. исполнилось 101 лет со дня рождения Станислава Станиславовича Нестковского — активного участника Великой Октябрьской социалистической революции, первого полпреда СССР в Мехико, одного из основоположников советской латиноамериканистики.

Еще гимназистом Нестковский принял участие в борьбе подпольного цеховарства. С 1915 г. он встал на путь профессионального революционера, на котором его ждали преследования царской охранки, три ареста, ссылка в Сибирь. На последней он бежал в 1918 г. в Лондон.

В мае 1917 г. Нестковский вернулся в Петроград, где сразу же активно включился в деятельность большевистской партии. В ходе октябрьского боя он командовал отрядом, захватившим Центральный телеграф. Назначенный комиссаром телеграфа, Нестковский спустя несколько часов передал оттуда декрет в свержении Provisional и образованной Советского правительства — Совнаркома, подписанный Лениным.

Во время гражданской войны Нестковский занимал ответственные посты заместителя наркома национальностей, председателя Военно-революционного комитета Киргизии, начальника Политуправления Закавказского фронта; работал в МК партии. Несколько раз он встречался с Лениным.

Научные интересы Нестковского не ограничивались историей Мексики, они охватывали и жизнь других стран Латинской Америки (о чем свидетельствует список выявленных нами его статей)<sup>6</sup>.

Нестковский был революционером-интернационалистом. Он занимался не только Латинской Америкой. Позже, по происхождению, он участвовал, особенно в начале своей деятельности, и в польском революционном движении.

Ignatieva . . . *Diseño de un curso*. . .  
Первое задание для Игнатиевой — договориться со товарищ в 1921 г.,  
когда он возглавляет комиссию по установлению границ с Польшей.

С. . .  
Перед отъездом он дал интервью газете «Известия». И вот Прот  
советки привели слова барбу молдавского народа за свою свободу  
и независимость, против империализма, борьбы за твердую уверенность  
что отношения между СССР и Молдавией могут быть в будущем только  
дружественными, подчеркивая, что конституцией народ, не ведая  
догода никакой самостоятельной работы и не абсолютизации других  
народов и рас, останется навсегда другом СССР».

3. Compara un plan del contenido de este texto. ¿De cuántas partes  
consiste? ¿Coincide con el número de partes en las cuales ya ha si-  
do dividido? Si no, dé sus razones.

4. Escriba un resumen del texto en español.trate de ser breve.

5. Discuta en grupos los resúmenes; escoja la mejor versión para  
leer ante el grupo.

#### IV. El enfoque en los aspectos lingüísticos

1. Copie del texto todos los participios junto con los sustantivos  
a los que se refieren. Dé una traducción aproximada al español.

Ejemplo: декрет, подписанный Лениным, -  
decreto firmado por Lenin

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

En esta lección le vamos a dar a usted la opción de leer uno de los cinco textos dados, entre ellos: el primer texto sobre cine mexicano; el segundo, acerca de la exposición de la arquitectura mexicana; el tercero, sobre la lucha de México por la paz y las relaciones entre México y la URSS; los dos últimos son prefacios a libros: uno, al de geografía escrito por un mexicano y traducido al ruso; y el otro, a uno de cuentos de escritores mexicanos. Escoja uno de estos textos según sus intereses. Léalo usando todas las estrategias que hemos practicado en esta unidad. Use al máximo su conocimiento del tema. Pase por alto todo lo que no le interesa o parece de poca importancia. Para concluir, escriba un resumen del texto leído.

## Т Е Х Т О I

**АЛЬБЕРТО ИСААК**, генеральный директор  
Мексиканского института кинематографии

Можно сказать, что кинематография Мексики со времени окончания второй мировой войны находилась в состоянии застоя и кризиса. Как вы знаете, в нашей стране существуют параллельно государственные и частные кинопроизводства. И хотя большая часть производства фильмов находится сейчас в руках государства, частная инициатива не ограничивается. А она предлагает одну единственную цель: прибыть и еще раз прибыть. Вот почему индустрия будет, видимо, павшим и неспособна производить многочисленные коммерческие фильмы, сделанные по американским образцам. В результате престиж Мексиканского кинематографического дерзавца неизбежно падает, и может создаться впечатление, что лучшие времена рационального кино прошли безвозвратно. Мексика с таким изощренным декором не может. Как это ни трудно, надо вывести кинематографию на кризис.

Самый неблагоприятным образом сказывается на развитии киноискусства экономической кризис, переживаемый страной. В результате инфляции стоимость производства достигла бесчисленных размеров. Неудивительно, что это повлекло за собой приток иностранного капитала. В итоге наше кино теряет свое национальное лицо. Появляется множество фильмов, которые только условно можно назвать мексиканскими, например, киноленты, снятые в нашей стране итальянскими продюсерами Дино де Лаурентисом на американские деньги. В последние время он делает самый дорогостоящий фильм в истории Мексики: сумма затрат составит 100 млн. долл. Называть говорить, что эта «супер-продукция» не имеет ничего общего с традициями нашей кинематографии.



Будущее —  
за национальным  
кинематографом

Поскольку то, что происходит сейчас в сфере производства фильмов, очень похоже на ситуацию с мексиканской нефтью. В страну безудержным потоком течет иностранный капитал, который, используя дешевую рабочую силу, тем самым практически лишает местную действительность местных производителей. Поэтому если мы хотим, чтобы мексиканское кино вновь стало главным, надо прежде всего вести борьбу против иностранных олигополий, любой ценой и любыми средствами для самостоятельного фильма, провозгласив кинопродюсера. Только тогда можно будет надеяться, что выстанет Дельгадо, тогда мы сможем гордиться успехами мексиканской кинематографии. Если же не удастся этого добиться, то в конце концов наше кино просто перестает существовать. Оно будет «продюсировано» Соединенными Штатами, так произошло с кинематографией ряда европейских стран.

А теперь несколько слов о мексиканском фильме, показанном на конкурсной просмотры Московского кинофестиваля. Картина Франсеско Герреро «Смерть повстанца», на мой взгляд, не лучшим образом представляет мексиканскую кинематографию. Но практически нам и не из чего было выбирать. И хотя я прекрасно понимаю, что речь идет далеко не о выдающемся произведении киноискусства, мне бы все-таки хотелось сказать слова в его защиту.

Создатель фильма — молодой режиссер (это его вторая работа в кино) — предпринял попытку, хотя и в рамках какого-то кинематографа, снять фильм в духе традиций национального киноискусства, и частично это ему, несомненно, удалось. И не столько возможности, что в дальнейшем Герреро еще сделает свое дело в полном кино.

В заключение мне хотелось бы сказать, что я считаю одним из эффективных путей преодоления существующего кризиса создание фильмов совместного производства с Советским Союзом и другими социалистическими странами. Такие планы уже есть. Серхио Бальонин, выдающийся режиссерское образование в нашей стране, готовится к работе над картиной, главной темой которой станет нефтяная проблема в Мексике. Еще один совместный художественный фильм будет посвящен совместно упомянутому Юрию Кирпичову, расшифровавшему неизвестность маяя.

## Выставка мексиканской архитектуры



Архитектура Мексика — одна из интереснейших в мировой архитектуре. По своему собственным историко-культурным характеристикам и огромной эстетической ценности архитектура этой страны является своего рода моделью различия эдчества всей Латинской Америки и ее исторической долине и целостности.

Грандиозные пирамиды Тестуакама, храма и ансамбля майя, руины дворцов и владений для пера и моча. Эти памятники древних индейских цивилизаций дошли до нас через планы конкиста как свидетелями социальными силами, богатства воображения, высокой строительной культуры коренного населения Америки.

Три века владычества Испания также составили важную главу в истории эдчества Мексика. Новая Испания была центром колониальной империи на континенте, и местная архитектурная школа дала образцы для строительства на всей территории от Калифорнии до Патагонии. Удивительно своеобразно придало монументальному строительству XVII—XVIII вв., особенно кватро-



летнему, активное участие местных мастеров, обеспечившее появление красивого и пластичного феномена — уастрабарокко.

Новый этап развития архитектуры страны начался с завоевания ее независимости. Наряду-представительный, но суживший классический середины XIX в. и безудержный эстетика конца XIX — начала XX в. открыли большие грандиозные государственности, водвела национального самобытности, обогащения и роста местной буржуазии.



Под воздействием идей мексиканской революции 1910—1917 гг., опираясь на быстрый рост пролетариата, возникло движение Мексика в авангард культуры Латинской Америки, складывалась современная мексиканская архитектурная школа. Ее крупнейшие творческие достижения связаны с масштабными градостроительными работами, среди которых особую место занимает строительство Университетского городка в Мехико и ряд новых жилых массивов, с разработкой и художественным воплощением новых пространственных конструкций и особенно с развитием монументальной живописи.

Архитектура Мексики хорошо известна в Советском Союзе на выставках, кинофильмах, множеству научных публикаций и очерков.

И вот ныне встреча с мексиканской архитектурой. Выставка, организованная Министерством культуры СССР, министерством иностранных дел Мексики, Национальным автономным университетом Мексики и Государственным научно-исследовательским музеем архитектуры им. А. В. Щусева, — пожалуй, наиболее полная и серьезная из всех экспонировавшихся в СССР.

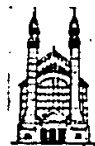
Если прежде выставки носили, скорее, рекламно-туристический характер и обычно состояли из крупных цветных фотографий руин архитектурных памятников майя и ацтеков, нынешние экспозиции вносят более широкий, во гораздо большей и шире по тематике, имеет научно-популярную направленность.



Авторы экспозиции совместно с Национальным институтом изящных искусств и Управлением архитектуры и охраны памятников национальной культуры поставили перед собой задачу показать архитектуру Мексики не как замкнутый и себе, пусть даже, бесспорно, яркий феномен, а в сложном историко-культурном контексте. При этом они сконцентрировали внимание на двух аспектах: архитектура в структуре страны, обусловленная географическими, природно-климатическими, демографическими, этнокультурными, экономическими и социальными условиями, и архитектура Мексики в ее связи с мировой культурой.

В доиспанскую эпоху и с вышедшим изобретением художественных плетений и связей в доиспанскую эпоху и в период независимости. Такой нацеленностью характеризуется не-

позиция, где наряду с цветными фото нами место чертежи и обмеры, типологические схемы и рисунки с натуры, описания строительных материалов и способов строительства, декоративные, хотя и кратко подметствованы.



Экспозиция удачно дополняется подбором документальных фильмов о Мехиканском и доколониальном искусстве.

Стоит показать о том, что недостаточно верно показана тесно связанная с архитектурой мексиканской монументальная живопись, не только обогатившая художественный язык архитектуры страны и обесценившая ее своеобразие, но и в целом повлиявшая на становление современной Национальной архитектурной школы. Да и в целом современная архитектура заслуживала более широкого и многогранного показа.



В организации выставки галерея принадлежит архитектору Аустину Палье Дрейхгоферу, как активному не только профессиональный труд и предельно трудолюбивому высокому вкусу, но и провинциальному подлинному долговечному архитектору своей родины. Незадолго выставку получила высокую оценку со стороны виднейших современных мастеров мексиканской архитектуры, проведение которых известны в СССР.

Выставка мексиканской архитектуры в Москве стала еще одним свидетельством неустанного укрепления дружественных культурных, научных и профессиональных связей между СССР и Мексикой.

В. Л. ХАПТ

I n s t i t u t o D i s e ñ o d e U n C u r s o

# СЛОВО ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ — ВЕСОМОЕ СЛОВО

4 мая в Кремле член Политбюро ЦК КПСС, Председатель Президиума Верховного Совета СССР А. А. Громыко принял министра иностранных дел Мексиканских Соединенных Штатов Бернардо Сепульведу Амор, находившегося в Советском Союзе с официальным визитом.

Сдержанные тонкие беседы были проблемы, связанные с вкладом обеих государств в дело укрепления мира, а также с отношениями между Советским Союзом и Мексикой.

Уже не одно десятилетие, подчеркнул А. А. Громыко, эти отношения развиваются в конструктивном направлении, воплощая конкретный содержание и являют собой хороший пример для многих других государств. Сами две страны свидетельствуют о том, что государства с различным общественным строем могут сотрудничать успешно как в двустороннем плане, так и по вопросам международного характера. Мысль в доминантности сотрудничества государств с различным общественным строем не

обходимо повторять, если требуется, тысячи раз. Этот один из наиболее весомых принципов международного сотрудничества был начертан в революционном Петрограде на знамени советской внешней политики еще во времена первых ленинских документов.

С советской стороны была дана высокая оценка усилиям Мексики, которая вместе с другими странами «южной шестерки» — Аргентиной, Грецией, Индией, Таиландом и Швейцарией — выступает за ускорение ядерный урезом, против распространения гоним вооружений на космическое пространство. Каждый встреча руководителей государств «южной шестерки» являет собой новый шаг в борьбе человечества против ядерной угрозы и оставляет заметный след в современной истории. Можно не сомневаться, что такой будет и очередная встреча в Стокгольме, назначенная на июнь нынешнего года.

Высокооценены являются и усилия Мексики вместе с другими

участниками контадорского процесса для достижения справедливого политического урегулирования в Центральной Америке. Конкретно речь идет о Никарагуа. Народ Никарагуа, все народы этого района жаждут мира и отвергают претензии любого государства или группы государств рассматривать центральноамериканские страны как свою область.

А. А. Громыко с удовлетворением отметил возрастающую роль Мексики в мировых делах. Советский Союз стоит и стоит за то, чтобы и страны Латинской Америки высказывали свое веское слово в пользу мира. Советские люди желают не только успехов в этом отношении и протестуют против дружбы.

Б. Сепульведа от имени правительства Мексики высказался в положительном плане по поводу советских мирных инициатив, названных в заявлениях Генерального секретаря ЦК КПСС М. С. Горбачева, оценок доклад Советского Союза и междунаро-

дным делам как новаторской и эффективной.

Обе стороны были единодушны в оценке того, что для оздоровления политического климата в мире большое значение имеет развитие контактов между парламентами, общественными организациями, политическими деятелями различных государств. Советский Союз и Мексика имеют в этом отношении немалый опыт и выражают готовность его обогащать.

Высокий гость передал Председателю Президиума Верховного Совета СССР послание президента Мексиканских Соединенных Штатов Министера де ла Маридра Уртадо, в котором дается положительная оценка хорошему уровню отношений между двумя государствами, глубокой дружбе между ними и подтверждается намерение Мексики расширять и укреплять связи с Советским Союзом.

В заключение А. А. Громыко попросил передать президенту Мигало де ла Маридру Уртадо

признательность за желание мексиканского правительства расширять сотрудничество с советским руководством.

Б. Сепульведа передал советскому народу и руководству страны поздравления от имени народа и руководства Мексики в связи с годовицей второй годовщины Великой Победы над фашизмом, в которой Советский Союз сыграл, подчеркнул министр, выдающую роль.

А. А. Громыко высоко оценил эти добрые слова в адрес нашей страны и отметил, что Советский Союз в той войне отстоял и отстоял не только свою свободу и независимость, но и будущее всех народов.

На беседе присутствовали: с советской стороны — заместитель министра Иностранных Дел СССР В. Г. Комментов и полпред СССР в Мексике Р. А. Сергеев, с мексиканской стороны — Влад Мексика в СССР Орландо Фладрес де ла Пенья.

(ТАСС).

Анхель  
Бассольс  
Баталья

# ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ МЕКСИКИ

## ПРЕДИСЛОВИЕ К РУССКОМУ ИЗДАНИЮ

Ignatova . . . Diseño de un curso.

Мексика — одна из крупнейших и интереснейших стран Латинской Америки. В этой стране много поражает воображение: удивляет, вызывает восхищение природа и ее ресурсы, народ и его историческое судьбы, борьба мексиканцев за свое национальное достоинство и счастливое будущее. Необычайные контрасты и чрезвычайно разнообразие природы Мексики — от пустынных ландшафтов степей и засаженных гор центра до уютных долин и долин материи. Промышленность соевых и каучуковых равнин Юкатана. Это страна очень древней истории и культуры. Величайшие остатки цивилизации доколумбовой эпохи привели к неизгладимому впечатлению на каждого, кто наведет. Но самое главное в Мексике — ее народ. В этой части Североамериканского континента возник и продолжает формироваться и крепнуть сила мексиканской нации. Многочисленные поколения этого народа отдали мексиканской нации свои самые сильные черты, прошедшие через века испытаний.

Только такой народ смог без всякой помощи и помощи заставить своего независимость в начале XIX века. Когда в середине столетия с помощью ударничества потонули на его пути к независимости, мексиканский народ не смог без сил освободить свою столицу и отбросить врага. Хотя в этой войне Мексика потеряла половину своей территории, она смогла защитить не только себе, но фактически закрыла своей грудью и расположенные вокруг другие страны Латинской Америки. Ценой огромных жертв и разрушений она отпраздновала следующий миростроительное — интервенцию объединенных сил Англии, Франции и Испании в конце 50-х годов. Когда внутри страны стал возникать интерес к собственности помещиков и иностранной капиталистов, мексиканские поднялись на баррикады. Из тихой Америке всемирную революцию 1910 - 1917 гг.

Вот почему интерес советских людей к Мексике особый. Он привносит симпатии и понимание проблем дружественного мексиканского народа.

Стремление узнать и поддержать друг друга возникло в обеих странах практически одновременно. Одни из вождей мексиканской революции Эмилиано Сапата писал в феврале 1919 г.: «Выиграли бы мы или проиграли бы мексиканцы за справедливость, если бы люди нашей Америки и все нации Старой Европы могли бы понять, что дело революционной Мексики и дело воцарившей России — это дело человечества, высший интерес всех угнетенных».

У истоков советско-мексиканских отношений стоял В. И. Ленин. Именно ему принадлежит главная роль в решении вопроса о развитии торговли с Мексикой, вопроса, поставленного в начале мая 1920 года мексиканским консулом в Москве. Мексика стала первой страной Западного полушария, установившей дипломатические

Сокращенный перевод с испанского  
Э. Г. Ермольевой

Ответственный редактор и автор предисловия

В. В. Вольский

Редакторы В. М. Харитонов

Л. Н. Харитонова

И  
Л  
С

Москва  
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОГРЕСС»

1981



тические отношения с Советским Союзом. 4 августа 1979 года общественность обеих стран с удовлетворением отметила 55-ю годовщину со дня их установления.

Более чем полувековая история советско-мексиканских отношений полна ярким и славным страницами. Современные отношения между нашими двумя странами характеризуются всевозрастающей широтой, разнообразием и дружеским сотрудничеством. Все более конкретным, глубоким и эффективным становится культурный, научно-технический, торгово-экономический и межпарламентский обмен. За последние годы Советский Союз посетили президенты Мексики Луис Эчеверри Альварес и Хосе Лопес Портильо. В 1975 году Мексика вступила в сотрудничество со странами СЭВ.

В СССР год от года растет интерес к мексиканской истории и культуре. Резко возросло число исследований по проблемам экономического, социального, политического и культурного развития этой страны. Только за последнее десятилетие советские ученые опубликовали более 450 книг и статей, посвященных проблемам Мексики.

Однако в этом количественно и качественно нарастающем потоке работ, отражающем растущий интерес советских людей к Мексике, и сожалению, почти нет работ, освещающих географию этой страны. Единственная советская монография, посвященная географической характеристике Мексики, была написана Я. Г. Машбиным около 20 лет назад. В динамично развивающейся Мексике за это время произошло немало серьезных изменений в развитии и размещении производственных сил — почвились и ныне функционирующие гидроэлектростанции, металлургические комбинаты, машиностроительные, электротехнические, автомобильные и другие предприятия, существенно меняется география и специализация сельского хозяйства, чрезвычайно быстро растут города, нелегально возникают экономические связи.

Недостаток информации о Мексике призван восполнить предлагаемый читателю перевод книги мексиканского географа Анхеля Басальсы Баталии. Это уже вторая книга мексиканского географа, издаваемая в СССР. Первая принадлежала перу Хорхе А. Виво и вышла в свет в 1951 году в издательстве «Наша страна» литературы. Хорхе А. Виво был заслуженным профессором Национального автономного университета Мексики, признанным главой мексиканской географии. Его не стало в 1979 году.

А. Басальса Баталия научно владеет Хорхе А. Виво. Он был его учеником, помощником и коллегой по работе. Теперь он сам уважаемый ученик крупнейшего университета страны. Но это не просто эпитеты похвалы. По удивительному совпадению оба эти имени ярко отражают, как и каждый по-своему, глубоко, влиняющие традиции советско-мексиканской дружбы. И об этом нельзя не рассказать.

Х. А. Виво впервые попал в Советский Союз в 1934 году. Строящаяся страна Советов произвела на него огромное впечатление. С тех пор и на всю жизнь он стал родными другом Советского Союза. Это не было пассивным чувством симпатии. Когда гитлеровские армии вторглись в Советский Союз, все трое сестры Х. А. Виво отправлялись добровольцами на советско-германский фронт. С неистощимыми трудностями пробирался он в осажденный Ленинград. Старший из них погиб под Невской Дубровкой, средний вернулся в Мексику тяжело раненным и лишь младшего война выжила.

Второй раз Х. А. Виво прислал в Советский Союз в 1936 году и вместе с двумя мексиканской делегацией на XXIII Всемирный географический конгресс. Мексиканский ученый приехал не только для того, чтобы представлять мексиканскую географию, а для того, чтобы не забыть своей жизни родными и вновь сюда и еще раз увидеть ту страну, за которую тот отдал жизнь. Пискаржевскому было бы приятно все мексиканская делегация, членом которой был и Анхель Басальса Баталия. Его отец Нарсисо Басальса, один из виднейших общественных деятелей и ученых Мексики помогал отправке братьев Виво и других мексиканских добровольцев в Советский Союз. Когда началось война, он стал президентом Мексиканского комитета содействия России, без устали выступал на массовых митингах и в конгрессе, собирал средства в фонд помощи СССР, организовывал сбор подарков и шерстяных вещей. А в январе 1943 года Нарсисо Басальса стал членом Мексики в Советском Союзе и внес свой большой вклад в развитие дружбы и сотрудничества между нашими двумя странами. Анхель Басальса прислал в Мексику с отцом и поступил на Географический факультет Московского университета. В МГУ он стал учеником профессора И. А. Витсера, прекрасного знатока Латинской Америки, человека большой и светлой души.

Годы учебы в МГУ стали для Анхеля Басальсы, по его собственному словам, базой всей его дальнейшей жизни и творчества. Когда перевод этой книги был уже подготовлен к печати, в Мексике вышла в свет самая фундаментальная и самая теоретическая из всех работ А. Басальсы Баталии — «Формирование экономической районы Мексики». Эту книгу, автор которой не только работал и преподавал в которой будут перестраивать районы Мексики, он и «Мексиканскому университету имени Демосоклея». А Басальса Баталия активный сторонник советско-мексиканской дружбы и сотрудничества — он член и активист Мексиканского советского института культуры, постоянно выступает с лекциями и беседами перед студентами университета и своими коллегами, перед самыми широкими аудиториями и в Мексике и в провинции. В 1975 году вышла в свет его книга «Пятьдесят лет дружбы между народами Мексики и Советского Союза». Когда делегация мексиканской географии совершила поездку по Советскому Союзу, из советским коллегам, сопровождавшим группу, диктовала большое удовольствие видеть и слышать, как Виво и Басальса с восхищением отмечали и обсуждали различные перемены, произошедшие в нашей стране за последние десятилетия.

Предлагая вниманию советских читателей книгу А. Басальсы Баталии, приятно отметить, что ее автор является не только высококвалифицированным специалистом, чьи работы заслуживают перевода по их профессиональному уровню, но и другом Советского Союза.

• • •

Географический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Мексиканская литература — одна из наиболее самобытных и ярких в Латинской Америке. Она отражает прошлое и настоящее Мексики, одной из крупнейших республик Латинской Америки, ее свободолюбивые традиции, борьбу мексиканского народа за лучшее будущее, его патриотизм, его ненависть к иностранным поработителям.

Мексику называют страной революций. И это неспроста. Современная история этой страны насыщена массовыми революционными движениями, кровопролитными гражданскими войнами, борьбой народа против иностранных интервентов, стремившихся завладеть богатейшей по своим естественным ресурсам мексиканской землей.

Шестьдесят лет думалась в Мексике война за независимость, начавшаяся в 1810 году под предводительством двух замечательных патриотов, Идальго и Морелоса. В 1846 году США объявили войну Мексике и захватили почти половину ее территории, в том числе такие богатейшие районы, как Техас и Калифорния. В 1851 году началась англо-франко-испанская интервенция против Мексики, организованная с целью превращения страны в колонию европейских держав. В процессе борьбы с интервентами, которой руководил передовой государственный деятель Бенито Хуарес, совершилась буржуазная революция. Патриоты одержали победу над интервентами. Ставленник последних, император Максимилиан, был взят патриотами в плен и расстрелян.

В последней четверти XIX века экономика Мексики падает в значительной степени под ударами иностранной монополии. Это период господства жестокого тирана генерала Порфирио Диаса, диктаторски правившего страной и течение тридцати лет.

В 1910 году в Мексике начинается буржуазно-демократическая революция, которая продолжается до 1917 года. Революция привела в движение широчайшие массы крестьянства, которые во главе со своими легендарными вождями Эмилиано Сапата и Франсиско Вильей героически сражались против буржуазно-помещичьего блока.

И вновь Мексика становится жертвой вооруженной интервенции со стороны США. Североамериканские империалисты вторглись в пределы Мексики с тем, чтобы задушить революцию. Однако они встретили ожесточенное сопротивление со стороны мексиканского народа и вынуждены были в конце концов убраться восвояко.

В период президентства Ласаро Карденаса (1934—1940) в Мексике была национализирована собственность иностранных нефтяных компаний, частично проведена аграрная реформа.

Мексиканский народ всегда проявлял солидарность с борьбой других народов за независимость и социальный прогресс. Вождь мексиканского революционного крестьянства Эмилиано Сапата горячо приветствовал Великую Октябрьскую социалистическую революцию. Мексиканский народ оказывал поддержку никарагуанским патриотам, борющимся под руководством Аугусто Сесара Сандина против американских интервентов. Мексиканский народ протянул руку помощи испанским республиканцам, сражавшимся против фашизма в 1936—1939 годах, горячо сочувствовал борьбе советского народа против гитлеровских палачей. Мексиканский народ осудил иностранных интервентов, вторгшихся на Кубу. Вышедший президент Мексики Ласаро Карденас, лауреат международной Ленинской премии «За укрепление мира между народами», изъявил готовность лично сражаться против нацистского господствующих кругов США, совершивших нападение на революционную Кубу.

Вместе с тем Мексика продолжает оставаться страной глубоких контрастов и противоречий. Буржуазно-демократическая революция оставила ряд важных проблем нерешенными. Крупные капиталисты Мексики тесно связаны с американскими монополиями. Сильны еще в стране и помещики, не изжиты феодальные пережитки. Рядом с мексиканцем все еще живет тяжело. Легко ли эмигрирует в США в поисках куска хлеба десятки тысяч мексиканских

трудящихся, которые подвергаются на чужбине жестокой эксплуатации.

Противоречивый процесс развития мексиканского общества нашел свое отражение в искусстве и литературе Мексики, лучшие представители которых всегда выступали с прогрессивных позиций, всегда защищали интересы народа. Всемирную известность приобрели выдающиеся живописцы Мексики — Диего Фивера, Давид Альфаро Сикейрос, Хосе Клементе Орроско и талантливые представители «Мастерской народной графики». Широко известны достижения прогрессивного мексиканского кино.

Мексиканские писатели, представляющие реалистическое направление в современной мексиканской литературе, внесли большой вклад в мировую литературу. Далеко за пределами Мексики известны произведения таких крупных писателей-реалистов, как Мариано Асуэла (1873—1952) и Хосе Мансисидор (1894—1956), романы и повести которых переводились в Советском Союзе и давно уже полюбились советскому читателю.

Менее известны нашему читателю представители малого жанра — рассказа, получившего большое развитие в Мексике. Заполнить этот существенный пробел в известной степени призван настоящий сборник, в котором представлены как известные современные мастера, так и начинающие литераторы.

Авторов, чьи рассказы включены в данный сборник, объединяет любовь к простым людям Мексики. Их творчество воссоздает повседневную жизнь мексиканского народа — крестьян, рабочих, мелких чиновников и служащих, представителей интеллигенции, знакомит читателя с их радостями и заботами, с их горестями и надеждами. Простые люди Мексики — творцы ее истории, ее богатств — предстают перед нами как мужественные, свободолюбивые, страстные натуры, уважающие и ценящие превыше всего верность, дружбу и товарищество, ненавидящие эксплуататоров и иностранных порабощителей. И всегда в этих рассказах, даже трагических, звучит вера народа в жизнь, в свою силу, в торжество правды и справедливости.

Рассказы сборника не равноценны по своей социальной и художественной значимости. Но благодаря большому охвату тем и явлений они дают яркую картину жизни современного мексиканского общества, Советский читатель,

стремящийся больше знать о странах Латинской Америки, в частности о Мексике, прочтет их с интересом.

В последние годы успешно развиваются культурные связи Советского Союза с Мексикой. Немало советских общественных деятелей и представителей культуры посетили эту страну. Знаменательным событием было посещение Мексики в 1959 году Анастасом Ивановичем Микояном, открывшим в Мехико Выставку достижений СССР в области науки, техники и культуры. С большим успехом прошла эта выставка. Немалый успех имела выставка мексиканского искусства, гостившая в Москве и Ленинграде в 1960 году. Советский Союз посетили многие выдающиеся общественные и культурные деятели Мексики, художники, артисты, киномеханики, писатели, представители политических и деловых кругов. Особо следует отметить посещение Советского Союза в 1959 году бывшим президентом Мексики Ласаро Карденасом.

Успешно развивается между двумя странами туризм. Ежегодно растет число книг советских авторов, издаваемых в Мексике, и мексиканских — в СССР.

Развитие всех этих связей и контактов способствует укреплению дружественных отношений между советским и мексиканским народами.

Выход в свет сборника рассказов современных мексиканских писателей является существенным вкладом в дело дружбы между нашими странами. Эта книга приблизит к нам далекий Мексико и позволит составить довольно широкое представление о жизни ее свободолюбивого народа.

*И. Гризулевич,  
кандидат исторических наук*

## CONCLUSIONS

## CONCLUSIONES

En este trabajo fueron sentadas las bases para el diseño de un curso de comprensión de textos escritos en ruso.

### Dentro del marco teórico:

- Fue elegida la teoría de la actividad como un fundamento para el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- En cuanto a la lectura, se propuso un modelo ecléctico - una síntesis de los modelos psicolingüístico, interactivo y los esquemas que abarca las ventajas de todos éstos y trata de evitar sus deficiencias.
- Entre los dos componentes principales de la lectura, el texto y el lector, fueron determinados los criterios para selección de textos y definidos los conceptos fundamentales relacionados con el lector, esto es, la competencia lingüística, conocimientos previos, etc.
- Fueron escogidas las estrategias de lectura para el curso diseñado.
- Fueron descritos los rasgos específicos del ruso como lengua de lectura.
- Se especificó el papel de la gramática en el curso de comprensión de lectura, se seleccionaron los temas gramaticales para nuestro curso y se propuso la metodología para trabajar con estos en el salón de clase.

**Dentro del análisis de necesidades:**

- Se formuló la hipótesis de trabajo a partir de que la mayoría de los estudiantes de ruso en el CELE quiere aprender a leer textos especializados y, por tanto, necesitan un curso de comprensión de lectura en ruso.
- Se elaboró y aplicó un cuestionario para los alumnos, mismo que permitió comprobar nuestra hipótesis y arrojar datos sobre expectativas de nuestros estudiantes.

**Dentro del diseño del curso:**

- Se propuso el modelo del diseño para el curso de comprensión de textos escritos en ruso.
- Fueron determinados y descritos los parámetros principales del diseño: objetivos, metodología, contenido, evaluación, recursos, etc.
- Se precisó la estructura del curso y la organización de unidades.
- Se definieron los principios para la elaboración de ejercicios.
- Se describió y enfatizó el papel del pilotaje en el diseño del curso.

**Finalmente:**

- Se diseñó y presentó una Unidad Modelo donde tratamos de materializar todos los criterios y parámetros del diseño elaborados a lo largo de este proyecto.

Creemos que el curso de comprensión de textos escritos en ruso propuesto en este trabajo podría satisfacer las necesidades de los alumnos del departamento de ruso y contribuir a mejorar la enseñanza de este idioma en el CELE, lo cual también es de interés para nuestra institución.

Los resultados de esta investigación, además, podrían ser de utilidad para el diseño de materiales de lectura en el área del ruso y, tal vez, para algunas otras lenguas.

# APPENDICE 1



PROPUESTA DE PROGRAMA MODIFICADO DEL CURSO  
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL, 1. INGLÉS

Al final del curso, el alumno:

1. reconocerá los componentes de la situación comunicativa en que se produce el texto escrito
  - 1.1 autor, lector, tipo de publicación, código, contexto de la publicación
  
2. Utilizará las estrategias generales de lectura
  - 2.1 recurrirá a sus conocimientos previos sobre el tema;
  - 2.2 utilizará la anticipación al contenido del texto;
  - 2.3 formulará hipótesis sobre el contenido temático del texto. Verificará sus hipótesis. Formulará hipótesis alternativas;
  - 2.4 utilizará en forma selectiva los elementos léxicos y sintácticos presentes en el texto (estrategia de muestreo)
  
3. utilizará estrategias de vocabulario
  - 3.1 identificará el significado de palabras desconocidas por su semejanza con el español;
  - 3.2 reconocerá falsos cognados;
  - 3.3 tolerará el no comprender completamente el significado de una palabra;
  - 3.4 identificará el significado de palabras desconocidas por su contexto;
  - 3.5 identificará el significado de palabras desconocidas por su morfología;
  - 3.6 inferirá el significado de palabras desconocidas por la clase gramatical a la que pertenecen;

- 3.7 reconocerá el valor polisémico de las palabras;
  - 3.8 empleará el diccionario para resolver sus problemas de vocabulario
4. reconocerá en el texto escrito
    - 4.1 su función comunicativa global;
    - 4.2 la función de las expresiones referenciales anafóricas y catafóricas;
    - 4.3 los referentes de lugar y tiempo;
    - 4.4 la función de los marcadores de discurso más frecuentes
5. variará de estilos de lectura en concordancia con sus propósitos
    - 5.1 localizará información específica cuya forma de presentación conoce de antemano ("scanning");
    - 5.2 localizará información cuya presentación no le es conocida de antemano ("search reading");
    - 5.3 leerá para obtener una idea global del contenido del texto o de su organización ("skimming")
6. efectuará la lectura en tres planos
    - 6.1 literal;
    - 6.2 inferido;
    - 6.3 crítico
7. reconocerá los elementos básicos propios de la icónica del texto escrito y su relación con el mensaje transmitido por él
    - 7.1 puntuación;
    - 7.2 variaciones tipográficas;
    - 7.3 ilustraciones, fotográficas y otros acompañamientos visuales de la lectura

8. reconocerá en el texto escrito y empleará para la comprensión elementos de la gramática del inglés:
  - 8.1 oraciones complejas;
  - 8.2 frases sustantivas con modificadores pronominales;
  - 8.3 el sujeto, el verbo y los complementos directo e indirecto;
  
  - 8.4 la clase formal a la que pertenecen las palabras;
  - 8.5 el posesivo anglo-sajón;
  - 8.6 las elipsis;
  - 8.7 las conjunciones coordinadas; either...or,  
neither... nor, not only...but also;
  - 8.8 los tiempos verbales
  
9. utilizará estrategias de aprendizaje
  - 9.1 tomará riesgos para entender un texto;
  - 9.2 tratará de entender el contenido del texto aunque carezca de conocimiento del código;
  - 9.3 tolerará no entender completamente un texto.

## A P E N D I C E 2

## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

En DLA se estudia la posibilidad de abrir en el futuro un curso de comprensión de la lectura en ruso. Tus respuestas van a ser de gran ayuda.

Pon una cruz en las preguntas donde hay opción. A las abiertas contesta lo más breve posible.

Gracias.

1. Edad: \_\_\_\_\_ años.
2. Sexo: ( ) masculino ( ) femenino.
3. Facultad o escuela: \_\_\_\_\_
4. Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_
5. En caso de no haber terminado tus estudios, indica el año: \_\_\_\_\_
6. ¿Trabajas actualmente?  
Sí ( ) No ( )  
En caso de haber contestado afirmativamente, ¿dónde trabajas?  
\_\_\_\_\_
7. ¿Qué tipos de lecturas realizas en español?  
\_\_\_\_\_
8. ¿Qué semestre de ruso estudias en el CELE? \_\_\_\_\_
9. ¿Por qué estudias ruso?  
\_\_\_\_\_
10. ¿Te serviría saber ruso para tu carrera?  
Sí ( ) No ( )
11. ¿Hay literatura básica de tu carrera en ruso?  
Sí ( ) No ( )

12. ¿Qué tipo de publicaciones en ruso se puede conseguir en México?
- Libros de texto
  - Revistas especializadas
  - Informes de investigaciones
  - Otros (especifica)
- 
13. ¿En qué lugar(es) podrías encontrar las publicaciones antes mencionadas?
- En la biblioteca de tu facultad
  - En la biblioteca central de la UNAM
  - En otros (especifica)
- 
14. ¿Te interesaría un curso de comprensión de lectura de textos escritos en ruso?
- Si  No
15. Marca con una "X" el semestre de ruso después del cual piensas tú que podrías tomar este curso de comprensión de la lectura:
- I  II  III  IV  V  VI
16. ¿Qué tipo de textos te gustaría leer en ruso?
- De divulgación científica
  - Especializados
  - Otros (especifica)
- 
17. ¿En qué Área?
- En ciencias (especificar rama)
- 
- En humanidades (especificar rama)
- 
18. ¿Qué quisieras aprender de este curso?
- 
-

19. Durante la lectura en una lengua extranjera, ¿qué actividades podrían ser relevantes para ti? (Escribe números del 1 al 10 en orden de importancia decreciente: 1, para la más importante, ... 10, para la menos importante):

- ( ) La lectura global para entender a grandes rasgos el contenido.
- ( ) La comprensión general de las ideas más importantes.
- ( ) La detección de la opinión del autor.
- ( ) El análisis de la argumentación del autor.
- ( ) La búsqueda de información específica.
- ( ) El estudio minucioso de las oraciones del texto.
- ( ) La comprensión de las funciones de cada una de las oraciones para comprender la intención del autor.
- ( ) El resumen de un texto.
- ( ) La inferencia del significado de las palabras por medio del contexto o de las raíces.
- ( ) La traducción de algunas partes del texto a lengua materna.

20. En caso de que decidieras tomar el curso de comprensión de la lectura en ruso, ¿cuánto tiempo a la semana y dentro de clase crees que podrías dedicarle?

---

21. ¿Qué horarios te serían más convenientes para asistir a clase?

---

# APENDICE 3



## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

En DLA se estudia la posibilidad de abrir en el futuro un curso de comprensión de la lectura en ruso. Tus respuestas van a ser de gran ayuda.

Pon una cruz en las preguntas donde hay opción. A las abiertas contesta lo más breve posible.

Gracias.

1. ¿Qué tanto te gusta leer?  
1   2   3   4   5
2. ¿Qué lees en tu tiempo libre?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué lees para tus estudios?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué tan fácil es para ti leer textos especializados?:  
Bastante fácil                      Más bien fácil  
1    2  
Medianamente fácil                  Más bien difícil  
3    4  
Bastante difícil  
5
5. Cuando lees un texto especializado en español, ¿haces lo siguiente?:
  - a). Entender lo esencial del texto:  
No lo hago                      A veces                      Genralmente sí  
0    1    2
  - b). Resumir el contenido de lo leído:  
No lo hago                      A veces                      Genralmente sí  
0    1    2

c). Situar la posición del autor y ver como desarrolla el tema:

No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2

d). Captar la estructura del texto:

No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2

e). Encontrar datos específicos:

No lo hago	A veces	Generalmente sí
0	1	2

6. ¿Qué tan fáciles o difíciles son para ti dichas actividades?

Bastante fácil	Más bien fácil
1	2

Medianamente fácil	Más bien difícil
3	4

Bastante difícil
5

7. ¿Por qué estudias ruso?

---

8. ¿Qué tan útil te sería en tu carrera saber ruso?

No es útil	Poco útil
1	2

Medianamente útil	Bastante útil	Muy útil
3	4	5

9. ¿Por qué?

---

10. Aproximadamente, ¿qué porcentaje de libros básicos para tu carrera están en español?

---

11. ¿Y en lenguas extranjeras?

---

12. ¿En cuales? (Escribalas en orden de importancia?)

---

13. ¿Hay literatura especializada importante para tu carrera en ruso?:

No hay nada	Casi nada	Poco
1	2	3
Bastante	Mucho	
4	5	

14. ¿Qué tipo de publicaciones en ruso se puede conseguir en México?

- Libros de texto
- Revistas especializadas
- Informes de investigaciones
- Otros (especifica)

---

15. ¿En qué lugar(es) podrías encontrar las publicaciones antes mencionadas?

- En la biblioteca de tu facultad
- En la biblioteca central de la UNAM
- En otros (especifica)

---

16. ¿Te interesaría un curso de comprensión de lectura de textos escritos en ruso?

Mucho	Bastante	Medianamente
1	2	3
Poco	Nada	
4	5	

17. ¿Por que

---

18. En caso de que se estableciera este curso, ¿lo tomarías?

Si	No sé. Tal vez	No
1	2	3

19. ¿Por que

---

20. ¿Qué esperarías de dicho curso?

---

21. ¿Qué tipo de textos te gustaría leer en ruso?

- De divulgación científica
  - Especializados
  - Otros (especifica)
- 

22. ¿En qué área?

- En ciencias (especificar rama)
- 

- En humanidades (especificar rama)
- 

23. Durante la lectura en una lengua extranjera, ¿qué actividades podrían ser relevantes para ti? (Escribe números del 1 al 10 en orden de importancia decreciente: 1, para la más importante, ... 10, para la menos importante):

- La lectura global para entender a grandes rasgos el contenido.
- La comprensión general de las ideas más importantes.
- La detección de la opinión del autor.
- El análisis de la argumentación del autor.
- La búsqueda de información específica.
- El estudio minucioso de las oraciones del texto.
- La comprensión de las funciones de cada una de las oraciones para comprender la intención del autor.
- El resumen de un texto.
- La inferencia del significado de las palabras por medio del contexto o de las raíces.
- La traducción de algunas partes del texto a lengua materna.

24. Marca con una "X" el semestre de ruso después del cual piensas tú que podrías tomar este curso de comprensión de la lectura:

I ( ) II ( ) III ( ) IV ( ) V ( ) VI ( )

25. En caso de que decidieras tomar el curso de comprensión de la lectura en ruso, ¿cuántas horas a la semana podrías dedicar a a las clases?

26. ¿Qué horarios te serían más convenientes para asistir a clase?

---

HOJA DE ESTADISTICA

27. Edad: \_\_\_\_\_ años.

28. Sexo: ( ) masculino ( ) femenino.

29. Facultad o escuela: \_\_\_\_\_

30. Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

31. En caso de no haber terminado tus estudios, indica el año: \_\_\_\_\_

32. ¿Trabajas actualmente?

No ( )

Si ( )

¿Dónde?

## BIBLIOGRAFIA

## BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. Ch. (1980). "A process approach to reading at the University of Mexico." In: *Projects in materials design*. London: The British Council.
- Alderson, J.C. (1984). "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?" In Alderson & Urquhart (1984).
- Alderson, C. & Urquhart, A. H. (1984). *Reading in a foreign language*. New York: Longman.
- Anderson, R.C., Reynolds, R.E., Schallert, D.L. & Goetz, E.T. (1977). "Frameworks for comprehending discourse." *American Educational Research Journal*, 14.4.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1988). "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension." In Carrell, Devine & Eskey (1988).
- Armstrong, M. (1977). "El papel del maestro." En Buckman, P. (ed.). *Educación sin escuelas*. Ediciones Peninsula.
- Berman, R.A. (1984). "Syntactic components of the foreign language reading process." In Alderson & Urquhart (1984).
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Block, E. (1986). "The comprehension strategies of second language readers". *TESOL Quarterly*, vol. 20/3.
- Breen, M. (1985). "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics*, 6, 1.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). "The essentials of the communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics*, vol. 1, No. 2.
- Buck, M., Hildreth, A. & Emilsson, E. (1985). *Poster Project*, presented at the XIX TESOL Convention, New York.
- Buhlmann, R. (1984). "The effects of readability on the understanding of texts in a second language". In Martin, H. & Pugh, A. K. (1984).
- Carrell, P. L. (1984). "Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications." *The Modern Language Journal*, 68, IV.
- Carrell, P.L., Devine, J. & Eskey, D. E. (eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1974). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México: Trillas.
- Castañón, F. y Emilsson, E. (1989). "Flexibilidad y control: Reflexiones sobre el diseño de cursos de lectura en torno a las experiencias del CELE en el área de inglés". *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 10, diciembre.



*Ignatieva... Diseño de un curso...*

- Clarke, M.A. (1988). "The short circuit hypothesis of ESL reading - when language competence interferes with reading performance." In Carrell, Devine & Eskey (1988).
- Coady, J. (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader". In Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R. R. (eds). *Reading in a second language*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Coffey, B. (1984). "State of the art article: E. S. P." *Language Teaching*, January.
- Cohen, A. (1986). "Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings". Paper presented at XXth TESOL Convention, Anaheim, California.
- Cooper, C. R. & Petrosky, A. R. (1975). "A psycholinguistic view of the fluent reading process; theory, reading strategies and classroom instruction". State University of New York at Buffalo.
- Corder, S. P. (1974). "Pedagogic grammar or the pedagogy of grammar". In Corder, S. P. & Roulet, E. (eds.). *Linguistic insights in applied linguistics*. Brussels: Aimav.
- Cummins, J. (1979). "Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters." *Working Papers On Bilingualism*, 19.
- Chasan, M. (1981). "Comprensión de lectura: una comparación de dos metodologías". En *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 1, julio.

Ignatieva... Diseño de un curso...

- Davies, A. (1984). "Simple, simplified and simplification: What is authentic?". In Alderson & Urquhart (1984).
- Dergacheva, G. I., Kuzina, O. S. y Malashenko, N. M. (1989). *Metodika prepodaniya russkogo yazyka kak inostrannogo na nachalnom etape*. (Metodología de la enseñanza del ruso como lengua extranjera a los principiantes). Moscú: Russky Yazyk.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory to practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Dijk, T. A. van (1981). "Discourse studies and education". *Applied Linguistics*, vol. II, No. 1.
- Dijk, T. A. van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dornic, S. (ed.). (1977). *Attention and performance*, vol. VI. New York: Academic Press.
- Early, P. (1982). "Designer's needs versus learner's needs: conversation in the classroom". In *Humanistic approaches: an empirical view*. ELT Documents. London: The British Council.
- Elley, W. B. (1984). "Exploring the reading difficulties of second language learner's in Fiji". In Alderson & Urquhart (1984).
- Faerch, C., Haastrup, K. & Phillipson, S. (1984). *Learner language and language learning*. Copenhagen: Multilingual Matters.

Ignatieva... Diseño de un curso...

- Freebody, P. & Anderson, R. C. (1983). "Effects of vocabulary difficulty, text cohesion and schema availability on reading comprehension". *Reading Research Quarterly*, 18, 3.
- Galperin, P. Ya. (1959). "Razvitie issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deistviy (Desarrollo de investigaciones en la formación de las acciones mentales)". En: *Psicología en la URSS*, p. I. Moscu.
- Gibson, E. J. & Levin, H. (1985). *The psychology of reading*. Fourth printing. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game". In *Journal of the Reading Specialist*, 6.
- Goodman, K. S. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, E. y Gomez Palacio, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Grabe, W. (1986). "The transition from theory to practice in teaching reading". In Dubin, F., Eskey, D. E. & Grabe, W. (eds.). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". In Carrell, Devine & Eskey (1988).
- Grellet, F. (1983). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Ignatieva... Diseño de un curso...*

- Harrison, C. (1984). "Assessing readability in languages other than English". In Martin & Pugh (1984).
- Hawkey, R. (1980). "Syllabus design for specific purposes". In *Projects in materials design*. ELT Documents. London: The British Council.
- Hipkin, J. (1977). "Aprendizaje en grupos". En Buckman, P. (eds.). *Educación sin escuelas*. Ediciones Peninsula.
- Hosenfeld, C. (1977). "A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successfull second language learners". *System*, vol. 5/2.
- Hudelson, S. (ed.). (1981). "Learning to read in different languages". *Linguistics and literacy*, series 1, Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- Hudson, T. (1988). "The effects of induced schemata on 'short-circuit' in L<sub>2</sub> reading : non-decoding factors in L<sub>2</sub> reading performance". In Carrel, Devine & Eskey (1988).
- Hutchinson, F. & Waters, A. (1980). "Communication in technical classroom". In: *Projects in materials design*. London: The British Council.
- Ibarra Puig, S. (1991). *Diseño de un curso de comprensión de textos de computación en inglés*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE/UNAM.

- Ignatieva S., N. (1989). "Un estudio de los intereses de los alumnos de ruso en el CELE: hacia un curso de comprensión de textos en ruso". *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 9, julio.
- Krashen, S. (1981). "The case for narrow reading". *TESOL Newsletter*, 6, 23.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Lauttamatti, L. (1978). "Developing materials for teaching reading comprehension". In: British Council, (ed.). *The teaching of comprehension*. London: ELT Documents.
- Leontiev, A. A. (1969). *Yazyk, rech i rechevaya deyatel'nost' (Lengua, habla y la actividad verbal)*. Moscú: Nauka.
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon Press.
- Leontiev, A. A. et al. (eds.) (1977). *Metodika /La metodología para profesores de ruso*. Moscú: Rusky Yazyk.
- Leontiev, A. N. (1974). *Obshcheye poniatie o deyatel'nosti (El concepto general de la actividad)*. En *Osnovy teorii rechevoy deyatel'nosti (Las bases de la teoría de la actividad verbal)*. Moscú: Nauka.
- Luna, M. (1985). *Enseñanza comunicativa*. México: MacMillan.
- Mackay, R. (1978). *English for specific purposes*. Longman.

Ignatieva... Diseño de un curso...

- Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R. (eds.) (1979). *Reading in a second language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Mackay, R., & Mounford, A. J. (eds.) (1978). *English for specific purposes*. London: Longman.
- Macnamara, J. (1970). "Comparative studies of reading and problem-solving in two languages". *TESOL Quarterly*, 4.
- Martin, H. & Pugh, A. K. (eds.) (1984). *Reading in a foreign language*. München: Goethe-Institute.
- Mei-yun, Y. (1991). "Systemic-functional grammar and the teaching of advanced EFL reading". *English Teaching Forum*, January.
- Meza Coria, J. (1987). *Diseño alternativo en lingüística aplicada*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE/UNAM.
- Mitrofanova, O. D. (1985). *Nauchny stil rech: problemi sbuchentya*. (El estilo científico: problemas de enseñanza). Moscú: Russky Yazyk.
- Molina, M. A. y Signoret, A. (1985). *Curso general de comprensión de textos en francés*. México: CELE/UNAM.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1985). "Recent materials for teaching of reading". *English Language Teaching Journal*, 39, 3.

Ignatieva... *Diseño de un curso...*

Orabanu, J. (1986). *Reading comprehension: from research to practice*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Passov, E. I. (1977). *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* (Fundamentos de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras). Moscú: Russky Yazyk.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (1982). "Approach, design and procedure". *TESOL Quarterly*, June.

Richerich, R. (1983). *Case studies in identifying language needs*. Great Britain: Pergamon Press.

Rubin, J. (1979). "What the 'good language learner' can teach us". In Pride, J. B. (ed.). *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Rumelhart, D. E. (1977). "Toward an interactive model of reading". In Dornic (1977).

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In Spiro, R. J., Bruce, B. & Brewer, W. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum

Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. New York: Longman.

Ryabova, T. V. (1972) (ed.). *Psichologicheskiye voprosy u prepodavanii russkogo yazyka inostrantsam* (Cuestiones psicológicas en la enseñanza de ruso a los extranjeros). Moscú: Russky Yazyk.

Ignatieva... Diseño de un curso...

Salimbene, S. (1983). "From structurally based to functionally based approaches to language teaching". *English Teaching Forum*, January.

Samuels, S. J. & Kamil, M. L. (1988). "Models of the reading process". In Carrell, Devine & Eskey (1988).

Schukin, A. N. (ed.) (1990). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* (Metologia de la enseñaanza del ruso como lengua extranjera). Moscu: Russky Yazyk.

Serebrennikov, B. A., ed. (1970). *Obshcheye yazykoznanie* (Linguística general), vol. 1, Moscu: Nauka.

Shaw, A. M. & Emilsson, E. (1984). "Negotiation, strategies and whose fault was it anyway?", *Nextesol Journal*, vol. III, No. 3, October, México.

Silberstein, S. (1987). "Let's take another look at reading", *English Teaching Forum*, vol. XXV, No. 4.

Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Stanovich, K. E. (1980). "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly*, 16, 1.

Steffenson, M. S. & Joag-Dev., C. (1984). "Cultural knowledge and reading ". In Alderson & Urquhart (1984).



Ignatieva... Diseño de un curso...

- Stern, H. M. (1981). "Two approaches to the teaching of communication". In Alatis, J. et al. *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. Oxford: Oxford University Press.
- Tallowitz, U. (1989). "Curso de comprensión de lectura de textos alemanes de lingüística aplicada". *Estudios de Lingüística Aplicada*, No. 10, diciembre.
- Taylor, I. & Taylor, M. (1983). *The psychology of reading*. New York: Academic Press.
- Tobio, A., C. (1989). Modelo para la elaboración de un libro de texto de Comprensión de Lectura en Inglés. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE/UNAM.
- Tomlison, B. & Ellis, R. (1988). *Reading advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Tzeng, O. & Hung, D. (1981). "Linguistic determinism: a written language perspective". In Tzeng, O. & Singer, M. (eds.). *Perception of print*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Wajnryb, R. (1988). The dictogloss method of language teaching: a text-based communicative approach to grammar". *English Teaching Forum*, July.
- Walter, C. (1982). *Authentic reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waltz, D. & Pollack, J. (1985). "Massively parallel pausing: a strong interactive model of natural language interpretation". *Cognitive Science*, 9.

Ignatieva... Diseño de un curso...

Widdowson, H. G. (1977). "The Communicative approach and its application". In *English for specific purposes. An International Seminar*. Bogotá, Colombia.

Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. London: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1980). "The realisation of rules in written discourse". *Pariser Werkstattgesprach 1978 Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.

Williams, E. & Moran, C. (1989). "Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English". *Language Teaching*, October.

Williams, R. & Dallas, D. (1984). *Aspects of vocabulary in the readability of content area L<sub>2</sub> educational books: a case study*. In Alderson & Urquhart (1984).

Wilson, P. T. & Anderson, R. C. (1986). "What they don't know will hurt them: the role of prior knowledge in comprehension". In Orasanu (1986).

Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon.