

2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROGRAMA DE LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL EN EL  
COLEGIO DE BACHILLERES DEL EDO. DE OAXACA

DIFICULTADES PARA SU APLICACION Y POSIBLES  
SOLUCIONES

T E S I S

que para obtener el título de



LICENCIADA EN LETRAS MODERNAS  
(INGLESA)

presenta

MARIA DE LOS ANGELES CLEMENTE OLMO

ago. 16 1989

SECRETARIA DE  
ASUNTOS ESCOLARES

FALLA DE ORIGEN

México, D.F.

1989.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

# I N D I C E

	Pag.
PROLOGO. -----	4
1. INTRODUCCION -----	6
1.1 El Colegio de Bachilleres -----	6
1.2 El plan de estudios y los programas -----	10
2. "LA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL" EN EL COBAO -----	12
2.1 La descripción de los elementos principales que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje -----	14
2.1.1 El programa -----	14
2.1.1.1 La ubicación de la materia -----	14
2.1.1.2 La intención de la materia -----	15
2.1.1.3 La estructura del programa -----	18
2.1.2 El alumno -----	29
2.1.3 El profesor -----	38
3. DESARROLLO -----	51
3.1 El Marco Teórico -----	51
3.1.1 Un enfoque psicológico: El aprendizaje según Jean Piaget -----	51
3.1.1.1 La conceptualización del aprendizaje -----	52
3.1.1.2 Las invariantes funcionales -----	55
3.1.1.3 Las estructuras -----	61
3.1.2 Un enfoque comunicativo en Lingüística Aplicada: Concepción de ESP según H.G. Widdowson -----	64
3.1.2.1 Entrenamiento y educación -----	65
3.1.2.2 El Modelo lingüístico -----	67
3.1.2.3 Inglés para propósitos específicos -----	76
3.1.2.3.1 La lectura -----	79
3.1.2.4 El diseño del programa -----	89
3.1.3 La relación entre los conceptos de Piaget y Widdowson -----	104
3.2 Las propuestas -----	108
3.2.1 El proyecto para un programa de formación de profesores de LAE -----	109
3.2.1.1 Conocimiento de las bases teóricas del programa -----	111
3.2.1.2 Conocimiento de los contenidos del programa -----	114
3.2.1.3 Elaboración de materiales -----	118
3.2.1.4 Evaluación de materiales -----	126

3.2.2	Motivación y conscientización del alumno -----	127
3.2.3	Relación entre los objetivos de LAE y los de otras asignaturas -----	134
4.	CONCLUSIONES -----	140
5.	ANEXOS -----	143
5.1	A. El plan de Estudios del COBAO -----	144
	La localización de los planteles del COBAO -----	145
	El programa de la asignatura Lengua Adicional al Es- pañol I (Inglés) -----	146
	El programa de la asignatura Lengua Adicional al Es- pañol II (Inglés) -----	185
5.2	B. El cuestionario para alumnos de Lengua Adicional al- Español I -----	224
	La comprensión de Lectura en Español "La Herencia a Nivel Molecular y Citológico" -----	226
5.3	C. Los datos generales sobre el maestro de LAE del --- COBAO -----	233
	El cuestionario para maestros de LAE del COBAO -----	234
6.	BIBLIOGRAFIA. -----	237

## P R O L O G O

No obstante el esfuerzo de las instituciones y los organismos dedicados a la cultura, la educación en México está en crisis. Este problema se hace evidente al analizar cada uno de los elementos que conforman el sistema educativo mexicano. Actualmente, es cada vez mayor el número de egresados de instituciones educativas que no llenan los requisitos para incorporarse a la vida productiva del país. Este hecho puede ser la consecuencia de que los objetivos de las escuelas no se alcanzan, o quizá de que éstos han sido rebasados ya por el desarrollo mismo del país. Por otro lado, dentro del contexto universal, el surgimiento de ideas como la desescolarización, o conceptos como "la educación bancaria" de Freire hacen pensar que la metodología pedagógica también requiere de cambios fundamentales. Otro aspecto que guarda estrecha relación con la crisis educativa es la actitud del estudiante. La deserción y los movimientos estudiantiles no son solamente producto de problemas políticos y sociales, sino también son reflejo de la problemática educativa.

Los movimientos masivos de protesta estudiantil ...  
encierran también, a mi parecer, un nivel de protesta  
contra la forma en que se lleva a cabo la enseñanza.(1)

Esta situación, además de los problemas laborales del magisterio, el elevado índice de reprobación y la irresponsabilidad que caracteriza a algunos maestros y alumnos, es el presente de la educación en México. Presente que difícilmente se puede negar.

(1) Rodolfo Hugo Bohoslavsky, "Psicopatología del vínculo Profesor-Alumno:- El profesor como agente-socializante", Revista de Ciencias de la Educación, Año 2 # 6 B.A. Nov. 1971. p. 1.

En suma, la educación está en crisis, pero si cada uno de los que formamos parte del sistema educativo del país hacemos lo que está en nuestras manos para resolver esta problemática, tal situación no durará mucho tiempo.

Es por esto que la intención de este trabajo es el análisis de los elementos que intervienen en la aplicación del programa de Lengua Adicional al Español en el Colegio de Bachilleres de Oaxaca, con el propósito de averiguar cuáles son las causas que impiden que el objetivo general del programa se alcance. La intención de este trabajo es, también, proponer algunas soluciones para este problema.

Para llevar a cabo lo anterior, el trabajo está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo introductorio se hace una descripción de la institución educativa en donde se aplica el programa de Lengua Adicional al Español con el fin de conocer los antecedentes necesarios que comprende este estudio.

El segundo capítulo se dedica a la explicación del problema, objeto de este estudio, y al análisis de los elementos principales que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje (programa, alumnos y profesor).

El tercer capítulo se divide en dos partes. La primera fundamenta las hipótesis del trabajo, por medio de un marco teórico dentro de una concepción psicológica y lingüística.

Partiendo de los resultados obtenidos, la segunda parte presenta las posibles soluciones para cambiar la situación actual dentro de la enseñanza de inglés en el COBAO.

El último capítulo contiene un breve comentario a manera de conclusión del presente estudio.

## I. INTRODUCCION.

### 1.1 El Colegio de Bachilleres.

Debido al crecimiento de la población y, consecuentemente, a la gran demanda de instituciones a nivel superior el sistema Colegio de Bachilleres - nace, por decreto presidencial y como organismo descentralizado, el 23 de septiembre de 1973.

Como cualquier institución educativa, el Colegio de Bachilleres tiene como principal objetivo "desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos".(2) No obstante, existen ciertos aspectos que hacen del Colegio de Bachilleres una institución diferente a otras dedicadas al nivel medio superior; el modelo de sistema educativo en el que se basa el Colegio de Bachilleres es el de educación media superior bivalente. Esto significa que el Colegio tiene dos metas educativas:

- a) Dotar a los alumnos de un nivel académico que sirva como base para el ingreso a una escuela de nivel superior y
- b) Proveerlos de una capacitación que les permita incorporarse a la vida productiva del país al terminar el bachillerato.

De esta manera el Colegio de Bachilleres se diferencia de instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria, el ejemplo más antiguo de educación media superior propedéutica, y el CONALEP, que representa la educación media superior terminal.

(2) Colegio de Bachilleres, Decreto de Creación y Estatuto General del Colegio de Bachilleres, México, 17-II-1975, p. 17.

Otra de las características que hace del Colegio de Bachilleres una escuela diferente a las otras de este nivel es el hecho de ser un organismo - descentralizado con personalidad propia, lo cual significa que no depende de ninguna institución educativa superior como en el caso de las preparatorias y los CECyTs.

Sin embargo, son otros dos aspectos del Colegio de Bachilleres que interesan en especial para este estudio.

El primero de ellos es el objetivo que establece que el Colegio de Bachilleres "concede(rá) la misma importancia a la enseñanza que el aprendizaje". (3)

En el momento de creación del Colegio de Bachilleres, este objetivo marcó una gran diferencia entre este modelo y las instituciones educativas tradicionales, ya que pretendía establecer una política educativa basada en lo que en ese tiempo era una

constante preocupación en materia de evaluación y planeación educativas, de las instituciones que ofrecían bachillerato, preocupación manifestada en las reuniones de la ANUIES realizadas en Jalapa (1968), Hermosillo (1970), Villahermosa, Toluca (1971), y Tepic --- (1972). (4)

Este objetivo ha hecho posible una serie de medidas que la institución ha implementado para el mejor logro de sus objetivos. Ejemplos de ellos son la dosificación y avance programático, los exámenes parciales generales o los seguimientos de programas, los cuales tienen como objetivo una evaluación y planeación educativa constante.

(3) Ibid. p. 17.

(4) Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca, Memoria y Prospectiva del Desarrollo Organizacional del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca, Septiembre de 1986, p. 10.

El último objetivo que menciona el Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres se refiere al estudiante. El alumno del Colegio no debe ser solamente una persona que incremente su nivel cultural y adquiera una capacitación específica. El alumno en el Colegio de Bachilleres tiene que adquirir además "una conciencia crítica que le permite adoptar una actitud responsable ante la sociedad".(5)

Este es uno de los fines últimos del Colegio de Bachilleres y, a mi parecer, debería ser el fin último de cualquier institución educativa.

Afortunadamente, el plan de estudios, los contenidos, la evaluación, - en fin, la concepción misma de la educación en el Colegio de Bachilleres - permite que se conciba al egresado no como una enciclopedia ambulante, sino como un ser humano capaz de resolver sus problemas ante el mundo de una manera crítica y positiva.

Entre las facultades que el Colegio de Bachilleres tiene como organismo descentralizado del Estado está la de "establecer y sostener planteles - en coordinación con los gobiernos de los Estados, dentro de sus respectivas jurisdicciones". (6)

A los trece años de la creación del Colegio de Bachilleres existen en la Ciudad de México 20 planteles y dentro del territorio Nacional 19 estados han incorporado este modelo a su estructura educativa, haciendo un total de 288 planteles en la República Mexicana.

(5) Op. Cit., Decreto... p. 17.

(6) Ibid. p. 5.

El Estado de Oaxaca adoptó el sistema el 21 de septiembre de 1981. A la fecha, el COBAO (Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca) tiene funcionando 17 planteles distribuidos en el territorio estatal, lo cual hace una población de 8138 alumnos. (7)

(7) Estos datos y el mapa anexo fueron sacados de Op. Cit., Memoria...p. 12  
14 y 15.

## 1.2 El Plan de Estudios y los Programas.

El plan de estudios del Colegio de Bachilleres se cursa en 6 semestres y está dividido en tres áreas principales:

- a) El área propedéutica. Cuenta con 42 asignaturas. Las primeras 30 se cursan durante los 6 semestres y pertenecen al tronco común, además, tienen carácter de obligatorias para todos los alumnos. Las 12 restantes son optativas y sólo se cursan en el 5o. y 6o. semestre. \*
- b) El área terminal. Consta de dos materias introductorias: Legislación Laboral e Introducción al Trabajo. Después de éstas se cursan una serie de asignaturas que conforman un subplan de estudios específicos de acuerdo a la capacitación.
- c) El área paraescolar. Está conformada por actividades de tipo deportivo y cultural. El alumno puede inscribirse a una o más de estas actividades. Cada una tiene su propio programa y horario. Además de tener como objetivo el desarrollo de capacidades artísticas o deportivas para lograr una formación integral, el fin de esta área es también establecer una relación más estrecha entre los alumnos de la escuela, y entre estos últimos y la comunidad.

Aunque en el plan de estudios ya se percibe una concepción diferente - de bachillerato, es en el contenido de la mayoría de los programas en donde se puede apreciar mejor este cambio.

El Colegio de Bachilleres es una institución joven, una de las más jóvenes a nivel medio superior. No obstante, ya cuenta entre sus experiencias con una reestructuración en el plan de estudios, la que se llevó a ca-

(\* ) Ver tabla Anexo A.

bo en el año de 1982 con el fin de actualizar los contenidos. De esta forma, el Colegio de Bachilleres cuenta con uno de los más actualizados planes de estudios que existen dentro del sistema de educación pública a nivel Medio Superior, y que además permite lograr los fines específicos para los que fue creada esta institución.

## 2. "LA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL" EN EL COBAO.

Al parecer, el prólogo y la introducción de este trabajo establecen argumentos completamente antagónicos. Sin embargo, esto no es así. En un sistema tan grande y complejo como es la educación en México existen elementos negativos que estropean las metas fijadas. Pero también existen elementos positivos que posibilitan el alcance de los objetivos propuestos. Esta generalización se puede aplicar a cualquier nivel y en cualquier situación del sistema educativo mexicano.

Así, en el Colegio de Bachilleres de Oaxaca, el plan de estudios, la organización, los contenidos, son algunos de los elementos idóneos para alcanzar el objetivo señalado. Sin embargo, existen algunos obstáculos que de no ser analizados y resueltos, seguirán impidiendo el logro de las metas propuestas. Concretamente me refiero al siguiente problema: Los alumnos que cursan la materia de Lengua Adicional al Español (LAE) no logran el objetivo propuesto por este programa.

La Lengua Adicional al Español tiene como objetivo la interpretación de textos en inglés. Se cursa en el tercer y cuarto semestre por cuatro horas a la semana. Forma parte del tronco común, por lo que tiene carácter de obligatoria.

En el año de 1982, debido a la mencionada reestructuración del plan de estudios, se elaboró el programa para esta materia. De esta fecha a nuestros días, se han elaborado, dentro de los planteles de la Ciudad de México y de algunas otras ciudades, diferentes materiales didácticos (antologías, exámenes, ejercicios).

En cuanto al resultado obtenido con los alumnos tengo que reconocer que desconozco la situación que prevalece en los diferentes planteles del interior de la República. De lo que sí estoy segura es que en

Oaxaca ni maestros ni alumnos parecen estar conscientes del cambio del programa ni de los beneficios que trae consigo. La mayoría de los maestros, - obligados por los mecanismos administrativos existentes en el COBAO, apli-- can el programa de LAE, pero sólo superficialmente. Y existen aún otros que no lo aplican. Las consecuencias de tal situación resultan a mi parecer, - alarmantes; y se advierten en su mayoría en el momento de la evaluación del - curso. Así, lo más frecuente es que:

- Un día antes del examen parcial general, el maestro proporciona al - alumno una lista de palabras para aprenderse de memoria con el fin - de contestar el examen.
- Unos días antes del examen, el maestro proporciona el texto del exa- men a los alumnos para que éstos lo traduzcan.
- Durante el examen, el maestro proporciona las respuestas a los alum- nos.
- Durante el examen, el maestro cambia los reactivos para que sólo eva- lúen la competencia gramatical del alumno.
- Al calificar, el maestro asigna una calificación superior a los exá- menes.
- El maestro asigna calificaciones muy elevadas en los diferentes meses para poder contrarrestar las calificaciones bajas de los exámenes - parciales generales.

El resultado es obvio. El alumno que cursó los dos semestres de Lengua Adicional al Español no puede leer textos en inglés, no obstante haber obte- nido una calificación alta en los cursos. De acuerdo a las estadísticas del COBAO, el índice de reprobación de la materia es muy bajo, llegando, en algu- nos casos, a no haber un solo alumno reprobado.

Es ésta la razón por la cual he querido analizar los elementos que in- tervienen en esta situación con el fin de averiguar las causas del fracaso.

2.1 La descripción de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.1.1 El programa.

Debido a la revisión curricular del Colegio de Bachilleres\*, se elaboró un programa único para la materia de Lengua Adicional al Español, cuyo antecedente es el documento titulado Programas Maestros Correspondientes a las Materias del Tronco Común del Bachillerato publicado por la SEP. La comisión elaboradora estuvo integrada por Yolanda Cruz Phillips, Ma. de Lourdes Juárez y Ruíz, Rosa Elena Patán López, Elizabeth Ann Sours Renfrew, Lucía Segura Icaza, Elba Atilano Lara, Laura Pérez Palacios y Susana Garduño-Román. Todas ellas formaban parte del personal docente y/o administrativo del sistema Colegio de Bachilleres. La asesoría externa estuvo a cargo de la Lic. Carmen Tobio Alonso, Licenciada en Lengua y Literatura Modernas (Lenguas Inglesas) de la UNAM.

En septiembre de 1983 y febrero de 1984 entró en vigor la aplicación del programa de LAE. El programa se aplica durante 2 semestres lo que da lugar a 2 asignaturas: LAE I y LAE II. Siguiendo la estructura utilizada en otros programas, éste se compone de: presentación y manejo, contenido, bibliografía y anexos. En la primera parte se explica la ubicación de la materia, su intención y la estructura del programa.

2.1.1.1 La ubicación de la materia.

La Lengua Adicional al Español puede ser inglés o francés (aunque en Oaxaca sólo se ha dado el inglés) y se imparte durante cuatro horas semanales durante el tercer y el cuarto semestre, haciendo un total de 60 horas, aproximadamente, por curso.

\* Ver anexo A.

Según lo establece el mismo programa, la relación del primer curso con las demás asignaturas del plan de estudios del Colegio de Bachilleres es la siguiente: sus antecedentes son Introducción a las Ciencias Sociales I y II, Química I y II, Física I y II, Matemáticas I y II y Taller de Lectura y Redacción I y II. Con las primeras cuatro guarda una relación de apoyo o servicio indirecto pero con la última su relación es de servicio directo. Las asignaturas simultáneas, es decir, aquellas que se cursan en el mismo semestre, son Química III, Historia de México I (Contexto Universal), Literatura I, Física III y Matemáticas III, todas ellas en una relación de servicio indirecto. Las asignaturas consecuentes que guardan una relación de servicio directo son Lengua Adicional al Español II, III y IV. En lo que respecta al segundo curso de Lengua Adicional al Español, sus materias antecedentes son todas las que se cursaron en semestres anteriores y las simultáneas las que cursan en cuarto semestre.\*

Por su contenido, el programa de Lengua Adicional al Español forma parte del área de Lengua y Comunicación del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, área en donde también se encuentran las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción, Literatura y Ciencias de la Comunicación.

#### 2.1.1.2 La intención de la materia.

Fundamentado en los objetivos generales del Colegio de Bachilleres, el objetivo de Lengua Adicional al Español es el siguiente:

Desarrollar en el alumno la habilidad de extraer información de textos en Lengua Extranjera utilizando para ello estrategias y habilidades de lectura e identificando las funciones comunicativas de los mismos. (8)

\* Ver anexo A.

(8) Colegio de Bachilleres, Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español I, México, Septiembre 1983, p. 1.

Particularmente, el programa de LAE I establece como objetivo

Iniciar al alumno en el uso de textos instructivos, descriptivos y narrativos auténticos cuyo grado de dificultad estará determinado por la complejidad de la estructura y lengua utilizada en los mismos. (9)

Por su parte el programa de LAE II establece como intención

Que el alumno reafirme el desarrollo de las estrategias - y habilidades de lectura, utilizando para ello, textos - auténticos de tipo informativo, especulativo y argumentativo, cuyo grado de complejidad, determinado por la estructura, lenguaje y contenido de los mismos es mayor que la de los textos vistos en Lengua Adicional al Español I. (10)

Tales objetivos están basados en la "necesidad académica que tienen los alumnos de leer textos en lengua extranjera durante su vida profesional". (11)

La interpretación de textos es entonces el objetivo de la asignatura, - en donde las "estrategias y habilidades" son el medio que permite lograr tal meta. Pero a pesar de la claridad y especificidad del objetivo pueden existir un gran número de interpretaciones para términos como "extraer información" o "estrategias y habilidades". Es por eso que la presentación del programa también menciona el "enfoque comunicativo" como el marco teórico en el que se fundamenta el programa. Tal enfoque sustenta como principios básicos:

- I. Considerar al sistema lingüístico como uso y no como norma.
- II. Tomar como unidad de análisis al discurso y al texto y no a la oración.
- III. Reconocer la función de un texto o de alguna de sus partes, en una determinada situación de comunicación.
- IV. Reconocer la estructura de un texto, su organización lógica y relaciones que guardan sus diferentes componentes. (12)

(9) Ibid. p. 1

(10) Colegio de Bachilleres, Programa de la asignatura Lengua Adicional al Español II, México, Febrero de 1984. p. 1.

(11) Ibid. p. 3

(12) Op. Cit. Programa de LAE I, p. 2

Más adelante, el programa afirma que el material debe presentarse acorde al enfoque comunicativo, por lo que se recomiendan los textos "auténticos" ya que los textos no auténticos carecen de elementos cohesivos y coherentes. Además, añade el programa, un texto auténtico no es "difícil" en sí mismo. - Son las habilidades y estrategias aplicadas a él las que determinan el grado de complejidad de la tarea. (13)

Al hablar del profesor, el programa sugiere a éste la tarea de lograr - un equilibrio entre la independencia que el alumno necesita para desarrollar sus propias habilidades y la ayuda que este último necesita del maestro para lograr el objetivo.

El último punto de la presentación del programa se refiere a la metodología. Se menciona una serie de recomendaciones para obtener mejores resultados al aplicar el programa:

- Realizar prácticas sistemáticas que usen una y otra vez las estrategias en diferentes momentos y con diferentes textos.
- Promover el trabajo de las estrategias sin permitir que el alumno realice una lectura lineal.
- Realizar la lectura en forma individual y en silencio - no así los ejercicios que se harán en conjunto.
- Hacer énfasis de los puntos más relevantes del texto.
- Rechazar la explicación de términos aislados de su contexto.
- Abordar la gramática de acuerdo a su función dentro del contexto y seleccionar sólo los tópicos esenciales para lograr su interpretación. (14)

(13) Françoise Grellet, Developing Reading Skills, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, p. 7.

(14) Op. Cit. Programa de LAE I. p. 2 y 3.

### 2.1.1.3 La estructura del programa.

La estructura del programa gira alrededor de tres ejes:

- a) textos
- b) funciones retóricas
- c) estrategias y habilidades

a) Los textos son el principal eje del programa. Con fundamento en uno de los principios comunicativos citados anteriormente, los textos conforman las unidades programáticas y también representan el principal recurso didáctico. Según el programa, todas las clases de textos posibles caen en cualquiera de las categorías establecidas en las seis unidades que conforman los dos cursos de Lengua Adicional al Español. Tales categorías son: textos instructivos, descriptivos, narrativos, informativos, especulativos y argumentativos. El apartado denominado "textos ejemplo" forma parte de este eje.

Los textos instructivos conforman la primera unidad ya que se consideran los más sencillos en cuanto a "estructura morfosintáctica y conceptual".

(15) Aunque no se proporciona una caracterización de este tipo de textos dentro del programa, la lista señala como textos instructivos los siguientes:

- 1.- Señales en general (de tránsito, bibliotecas, parques, museos, etc.)
- 2.- Anuncios publicitarios.
- 3.- Índices.
- 4.- Catálogos.
- 5.- Programaciones de medios de comunicación y de transporte.
- 6.- Anuncios clasificados.

(15) Op. Cit. Programa LAE II. p. 3.

además de:

- 1.- Recetas de cocina
- 2.- Instructivos para el manejo de aparatos
- 3.- Instrucciones para la utilización de productos
- 4.- Instructivos para armar juguetes
- 5.- Instructivos de juegos de mesa
- 6.- Prácticas de laboratorio (16)

A partir de esta lista se deduce que por textos instructivos se entien de no sólo aquellos textos que dan instrucciones sino también los textos - que ordenan, advierten y sugieren.

Se consideran textos descriptivos a los textos que clasifican, definen y o describen. Son textos que generalmente encontramos en las fuentes --- bibliográficas utilizadas por los alumnos: diccionarios, enciclopedias y - textos académicos de tipo científico y técnico. Debido a la variedad y ex-- tensión que presenta este tipo de texto, el programa restringe tal concepto a sólo aquellos textos que contengan "temas afines a los conocimientos del alumno". (17)

La caracterización de los textos de la última unidad de Lengua Adicio- nal al Español I es muy sencilla pues sólo implica la función retórica de - narrar. Los textos que citan como ejemplo son las biografías, los textos - académicos de tipo humanístico, los reportajes y las reseñas.

A causa del grado tan elevado de generalidad que implica el término - "informativo", el programa trata de ser muy específico en cuanto a su carac- terización y ejemplificación. Así, los textos informativos son los que "dan a conocer hechos actuales en forma directa, objetiva y utilizando lenguaje- informal". (18) En pocas palabras, los textos informativos son básicamente- noticias y crónicas que aparecen en publicaciones hemerográficas, es decir, "notas informativas" cuyo contenido puede ser "social, económico, político, cultural y científico., etc." (19)

(16) Op. Cit. Programa LAE I, p. 6

(17) Ibid. p. 7

(18) Op. cit., Programa de LAE II, p. 8

(19) Ibid. p. 8.

Los textos especulativos se han incluido en el programa debido a su importancia y a la frecuencia con que se presentan dentro del campo de la investigación. Los textos especulativos se caracterizan por

presentar una reflexión o consideración sobre un tema, estableciendo preguntas, expresando relaciones entre - observaciones o hipótesis y planteando dudas y posibilidades. (20)

Los ejemplos que se dan como fuente de textos especulativos son "1) textos académicos de tipo científico, técnico y humanístico, 2) reportaje, -- 3) crítica". (21)

Los textos argumentativos conforman la última parte del programa de - LAE II. Con ellos se cubre toda la variedad de textos que el alumno pueda - encontrar. Estos se definen como textos cuya "característica principal es - que se presente un punto de vista y se argumenta a favor o en contra de su importancia y veracidad". (22)

los textos argumentativos se encuentran en cualquier rama del conoci-- miento humano. Por tal razón las fuentes que se sugieren son textos académicos de tipo científico, técnico y humanístico, ensayos y editoriales.

b) El eje de las funciones retóricas está basado en el eje de los textos. Las funciones retóricas que se presentan, son aquellas que se consideran más importantes en los tipos de textos de cada unidad. Lo mismo que el eje de los textos, éste también se basa en el principio comunicativo que subraya la importancia de las funciones comunicativas dentro de un determina-- do contexto. El término "función retórica" se define dentro del mismo pro-- grama, como "la forma en que el autor organiza el discurso para expresar -- una intención que puede ser: ejemplificar, clasificar, advertir". (23)

(20) Ibid. p. 9.

(21) Ibid. p. 9.

(22) Ibid. p. 10.

(23) Ibid. p. 12.

De acuerdo a las unidades antes mencionadas, las funciones retóricas se clasifican así:

L A E	L A E I	INSTRUCTIVOS	ORDENAR	
			ADVERTIR	
			SUGERIR	
		DAR INSTRUCCIONES		
	L A E II	L A E I	DESCRIPTIVOS	CLASIFICAR
				DEFINIR
			DESCRIBIR	
	NARRATIVOS	NARRAR		
L A E	L A E II	INFORMATIVOS	GENERALIZACION	
			EXPLICACION	
		L A E II	L A E II	ESPECULATIVOS
	INDUCCION			
	DEDUCCION			
			EJEMPLIFICACION	
	L A E II	ARGUMENTATIVOS	COMPARACION	
			CONTRASTE	
			CONCLUSION	
Materia	Asignatura	Unidad	Tema	

Obviamente todos los textos mencionados incluyen otras funciones además de las propuestas. Pero hay que tomar en cuenta dos cosas: por un lado, las funciones retóricas incluidas en el programa son sólo las más importantes, es decir, las que son características de cada tipo de texto. Por otro lado, es necesario señalar que en los textos más complejos, las funciones son en cierta manera, acumulativas. Es decir, se considera que además de las señaladas en cada uno de los temas, también se incluyen las ya analizadas en unidades anteriores. Así, en la primera unidad de LAE II, por ejemplo, el objetivo dice:

Practicar las estrategias y habilidades de lectura adquiridas con el fin de interpretar textos de tipo informativo, en los cuales se identificarán las funciones retóricas, generalización y explicación, además de las ya vistas en el programa anterior. (24)

c) El tercer eje alrededor del cual gira el contenido y manejo del programa es el de las estrategias y habilidades de lectura que tienen la función de servir como medio para que el alumno tenga "acceso a la información escrita en lengua extranjera". (25)

La noción de estrategia corresponde al término skill (26) en inglés y se refiere a la "conducción de un procedimiento". (27)

El término habilidad se concibe en una relación de hiperordinación con estrategia. Así, de acuerdo al programa de LAE, el alumno aprenderá estrategias "para desarrollar habilidades de lectura" (28), actividades comunicativas, como las designa Munby. (29)

(24) Ibid. p. 8 (el subrayado es mío)

(25) Ibid. p. 3

(26) Utilizado aquí a la manera de Munby, o sea en su concepción micro. John Munby, Communication Syllabus Design, Cambridge University Press, Londres, 1979, p. 40 y 116.

(27) José Huerta Ibarra, Organización Lógica de las Experiencias de aprendizaje, Trillas, (1977) 1985, México, p. 135.

(28) Op. Cit., Programa de LAE I, p. 6.

(29) Op. Cit., Munby, p. 40.

Las estrategias son numerosas y diversas. Para un mejor manejo, las autoras del programa las han dividido en tres grandes grupos:

- I Estrategia de predicción.
- II Estrategias para desarrollar el valor comunicativo del texto,
- III Estrategias y habilidades para extraer información (30)

El primer grupo abarca todas aquellas estrategias que utiliza el lector para predecir información anticipándose a lo que en sí es la lectura. Estas estrategias van desde la advertencia de la distribución del texto, los títulos, párrafos, márgenes, etc., hasta la lectura global del texto, generalmente conocida como "echar un vistazo" (skimming). Este tipo de estrategias requieren un mínimo de conocimientos del inglés. Su eficacia se basa, más bien, en estrategias usadas en la lengua materna que nos ayudan a decidir si leemos o no un texto. Estas estrategias se llevan a cabo generalmente de manera inconsciente, pero para aplicarlas a la lectura de una lengua extranjera se deben realizar conscientemente. Las estrategias de predicción que menciona el programa se dividen en: a) apoyo visual y b) de contenido. Las primeras se refieren a la distribución del texto y al reconocimiento tipográfico. Las segundas abarcan el título y/o subtítulo, la primera línea del texto y todo el texto.

El segundo grupo de estrategias son las que sirven para determinar el valor del texto dentro de un proceso de comunicación. Tales estrategias se dividen en cuatro grupos:

- A.- Propósitos del lector.- Esta estrategia consiste en aplicar diferentes tipos de lectura a diferentes textos de acuerdo con el propósito del lector. Los motivos por los cuales una persona lee un texto son muy diversos, pero según el programa, todos ellos se pueden agrupar en cuatro niveles:

- a) Mirada superficial
- b) Lectura global para obtener la idea general
- c) Lectura rápida para buscar información específica
- d) Lectura detallada (31)

B.- Función del texto. Las estrategias desarrolladas para este punto, tienen como meta reconocer la o las funciones retóricas que contienen los textos de acuerdo al propósito del autor. Por medio de estas estrategias el alumno podrá decidir cuál fue la intención del autor al escribir el texto en términos de funciones comunicativas: describir, argumentar, sugerir, etc. Según el programa, reconocer la función del texto es imprescindible para una "comprensión cabal" (32)

C.- Situación de Comunicación: Es necesaria la implementación de estrategias destinadas a ubicar al texto en el contexto específico en que se presenta. Así, el lector conoce las circunstancias que dan su razón de ser al texto. Alguno de los aspectos que incluye este punto es la identificación del autor, el lugar y el tiempo en que se escribió el texto, así como el lector implícito del mismo.

D.- Diferenciar entre hecho (objetivo) y opinión (subjetivo). Este punto representa uno de los aspectos más importantes para llevar a cabo una lectura crítica ya que permite valorar el texto, es decir, decidir si una determinada información es objetiva, o si supone el punto de vista del escritor. Tal discriminación permite al lector formar su propia opinión acerca del hecho y del escritor mismo.

(31) Ibid. Anexo A p. 2.

(32) Ibid. Anexo A p. 2.

El tercer grupo de estrategias es uno de los más conocidos ya que algunas de ellas las encontramos en los enfoques tradicionales. De acuerdo al programa las estrategias para extraer información son las siguientes:

- A.- Estrategias de vocabulario. Existe una variedad muy extensa de formas para atacar el problema del vocabulario. Obviamente, en el programa sólo se mencionan aquellas que permitan relacionar a las palabras dentro del discurso y se dejan fuera todas aquellas estrategias que separan al vocabulario del contexto en que se da. Una de las estrategias más económicas en cuanto a tiempo y esfuerzo en la del uso de cognados y cognados falsos. De manera muy simple el alumno aprende a relacionar palabras que ya conoce en español con aquellas que son parecidas en la lengua extranjera. Otra de las estrategias es la deducción del significado por medio del uso de sinónimos, antónimos, términos superordinados, subordinados y afijos.
- B.- Palabras relevantes que se repiten con frecuencia dentro de un texto. Esta estrategia de vocabulario permite reconocer el tópico de un texto por medio de la frecuencia de los conceptos que contiene.
- C.- Uso de referentes: Esta estrategia permite relacionar información dentro o fuera del texto. Tal referencia es generalmente cohesiva y textual. Existen tres tipos: anafórica, catafórica y exofórica.
- D.- Reconocimiento de marcadores de discurso. Este tipo de estrategia sirve para identificar elementos coherentes a nivel discursivo, esto es, marcadores que indican la presencia de una función determinada en el texto.
- E.- Uso de conectores. Esta estrategia tiene el fin de analizar la interrelación de oraciones para, de esta manera, identificar la estructura y organización de los textos. Este aspecto es primordial para hacer notar al alumno que la unidad de análisis del enfoque comunicativo es el discurso y el texto, y no la oración aislada.

- F.- Extracción de información específica. Este punto está relacionado con una de las estrategias para identificar el valor comunicativo del texto. Si el propósito del lector es buscar información específica podrá utilizar este tipo de estrategias. Su objetivo es localizar el párrafo o los párrafos en donde se encuentra la información requerida y leerlo(s) detalladamente.
- G.- Estrategia metalingüística de elucidación. Esta estrategia se aplica específicamente para conceptos cuyo significado se puede conocer con ayuda de la información que el mismo texto proporciona.
- I.- Transcodificar información. Esta estrategia permite transferir información del texto a esquemas visuales o viceversa. El manejar información de esta manera también sirve para verificar la comprensión de la información.

Para completar la información y aclarar algunos aspectos del programa, las autoras han incluido dos apartados más: los anexos y la bibliografía. Los programas de LAE cuentan con 4 anexos que fueron concebidos como auxiliares para manejar el programa. De acuerdo con el contenido se dividen en dos grupos. En el primero se incluyen los anexos que se refieren a 2 de los ejes básicos del programa. El anexo A de LAE I tiene como fin describir las estrategias y habilidades de lectura que propone el programa. También incluye ejemplos de ejercicios que se derivan de tales estrategias. El anexo A de LAE II se refiere al eje de las funciones retóricas. Su fin es definir cada una de las funciones incluidas en el programa y mencionar los principales marcadores de discurso de algunas de ellas. Los anexos B forman el segundo grupo. En ellos se ejemplifican los tipos de exámenes que reflejan la naturaleza comunicativa del programa. Se proponen exámenes para las seis unidades de LAE.

El último aspecto que incluye el programa es la bibliografía. Básicamente la bibliografía propuesta en los dos cursos es la misma. En este estudio he optado por referirme a la bibliografía del segundo curso (LAE II) por ser

más amplia y estar organizada de acuerdo a su contenido. Se proponen dos tipos de fuentes bibliográficas: básica y de consulta. La básica propone los libros que se consideran necesarios para una adecuada interpretación del programa y se divide en tres apartados: fundamentación teórica, análisis de discurso y estrategias y habilidades. La bibliografía sobre fundamentación teórica propone todos aquellos libros que son indispensables para entender el marco conceptual sobre el que se basa el programa. Incluye libros clásicos dentro del enfoque comunicativo como Teaching Language as Communication\*\* de Widdowson pero también menciona propuestas elaboradas en nuestro propio país: Memorias del primer curso introductorio sobre lenguas para objetivos específicos de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana\*.

Dentro del análisis del discurso, los cuatro libros propuestos son fundamentales para la comprensión de este tipo de análisis. Se mencionan dos textos de Coulthard,\*\* los que abarcan de manera general el análisis del discurso. También se incluye el texto de Halliday y Hasan\*\* que se dedica a un sólo aspecto: la cohesión; y a Widdowson, quien analiza y argumenta sobre diferentes aspectos del discurso mismo.

Para estrategias y habilidades de lectura se recomienda el libro de Grellet, Developing Reading Skills\*\* que consiste en la presentación de diferentes tipos de ejercicios para desarrollar habilidades de lectura.

La bibliografía de consulta incluye libros que contienen ejemplos de material didáctico. Obviamente, la lista sólo incluye aquellos que están basados en el enfoque comunicativo. Se proponen libros mexicanos y extranjeros. La serie mexicana que se menciona es la escrita por el Departamento de Lenguas de la UAM Xochimilco.\*\* Su lector implícito es el alumno de estudios superiores que cursa cualquiera de las carreras ofrecidas por esta institución. Entre los libros extranjeros que se proponen están las conocidas series británicas Reading and Thinking \*\* e English in Focus \* que se basan en las pro---

\* Ver anexo A. p. 219-20

\*\* Ver bibliografía.

puestas del lingüista H.G. Widdowson. También se incluye el libro Read in -- English de Michael Scott.\*\* Aunque este libro presenta algunos problemas, -- puede ser considerado como una propuesta de material didáctico dirigido a estudiantes de América Latina.

\*\* Ver bibliografía.

### 2.1.2 El alumno.

La población de una escuela es un grupo heterogéneo, el cual está formado por individuos con características físicas, psíquicas y sociales, específicas y diferentes a las de aquellos que los rodean. Sin embargo, también se puede afirmar que determinada población estudiantil es un grupo de individuos que tienen mucho en común. Es precisamente esta similitud la que permite proponer al alumno prototipo. Ahora bien, con este objetivo (poder determinar el perfil del alumno que cursa LAE en el COBAO) se realizó una investigación con la población estudiantil del tercer semestre del COBAO\*

Para extraer la información requerida se elaboró un cuestionario y se aplicó al total de la población estudiantil del tercer semestre. Debido al carácter descriptivo de la investigación, se extrajo, de manera aleatoria, una sola muestra, ya que el objetivo era establecer generalizaciones sobre las características y actitudes de la población estudiantil. El cuestionario \*\* permitió conocer datos generales, situación escolar, experiencias y actitudes sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el pasado, y expectativas y actitudes hacia la enseñanza de esta lengua en el COBAO. La naturaleza de las preguntas fue de dos tipos: cerrada, por medio de preguntas de opción múltiple, sí/no y ordenamiento de opciones; y abierta, con preguntas cuyo fin era complementar información sobre el mismo aspecto. Los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:

La mayoría de los alumnos que cursan su bachillerato en el COBAO son -- originarios del estado de Oaxaca (83%) mientras que una minoría nació en -- otros lugares (Puebla, D.F., Chiapas y Guerrero). Más de la mitad cursó la -- secundaria en el mismo lugar donde se encuentra el plantel del COBAO (57%). -- Una quinta parte la hizo en lugares cercanos y un 23% la cursó en lugares -- más alejados pero todos dentro de la misma región del Estado.

\* Esta información se complementó con datos obtenidos por medio de estudios socioeconómicos realizados por el mismo COBAO.

\*\* Ver formato de cuestionario en el Anexo B.

En cuanto a su edad 54% tiene 16 años al empezar el tercer semestre; 20% tienen 17 años, 18% tienen 15 años; y 8% son mayores de 18 años. Respecto al sexo, la población estudiantil está proporcionada pues 50% son hombres y 50% mujeres. En lo que se refiere a su situación económica todos son hijos de familia que dependen de sus padres, cuyos ingresos los hacen pertenecer a diferentes clases sociales que van desde la clase baja hasta la clase media alta. Sin embargo, aunque la mayoría de ellos no pertenecen a una familia con mucha solvencia económica, el 100% desea ingresar a escuelas de enseñanza superior.

Los antecedentes académicos del estudiante de 3er. y 4o. semestre - del COBAO, son básicamente los que ha proporcionado la secundaria y parte del bachillerato: una introducción al mundo de las ciencias naturales y sociales además de otras ramas del conocimiento humano que amplían la visión del mundo y la cultura general del estudiante. Respecto a su contacto con las lenguas extranjeras, aunque las secundarias llevan diferentes planes de estudio, el 100% de los alumnos cursaron, por tres años, - el inglés a nivel medio básico.

Las experiencias vividas durante esos 3 cursos son básicas, pues de ellas depende la actitud que el alumno muestra hacia el estudio de una - lengua extranjera. Los datos obtenidos referentes a este punto son los - siguientes:

Al 79% de los alumnos les gustaba la materia de inglés en la secundaria. Las razones son muy variadas, siendo las más recurrentes:

- a) La materia no es aburrida, sino divertida y me gusta (21%).
- b) Es interesante aprender otra lengua y conocer extranjeros (20%).
- c) Es útil (12%).

Como consecuencia de esta actitud, casi todos los estudiantes del - COBAO consideran que el inglés es útil como materia. Sin embargo es interesante mencionar que la mayoría de sus razones representan un sinnúmero de finalidades que le adjudican a la materia las cuales van desde "apoyo en estudios superiores" hasta "dejar de estudiar para irse de bracero".- Es también necesario mencionar que en la respuesta a otra pregunta sobre este mismo punto la mayoría dejó ver que el cursar un idioma extranjero- es una imposición del plan de estudios del bachillerato.

Cuando se les pidió ordenar las materias según su importancia, la mayoría situó al inglés en el cuarto y en el sexto lugar, siempre por debajo de matemáticas, física y química y muchos la clasificaron en el último lugar, por debajo de todas las demás asignaturas. Por otro lado, más de la mitad de los alumnos considera al inglés como una materia aislada de todas las demás que conforman el plan de estudios. Una pequeña minoría la relaciona con Taller de Lectura y Redacción y Literatura, porque las tres tienen como objeto de estudio el lenguaje articulado. Sólo un 6% considera que los textos de otras materias pudieran haberse escrito en inglés también.

Sin embargo, el problema más grande lo representan las expectativas del alumno. Lo que el 83% de los alumnos esperan del curso, es hablar el inglés. Sus causas son muy diversas: "para conocer gente", "es lo más fácil", "al hablar se aprenden otras habilidades", etc. Sólo un 9% cree que leer el inglés pueda serle útil.

En suma, el alumno promedio del COBAO que cursa la asignatura de LAE es un muchacho/a de 16 años aproximadamente que nació y estudió en Oaxaca y que ha llevado otros cursos de inglés. Además, considera que la materia no es importante pero sí útil. Esto siempre y cuando el objetivo sea hablar el idioma y no escucharlo, escribirlo o leerlo.

Cuando se trata de caracterizar a un grupo de estudiantes de lengua extranjera generalmente se miden sus conocimientos previos sobre la lengua meta. En el caso que nos ocupa podemos clasificar a los alumnos como falsos principiantes cuyos conocimientos, casi olvidados, son más bien formales y léxicos.

(33) Sin embargo, para obtener una caracterización más completa hace falta to

(33) Lo que Widdowson llama english usage, Widdowson, Explorations in Applied Linguistics, Londres, Oxford University Press, 1979, p. 44.

mar en cuenta otros dos aspectos. El primero es el conocimiento que el alumno ha adquirido (y que está adquiriendo paralelamente al inglés) en las otras asignaturas. El estudiante del COBAO tiene un conocimiento básico sobre las diferentes ramas de la ciencia, el cual le permite aproximarse a textos en otro idioma cuyo contenido es similar a las lecturas que él realiza en su lengua materna. Widdowson en Explorations in Applied Linguistics describe a estudiantes con características muy similares. (34)

El segundo aspecto que hay que tomar en cuenta es la capacidad de lectura del estudiante del COBAO. Si se analiza solamente el proceso llevado a cabo por los alumnos para leer un texto en inglés, se obtendrán resultados parciales, pues, según Pugh, existe una tendencia casi generalizada entre los alumnos de abordar el texto de la misma manera que lo hacen los niños que recién aprendieron a leer. (35) El producto, evidentemente, es un mínimo de comprensión. Esta costumbre es quizá una consecuencia de la experiencia adquirida en cursos tradicionales de lenguas, en donde el maestro hace a un lado la lengua materna para que no interfiera con la lengua meta. Con esta actitud, se logra que el alumno no sólo rechace el español, sino también todas las estrategias, habilidades y contenidos aprendidos por medio de éste.

- (34) - Cursando estudios de bachillerato o al principio del nivel superior.  
 - Con conocimientos científicos básicos.  
 - Con conocimientos básicos del inglés.  
 - Cuya necesidad es prepararse para enfrentar la comunicación en el inglés científico usado en sus libros de texto.\*  
Ibid p. 28.

- (35) "The tendency will be to read straight through a text in a fairly even-paced manner" A.K. Pugh. Silent Reading, an introduction to its Study and teaching, Londres, Heinemann Educational Books, 1978, p. 50.

\* Aunque según los datos obtenidos, los alumnos del COBAO no están conscientes de esta necesidad.

Es necesario, por lo tanto, analizar la capacidad de lectura del alumno en su propio idioma. Para tal efecto se proporcionó a los alumnos un texto en español. Además de leerlo, el alumno tuvo que contestar una serie de preguntas con el fin de poder determinar su nivel de comprensión (ver anexo B). -- Las preguntas (reactivos de opción múltiple) se clasificaron en dos grupos\*: preguntas de asimilación (nivel de procesamiento) y preguntas de discriminación (nivel esquemático). En una prueba de este tipo, ninguna de las preguntas tienen como fin modificar el proceso de lectura sino solamente medir el producto de la misma. Esta misma lectura, con otros objetivos, hubiera tenido ejercicios de naturaleza distinta.

El texto utilizado tiene las siguientes características: es un pasaje de un texto auténtico utilizado como bibliografía de consulta a nivel medio-superior\*\*. Su contenido, estructura química de los ácidos nucleicos, forma parte de dos programas del Colegio de Bachilleres: Química II que se cursa en el segundo semestre, y Biología II, que se cursa en el V semestre.

\* Ver punto 3.1.2.4 p. 103 de este estudio.

\*\* Al determinar el tipo de lectura se tomó en cuenta el contenido de dos asignaturas del plan de estudios: Química II, V Unidad, tema 5.4 Ácidos nucleicos y Biología II.

Los resultados obtenidos son los siguientes: De 100 alumnos escogidos - al azar de cuatro grupos del IV semestre (terminaban el 1er. curso de biología) ninguno obtuvo el 100% de los aciertos de asimilación, 2 obtuvieron el 80% y los demás (97%) obtuvieron menos del 70%; concentrándose la mayoría entre el 20% y el 60%. En cuanto a las preguntas de discriminación los resultados fueron aún peores, puesto que la mayoría se concentró entre el 0 y el 33% de aciertos. Todos los resultados quedan resumidos en la siguiente tabla de doble entrada, en donde se relacionan los porcentajes de los dos tipos de preguntas (asimilación y discriminación).

CALIFICACION GLOBAL

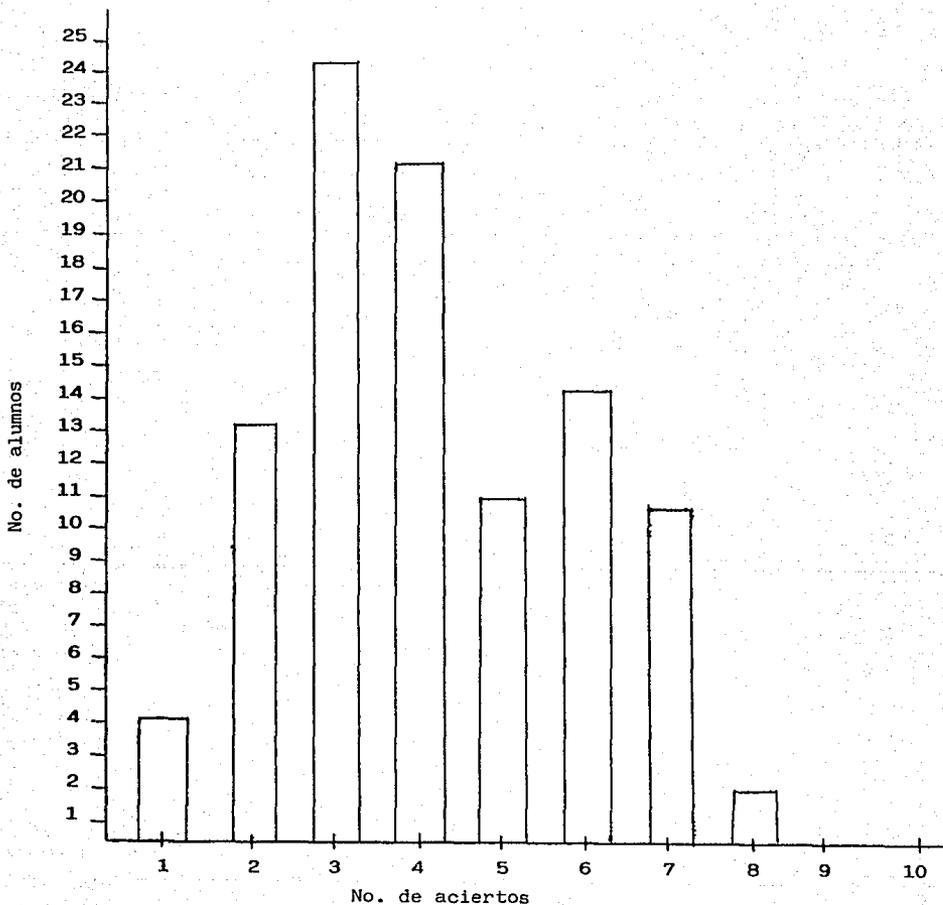
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
3				1%							
2				2%		2%	2%	2%	1%		
1				4%	2%	4%	9%	7%	2%	2%	
0			2%	3%	13%	6%	10%	15%	9%	2%	

En esta gráfica, el eje de las columnas corresponde al número de aciertos de las preguntas de asimilación y el eje de los renglones al número de aciertos de las preguntas de discriminación. Puede apreciarse (bajo la línea discontinua) la gran concentración de calificaciones bajas. Nótese también que los porcentajes más altos (encerrados en círculos) corresponden a los alumnos que no obtuvieron ninguna respuesta de discriminación correcta.

También resulta interesante la esquematización de cada uno de los tipos de preguntas en histogramas. De esta manera, resulta más evidente el nivel de lectura que menos manejan los estudiantes:

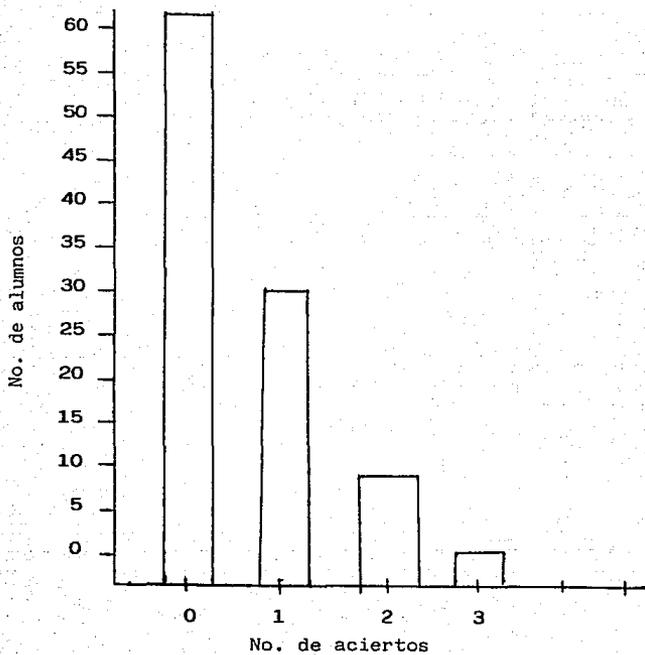
### CALIFICACION POR NIVELES

#### ASIMILACION



## CALIFICACIONES POR NIVELES

## DISCRIMINACION



En suma, la mayoría de los estudiantes del COBAO no saben hacer uso de - textos académicos en su propio idioma, pues asimilan medianamente la informa- ción y tienen muy poca capacidad para discriminarla. De acuerdo a la clasifi- cación de Fransson, este tipo de lectores se denomina "surface-level -- learners". (36)

Esta conclusión hace dudar de la hipótesis de muchos alumnos (y algunos maestros) en la cual afirman que solamente los alumnos con conocimientos del inglés (vocabulario básico y nociones de gramática) obtienen provecho de los cursos de LAE. Al analizar los resultados y compararlos con la historia acadé- mica de los estudiantes me di cuenta que: primero, los alumnos sobresalientes en inglés eran, en su mayoría, alumnos sobresalientes en las otras materias y, segundo, los alumnos que sacaron mayores calificaciones en la lectura en espa- ñol eran, los mejores alumnos en LAE.

En suma, el perfil del alumno del COBAO revela aspectos que dificultan - el éxito del programa de LAE.

(36) Anders Fransson, "Cramming or Understanding? Effects of intrinsic and - extrinsic motivation on approach to learning and test performance" en - Reading in a Foreign Language ed. por Alderson y Urquhart, Longman, Lon- dres, 1984, p. 91.

### 2.1.3 El profesor

Uno de los aspectos más importantes a considerar para el propósito de este estudio, es el análisis de la planta docente, su perfil y su metodología, así como su actitud ante el programa de LAE. La característica principal que resalta al analizar los antecedentes de los maestros de LAE en el COBAO es la heterogeneidad. Cada uno de los maestros proviene de diferentes lugares y tienen diferente formación (ver tabla comparativa Anexo C).

Es bien sabido que la situación de la educación superior en México -- presenta una marcada carencia de profesionales en la educación.

El acelerado crecimiento de la demanda de educación media superior en los últimos años ha requerido la incorporación a la docencia de elevado número de profesionales que, en su mayoría, se desempeñan como profesores improvisados, pues no han tenido oportunidad de conocer el uso de técnicas psicopedagógicas en general y de aquellas propias de las distintas materias o disciplinas.  
(37)

Sin embargo, la situación de los maestros de Lenguas Extranjeras es muy particular. Por lo que toca al COBAO, el 100% de los maestros carece de educación a nivel superior en enseñanza de lenguas extranjeras. Consecuencia lógica de este hecho es la interpretación y aplicación tan diferente que dan los maestros al programa. Al hablar de discurso científico, por ejemplo, algunos lo conciben en base a la frecuencia de aspectos meramente formales. En cuanto al concepto de lectura, el programa concibe el proceso de lectura desde un punto de vista cognoscitivo y comunicativo, algunos maestros lo conciben como la acción de:

- captar a través de la vista el contenido de un texto.
- pronunciar correctamente.
- respetar signos.
- descifrar signos.

O inclusive como "la actividad sensorial que nos aproxima a un texto".\*

Hace algunas décadas, la enseñanza de lenguas extranjeras en México - enfrentaba un problema existente en casi todos los países subdesarrollados. En 1970, Zimmerman decía: "La lingüística aplicada en México sólo puede - significar... recepción de teorías y programas de otros países". (38)

Actualmente, esta situación ha sido parcialmente superada en nuestro país, debido al trabajo de investigación desarrollado en varias instituciones educativas. Prueba de esta situación es el gran número de libros de - texto y publicaciones que son fruto de investigaciones llevadas a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM o en la universidad Autónoma Metropolitana por ejemplo. (39)

Sin embargo, la falta de formación y actualización del maestro de lenguas extranjeras en el COBAO repercute en la manera de impartir la materia.

La mayoría de los programas y cursos utilizados en las escuelas en México son el resultado de métodos con un contenido meramente formal y cuyas bases psicológicas son, en su mayoría, principios conductistas, los cuales se utilizan en la aplicación del programa de Lengua Adicional al Español. Al tratar de describir las diferentes maneras de impartir LAE en el COBAO- es imposible referirse a métodos cuyas etiquetas conocemos como "gramática traducción", "audiolingual", etc., ya que la interrelación de factores tales como la formación docente, el contexto educativo, características de -

(38) Klaus Zimmerman "La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas extranjeros" en Arte, Sociedad e Ideología, no. 4, Dic-Enero, 1977-1978, México D.F., p. 21.

\* Estas son algunas de las respuestas que los maestros dieron durante - el curso de Taller de Lectura, impartido por el C.C.H, Oaxaca, julio - de 1987.

(39) Op. Cit., UAM, Memoria...

los estudiantes, necesidades curriculares, ha generado métodos híbridos. - Así, estos métodos combinan presentaciones situacionales con prácticas gramaticales (40), o bien, consisten en "técnicas que llevan, paso a paso, - por una graduación estructural y una serie de ejercicios orales intensivos". (41) Pero en todos ellos es un punto primordial la enseñanza de oraciones de manera paradigmática (42), lo que da lugar a una constante: la lengua - presentada como modelo pero no como instrumento de comunicación. (43)

Muchos maestros que aplican los métodos con bases conductistas afirman que la evidencia del buen resultado de su metodología es la gran cantidad de personas que con estos métodos han aprendido. A pesar de esta evidencia, el problema que esta concepción implica, sigue latente pues esta - corriente psicológica no puede explicar cómo el sujeto adquirió realmente el conocimiento. Consecuentemente, al desconocer este proceso, el maestro en lugar de favorecer el aprendizaje, puede hacer más largo y difícil el - camino para llegar a él.

Existe una minoría de maestros de los que todavía no he hablado: aquellos que, preocupados por las consecuencias de la combinación de los métodos tradicionales y el programa de Lengua Adicional al Español, han tratado de dirigir sus técnicas hacia el objetivo que el programa propone. Sin embargo, en este caso, las buenas intenciones no son suficientes, pues la falta de conocimiento de las bases en que se sustenta el programa no trae buenos resultados. Careciendo del conocimiento de las bases psicológicas -

- (40) "Situational presentation with structural practice", H.G. Widdowson, - "The Teaching of English as Communication" en Op. Cit. Brumfit, p. 117.
- (41) "a step-by-step technique of structural grading, and a battery of intensive oral drills" J.P.B. Allen y H.G. Widdowson, "Teaching the -- Communicative Use of English" en Op. Cit., Brumfit, p. 123.
- (42) H.G. Widdowson, "Directions in the Teaching of Discourse" en Op. Cit., Brumfit, p. 49.
- (43) Op. Cit., Widdowson, Explorations... p. 8.

sobre el aprendizaje y con escasos conceptos lingüísticos, el maestro no tiene elementos con que cambiar el hábito de lectura lineal del alumno, quien está acostumbrado a poner demasiada atención, a ver muy de cerca, cada una de las palabras, consideradas sólo como unidades lingüísticas. (44)

En algunos casos, los maestros interpretan la intención del programa como traducción de textos. Las técnicas usadas han sido consecuencia de la difusión de instructivos constituidos por diferentes pasos a seguir para lograr una traducción. La siguiente lista es un buen ejemplo. Fue publicada por la UNESCO en el libro Scientific and Teaching Translation:

- a) Reading the original
- b) Elucidating any unknown or doubtful words
- c) Drafting the English version
- d) Recording the draft
- e) Correcting the draft
- f) Typing the final copy
- g) Inserting mathematical, chemical formulae
- h) Examining the final copy of mistakes
- i) Correcting mistakes (45)

Algunos maestros saben la diferencia entre interpretación y traducción, sin embargo, sus técnicas educativas se han quedado en medio de estos dos, pues no van dirigidas a la traducción pero tampoco logran la interpretación, ya que su objetivo es sólo la respuesta a una serie de preguntas. Al final de la tarea el maestro revisa las respuestas para indicarle al alumno cuáles son correctas y cuáles no. La intención se enfoca al producto y no al proceso de lectura. Lo que estos maestros han olvidado es que es más fácil modificar el producto si se modifica el proceso. Pero si el proceso es desconocido es difícil que sea modificado. (46)

(44) Art. Cit., Dresdner "Teaching Scientific English", p. 244.

(45) Ibid. p. 244.

(46) Alderson y Urquhart, "Poscript on Fransson" en Reading in a Foreign Language, Longman, Londres, 1984, p. 120.

Como es de esperarse, los efectos de la incoherencia entre objetivo y programa por un lado y metodología por el otro, se perciben no solamente en el alumno, quien desarrolla un mecanismo de rechazo hacia la materia. Los efectos también se presentan en el maestro, que inconscientemente termina el curso con una gran frustración por no haber alcanzado los objetivos planteados a los alumnos al principio del semestre.

Con el fin de obtener un perfil del maestro del COBAO en cuanto a su actitud ante el programa de LAE se realizó un cuestionario \*. El carácter de esta investigación fue propositivo, ya que el número de maestros permite manejar al total de la población en lugar de sólo una muestra. La estructura del cuestionario abierto, permitió valorar la extensión y calidad de las respuestas sobre sus actitudes hacia la enseñanza de inglés en el COBAO. Los números estadísticos obtenidos nos dicen, a primera vista, que la mayoría de los maestros están de acuerdo con casi todos los aspectos del programa: 76% opinan que el programa "está bien", 84% que el curso es útil y los textos buenos, y todos están de acuerdo que los anexos son una gran ayuda en su labor docente.

Sin embargo, si reflexionamos sobre estas respuestas descubriremos da tos mucho más interesantes y reveladores:

1.- A pesar de sus buenas opiniones, casi todos los maestros (92%) en contraron dificultad con la bibliografía que propone el programa. Preguntas posteriores revelan que las razones son varias: más de la tercera parte opina que la bibliografía no es la adecuada pues no propone libros cuyo contenido se base en lecturas del tipo de los textos-ejemplo que propone el programa. Según ellos este requisito no lo llena la bibliografía propuesta. Sin embargo, mi opinión es otra. La bibliografía de consulta que propone el programa incluye la misma clase de textos que manejan los dos

\* Ver anexo C.

programas, Reading and Thinking, por ejemplo (cada plantel cuenta con varias copias de la serie completa). Tal afirmación por parte de los maestros demuestra que no han analizado los libros de consulta, pues además, los mismos maestros opinan que en las bibliotecas no se cuenta con ningún libro propuesto por el programa. Por otro lado, un elevado porcentaje de maestros confunde bibliografía para el maestro (identificada como básica en el programa) y bibliografía de apoyo o para el alumno (bibliografía de consulta). Parecería que su concepción de bibliografía para el maestro se limita a todos aquellos libros escritos para el alumno (libros de texto) pero no incluye los que proporcionan bases teóricas al maestro.

2.- En las respuestas que se referían al contenido del programa se presentó una marcada división: 46% no encontró ninguna dificultad en este aspecto y otro 46% reveló que el contenido no es claro, está muy sintetizado y no incluye objetivos específicos. Esta dificultad yace en el hecho de que la mayoría de los maestros no han logrado identificar los tipos de texto que incluye el programa. Esto lo revela la proposición hecha por estos mismos maestros sobre nuevos textos para incluir en el programa: instructivos e informativos, los que específicamente marca el programa, y humorísticos, literarios y políticos, los cuales se incluyen necesariamente en las seis categorías propuestas por el programa.

3.- Más de las tres cuartas partes de los maestros opinan que el enfoque comunicativo "está bien". Esta respuesta tan lacónica, que no profundiza ni compromete, es evidencia de la carencia de bases teóricas en lo que se refiere específicamente a este enfoque. Prueba de esto es el hecho de que casi todos los maestros (sólo uno no) piensan que la gramática per se es un aspecto que debería incluirse dentro del curso. En realidad, algunos maestros incluyen gramática pues así lo demuestran los exámenes por ellos elaborados.

4.- El 84% opina que el curso es útil para la vida académica de los - estudiantes ya que "saber extraer información de textos proporciona bases sólidas", sin embargo, más del 50% de éstos no conoce el contenido de las demás materias por lo que no sabe si hay relación o no.

5.- El 69% opina que el objetivo de la materia es aceptable, aunque - por muchas otras respuestas, se hizo evidente que los maestros malinterpretan el objetivo, confundiéndolo con traducción.

6.- La diferencia tan marcada de opiniones sobre las estrategias de - lectura refleja también que este aspecto representa un problema para los - maestros. 38% de ellos están de acuerdo con las estrategias pues dicen que son "indispensables como herramientas". Sin embargo, 15% dice que las es--trategias no corresponden al contexto en el cual son utilizadas, pues los alumnos no cuentan con las bases que, según ellos, son por ejemplo, el alfabeto y los números en inglés. Por otro lado, 15% dice que son buenas para "aprender gramática". Desde otro punto de vista, un 15% opina que las - estrategias deben ampliarse pero, contrastantemente, un 15% dice que son - demasiadas y algunas carecen de importancia. Inclusive un 7% admite que no las entiende del todo.

7.- El renglón de sugerencias también requiere comentario, pues las - proposiciones hechas reflejan ciertas contradicciones. Un buen número de - maestros proponen textos o materiales que van en completo desacuerdo con - el objetivo y enfoque del programa. En lo que se refiere a proposiciones - sobre cursos, 37% propone cursos irrelevantes, mientras que 38% admite que necesita que le enseñen a manejar el programa.

En suma, la investigación llevada a cabo ha revelado una serie de incongruencias, carencias y necesidades que evidentemente tienen relación directa con la problemática, objeto de este estudio.

Cualquier intento por cambiar la situación de LAE en el COBAO tiene - necesariamente que tomar en cuenta las características de los maestros, - con todas sus necesidades e inquietudes, pues ellos son uno de los elementos más importantes que interviene en el proceso educativo.

## VALORACION GLOBAL DEL PROGRAMA

EL PROGRAMA ES	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	MALO
LAE I	0%	38%	53%	7%
LAE II	0%	53%	38%	7%

## VALORACION GENERAL DE LOS DIFERENTES ELEMENTOS DEL PROGRAMA

ASPECTOS DEL PROGRAMA	NO ENCONTRARON DIFICULTAD	SI ENCONTRARON DIFICULTAD	COMENTARIOS	NO CONTESTARON
Presentación	38%	30%	Impresión defectuosa Tipo de letra muy pequeño	30%
Contenido	46%	46%	No es claro. Está muy sintetizado. No incluye objetivos - específicos. Son mu--- chos textos pero pocas unidades.	7%
Bibliografía	7%	92%	Difícil de encontrar. Actualizarla con los <u>ú</u> ltimos libros de texto - publicados.	0%
Anexos	53%	23%	No se entiende. Son muy elevados.	22%

VALORACION ESPECIFICA DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA (\*)

47

ELEMENTOS DEL PROGRAMA

RESPUESTAS

C O N T E N I D O B I B L I O G R A F I A	<b>TEXTOS</b>	84% LOS TEXTOS SON BUENOS (7% DICE QUE SON DIFICILES DE ENCONTRAR) 16% CONFUNDE LOS TEXTOS (UNIDADES DEL PROGRAMA) CON LIBROS DE TEXTO (BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA)
	<b>FUNCIONES</b>	69% ES RELEVANTE USAR FUNCIONES 15% SOLO ALGUNAS (NO MENCIONAN CUALES) 7% LAS FUNCIONES NO SON RELEVANTES PARA EL OBJETIVO DEL CURSO 7% NO CONTESTO
	<b>ESTRATEGIAS</b>	38% INDISPENSABLES COMO HERRAMIENTAS 15% LAS ESTRATEGIAS NO ENCAJAN EN EL CONTEXTO DEL COBAO PUES LOS ALUMNOS NECESITAN ANTES SABER EL ALFABETO Y LOS NUMEROS 15% SON BUENAS PARA APRENDER GRAMATICA 15% DEBEN AMPLIARSE 7% SON DEMASIADAS Y ALGUNAS CARECEN DE IMPORTANCIA 7% NO LAS ENTIENDE DEL TODO
	<b>BASICA</b>	38% NADA DE LA BIBLIOGRAFIA PROPUESTA POR EL PROGRAMA ES NECESARIA, NO SIRVE 30% LA SERIE READING AND THINKING ES NECESARIA 7% COMMUNICATIVE GRAMMAR ES NECESARIA 23% NO CONTESTO
	<b>DE CONSUL-- TA</b>	69% CONFUNDE BIBLIOGRAFIA PARA EL MAESTRO (BASICA EN EL PROGRAMA) CON BIBLIOGRAFIA PARA EL ALUMNO (DE CONSULTA) 30% NO CONTESTO
	<b>ANEXOS</b>	100% LOS ANEXOS SON UNA AYUDA

(\*) OPTE POR DOS TABLAS (GENERAL Y ESPECIFICA) PARA EL ANALISIS DE LOS ELEMENTOS DEL PROGRAMA, PORQUE LOS PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS DE LOS SUJETOS SON DIFERENTES CUANDO LA PREGUNTA ES MAS DIRECTA Y ESPECIFICA (SOBRE ESTE ASPECTO RESULTA INTERESANTE ANALIZAR LOS CONTRASTES QUE SURGIERON - VER PUNTO 2.1.3-)

VALORACION DE LAS BASES TEORICAS DEL PROGRAMA

E N F O R M A T I V O  C O M U	VALORACION GENERAL	76% ESTA BIEN 15% ES DEFICIENTE 7% NO CONTESTO
	NIVEL SISTEMA TICO (GRAMATICA)	92% SE DEBERIA ENSEÑAR GRAMATICA 7% NO SE DEBE ENSEÑAR GRAMATICA

VALORACION SOBRE LA UTILIDAD DEL CURSO

84% EL CURSO ES UTIL PARA LA VIDA ACADEMICA DE LOS ESTUDIANTES, YA QUE PROPORCIONA BASES SOLIDAS.
15% NO ES UTIL (7% PORQUE NO INCLUYE PRONUNCIACION)

SUGERENCIAS PARA EL PROGRAMA DE LAE.

<b>ASPECTOS GENERALES</b>	23% OPINA QUE SE MODIFIQUE Y ADAPTE EL PROGRAMA DE ACUERDO CON LA OPINION DE LOS MAESTROS.	
<b>OBJETIVO</b>	15% OPINA QUE SE HAGAN OBJETIVOS ESPECIFICOS.	
<b>CONTENIDO</b>	76% OPINA QUE NINGUNA UNIDAD SE DEBE DE OMITIR. 7% DICE QUE SE OMITA LA UNIDAD DE TEXTOS ESPECULATIVOS. 15% NO CONTESTO. 38% NO PROPONE NINGUNA UNIDAD NUEVA. 15% PROPONE TEXTOS QUE ESTAN ESPECIFICAMENTE INCLUIDOS EN EL PROGRAMA. 46% PROPONE TEXTOS QUE AUNQUE NO SE MENCIONAN COMO TEXTOS-EJEMPLO SE INCLUYEN NECESARIAMENTE EN LAS CATEGORIAS PROPUESTAS.	
<b>ANEXOS</b>	61% OPINA QUE SE AGREGUE OTRO TEXTO PERO NO PROPONE NINGUNO. 7% PROPONE UN ANEXO QUE YA EXISTE. 15% DICE QUE NO SE NECESITA OTRO ANEXO. 15% NO CONTESTO	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	30% OPINA QUE LA BIBLIOGRAFIA LA ADQUIERA EL PLANTEL DONDE TRABAJAN. 7% QUE SE SAQUEN FOTOCOPIAS PARA LOS MAESTROS. 15% PROPONE QUE SE INCLUYA BIBLIOGRAFIA CON TEXTOS EJEMPLO.	
<b>MATERIAL</b>	53% OPINA QUE SE DEBERIA USAR UN LIBRO DE TEXTO. 15% OPINA QUE SE DEBERIA USAR UN LIBRO DE TEXTO PERO NO COMO UNICO MATERIAL. 30% OPINA QUE NO SE DEBE USAR LIBRO DE TEXTO.	23% PROPONE READING AUTHENTIC MATERIAL 15% PROPONE IN TOUCH 7% PROPONE READING AND UNDERSTANDING 7% NO SABE CUAL PROPONER 23% PROPONE LAMINAS, FILMINAS, AUDIOS, ETC. 15% PROPONE DIFERENTES LECTURAS 15% PROPONE REVISTAS Y PERIODICOS
<b>CURSOS</b>	38% PROPONE MANEJO DE PROGRAMA 23% PROPONE ELABORACION DE EXAMENES 23% PROPONE CUALQUIERA PERO IMPARTIDO POR UN HABLANTE NATIVO 15% PROPONE DOSIFICACION PROGRAMATICA	

## SUGERENCIAS PARA EL PROGRAMA DE LAE (CONTINUA)

CURSOS	15% PROPONE ELABORACION Y APLICACION DE MATERIAL DE ACUERDO AL PROGRAMA 7% PROPONE SOBRE LECTURA 7% PROPONE SOBRE INGLES COMERCIAL
OTROS	15% PIDEN UNA REUNION DE MAESTROS

## CONOCIMIENTO SOBRE LA RELACION CURRICULAR DE LA MATERIA

LAE I Y LAE II	46% NO CONOCE EL CONTENIDO DE LAS OTRAS MATERIAS 46% AFIRMA QUE SI SE RELACIONA CON LAS OTRAS MATERIAS 15% AFIRMA QUE LAE SE RELACIONA CON ALGUNAS MATERIAS (NO DICE CON CUALES)
----------------------	--

### 3. DESARROLLO

#### 3.1 El Marco Teórico

##### 3.1.1 Un enfoque Psicológico: El aprendizaje según Jean Piaget.

Tanto la historia de la epistemología, como la historia de la psicología del aprendizaje contienen un sinnúmero de escuelas, teorías y pensamientos que han aportado, desde su punto de vista, ideas de lo que significa el conocimiento y el aprendizaje en el ser humano.

Este estudio está basado en uno de los más relevantes representantes de estas disciplinas; Jean Piaget, psicólogo suizo nacido a finales del siglo XIX. Es cierto que dentro de la historia de la psicología educativa existen, en este momento, teorías más recientes y revolucionarias que la epistemología genética de Piaget. Entre ellas podríamos mencionar las que hablan sobre "una nueva escuela", o todavía las más extremas que pugnan por la desescolarización.

Por otro lado, también es cierto que muchos estudiosos cuestionan la validez de varios aspectos de la teoría piagetiana, su método extremadamente clínico, por ejemplo. Sin embargo, los alcances de Piaget en cuanto al conocimiento del pensamiento y, de ahí, al conocimiento del aprendizaje son irrefutables. Conceptos piagetanos como "reversibilidad", son fundamentales en el estudio de la pedagogía de hoy. Es ésta la razón por la cual muchas investigaciones, tanto teóricas como prácticas, encuentran su fundamentación en los conceptos teóricos de la epistemología genética de Jean Piaget.

Cabe también aclarar, dentro de este mismo punto, que los fines de este trabajo no guardan ninguna relación con la teoría piagetana de las etapas del desarrollo intelectual. Son realmente los conceptos teóricos que ci

\* Ver p. 62 en este mismo punto.

mientan a esta teoría los que interesan a mis propósitos ya que un estudio de esta clase necesita partir de una definición clara y precisa de los elementos que se propone analizar; los términos usados por Piaget y sus seguidores son lo bastante convincentes como para tomarlos como base.

Sin embargo, la razón principal de la inclusión de Piaget en este estudio es el hecho de que el marco conceptual del curriculum, en general, y de cada uno de los programas del Colegio de Bachilleres tienen como base la teoría del funcionamiento cognoscitivo de Piaget (47). Una última razón es haber encontrado, a lo largo de mis lecturas sobre lingüística aplicada, a varios autores que hacen referencia a términos o conceptos piagetanos. Tal es el caso, por ejemplo, de Maggie Best, Canale y Swain o el mismo Widdowson.

### 3.1.1.1 La conceptualización del Aprendizaje.

Para Jean Piaget la educación es el elemento que marca la diferencia entre el ser humano y los demás animales, ya que las características que determinan socialmente a los seres humanos no son hereditarias sino aprendidas por transmisión externa. Ejemplos de estas características humanas son la lógica, el lenguaje y los valores humanos que de ninguna manera son innatos en el hombre. Es aquí donde la educación juega un papel importantísimo, pues si el hombre ha logrado situarse, a lo largo de la historia, en un lugar privilegiado con respecto al medio ambiente es gracias a ese aprendizaje que se da "de generación en generación". (48)

(47) Mendoza Molina y Ornelas Tavares "Aprendizaje" artículo redactado para el Curso Básico de Didáctica, 1983, p. 1. y ss.

(48) Piaget, Jean, A Donde va la Educación, Teide, Barcelona, 1978, pag. 12.

Según Piaget, las características innatas del organismo humano son las que permiten la adquisición de la cultura ya que el ser humano cuenta con un complejo sistema nervioso por medio del cual aprende. Este aspecto, unido a lo dicho anteriormente, hace concluir que las características hereditarias del hombre son las que permiten apropiarse de la cultura, características no hereditarias del ser humano. El aprendizaje, por lo tanto, es la relación que se establece entre un sujeto (ser humano sujeto a la cultura) y un objeto (segmentación de la cultura) en donde el primero pretende apropiarse del segundo.

Sin embargo, la relación que existe entre sujeto y objeto no es tan simple, más bien me atrevo a calificarla de extremadamente compleja. En este estudio trataré de hacer evidente esta complejidad analizando los aspectos básicos de esta relación.

Empezaré por citar una definición de aprendizaje desde el punto de vista piagetano.

una relación de conocimiento entre sujeto que conoce y un objeto que es conocido, transformado y a su vez, al ser incorporado a la experiencia previa del sujeto lo transforma, tratándose entonces, de una relación recíproca, dialéctica e históricamente distinta. (49)

Para entender esta concepción, tenemos que tomar en cuenta que el sujeto es un ser humano, esto es, una unidad bio-psico-social en el que las características biológicas (edad, nivel nutricional, etc.) van a sumarse a las características psicológicas (etapa de desarrollo intelectual o estructura psíquica, por ejemplo) y a las características sociales (pertenencia a un contexto histórico-social).

Esta caracterización del ser humano entra en íntima relación con las características del objeto, y las características de ambos son determinantes para analizar las diferentes dimensiones del aprendizaje. Es un tema clásico ya en la psicología del aprendizaje la clasificación de las áreas del conocimiento en área cognoscitiva, área psicomotora y área efectiva. Dentro de esta teoría también existen estas tres dimensiones que toman el nombre de área cognoscitiva, de habilidades y actitudinal.

No obstante, el fundamento teórico dista mucho de ser el mismo. Para Piaget, las acciones del ser humano, son conductas efectivas que conllevan tres elementos: los instrumentos, que son los movimientos musculares que lleva a cabo el cuerpo humano, lo que en otros enfoques se llama "conducta observable"; la técnica, que se define como inteligencia o conocimiento; y el móvil, o los valores finales, que representan a los sentimientos, también identificados como objetivos finales. Así, son los sentimientos, los que por medio de la inteligencia llevan a cabo sus objetivos que se exteriorizan por medio de movimientos corporales. En algunos casos sucede que la conducta es apenas perceptible, es decir se lleva a cabo una actitud psicomotora fina, y en otros casos se habla de una acción interiorizada, cuando definitivamente no es observable. Pero nunca se da una conducta en que se deje a un lado la dimensión actitudinal del aprendizaje. Para Piaget,

la afectividad y la inteligencia, son pues, indispensables y construyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana.  
(50)

(50) Piaget, Jean Seis estudios de Psicología, Barcelona, Seix Barral, 1985 (1964), pag. 28.

De acuerdo a esto, resulta superficial hacer una distinción de conductas del área cognoscitiva, psicomotriz y afectiva, pues no son las conductas las que se deben definir así sino los elementos que intervienen en todas y - cada una de las conductas del ser humano.

### 3.1.1.2. Las invariantes funcionales \*

Ya he hablado de la relación sujeto-objeto y de los diferentes elementos que la integran. En la definición de aprendizaje, también se habló de la transformación que sufre tanto el sujeto como el objeto. Es preciso, en este momento, explicar de qué forma se da esta transformación recíproca.

Para Piaget, en el aprendizaje (proceso de adaptación que permite el desarrollo), no basta con presentar simplemente el objeto al sujeto. Primero - que nada, la relación que se establece entre sujeto y objeto debe empezar - por una necesidad del mismo sujeto. El hombre, dentro de su medio ambiente - siempre encuentra necesidades que hay que satisfacer. Al hablar de necesidad no sólo me refiero a actividades como comer y dormir sino también a la necesidad de alcanzar un objetivo, responder una pregunta o defender un punto de vista. (51) Cualquiera de estas necesidades motivan al sujeto a hacer algo, a liberarse de una tensión. A este estado interno del sujeto se le identifica como motivación y se puede definir así:

\* Algunos autores han adoptado el término función para este mismo concepto. Yo prefiero conservarlo como invariante funcional pues después utilizaré la noción de función para hablar de un aspecto específico dentro del análisis del discurso.

(51) Ibíd., p. 16

un desequilibrio del espacio vital, que surge de una dinámica situación psicológica, caracterizada por el deseo de hacer algo. (52)

Es entonces, cuando una necesidad ha surgido, que el sujeto pone en acción una de sus invariantes funcionales. Según esta teoría las invariantes funcionales son "modos de interactuar con el ambiente que son heredados biológicamente". (53)

Al principio de este capítulo nos referimos a las características hereditarias del hombre que le permiten apropiarse de la cultura. Las invariantes funcionales son esas características no aprendidas del organismo del ser humano que además son invariables y permanentes, es decir, no varían ni desparecen ni tampoco dependen del estado de desarrollo del sujeto ya que son esencialmente independientes del conocimiento. Ahora bien, la invariable funcional que de manera específica se encarga de liberarse de esa necesidad se llama adaptación y se define como un proceso intelectual que:

permite la síntesis de la construcción del objeto y la construcción más o menos duradera en el sujeto. (54)

La adaptación es uno de los aspectos más importantes de la epistemología genética de Piaget. Su importancia radica en que son los elementos de esta función los que nos van a describir lo que hace realmente el ser humano para aprender, es decir, para apropiarse de la cultura.

- (52) Moreno y Soto, Graciela, Psicología del Aprendizaje, Siglo Nuevo, México, 1980, p. 70.
- (53) Phillips, John L. Jr. Los orígenes del intelecto según Piaget, Argentina, Fontanella, 1977 (1958), pag. 88.
- (54) Art. Cit. Mendoza p. 5.

Para explicar el proceso de adaptación es necesario analizar los dos -- procesos que a su vez lo constituyen: la asimilación y la acomodación. Las características de éstas son necesariamente las mismas que identifican a las invariables funcionales en general; son hereditarias, invariables, permanentes y además, carecen de contenido. Son

conocimiento en potencia, infinitamente fecundo porque está a disposición del sujeto en toda si tuación, habitual o nueva y pueden aplicarse a un indeterminado número de objetos.(55)

La asimilación es uno de los conceptos teóricos más trabajados por --- Piaget y sus seguidores. Y de acuerdo a éstos, este proceso se lleva a cabo "siempre que un organismo utiliza algo de su ambiente y se lo incorpora"(56)

Para explicar este primer contacto del sujeto con el objeto, varios autores (57) han recurrido a la comparación de la asimilación con la ingestión del alimento, en donde el sujeto (organismo) se apodera del objeto (comida) y lo incorpora a sí mismo. De este modo, se puede definir a la asimilación - de la siguiente forma:

La asimilación implica biológicamente, una transformación material del objeto que es incorporado al organismo. (58)

(55) Aebli, Hans, Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Argentina, Kapelusz, 1958, pag. 88.

(56) Op. Cit. phillips, pag. 25.

(57) Hans Aebli y John L. Phillips en las dos obras citadas en este estudio.

(58) Op. Cit. Moreno, 87.

Basándose en esta concepción se puede afirmar que para que el objeto - pueda ser incorporado por el sujeto, éste tiene que transformar al objeto, - es decir, "alterar los elementos de la realidad". (59)

Haciendo uso de esta comparación, se puede decir que la asimilación se lleva a cabo cuando se traduce al objeto al código que maneja el sujeto de acuerdo a sus experiencias y a su desarrollo intelectual.

El proceso de asimilación se da poco a poco y no desde un primer contacto pues durante éste sólo se presenta lo que se llama asimilación sensoriomotriz, es decir, sólo se capta la apariencia del objeto; pero a través de acercamientos posteriores "el sujeto se va internando en el objeto hasta que lo conquista". (60)

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la conquista del objeto sólo se lleva a cabo si el organismo del sujeto está preparado para recibirlo, pues en el momento de asimilar "el sujeto somete al objeto a los esquemas de su conducta, lo incorpora a los mismos". (61)

Si en el individuo no existen los esquemas de operación necesarios para incorporar al objeto, éste no podrá ser asimilado. Más adelante hablaré específicamente de los esquemas, las operaciones y la forma en que se organizan.

Si la asimilación es el proceso por el cual el sujeto transforma al objeto y lo incorpora, de manera similar se puede decir que la acomodación es el proceso correspondiente en donde "el sujeto se transforma en función de las características del objeto asimilado". (62)

(59) Art. Cit. Mendoza, 5.

(60) Ibid. pag. 1

(61) Op. Cit. Aebli, pag. 83.

(62) Op. Cit., Moreno, pag. 87.

En la acomodación, el sujeto cambia necesariamente, ajusta sus estructuras, modifica su modo de pensar para poder entender el objeto asimilado.- Este último tiene determinadas características que demandan una transformación en el sujeto.

Realmente, durante el proceso de adaptación, el objeto y el sujeto "se desarrollan simultáneamente" (63) pues así como en la asimilación el objeto se adapta al sujeto, en la acomodación el sujeto se tiene que adaptar al objeto, ya que de esta forma también logra adaptarse al mundo que él mismo - ha construido. Además de este acercamiento con el mundo externo, la importancia de la acomodación también estriba en que ésta representa el mecanismo por el cual se producen cambios en la estructura interna. De acuerdo a - la teoría piagetana "cada encuentro con el mundo real modifica de alguna manera la estructura cognoscitiva". (64)

Para que realmente se lleve a cabo la apropiación del objeto y no sólo lo que Piaget llama "aprendizaje en sentido estricto" (65) (aprendizaje sin comprensión, sólo condicionamiento) se tienen que presentar los dos procesos ya que es la integración de ambos lo que permite el desarrollo del individuo.

(63) Art. Cit., Mendoza, pag. 1.

(64) Op. Cit., Phillips, pag. 145.

(65) Ibid, pag. 22.

En resumen, se puede decir que el aprendizaje empieza cuando el sujeto tiene una necesidad. Para satisfacerla "asimila" aquello que necesita del mundo exterior. Después se acomoda al objeto y lo contextualiza para así lograr un equilibrio y estar preparado para satisfacer necesidades con mayor grado de dificultad.

El concepto de equilibrio también es importante en la teoría piagetana porque su concepción involucra características muy peculiares. El equilibrio es, en cierto modo, la misma adaptación, en el momento que los dos procesos constitutivos se balancean. "Puede llamarse adaptación al equilibrio de ... asimilación y acomodación". (66)

Según Piaget, la asimilación logra un cambio en el objeto. El sujeto - por su lado, también sufre un cambio en relación con el objeto dado. Ahora bien, el sujeto mismo, de manera activa, tiende a buscar "el equilibrio entre factores internos y externos" (67), pues dentro de la acomodación es necesario que se revisen estructuras ya establecidas. El equilibrio implica - una regresión a esquemas anteriores para que la estructura se forme "más - claramente delineada que anteriormente". (68)

Esta es la razón por la cual podemos hablar de un "equilibrio-equilibrio". (69) El equilibrio del que gozaba el sujeto pierde estabilidad, se - desequilibra, al originarse una necesidad; en el momento de satisfacer ésta, se logra un equilibrio mucho mejor que el anterior. Es por esto que no se - puede identificar al equilibrio como un estado estático ya que sus principales características son su estabilidad móvil, (frase que no es, de ninguna - manera, una paradoja); su compensación (que implica una modificación); y su

(66) Op. Cit., Piaget. Seis Estudios ..., p. 18.

(67) Ibid., p. 147.

(68) Op. Cit., Phillips, p. 31.

(69) Op. Cit., Moreno, p. 87.

actividad, que para algunos, es la característica más importante de la noción de equilibrio pues para que el sujeto se encuentre en equilibrio tiene que estar en actividad continuamente para compensar las perturbaciones que encuentra en su medio ambiente. (70)

### 3.1.1.3 Las estructuras.

Hasta este momento, he analizado como trabaja el sujeto para apropiarse del objeto en cuestión. Ahora analizaré la manera en que ese objeto es organizado por el sujeto en su interior.

Empezaré hablando de las operaciones ya que éstas son las unidades de análisis más pequeñas del pensamiento. Las operaciones son las acciones que conforman el comportamiento. Son la conducta realizada; es decir, lo que el sujeto ha aprendido a hacer. Tales acciones se pueden presentar de manera efectiva, conductas percibidas por los sentidos, y de manera interiorizada, conductas que no se perciben pero que sí se efectúan dentro del ser humano. A estas últimas también se les llama operaciones del pensamiento o actos interiorizados.

Todas las operaciones, percibidas o no, son conductas; sin embargo, no todas las conductas que lleva a cabo el sujeto son operaciones. Esto queda aclarado cuando se establecen las características de las operaciones. Basándose en la siguiente definición de operación

acción capaz de regresar a su punto de partida y de ser integrada con otros actos que poseen igualmente este rasgo de reversibilidad, (71)

(70) Op. Cit., Piaget, Seis Estudios..., p.p. 216-217.

(71) Piaget citado en Op. Cit. Phillips, p. 91.

Las características de las operaciones son: primero, una operación es reversible, esto es, puede llevarse a cabo en dos sentidos: directo e inverso. Segundo, una operación se organiza en equipamientos; forma "sistemas de conjunto". (72) Finalmente, habría que agregar a esta definición un último- aspecto, quizá el más importante de las operaciones desde el punto de vista didáctico: cualquier operación es asociativa. Este término, en el contexto- piagetano, implica que se pueden dar diferentes procedimientos, tomar dife- rentes caminos, para realizar una operación. Todos los que estamos dentro - del ámbito educativo sabemos la importancia que reviste este aspecto para - alcanzar los fines propuestos.

A los agrupamientos que se forman con operaciones relacionadas entre - sí se les denomina esquemas. Los esquemas son los encargados de generalizar una misma acción a diferentes objetos. Por ejemplo, si un individuo ha ad- quirido el esquema de "clasificar" puede aplicar este esquema a otros obje- tivos, es decir, puede clasificar otras cosas. Este concepto de esquema per mite explicar porque ninguna conducta se presenta de repente, sin ningún an tecedente. En realidad, cuando la conducta se presenta es porque el indivi- duo ya posee los esquemas previos que le permiten adquirirla. Toda opera- ción tiene su historia constituida por una construcción progresiva y perfec- tamente continua. (73) En suma, los esquemas son "minisistemas" (74) que - pueden generalizar una acción a otros contenidos.

(72) Op. Cit., Aebli, p. 70.

(73) Ibid., p. 79.

(74) Op. Cit., Phillips, p. 27.

Hablar de minisistemas sugiere la existencia de un nivel mayor de los esquemas. Este nivel es el de las estructuras, elementos que integran los esquemas específicos que, a su vez, están formados por operaciones.

Una estructura cognoscitiva es un sistema de acciones mentales organizado de modo más o menos consistente. (75)

Es evidente que las estructuras, así como los esquemas sirven para organizar la apropiación de nuevos conocimientos. Sin embargo, los nuevos conocimientos, a su vez, pueden modificar a las estructuras, pues una propiedad importante de estos elementos es su cambio sistemático que permite al individuo lograr un equilibrio y, a la vez, alcanzar una estructura superior. A este cambio se le conoce como génesis, término que implica tanto, un paso de una estructura a otra, como una estabilidad mayor en el sujeto que sufrió el cambio de conducta.

Así queda concluida la concepción de aprendizaje desde el punto de vista de Piaget. El lector habrá notado que todavía existen muchas consideraciones por analizar. Conforme se vaya explicando el ámbito específico de este trabajo mencionaré cada una de ellas. Por ahora me queda agregar a manera de conclusión, que el concepto de aprendizaje que subyace en este estudio, queda resumido en la siguiente aseveración del mismo Piaget:

pensar significa actuar. (76)

(75) Ibid., p. 144.

(76) Piaget citado en Op. Cit., Aebli, p. 105.

3.1.2 Un enfoque comunicativo en lingüística aplicada: Concepción de ESP según H.G. Widdowson.

Durante las últimas décadas el término "comunicativo" ha sido usado por casi todos los especialistas en el campo de la lingüística aplicada y a pesar de que sus puntos de vista difieren entre sí, en general se puede afirmar que el enfoque comunicativo ha revolucionado la enseñanza de lenguas extranjeras. Dentro de éste, el punto de vista de H.G. Widdowson ha destacado de manera relevante. Mi interés hacia este autor nace de la posibilidad de realizar un acercamiento entre sus ideas y las de Jean Piaget, ya que la concepción del aprendizaje de estos dos pensadores tienen muchos puntos convergentes.\* Pero sobre todo porque las propuestas en este estudio están fundamentadas en las ideas de Piaget y Widdowson.

Los estudios de Widdowson abarcan varios aspectos de la lingüística aplicada, pues van desde la descripción de modelos teóricos del lenguaje hasta la elaboración de ejercicios específicos. En este estudio analizaré algunos de los conceptos que Widdowson propone sobre la enseñanza del inglés para objetivos específicos (ESP). Esta rama de la enseñanza de lenguas ocupa, hoy en día, un lugar de privilegiada importancia dentro del enfoque comunicativo.

La enseñanza de lenguas con propósitos específicos determina sus elementos de acuerdo a las necesidades de comunicación de los estudiantes.

ESP courses are those where the syllabus and materials are determined in all essentials by the prior analysis of the communication needs of the learner. (77)

\* Dentro de este estudio también se mencionarán y citarán trabajos de otros autores además de Widdowson pero sólo con el fin de reafirmar las ideas expuestas en sus trabajos de finales de los 70s y principios de los 80s.

(77) Op. Cit., Munby, p. 2.

Según Munby, ESP se puede dividir en 2 grandes grupos: Inglés para propósitos ocupacionales e Inglés para propósitos académicos. Para Widdowson esta división implica dos diferentes conceptos: entrenamiento y educación.

### 3.1.2.1 Entrenamiento y educación.

El campo de la lingüística aplicada no sólo abarca aspectos lingüísticos sino también elementos pedagógicos en los cuales se fundamentan los distintos enfoques de la enseñanza de lenguas. La caracterización de términos y procesos pedagógicos conforman las bases en que se sustentan los métodos y técnicas en este campo. Al hablar de aprendizaje es imprescindible establecer una diferencia entre el significado de "entrenamiento" y "educación"; aunque erróneamente estos dos términos han sido tomados como sinónimos, para Widdowson significan diferentes procesos de aprendizaje. Un curso dedicado al entrenamiento es:

a course of instruction directed at the solution of problems established in advance and amenable to the application of formulae of a relatively fixed and restricted kind. (78)

Tal definición implica que cualquier curso, material, metodología o maestro puede enfocarse hacia el entrenamiento, independientemente del contenido a aprender.

(78) H.G. Widdowson, Learning Purpose and Language Use, Ed. Oxford University Press, Londres, 1983, p. 80.

Por otro lado, un curso enfocado a la educación es:

a course of instruction which prepare(s) people to cope with problems not specified in advance and -- not therefore to be accounted for by simply --- correlating them with known formulae. (79)

Es preciso hacer notar que en ninguna de las dos definiciones existen palabras que etiqueten valorativamente a estos términos. Los dos son procesos válidos y productivos en sí mismos. Las necesidades pedagógicas son las que van a determinar su eficacia y validez. Si el propósito de un curso es la aplicación de conocimientos para resolver problemas establecidos con anterioridad; si los objetivos didácticos son iguales a las metas propuestas y se pretenden cumplir dentro del mismo curso, si el énfasis es en el producto y no en el proceso, entonces, es innegable que el aprendizaje se dará por medio del entrenamiento. Sin embargo, si lo que se pretende es desarrollar -- ciertas capacidades para que el alumno resuelva problemas no identificados -- previamente; si los objetivos didácticos no son las metas buscadas sino sólo su antecedente pedagógico, si el enfoque subraya la importancia en el proceso, entonces, el aprendizaje estará plenamente identificado con la educación.

Es claro que estas diferencias implican cambios cualitativos en la actividad del estudiante. Generalmente, durante el entrenamiento no se lleva a cabo ningún proceso cognoscitivo, a menos que sea de manera aleatoria. La educación, por otro lado, supone la presencia de actividad cognoscitiva ya que ésta es la base del producto esperado.

(79) Ibid. p. 80.

Sin embargo, la mayor diferencia entre estos dos elementos es la creatividad que identifica a la educación en contraste con la conformidad que conlleva el entrenamiento. Debido al establecimiento previo de los problemas y a la forma tan restringida para resolverlos, el alumno se ve limitado a una serie de situaciones, lo que le impide resolver problemas diferentes a los de los objetivos propuestos. Un curso relacionado con educación, en cambio no se conforma con procesos pre-establecidos, sino que permite buscar caminos nuevos para llegar a la solución de un problema.

Partiendo de estas consideraciones analicemos ahora el modelo que propone Widdowson para explicar la naturaleza del lenguaje articulado.

### 3.1.2.2 El modelo lingüístico.

Tradicionalmente se ha considerado que el conocimiento del lenguaje articulado consiste en dos niveles: fónico, por un lado, y sintáctico-semántico por el otro. Cualquier idioma puede quedar explicado por medio de esta doble articulación; esto es, por medio de lo que se conoce como los sistemas del lenguaje. El primer sistema consiste en los sonidos o fonemas que al agruparse en el segundo nivel forman signos. (80)

Estos símbolos, unidos entre sí por medio de la cohesión, forman textos. La unidad de análisis de los textos es la oración. En realidad, los dos sistemas, fónico y sintáctico-semántico, están constituidos por lo que se conoce como las reglas formales del lenguaje. Así, para entender un texto lo

(80) "unit(s) of semantic meaning with a specifiable sense and denotation" - Ibid. p. 52.

Único que se requiere es conocer estas reglas formales, esto es, los sistemas lingüísticos. Al conocimiento de los sistemas que subyacen a los textos se le llama competencia lingüística, término que se refiere al conocimiento formal del lenguaje.

Sin embargo, al usar la lengua, nos damos cuenta que, de todo el conocimiento acumulado desde la infancia, sólo usamos una parte; es decir, seleccionamos lo que en determinado momento nos sirve para comunicarnos. Esta selección se lleva a cabo tomando en cuenta un aspecto por demás imprescindible en la comunicación humana: el factor social. Entonces, al poner en práctica el lenguaje, hacemos uso de un tercer nivel: el nivel contextual. Este nivel está formado por reglas de uso. (81) Tales reglas nos indican la manera correcta de usar el lenguaje desde el punto de vista social.

Para un hablante nativo es difícil darse cuenta de la existencia de las reglas de uso pues inconscientemente escoge las formas que mejor encajan en las diferentes situaciones en que usa el idioma. No obstante, existen infinidad de personas que conocen las reglas gramaticales y el léxico de un idioma extranjero pero les es imposible usarlo fuera del salón de clases, es decir, por falta de conocimiento de las reglas de uso no pueden comunicarse en un contexto social real. Es obvio que la competencia lingüística no basta para el uso del lenguaje; también hace falta la competencia comunicativa pues de acuerdo con Marlene Rall "la competencia lingüística hace posible generar oraciones. La competencia comunicativa hace posible generar actos de lenguaje". (82) Según Widdowson, esta tercera articulación da cuenta del discurso, el cual está formado por enunciados, unidades discursivas que se combinan -

(81) "rules of use without which the rules of grammar would be useless" D.H. Hymes "On Communicative Competence" en C.J. Brumfit y K. Johnson The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press, 1979, p. 14.

(82) Marlene Rall "Competencia Comunicativa" en Casa del Tiempo, México, Marzo/Abril, p. 42.

por medio de la coherencia. Los enunciados a su vez están formados por índices. (83)

Entonces, al hablar o escribir, el usuario de la lengua tiene que llevar a cabo una serie de suposiciones para unir oraciones con el fin de formar actos de habla coherentes. (84) Al escuchar o leer, el sujeto tiene que poseer cierto conocimiento al cual hacer referencia para poder alcanzar el nivel de comprensión. Por tal razón, Widdowson propone una tercera articulación del lenguaje, que está compuesta por una serie de estructuras cognoscitivas. (85) A estas estructuras conceptuales Widdowson las ha denominado esquemas (schemata) y se definen como

cognitive constructs or configurations of  
knowledge which we place over events so  
as to bring them into alignment with ---  
familiar patterns of experience and ---  
belief. (86)

- (83) "units of pragmatic meaning used for acts of reference" Op. Cit., --  
Widdowson, Learning Purpose..., p. 51.
- (84) "many assumptions to link sentences together to form coherent events"--  
John, D. Bransford, et. al., "Learning from the perspective of the --  
comprehender "en Reading in a foreign Language, ed. por Alderson y -  
Urquhart, Longman, Londres, 1984, p. 35.
- (85) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose ... p. 38.
- (86) Ibid., p. 54.

Los esquemas son información organizada con base en experiencias anteriores que retiene la memoria para usarla posteriormente. Son patrones estereotipados (stereotypic patterns) que responden a la experiencia previamente vivida. En lo que al lenguaje se refiere, los esquemas permiten llevar a cabo la creación del discurso, la que Widdowson ha denominado uso (use).

La relación que existe entre la experiencia vivida y los esquemas hace que estos últimos sean innumerables y diversos. Sin embargo, de acuerdo a sus características, los esquemas se pueden clasificar en dos grupos: marcos referenciales (frames of reference) y rutinas retóricas (rhetorical-routines). (87).

Los marcos referenciales son todos aquellos esquemas que contienen información a la que se refiere un discurso. Se puede decir que los marcos referenciales representan el contenido que se transmite por medio del lenguaje, ("the propositional content of discourse").(88) El lenguaje actúa a partir del nivel simbólico cuyo propósito es hacer referencia a esas imágenes estereotipadas que son los marcos de referencia.

Por otro lado, las rutinas retóricas son aquellos esquemas que almacenan información sobre actos ilocucionarios, es decir, establecen la caracterización de secuencias convencionales de actos de habla. (89)

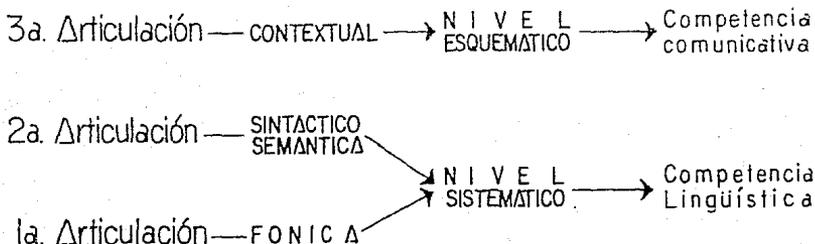
(87) Ibid., p. 37.

(88) Ibid., p. 37.

(89) "(the) characterization of conventional sequences of speech acts" Ibid., p. 56.

No se refieren al contenido sino a la manera en que ese contenido esté organizado, de acuerdo a formas más o menos convencionales.

A manera de resumen, estas tres articulaciones podían representarse así:



El término competencia comunicativa fue creado por D.H. Hymes para resolver los problemas de un concepto tan restringido como lo era la competencia de Chomsky. Después de Hymes, son muchos los investigadores que han aceptado el término de Hymes como válido. Halliday, Badura, Canale y Swain, son sólo algunos. Sin embargo, si consultamos la definición que proponen -- cada uno de ellos encontramos significados asombrosamente variados, a veces tan diversos que en un momento se llega a pensar que están hablando de conceptos diferentes. Cabría aquí citar la reflexión de Marlene Rall:

Ante semejante inflación de competencia, valdría preguntar si no es preferible ya renunciar al -- término de competencia comunicativa. Y, en efecto, se han escuchado voces en ese sentido, arguyendo que tanto competencia como comunicación -- son términos imprecisos que se prestan fácilmente a la confusión.(90)

Para evitar tal situación, la cual representaría un retroceso hacia el término chomskiano, Widdowson propone una solución:

La competencia lingüística abarca el nivel sistemático del lenguaje, en donde se incluyen conceptos como texto, oración, cohesión, etc. Existe también el término competencia comunicativa que se define como

a conformity to pre-existing rules of behaviour  
as if instances of language use were only tokens  
of types of knowledge structure. (91)

Este tipo de competencia se refiere a la habilidad de producir actos de lenguaje y no sólo oraciones, por lo que abarca el nivel esquemático (ver cuadro) y engloba términos como discurso, enunciado, coherencia, etc.

La concepción de la competencia comunicativa no termina con la explicación del aprendizaje y uso del lenguaje. Existe otro término que da cuenta de todo aquel fenómeno que va más allá de la competencia comunicativa. Lo que Widdowson propone es el concepto de capacidad comunicativa como un tercer nivel que subyace a los dos anteriores. La capacidad comunicativa es una actitud interpretativa que permite crear significados. (92) Es decir, permite llevar a cabo e interpretar actos de lenguaje haciendo uso de los elementos de los dos niveles explicados anteriormente (sistemas y esquemas). La producción de significados implica que en la capacidad comunicativa, al contrario de la competencia lingüística y de la comunicativa, no existe conformidad a reglas preestablecidas, sino que se basa en una actividad cognoscitiva creativa. Así, el nivel esque-

(91) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose... p. 7 y 8.

(92) "create meanings by exploiting the potential inherent in the language for continual modification in response to change" Ibid, p. 7.

mático representa conocimiento en potencia, el cual es explotado por medio de la capacidad para convertirlo en conducta comunicativa.

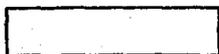
Desde el punto de vista de la adquisición y uso del lenguaje el nivel procesador se divide en dos clases de acuerdo al tipo de esquemas inmerso - y de acuerdo a la clase de situación de comunicación. Haciendo uso de las - categorías esquemáticas propuestas, los procedimientos pueden ser de marcos referenciales o de rutinas retóricas. Los primeros sirven para esclarecer - información proposicional y los segundos para reconocer intenciones ilocuti vas. Las condiciones de la situación comunicativa determinan el procedimien to a utilizar. Bajo este aspecto existen dos categorías: procedimientos de aceptabilidad y procedimientos de accesibilidad. Estas dos clases y aque--- llas que hacen referencia al nivel esquemático no son mutuamente excluyen-- tes ya que los procedimientos de aceptabilidad y adaptabilidad pueden refe rirse a marcos referenciales o a rutinas retóricas. En realidad Widdowson - piensa que la razón de ser de los procedimientos de aceptabilidad y accesi bilidad son la base del nivel procedural ya que representa el principio de cooperación. Este principio nos provee de las condiciones necesarias para - la negociación de significado compartido y aceptado (the negotiation of --- agreed meaning) (93) en las dos categorías esquemáticas: procedimientos que sirven para aclarar que los participantes de la comunicación cuentan con el mismo referente, procedimientos que se utilizan para aclarar si los enuncia dos pertenecen a la misma secuencia convencional de un determinado acto de habla.\*

(93) Ibid., p. 68.

\* Con situaciones específicas Widdowson ejemplifica cada uno de estos proce dimientos e inclusive los subdivide en categorías aún más sutiles y preci sas (Learning Purpose and Language Use)

Con el concepto de capacidad ya caracterizado podemos completar el cuadro de la competencia lingüística y comunicativa.

Procesador	Nivel de Procedimientos	Capacidad comunicativa
Contextual	N i v e l Esquemático	Competencia Comunicativa
Sintáctico, Semántico y Fónico.	N i v e l Sistemático	Competencia Lingüística



es lo que el usuario SABE.



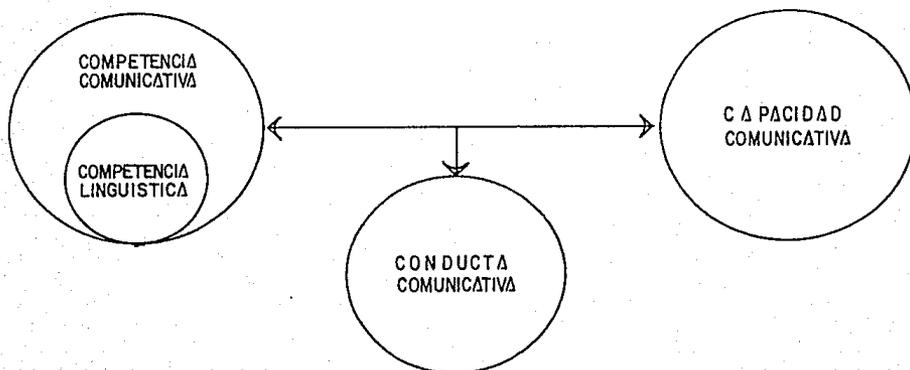
es lo que el usuario HACE.

Sin embargo en este cuadro no se refleja la relación que existe entre - competencia y capacidad, relación que de ninguna manera puede ser pasada por alto. Para visualizar esta relación utilizaré el siguiente esquema:

Según Widdowson la competencia lingüística es una habilidad que se ubica dentro del campo de la competencia comunicativa.



Por otro lado, la creatividad que implica la capacidad comunicativa se representa dentro de una área separada de la competencia comunicativa no obstante estar recíprocamente relacionadas.



La capacidad comunicativa tiene como base la competencia comunicativa, aunque ésta sea incompleta o imperfecta (94), y esta última se alimenta de la primera para traducir el conocimiento lingüístico en conducta real.

(94) Ibid., p. 68.

Así, por medio de dos conceptos Widdowson explica la naturaleza del lenguaje: La competencia, con sus dos categorías, y la capacidad, con toda la variedad de procedimientos que implica.

With respect to language knowledge I suggest... two levels: the systemic and the schematic, the former representing linguistic competence and the latter - communicative competence. Interpretative procedures are required to draw systemic knowledge into the - immediate executive level of schemata and to relate these schemata to actual instances. (95)

### 3.1.2.3 Inglés para propósitos específicos.

Al principio de este capítulo nos referimos a ESP como una derivación de la enseñanza de lenguas cuyo propósito principal es el enfoque de las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, existe otra característica que es necesario tomar en cuenta. Consideremos, por ejemplo, la siguiente definición:

the term 'language for special purposes' ... is generally used to refer to the teaching learning of a foreign language for a clearly utilitarian-purpose of which there is no doubt. (96)

Este propósito utilitario ha hecho pensar que ESP (English for Specific Purposes) queda conceptualizado como entrenamiento y no como educación (ver punto 3.1.2.1 de este estudio). Concebido de esta forma se ha afirmado que el propósito de ESP es sólo la competencia comunicativa.

The eventual practical use to which the language will be put in achieving occupational and ---- academic aims. (97)

(95) Ibid., p. 106.

(96) Ronald Mackay "Language for Special Purposes", en EDUTEC 1975, UAM, - México, # 3 p. 24.

(97) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose..., p. 6.

No obstante, esto no es cierto. ESP puede tener diferentes matices - que parten del entrenamiento puro, en cuyo caso es suficiente el establecimiento de marcos referenciales y rutinas retóricas, pues el objetivo es sólo la descripción de un código prescrito (prescribed code) (98) determinado (al estilo de Halliday). Sin embargo los cursos de ESP se pueden situar en un punto determinado de una recta cuyos extremos son el entrenamiento, - por un lado, y la educación por el otro. Algunos cursos se localizan en - los extremos mientras que otros se componen por los dos elementos en diferentes proporciones. Los objetivos de muchos cursos de ESP no se pueden limitar al entrenamiento. Primero, porque es imposible establecer un determinado código pues siempre existirá el problema de que una situación pueda - ocurrir que no haya sido contemplada en la descripción. (99) Segundo, porque la competencia comunicativa no llena los requerimientos de los estudiantes. La adquisición de un nivel de procedimientos es imprescindible para dar solución a todas aquellas situaciones nuevas que se presentan, para las cuales no hay fórmulas preestablecidas. En este caso, ESP debe tener - un enfoque educativo en el cual se desarrolle un entendimiento de principios básicos (an understanding of principles in order to extend the range of their application). (100) Es obvio que en un curso para alumnos de bachillerato, cuyas expectativas académicas pueden representar un sinnúmero de situaciones comunicativas a resolver, el entrenamiento los limitaría a escasas situaciones preconcebidas mientras que la educación les proveería de una serie de herramientas y habilidades aplicables a resolver situaciones no previstas.

(98) Ibid., p. 29.

(99) Ibid., p. 29.

(100) Ibid., p. 17.

De esta manera, podríamos caracterizar el ESP, por el cual abogamos - para los estudiantes del Colegio de Bachilleres, como aquel en el cual:

- a) Las actividades de los alumnos se enfoquen a desarrollar habilidades - cognitivas y no mecánicas ni memorísticas para el uso del lenguaje,

ESP ... reflects a serious concern with enabling learning to 'do things with words' rather than - simply to know the language. (101)

- b) No se limite al estudiante a un sólo tipo de lenguaje. Por el contrario, un ESP que amplie la habilidad comunicativa a diferentes usos de la lengua. Es decir, si hablamos de un alumno que tiene que leer textos de -- química, un ESP que no sólo le proporcione herramientas para entender - dichos textos sino también le enseñe a manejar aspectos universales de la lengua que son constantes en todos los textos científicos (lo que - más adelante se denominará algoritmo):

The way English is used in science and in other specialist subjects of higher education may be more satisfactorily described not as formally - defined varieties of English, but as realizations of universal sets of concepts and methods or -- procedures which define disciplines or areas of inquiry independently of any particular ----- language. (102)

En suma, un ESP que busque la capacidad comunicativa enfocada al estudiante. (103) En el caso de los alumnos de nivel medio superior esta necesidad generalmente se traduce a una actividad: la lectura.

(101) Richard Allright, "Language Learning through Communication Practice" ed. en Brumfit y Johnson, Op. Cit., p. 180.

(102) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 24 (El subrayado es mío).

(103) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose..., p. 21.

"A reading ability is often that is needed by learners of English as a Foreign Language (EFL)" (104)

Un alumno que aprende inglés en México generalmente no tiene la oportunidad de hablarlo, escribirlo o escucharlo fuera del salón de clases. Sin embargo, poder leerlo resulta muy útil para sus estudios académicos, éxitos profesionales y superación personal. (105) y (106)

### 3.1.2.3.1 La lectura.

La definición de la palabra lectura tiene muchísimas versiones; pero aunque son distintas entre sí, todas ellas reflejan la profundidad del significado en esta palabra. La definición de Alderson y Urquhart es una de las más sencillas y, a su vez, incluye casi todos los aspectos que esta actividad supone.

Reading is a complex activity ... that ... involves so many aspects of the language, cognition, life and learning. (107)

Sin embargo, la complejidad de esta actividad hace que la sola definición del término resulte incompleta para los propósitos de este estudio. Por tal razón, en los siguientes párrafos resumiré las características que varios autores atribuyen a la acción de leer.

La lectura es un proceso, "the process of getting linguistic information via print".(108) Pero este proceso forma parte de un proceso comunicativo mayor: un ciclo de producción e interpretación que según

(104) J. Charles Alderson "Reading in a Foreign Language: a reading problem or a language problem?" en Reading a Foreign Language ed. por J. Charles Alderson y A. H. Urquhart, Londres, Longman, 1984, p. 1.

(105) Ibid., p. 1.

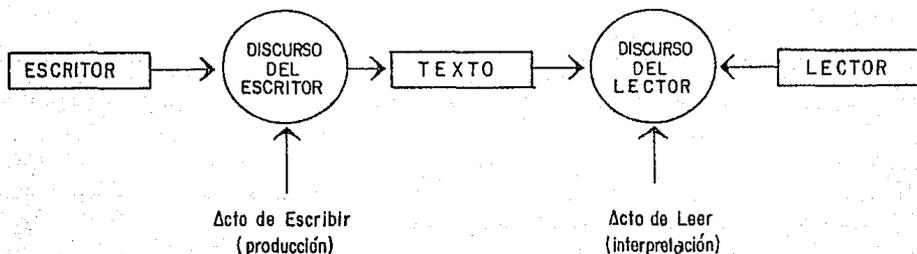
(106) "Use the language as a tool in the study of scientific and technical subjects", Op. Cit., Allen y Widdowson, "Teaching..." p. 122.

(107) Alderson y Urquhart, Reading in a Foreign Language Longman, 1984, Londres, Prefacio de C.N. Candlin p. XXVII.

(108) Widdowson citado en Ibid., p. XXV.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Goodman "implica una transacción entre el lector y el texto" (109). Tal -- transacción puede visualizarse así (110).



Se puede afirmar que el proceso de lectura es una consecuencia de un fenómeno comunicativo que verbalmente queda explicado así:

"The detachment of first person addresser and second person addressee and the consequent dissociation of text from discourse in written language use". (111)

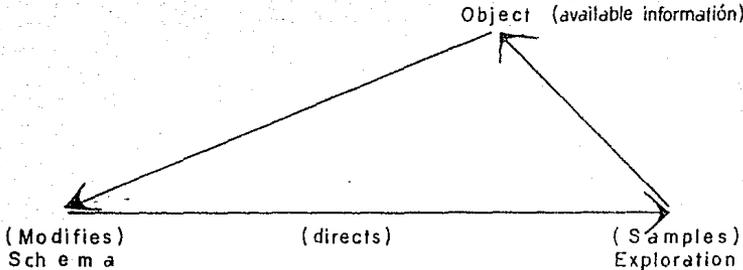
Ahora bien, el proceso de la lectura también tiene sus propios elementos y para describirlos existen muchos modelos de lectura elaborados por diferentes autores. El siguiente es el que ofrece Widdowson basado en Neisser, (112)

(109) Kenneth S. Goodman, "El Proceso de la Lectura; Consideraciones a través de las lenguas y del Desarrollo", en Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, Comps. Siglo XXI Editores, México, 1982, p. 18.

(110) Esquema basado en el prefacio de Op. Cit., Alderson y Urquhart p X.

(111) Widdowson, "Reading and Communication" en Reading in a Foreign Language, ed. por J. Charles Alderson y A.H. Urquhart, Londres 1984, p. 225.

(112) Ibid. p. 225.



Dentro de la corriente psicolingüística, Goodman ofrece una explicación muy parecida, en donde se procesa la información que ofrece el texto-objeto para llegar a la construcción del significado. (113) Estos tres elementos son dependientes entre sí e insustituibles en la lectura.

La lectura es un proceso cognoscitivo. Esta aseveración implica muchas cosas. Primero, la lectura no es simplemente un fenómeno óptico, ya que se efectúa en un nivel cerebral mucho más profundo. Estudiosos como Smith y Goodman han demostrado que el proceso de lectura parte de una búsqueda de significado y no de la mera identificación de signos lingüísticos. "Normal reading demands comprensión prior to and even without the identification of words". (114) Segundo, hay que precisar que por su característica cognoscitiva, la lectura no se presenta como un fenómeno aislado y descontextualizado. La lectura es la consecuencia de, por ejemplo, la duda, o la necesidad de resolver un problema. (115) Es más, para Frank Smith, la mejor definición del concepto lectura es el cuestionamiento: "Reading - is asking questions of printed text", (116)

(113) Op. Cit. Goodman, 18.

(114) Frank Smith, Reading, Cambridge University Press, Londres, 1978 p. - 119.

(115) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., pp. 77-78.

(116) Ibid., p. 105.

Tercero, dentro de la lingüística tradicional es ya un lugar común la clasificación de las habilidades lingüísticas en activas, o productivas, y pasivas, o receptivas. Esta sitúa invariablemente a la lectura dentro de las actividades netamente pasivas y receptivas. Sin embargo, el hablar de la naturaleza cognoscitiva de la lectura nos hace percibir-la como un fenómeno comunicativo cien por ciento activo.

Al analizar este problema, en su libro Teaching Language as Communication, Widdowson llega a la conclusión de que las tradicionales-cuatro habilidades lingüísticas realmente son ocho actividades que se pueden clasificar en dos grupos: destrezas lingüísticas (linguistic skills) y habilidades comunicativas (communicative abilities).

Evidentemente el proceso de lectura, tal como lo he caracterizado en este capítulo, forma parte de las habilidades comunicativas. Widdowson lo domina interpretación (interpreting):

The psychological process of understanding which is not made overt through physical or social activity. (117)

La interpretación, operación interiorizada no observable, se encuentra en el nivel más alto de las habilidades comunicativas pues subyace a todo el uso del lenguaje. (118)

(117) Op. Cit., Widdowson, Teaching..., p. 66.

(118) "it underlies all language use" Ibid. p. 66.

Cuarto, la lectura como habilidad comunicativa es activa y creativa: activa porque la interrelación estructura cognoscitiva/objeto permite al sujeto entrar en acción\*; creativa porque el proceso permite obtener un producto, consecuencia del acercamiento sujeto-objeto. Objeto que vuelve a ser en manos del lector.

La lectura es un proceso cognoscitivo individual. Es decir, la lectura no es réplica gráfica del lenguaje hablado. (119) Además de ser una actividad no observable que se realiza en silencio y en privado-características que por sí mismas sitúan a la lectura en un punto muy distante al lenguaje hablado-, la lectura no es fenómeno social sino psicológico.

En párrafos anteriores afirmé que la lectura forma parte de un proceso en donde además del lector también aparece un emisor. Aparentemente esta situación implica una relación social. Pero si analizamos un poco más de cerca el contexto en que se encuentran el emisor y el receptor -- nos daremos cuenta que por razones de tiempo y espacio, entre el autor y el lector no hay ningún acercamiento de tipo social. El emisor, por un lado, codifica su mensaje sin saber qué lector lo va a recibir ni cómo lo va a recibir. Es cierto que el autor siempre tiene en la mente un lector implícito (ideal) que juega un papel muy importante en el momento de crear el discurso. Sin embargo el lector ideal no es de ninguna manera el ser humano que realmente lee el escrito. Puede ser que las causas de la lectura se originen en un contexto social, pero esto no quiere decir que el proceso mismo sea social. El artículo de Widdowson incluido -

\* Ver punto 3.1.1 de este estudio.

(119) Art. Cit, Goodman, p. 16.

en Reading in a Foreign Language profundiza este aspecto y sus conclusiones son claras: el texto escrito y el texto hablado son de naturaleza diferente y así deben de considerarse dentro del ámbito pedagógico.\*

La prueba de que la lectura es una actividad subjetiva es el hecho de que no importa el esfuerzo pedagógico que se realice, el lector sólo procesará la información que responda a sus propósitos. Estos propósitos unas veces coinciden, pero otras veces son muy distintos a los objetivos del autor, del maestro o del autor de los ejercicios. Lo que implica que, frente a un texto, el lector tiene dos caminos a escoger (caminos con los que no cuenta el receptor en una actividad interpersonal): el camino del sometimiento y el de la libertad. En el primero, el lector sumiso se somete a la palabra del autor aceptando todo lo que éste dice y dejándose llevar.

Reading will be an act of submission (because) the reader recognizing the authority of the -- writer and wanting to allow access to the --- information given, will adjust his own frames of reference to accomodate it. He will then - allow himself to be directed by the writer and be content to keep to the course that has been plotted for him. (120)

\* El ejemplo que dan Alderson y Urquhart para argumentar en contra del aspecto no social de la lectura no me parece evidencia de la presencia de factores sociales (interpersonales). Sentirse incomodo por no terminar de leer una obra de D.H. Lawrence más que una presión de tipo social es una presión psicológica pues si alguien concluye o no una lectura no es causa de la necesidad de dar una respuesta al emisor si no de una necesidad interior. Op. Cit., Alderson y Urquhart, Reading..., p. 229.

(120) Art. Cit., Widdowson, "Reading and Communication", p. 222.

Generalmente este tipo de lector procesa la información de manera superficial. Lee sólo para poder recordar y repetir lo que el texto dice. Según Piaget, se lleva a cabo el "aprendizaje en sentido estricto", sin comprensión.

El segundo camino ofrece al lector libertad para actuar con el texto, es decir, libertad para procesar el texto a su manera, discriminando y valorando información de acuerdo a su propio esquema referencial.

...he can project his own scheme on what he reads and change the direction of ----- accomodation so that the text is adjusted to fit the patterns of his own ----- significance. In this case reading is an act not of submission but of assertion. (121)

En este caso, el proceso de lectura se lleva a cabo en un nivel profundo en donde el fin no es la reproducción de la información sino la valoración de ésta. A esto se puede añadir el diferente concepto que estos lectores atribuyen al texto.

these... learners regard the text as an instrument to help them understand better some aspect of the world... they relate... the ideas of the text to their own previous knowledge and experiences and they often react... emotionally and evaluatively - (122)

Tales lectores asimilan y acomodan la información a su estructura cognoscitiva para alcanzar el equilibrio.

Hasta aquí he hablado en general del proceso de lectura y su caracterización. Situémonos ahora en el contexto educativo que nos ocupa: ESP. Desde esta perspectiva es necesario analizar tres aspectos:

(121) *Ibid.*, pp. 222, 223.

(122) *Art. Cit.*, Fransson, "Cramming..." p. 91.

- a) El conocimiento del idioma extranjero.
- b) El conocimiento sobre el contenido del texto.
- c) El uso de estrategias de lectura.

Durante muchos años se pensó que el conocimiento sobre el idioma extranjero era el único factor que determinaba la eficacia en la lectura. - Se creía que mientras más se conociera sobre el idioma extranjero más - productiva iba a ser una lectura. Sin embargo, la realidad ha demostrado otra cosa. Si bien es cierto que el conocimiento de la sintaxis y del - léxico facilita la tarea del lector, esto no implica que la persona que más conozca el idioma mejor va a leer. Es más, para algunos autores la - gramática no es imprescindible; la falta de conocimiento de los aspectos gramaticales más complejos para los alumnos se puede compensar con lo - que Alderson denomina conocimiento conceptual (Conceptual Knowledge). Es te término se puede definir como el conocimiento previo del lector sobre el significado de las palabras y sobre el contenido del texto. (123) Las investigaciones de Alderson probaron que, para la lectura, la gramática no es tan importante como el conocimiento del vocabulario.

Foreign language reading programmes need to concentrate on improving students' vocabulary, and their procedures for recognizing - unknown content words. (124)

Este investigador también concluye en que es importante tomar en - cuenta el conocimiento previo que el lector tiene acerca del contenido - del texto. Autores como Brandsford, Steffensen, Joag-Dev, Goodman y -- Smith, han tomado diferentes caminos pero todos han llegado a la misma -

(123) Op. Cit., Alderson, "Reading...", p. 13.

(124) Ibid. p. 13.

conclusión. El conocimiento previo es un factor determinante en el proceso de la lectura. Alderson y Urquhart (en el comentario sobre Bransford) lo expresan así:

the process of relating text and background knowledge, which some writers have referred to as 'making sense of texts' involves the reader in an active role. Hence reading is - primarily a cognitive activity. (125)

Al mencionar actividad cognoscitiva se está hablando del esquema referencial que el individuo aplica al objeto para conocerlo, para hacerlo suyo. Es del horizonte del saber (background knowledge) de lo que depende el grado de comprensión de la lectura. Se ha comprobado que uno de los factores que baja el nivel de comprensión de lectura es la falta de conocimiento previo del tema del texto. (126) "Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura". (127) No hay que olvidar que el proceso de lectura - implica una interrelación de conocimientos.

Reading is a constant process of guessing, and what one brings to the text is often more important than what one finds in it... the students should be taught to use what they know to understand unknown elements. (128)

(125) Art. Cit., Bransford, "Learning..." p. 45.

(126) Ibid., p. 42.

(127) Op. Cit., Goodman, p. 18.

(128) Françoise Grellet, Op. Cit., p. 7.

Este último aspecto está relacionado con el tercer punto mencionado: el uso de estrategias de lectura. Dentro de las investigaciones en lingüística aplicada se han desarrollado una serie de técnicas que el alumno debe adquirir para leer un texto en un idioma extranjero. Sin embargo, la mayoría de ellas son estrategias que usan los lectores en su lengua materna. Dicho en palabras de Widdowson, este enfoque implica "extending the learner's ability to realize discourse -- from his mother tongue to the language he is learning".(129)

No obstante hay que aclarar que, en la mayoría de las ocasiones, estas viejas habilidades las usa el hablante de manera inconsciente. Este hecho, aunado a la preocupación que todo lector de una lengua extranjera tiene por las palabras desconocidas, son factores que interfieren en una buena comprensión. La tarea del maestro de lectura consiste en, por un lado, hacer evidente el uso de estrategias de lectura usadas en la lengua materna, y por el otro reactivar la estrategia en el relativamente desconocido territorio del inglés.(130)

Estas consideraciones sumadas a lo dicho anteriormente nos llevan a concluir que el propósito de los cursos de lectura en su enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras es la capacidad de lectura (the reading capacity) término que definido a la manera de Alderson et. al. se explica así:

(129) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 245.

(130) Malcolm Cooper, "Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English" en Reading in a Foreign Language ed. por J. Charles Alderson y A.H. Urquhart, - Londres, Longman, 1984, p. 128.

a predilection to treat a written text as carrying information, and a tendency to try to make sense of it by relating the information to background knowledge... -- the ability to move about in a text, -- relating different parts, illustrations, captions, etc... (131)

#### 3.1.2.4 El diseño del programa

El diseño de un curso de ESP que vaya dirigido a la educación pero que involucre también aspectos de entrenamiento debe pasar por diferentes etapas. Según Widdowson, las fases principales son dos: la primera -- consiste en un análisis de necesidades para delimitar la extensión de la variedad de situaciones en la cual el alumno se verá inmerso. La segunda fase es la interpretación de esas necesidades con base en tres elementos: habilidades, funciones y formas lingüísticas.

Dentro de la primera fase he hablado de una área delimitada de necesidades y no de la especificación de éstas pues ya sabemos que esta última es imposible cuando se trata de un curso educativo y no de entrenamiento. Sin embargo, sí podemos identificar las características situacionales generales que establecen el límite de las necesidades académicas.

Dentro de un curso de ESP dedicado a la lectura, las situaciones -- las representan los textos mismos. Por lo consiguiente, la primera operación del diseño de un curso consistirá en identificar las características -- cas de las lecturas que servirán de base para el curso.

En párrafos anteriores se estableció que una de las características necesarias para leer en otro idioma es el conocimiento sobre el area del

contenido de la lectura. Además, hay que tomar en cuenta que el alumno - del curso de inglés también es alumno de otras disciplinas. Estos dos as pectos permiten pensar en la posibilidad de utilizar una serie de materiales cuyo contenido sea el mismo de las otras materias que los alumnos - cursan.

The learner has a knowledge of the discourse which corresponds to his stage of learning in the area of science and technology concerned; and can use that knowledge as a base for learning the particular textualization of this discourse in English. (132)

Además, usar el material basado en el contenido de otras asignatu-- ras trae consigo una gran ventaja pues, de esta manera, se asegura el - uso del lenguaje para comunicarse y no como un fin en sí mismo. "If one wishes to teach use... language must be considered as an aspect of some other subject". (133)

El material, entonces, se podría localizar dentro del discurso es-- crito que generalmente se utiliza en los libros de texto y cuyo conteni-- do académico varía según las diferentes ramas de la ciencia. Así, el -- maestro tiene una gama muy amplia de donde escoger su material: geogra-- fía, historia, metodología de la ciencia, literatura, etc.

Sin embargo, dentro de este primer momento de selección, el maestro tiene que tomar en cuenta otro criterio; el tipo de lector al cual va di rigido el discurso científico.

(132) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 20.

(133) Ibid., p. 200.

Según Widdowson, el discurso científico se puede clasificar así:

- 1) discourse of science as a discipline.
  - 2) discourse of science as a subject.
  - 3) discourse of science as a topic of interest.
- (134)

En el primer caso se trata de un discurso que crea un científico -- (emisor) para otro científico (receptor). Este tipo de discurso está lleno de referencias exofóricas, elipsis y tecnicismos. En el segundo, el emisor es generalmente un maestro de alguna disciplina científica que se dirige al estudiante con fines didácticos. Este tipo de discurso es explícito y conlleva características metalingüísticas, además de que introduce dos elementos de suma importancia en el campo del aprendizaje:

introduces both the concepts and procedures  
of scientific inquiry and at the same time...  
the rhetorical principles of scientific --  
discourse (135)

El emisor del tercer tipo de discurso es, en la mayoría de los casos, la persona que escribe en periódicos o revistas con fines de divulgación, es decir, hacer que una información sea del conocimiento del público en general. El discurso en este caso es sencillo y directo. Generalmente, el alumno de un curso a nivel medio superior y superior reúne algunas de las características del lector implícito en el segundo tipo de discurso; todas las del lector implícito del tercer tipo; pero ninguna para abordar el discurso de la ciencia como disciplina. Al escoger su

(134) Ibid., p. 166 y s.s.

(135) Ibid., p. 52.

material el maestro debe asegurarse que los textos provengan de libros - para aprender o para divulgar ciencia. (136) De lo contrario, el maestro corre el riesgo de que el lector no logre el proceso discursivo (es decir, la comprensión) pues el texto será incoherente para él.

If we are not familiar with the conventions, then the language is incoherent to a degree corresponding with our unfamiliarity. (137)

Es necesario en este momento mencionar un concepto que es ya tradicional cuando se habla de la naturaleza de las lecturas: la autenticidad. He querido dejar la discusión de este término hasta el final porque concibo la autenticidad como una característica no de los textos sino de la interpretación que surge al interactuar el lector y el discurso.

Authenticity, then, is achieved when the reader realizes the intentions of the - writer by reference to a set of shared - conventions. (138)

Habrá autenticidad en la medida en que el lector reconozca el propósito del autor por medio de las funciones retóricas que su obra contiene. La autenticidad se logra cuando el lector implícito es el mismo que el lector real, cuando el lector ya ha adquirido las estructuras cognoscitivas necesarias para interpretar el texto que lee.

(136) Ibid., p. 52.

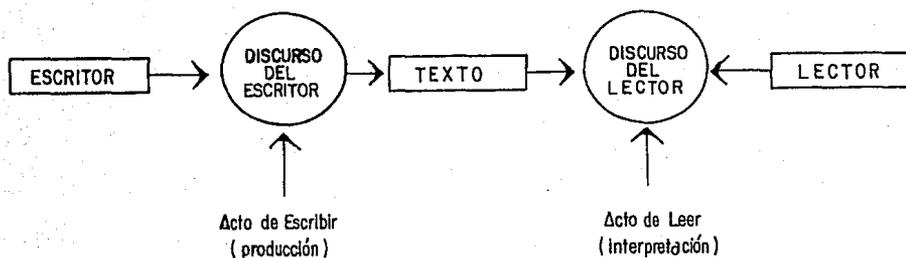
(137) Op. Cit., Widdowson, Teaching..., p. 45.

(138) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 166.

En suma, la autenticidad no es una característica de los textos, sino de la interacción discursiva con el lector.

It is not that a text is understood because it is authentic but that it is authentic - because it is understood. (139)

Terminada la primera fase, análisis de necesidades, se procede a la segunda operación que consiste en tres fases cuyo propósito es el análisis de aquellos elementos que servirán como medio para adquirir competencia y capacidad comunicativa. En lo que se refiere a la competencia comunicativa se analizan dos elementos: formas y funciones lingüísticas. Se trabaja en el nivel sistemático del lenguaje para establecer todos aquellos elementos formales que responden a las necesidades de los alumnos, pero siempre tomando en cuenta que las formas lingüísticas sólo sirven como uno de los medios para alcanzar niveles superiores. El enfoque comunicativo no fundamenta sus principios en el nivel sistemático. Su unidad básica de análisis no son las oraciones sino más bien "pasajes continuos de prosa". Sin embargo, hay dos formas de concebir el lenguaje que van más allá de la oración: el texto y el discurso\*. Para explicar estos conceptos recordaré al lector el esquema que, sobre el modelo de lectura, expliqué en páginas anteriores:



(139) Alan Davies, "Simple, simplified and simplification" in Alderson y Urquhart, *Op. Cit.* p.192

\* Son muchos los autores que han considerado texto y discurso como sinónimos, sin embargo, para este estudio, preferí la dicotomía que maneja Widdowson entre estos dos conceptos..

El escritor, emisor en este proceso de comunicación, realiza su discurso en el momento de escribir. Imagina a su lector implícito y, a partir de las posibles intervenciones de éste, lleva a cabo su propio discurso.

the writer can be said to conduct a covert interchange to establish a convergence of frames of reference so that the ----- information he wishes to convey is made - accessible to his supposed reader. (140)

A este momento también se le conoce como producción, creación o codificación. El resultado de este primer proceso es el texto. El texto es, a diferencia de los otros aspectos de la comunicación escrita, lo único tangible y visible. Quizá por esto se cree que el texto es el único elemento de este proceso. Pero, el texto es sólo la reunión de los aspectos formales de la lengua. "The overt expression of the process takes the - form of linguistic signals" (141)

El texto, entendido como "oraciones combinadas" sólo es la realización gráfica, producto del discurso del autor, que puede formar parte -- del discurso del lector, último elemento de este proceso. No obstante, - existen ocasiones en que el lector no alcanza el nivel de discurso.(142)

(140) Art. Cit., Widdowson, "Reading and Communication", p. 221

(141) Art. Cit., Widdowson, "Reading and Communication", p. 219.

(142) Art. Cit., Allen y Widdowson, "Teaching...", p. 122.

Sin embargo, cuando el lector lleva a cabo un proceso de negocia---  
ción, cuando relaciona la información del texto con su esquema referen---  
cial, cuando reconoce como se usan las oraciones para llevar a cabo ac---  
tos de comunicación,(143) entonces se produce un segundo discurso. Al -  
interpretar-acción cuya naturaleza interactiva ya se mencionó anterior---  
mente-el lector crea su propio discurso.

What is presented on a page as written text has  
to be converted by the reader into discourse -  
whereby meanings are negotiated.(144)

Para alcanzar capacidad comunicativa es necesario interpretar las -  
necesidades de los alumnos con base en las dos últimas fases: funciones  
y habilidades lingüísticas.

Las funciones lingüísticas representan el nivel esquemático del len-  
guaje. Interpretar las necesidades de los estudiantes a través de ellas  
significa establecer los marcos referenciales y las rutinas retóricas ne-  
cesarias para alcanzar competencia comunicativa.

Dentro de esta fase, una de las partes más analizadas es el conjun-  
to de funciones retóricas. Las funciones retóricas son los elementos que  
unidos coherentemente integran las rutinas retóricas las cuales forman,  
a su vez el discurso.

En los últimos tiempos muchos lingüistas se han dedicado al estudio  
de las rutinas y de las funciones retóricas y les han denominado de dife-  
rentes formas, partiendo todos quizá del término illocutionary acts que  
propuso Austin en 1962.

(143) Ibid. p. 122.

(144) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 257.

De manera muy general, Lackstrom et. al. definen a la retórica de la siguiente manera:

Judgements concerning the order of the presentation of information, within the paragraph and within the total piece of which the paragraph is a part and judgements on clarity and precision of exposition... (it) manifest(s) itself in the techniques of organization and style that the writer-employs. (145)

Lo que confirma la concepción de funciones retóricas como esquemas adquiridos por medio de procesos de razonamiento. El autor ordena gráficamente y mentalmente sus pensamientos. Las funciones retóricas son construcciones y ordenamientos mentales que van más allá del contexto lingüístico en que se presentan, son, para decirlo a la manera de Widdowson: "universes of discourse which underlie the different textual features which realize them in different languages", (146)

A partir de este aspecto se puede entender el hecho de que las funciones comunicativas impliquen propósitos específicos que correspondan a la voluntad del emisor. La comunicación es multifuncional, esto es, sirve para muchos propósitos, todos aquellos que tiene en la mente el usuario de la lengua. Este realiza su discurso de acuerdo a sus propios objetivos. Por ejemplo, decide si lo que desea es dar una definición, clasificar varios elementos o, quizá, narrar una serie de eventos.

(145) John E. Lackstrom, "Grammar and Technical English", en English Teaching Forum ed. por Anne Covell Newton, Volumen XIII, No. 3 y 4, 1975, p. 250.

(146) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 24

Sin embargo, debido a una compleja relación entre lo que Widdowson llama "imperativos cooperativos y territoriales" (147), estos propósitos no se manifiestan abiertamente. En muy pocas ocasiones el autor escribe así; "aquí voy a narrar", "en este momento estoy describiendo", "ahora - estoy haciendo una deducción". Todo esto queda implícito. La tarea del receptor es descubrir los objetivos del autor para entender el mensaje - no sólo como código lingüístico sino también como proceso de comunicación. El camino a seguir para llegar al conocimiento de las funciones retóricas implícitas es el tema del siguiente apartado. Pero antes de pasar a él, quisiera hacer una última reflexión acerca de las funciones retóricas.

Algunos autores se han dedicado a formar listas exhaustivas de funciones retóricas; otros, se han preocupado por seleccionar las funciones retóricas más recurrentes, con el fin de utilizarlas en el salón de clases. A pesar de estar muy interesado en las funciones retóricas, Widdowson no hace ninguna de las dos cosas. Las razones me parecen claras. -- Widdowson no proporciona a sus lectores "un inventario de nociones" al estilo de Wilkins o de Van EK porque piensa que hacerlo equivale a ofrecer un panorama atomístico y meramente descriptivo de las funciones retóricas.

Only a very partial and imprecise description of certain semantic and pragmatic rules... a collection of idealized elements of which - discourse is compounded. (148)

Hay que recordar que el discurso se caracteriza sólo por la interrelación de sus elementos retóricos que de ninguna manera aparecen aislados en la actividad comunicativa. (149).

(147) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose, p. 78.

(148) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p.p. 253-254.

(149) Ibid. p. 253-54.

Además, según Widdowson, no existe ninguna descripción de la lengua en términos de uso que sea completa y precisa; cualquier intento por describirla en estos términos sería sólo una representación inexacta de como la gente ve el lenguaje. (150) Tal descripción presentaría el mismo problema prescriptivo de las gramáticas tradicionales.

En lugar de formar enlistados de funciones sin un contexto (in "isolation"), (151) Widdowson se dedica a averiguar como tales actos se combinan para formar unidades comunicativas compuestas. (152)

De esta manera el contenido de un programa basado en este enfoque - tiene como base la descripción del discurso en términos de los tipos de actos comunicativos que representa y no nada más la descripción del texto de acuerdo a la frecuencia de determinadas formas lingüísticas. Así, el alumno tiene acceso al análisis de texto para descubrir como el texto ejemplifica la operación del código lingüístico más allá de los límites de la oración. (153)

Pero también tiene la oportunidad de familiarizarse con el análisis de discurso, en el que se lleva a cabo "the investigation into the ways sentences are put to communicative use in the performing of social actions". (154)

El último aspecto de la segunda fase del diseño de un curso se refiere al análisis de necesidades en relación con las habilidades lingüísticas. Para poder establecer las habilidades necesarias en un curso de ESP dedicado a la lectura es imprescindible tomar en cuenta tres elementos: tipos, estrategias y ejercicios de lectura.

Los tipos de lectura son las diferentes maneras de abordar un texto de acuerdo al propósito del lector. De los tipos de lectura se derivan las estrategias que se pueden definir como los procedimientos específicos que se tienen que llevar a cabo para determinada forma de leer. Con el fin de poner en práctica las estrategias, el maestro elabora ejercicios de lectura, los elementos más pequeños en esta relación.

(150) Ibid. p. 48-49.

(151) Ibid. p. 48-49.

(152) Op. Cit., Widdowson, Explorations... p. 5

(153) "discover how a text exemplifies the operation of the language code beyond the limits of the sentence" (170) Op. Cit., Widdowson, "Directions...", p. 52.

(154) Ibid.

La más conocida clasificación de tipos de lectura es la que incluye Grellet en su libro Developing Reading Skills. Esta clasificación consta de 4 clases de lectura (Scanning, Skimming, Extensive Reading e Intensive Reading). Estas clases ya se han convertido en un lugar común que subyace a los libros de texto de lectura. En páginas anteriores se menciona la relevancia de los elementos cognoscitivos en el proceso de lectura. Sin embargo, las definiciones de cada una de las 4 clases de lectura no toman en cuenta la actividad mental que involucran.

Tal es la razón por la que otros autores han tratado de clasificar los tipos de lectura caracterizándolos como productos mentales. Así, Pugh no describe 4 sino 5 tipos de lectura, a los que llama estilos. La lectura para información específica y la lectura de investigación (search -- reading) corresponden a la primera categoría de Grellet, con la diferencia que la primera es una actividad más bien mecánica mientras que la segunda conlleva una actividad mental más exigente. (155) A la actividad de "echar un vistazo" (skimming), Pugh le llama de la misma forma pero la caracteriza como "operación de proceso". (156) En lugar de las otras dos formas tradicionales Pugh identifica otros dos tipos de lectura relacionados más bien con la actividad mental como producto de la lectura. La lectura receptiva es una lectura que sólo implica la organización y el recuerdo de la información del texto. La lectura sensible (responsive reading), por otro lado, produce pensamientos reflexivos y recreativos. (157)

El hecho de que la lectura sea una actividad psicológica y no social hace que sea muy difícil su caracterización, sin embargo, en estudios más recientes Harri-Augstein y Thomas idearon un método que permite

(155) Art. Cit., Pugh, "An Approach...", p. 54.

(156) Ibid. p. 54.

(157) Art. Cit., Fransson, "Cramming...", p. 109 y s.s.

interiorizarse en el proceso de lectura y conocer muchas características que antes se ignoraban. El resultado es una nueva clasificación de los tipos de lectura. Un aspecto relevante en la caracterización de cada uno de ellos es que además de tomar en cuenta la actividad cognoscitiva, relaciona el proceso con el producto de la lectura, aspectos que la mayoría de las veces se confunden. Los cinco tipos de lectura son:

1) Lectura plana (Smooth read) - lectura más o menos rápida y pareja de principio a fin. La utilizan tres tipos de lectores: a) el mal lector - que lee el texto una o más veces pero que no obtiene nada de él, b) el lector con bastante conocimiento del tema que sólo reconoce el contenido pero que tampoco obtiene nada de él, c) el buen lector que hace uso de ella como parte de una estrategia que consta de más de un tipo de lectura.

2) Lectura por unidades (Item read) - lectura lenta y pareja de principio a fin que permite leer por unidades de significado. Generalmente es el lector a nivel superficial ("surface level") (158) el que más la utiliza.

3) Lectura de investigación (Search read) - lectura que permite la construcción de la estructura del texto por medio de anticipaciones y retrosecciones al irlo leyendo. Implica una actividad cognoscitiva bastante compleja.

4) Lectura como ejercicio mental (Think session) - la definición de este tipo de lectura se asemeja mucho a la lectura sensible de Pugh en lo que se refiere a la gran actividad mental que se lleva a cabo, aunque Harri-Augstein y Thomas la conciben como "una lectura dentro de la cabeza" (159) en donde el texto es sólo un pretexto para el pensamiento.

(158) Ibid. p. 109 y s.s.

(159) Sheila Harri-Augstein and Laurice F. Thomas, "Conversational investigations of reading; the self organized learner and the text" en Op. Cit., Alderson y Urquhart, Reading..., 1984, p. 260.

5) Lectura selectiva de repaso (Selective Check read) -también este tipo de lectura se parece al tipo de lectura de investigación de Pugh, con la única diferencia que esta lectura-repaso se usa generalmente como la parte final de toda una estrategia formada por otros tipos de lectura.

Es necesario tener presente que un mismo lector puede hacer uso de cualquiera o de todos los tipos de lectura en un mismo texto. El tipo de lectura que escoja dependerá del propósito e interés del lector por el texto.

A partir de los tipos de lectura se pueden definir las estrategias-necesarias para poder llevar a cabo el proceso de lectura. Las estrategias de lectura se pueden identificar como las diferentes capacidades que el lector posee en relación con los múltiples aspectos de la conducta lingüística y que en su conjunto, forman la capacidad comunicativa de la que habla Widdowson. De las estrategias también se han hecho muchas clasificaciones. Basta echar una mirada a los índices de los libros de texto con enfoque comunicativo para darse cuenta. Entre todos ellos la lista elaborada por Munby es, quizá, una de las más completas. Sin embargo es necesario recordar que la capacidad comunicativa de lectura no se traduce en una simple lista de estrategias sino que se trata de una intrincada relación entre todas ellas, resultado de una compleja actividad cognoscitiva.

Dentro del ámbito educativo, los ejercicios juegan un papel muy importante pues por medio de ellos se hace posible integrar las diferentes habilidades -hacer que dejen de formar una lista de elementos desintegrados-, además de ser el elemento que permita al alumno adquirir capacidad comunicativa de lectura.

Existen innumerables tipos de ejercicios. Libros como el de Grellet han surgido con la mejor intención de ayudar al maestro en su labor docente. Sin embargo, para lograr que los ejercicios que se proponen sean significativos es necesario conocer su estructura y función. Sólo si se conoce la naturaleza de los ejercicios y el nivel en que operan entonces se pueden esperar buenos resultados en términos de capacidad comunicativa. De acuerdo a su forma, los ejercicios son muy variados. Los hay de opción múltiple, falso y verdadero, correspondencia, jerarquización, complementación, respuesta breve y ensayo. A estas clases Widdowson añade los ejercicios de tipo respuesta no-verbal, es decir, aquellas preguntas que hacen que el lector transcodifique la información verbal a no verbal (diagramas, tablas, gráficas, mapas, etc.).

Sin embargo, los ejercicios no pueden aplicarse si el maestro se basa solamente en la forma en que se presentan. Se tiene que tomar en cuenta el nivel en que operan dentro de la mente del lector. A partir de este aspecto Widdowson clasifica a los ejercicios, de acuerdo a su función en dos clases: referencia léxica y gramatical (Usage reference) e inferencia comunicativa (use inference). (160)

Referencia léxica y gramatical: Son todos aquellos ejercicios que apelan al conocimiento lingüístico del lector. Operan en el nivel sistemático y generalmente hacen referencia al significado de una oración o de alguna unidad más pequeña.

Inferencia comunicativa: En esta subdivisión se encuentran todos los ejercicios que logran que el lector fije su atención en el valor del texto, esto es, en las proposiciones y en las rutinas retóricas que plantean. Si el nivel que involucran es de procesamiento, entonces el ejercicio corresponde a la subclase asimilación la cual se puede subdividir a su vez en interpretación retrospectiva o interpretación prospectiva. Si el ejercicio inferencial se sitúa en el nivel esquemático, entonces se habla de discriminación. Esta consiste en "evaluar la significancia relativa de la información" (161) con el fin de poder esquematizar y sintetizar el contenido del texto. Según Widdowson, este tipo de ejercicio es el más difícil pues el lector tiene que ser capaz de sintetizar y evaluar la información, un nivel taxonómico al que muchos lectores no llegan.

### 3.1.3 La relación entre los conceptos de Piaget y Widdowson.

Al principio de esta sección sugerí un acercamiento entre las ideas del psicólogo Jean Piaget y el lingüista H.G. Widdowson. Analizadas las dos teorías, el lector ya se habrá dado cuenta del sinnúmero de aspectos en que convergen. Tal coincidencia no es de ninguna manera casual. El interés de Widdowson es contextualizar el proceso de E-A de una lengua en un marco psicológico\* y partir de esta base para explicar la adquisición y el uso del lenguaje.

A theory of language which is not congruent with what we know of other aspects of human behaviour must come under some suspicion. - (162)

La teoría piagetana conceptualiza al aprendizaje en general y define a los elementos que lo forman. Widdowson también establece un concepto de aprendizaje, pero lo sitúa dentro del campo de la lingüística aplicada. Tanto Widdowson como Piaget \*\* hablan de una estructura conceptual del sujeto, la cual está formada por lo que ambos estudiosos llaman esquema. Esta estructura se forma y organiza por medio de la adaptación,

\* Es obvio que mi punto de vista no está de acuerdo con la clasificación tan tajante de H.H. Stern, quien sitúa a Widdowson dentro de la división lingüística del enfoque comunicativo en oposición a la división psicológica. Realmente me parece difícil encajonar de esa manera las ideas de Widdowson, tan profundas y complejas como la naturaleza misma del proceso que describen. H.H. Stern, "Communicative Language Teaching and Learning: Towards a Synthesis" en Alatis, Attaman, Watis, The Second Language Classroom, Directions for the 1980's OUP, N.Y., - 1981.

(162) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose..., p. 40.

\*\* En realidad, no nada más estos dos autores han concebido esta relación función-esquema, Frank Smith, por ejemplo, quien ha profundizado sus estudios en el proceso de lectura, caracteriza al conocimiento por medio de 2 elementos, el primero, innato, que consiste en la habilidad para construir una teoría del mundo y el segundo, aprendido, que son los conocimientos mismos de los cuales depende nuestra visión del mundo. Op. Cit., Smith, p. 88.

invariante funcional que Piaget divide en dos procesos: asimilación y acomodación. En lo que se refiere a la adquisición y uso del lenguaje, la adaptación se llama capacidad y consta de dos tipos de procesos, los que se refieren a marcos referenciales y los que subyacen a las rutinas retóricas. El mismo Widdowson proporciona una definición de capacidad usando los términos piagetanos:

One might note the relevance here of Piaget's account of learning as involving the complementary processes of assimilation and accomodation... Capacity, as I use the term, is the ability to maintain the complementary dynamic between these processes in respect to the acquisition and use of language. (163)

Y más adelante vuelve a hacer evidente la relación con la psicología del aprendizaje.

Competence... and capacity... are not restricted to matters of language alone. They are conceived of as principles which control all learning and all uses of learning and which underlie human conceptual and perceptual process in general. (164)

De allí que sea perfectamente válido explicar el proceso de lectura usando los términos concebidos por Piaget. Frente a un texto, el lector está frente a un problema por resolver. Esto hace que construya un "bosquejo esquemático de una operación a hallar". (165)

El lector piensa sobre la forma de atacar el problema, resolver la duda, "a disruption of normality" (166), para alcanzar otra vez el

(163) Ibid. p. 67.

(164) Ibid. p. 106.

(165) Op. Cit., Aebli, p. 95.

(166) Op. Cit., Widdowson, Learning Purpose..., p. 61.

equilibrio. (167)

Si volvemos a analizar el diagrama que propone Widdowson para explicar el proceso de lectura (ver p. 61 de este estudio) nos daremos cuenta que al leer se lleva a cabo un ciclo perceptual (168), en donde

a) el lector aplica un esquema (schema), su estructura cognoscitiva (en términos usados en la epistemología genética), al objeto-texto. Esta es precisamente la función que atribuyó Piaget a las estructuras: organizar la apropiación de nuevos conocimientos. Permitáseme aquí recordar la definición del proceso de asimilación de Piaget: "El sujeto somete al objeto a los esquemas de su conducta, lo incorpora a los mismos". (169)

Cabe hacer notar que en esta etapa de la lectura se efectúan diferentes hipótesis ("about what the text is about and about which ideas - or language are to come"). (170)

b) el sujeto busca evidencias (samples) para confirmar o rechazar sus posiciones.

c) el sujeto modifica su propio esquema e incorpora la información a su estructura cognoscitiva. Según Piaget, es en este momento de la lectura cuando se lleva a cabo el segundo proceso de la adaptación: la acomodación del sujeto al objeto.

Por medio de estos términos psicológicos podemos darnos cuenta que

(167) Ibid., p. 61.

(168) Ibid., p. 66.

(169) Aebli citado en la pag. 58 de este estudio.

(170) James M. Royer et. al. "Learning from text: methods for affecting reader intent" en Reading...", p. 226.

cuando el lector no logra entender una lectura es que no se efectuó ningún cambio de estructura.

reading is deprived of its essential purpose  
since it does not result in the change of --  
state which, as I (Widdowson) suggested --  
earlier, is a defining feature of the --  
communicative process (171)

(171) Art. Cit., Widdowson, "Reading...", p. 226.

### 3.2 LAS PROPUESTAS

Este capítulo está dedicado al planteamiento de algunas soluciones que resuelvan el problema analizado en el segundo capítulo de este trabajo. Cada una de las propuestas involucra dos aspectos fundamentales. Por un lado, se apoyan de manera total, en el marco teórico descrito en el capítulo anterior; esto es, las soluciones que aquí se proponen son corolario del enfoque psicológico de Piaget y del de lingüística aplicada de Widdowson. Por otro lado, cada una de las propuestas corresponden a los puntos considerados como clave en el problema en cuestión (cap.2). Así, la primera propuesta consiste en el proyecto para un programa de cursos de actualización para maestros de LAE. Se fundamenta en el estudio llevado a cabo sobre el profesor (punto 2.1.3). Los aspectos analizados en la parte dedicada a la caracterización del alumno (punto 2.1.2) dan lugar a la segunda propuesta: Conscientización y motivación del alumno. Por último, la descripción del programa (punto 2.1.1) sirve como base para la propuesta final: Relación entre los contenidos de este programa y las otras asignaturas, principalmente Taller de Lectura y Redacción I y II.

La necesidad imperante de una solución al problema, (además de un estrecho contacto con los elementos del análisis) me obliga a descartar la posibilidad de proponer soluciones imposibles de aplicar. Las propuestas presentadas aquí son factibles de llevar a la práctica. El único requisito para hacerlo es que, tanto la institución como los maestros mis-

mos, tengan el deseo de cambiar la situación que actualmente prevalece -- en la aplicación del programa de LAE en el COBAO.

### 3.2.1 El proyecto para un programa de formación de profesores de LAE.

La primera propuesta al igual que las dos siguientes, se basa en -- los resultados arrojados por los cuestionarios que se aplicaron a los -- maestros del COBAO. Según estas investigaciones se pudo delinear al perfil actual del maestro. Así, fue evidente que el maestro es uno de los -- elementos que está ocasionando los resultados negativos en la aplicación del programa. Muchos factores son los que intervienen: formación académica heterogénea, formación docente escasa, falta de actualización, ausencia de investigación personal, etc.

El mejor plan de estudios irá al fracaso o en todo caso se obtendrán resultados menores si los profesores carecen de las destrezas y conocimientos -- académicos requeridos para conducir con éxito el -- proceso enseñanza-aprendizaje. (172)

Sin embargo, la culpa no es del maestro, pues las necesidades del -- sistema educativo han propiciado que la aplicación del programa se con--vierta en una verdadera imposición. El maestro nunca fue preparado, ni -- académica ni psicológicamente al cambio del programa. Aparentemente algunos maestros, sólo una pequeña minoría, han aceptado el programa. Pero -- la mayoría lo rechaza, o simplemente lo ignora. Bajo todas estas posiciones subyace un evidente miedo a la pérdida y miedo al ataque; reacciones psicológicas que aparecen ante cualquier cambio que amenaza las estructuras cognoscitivas del individuo. Un cambio de programa significa poner -- en tela de juicio los contenidos que hasta ahora han sido válidos y reconocidos. Un cambio de programa es una imposición de contenidos y valores diferentes. Pero a los maestros no se les puede imponer un programa cuan

(172) Op. Cit., COBAO Memoria..., p. 22.

do hace falta una preparación previa.

El cambio que representa el programa de LAE no es nada fácil para - el maestro, pues implica un cambio en la forma misma de concebir el lenguaje.

One is asking the teacher not only to adopt new methods but also to change his concept as to -- what the content of language teaching should - be. (173)

Para poder aplicar el programa, el maestro de LAE tiene que estar - preparado en dos áreas de conocimientos básicos: la lingüística y la didáctica, tanto teórica como práctica. Es decir, el profesor debe poseer las herramientas necesarias para manejar el contenido del programa y para desarrollar en sus alumnos las estrategias y habilidades de lectura.

Los conocimientos sobre lingüística deben abarcar desde una concepción básica del lenguaje, hasta una caracterización específica del uso - del lenguaje requerido por el programa, básicamente el discurso científico.

Los conocimientos sobre didáctica deben presentar al maestro una vi sión de lo que es el aprendizaje, además de ofrecer una amplia gama de técnicas para desarrollar la capacidad comunicativa en el alumno. Deben- hacerle ver que lo que necesitan desarrollar en sus alumnos es

a capacity... for using the language so that they can achieve their own competence and - their own purposes. (174)

(173) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 66.

(174) Op. Cit., Widdowson, Learning..., p. 107.



Sin embargo, es innegable que cualquier programa de estudios conlleva siempre una determinada concepción del aprendizaje. Bajo un determinado punto de vista fue concebido y a él responden todos sus elementos integradores. Por lo tanto, es absolutamente necesario que el maestro conozca y maneje los términos teóricos que subyacen al programa en cuestión.

En lo que se refiere a la psicología del aprendizaje en general, el programa de LAE del Colegio de Bachilleres se sitúa dentro de la corriente psicológica cognoscitiva, la cual concibe al aprendizaje como un proceso cognoscitivo y no simplemente un cambio de conducta.

El maestro debe estar consciente de que sus alumnos aprenden si tienen necesidad de hacerlo; si, además de motivación, los alumnos asimilan y acomodan los objetos de estudio a sus estructuras cognoscitivas y viceversa; y si cuentan con los esquemas y operaciones básicas para procesar la información. El maestro, además, debe tener la información necesaria para darse cuenta que en el momento de haber aprendido, el alumno puede recorrer de regreso el camino que la operación aprendida implica; organizar el objeto de aprendizaje en sistemas superiores o tomar diferentes caminos para realizar la misma operación. En una palabra, el maestro debe contar con la suficiente herramienta teórica para propiciar actividades que hagan de la actividad mental el medio más viable para aprender\*.

Específicamente, las características de este curso hacen necesario que una parte del curso se adentre en un proceso psicológico básico en el programa: la lectura.

\* Ver punto 3.1.1. de este estudio.

Si los maestros enriquecen su concepto de la lectura y adoptan un punto de vista más bien cognoscitivo y comunicativo, es indudable que su forma de impartir la clase de LAE cambiará radicalmente. Entonces, los maestros entenderán que la lectura es un proceso cognoscitivo, activo, creativo e individual y con estas características lo harán llevar a cabo en el salón de clases.\*

Después del primer curso, el cual también sirve como introducción para el segundo, el maestro necesita concebir su propio curso (LAE) dentro de la educación y no como mero entrenamiento. Para esto, el maestro requiere de un modelo lingüístico que responda a las características del programa en cuestión. Si el maestro conoce los diferentes sistemas que conforman la lengua, de este conocimiento podrá partir para analizar los niveles que corresponden a cada uno. Con esta información le será posible identificar que tipo de competencia requiere cada uno, y de ahí partir para definir la competencia específica que sus alumnos requieren. Creo que sin estas bases el maestro difícilmente sabrá definir cuál es su propia meta.

Además del modelo de la lengua, el estudio de la lingüística aplicada también puede proporcionar al maestro la teoría pedagógica que se ha desarrollado específicamente para resolver los problemas de su propia área (Inglés para propósitos específicos) y todos los principios para desarrollar un programa, desde el análisis de necesidades hasta la interpretación de éstas de acuerdo con sus elementos fundamentales: habilidades, funciones y formas lingüísticas.

\* Ver páginas 79 a 89 del punto 3.1.2 de este estudio.

Tengo la certeza que después de terminados estos dos cursos, el -- maestro contará con un primer acercamiento (básico y a su nivel) de su -- propia especialidad, lo cual le permitirá

- comprender la estrecha relación que existe entre teoría pedagógica y práctica docente.
- contar con sólidas bases teóricas aplicables a su trabajo en el -- salón de clases.
- poder iniciar la investigación personal.
- tener el camino preparado para los siguientes cursos del programa.

Pero ante todo

- cambiar su concepto de la enseñanza de inglés para propósitos específicos.

### 3.2.1.2 Conocimiento de los contenidos del programa.

Durante el curso sobre lingüística aplicada el maestro entró en contacto con varios procedimientos para desarrollar un curso de E S P. Con estas bases, el maestro ahora puede analizar el contenido del programa.

Como ya quedó explicado en el punto 2.1.1 de este estudio, la estructura del programa gira alrededor de 3 ejes. Uno de los principales -- problemas que ha tenido que enfrentar el maestro de LAE se refiere al -- eje de las unidades. El maestro está acostumbrado a trabajar con textos -- simplificados, cuyas características generalmente son las siguientes:

- they are vehicle of usage
- an abnormality high occurrence of particular structures.
- (they) exhibit cohesion in isolation from a communicative purpose... detached from its normal function as a means of creating --- discourse. (175)

Entonces, para manejar el contenido del programa el maestro necesita conocer el algoritmo de los textos que conforman el programa, es decir, conocer la estructura que subyace en cada uno de los diferentes tipos de textos, lo que es común en todos los textos de una determinada clase.\*

Conocer el algoritmo de un texto no significa conocer solamente sus características léxicas o gramaticales, sino también sus características comunicativas, es decir, el propósito del autor y la estructura que maneja para lograr este objetivo. Por lo tanto, conocer el algoritmo de los textos también equivale a entender el segundo eje del programa: las funciones retóricas.

Con muchas dificultades (tal vez por la falta de bibliografía o por el escaso conocimiento previo) el maestro ha logrado entender lo que son las funciones retóricas. Inclusive reconoce la mayoría de ellas. Sin embargo, este conocimiento no basta para el objetivo del curso. Lo que el maestro necesita es averiguar como se relacionan estos actos retóricos, pero sobre todo necesita establecer la interrelación de estos actos en una clase de textos. Necesita tipificar una clase de discurso (176), es-

(175) Op. Cit., Widdowson, Teaching..., p. 78.

\* Ver punto 3.1.2.3 de este estudio.

(176) "Discurso Científico" Seminario de Iniciación I. Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos de Estudio, México, 1987, UNAM, CCH, - pag. 8.

tablecer el algoritmo que subyace a este tipo de textos,

the common features which could lead us to identify them (los textos) as variants of more general types. (177)

De continuar con la costumbre de "estudiar" textos específicos, el maestro sólo seguirá entrenando a sus alumnos sin poder nunca llegar al nivel educativo.\*

Estos dos ejes programáticos (textos y funciones retóricas) son elementales en un curso de este tipo. Sin embargo, si el programa sólo gira alrededor de éstos se limitaría únicamente al nivel esquemático de la lengua. Afortunadamente, existe, como ya sabemos, un tercer eje (estrategias y habilidades) que permite al maestro llevar a sus alumnos hasta el nivel de procedimientos. Su función es: "to devise activities which will promote the use of procedures for making sense". (178)

Pero para saber manejar el eje de las estrategias y habilidades de lectura, el conocimiento del maestro tiene que ir más allá del algoritmo de lectura; el maestro ya sabe qué va a leer el alumno pero ahora necesita averiguar cómo va a leerlo.

A partir de los tres grandes grupos en los cuales se divide este - eje, el maestro puede conocer una gran variedad de estrategias y habilidades para que sus alumnos apliquen a sus lecturas en inglés. Además de entender la información que el mismo programa proporciona, el objetivo de este curso es que el maestro enriquezca su información por medio de - otras fuentes. Estas pueden ser los libros dedicados a la descripción y explicación de estrategias de lectura (Developing Reading Skills de Grellet, por ejemplo) o los libros de texto de inglés para propósitos espe-

(177) Op. Cit., Widdowson, Learning..., p. 10.

\* Ver punto 3.1.2.1. de este estudio.

(178) Op. Cit., Widdowson, Learning..., p. 97.

cíficos (Reading and Thinking, por ejemplo). Acerca de estos últimos el maestro debe considerarlos sólo como libros de consulta y no como libros de texto, pues el programa y los mismos alumnos presentan características específicas que no corresponden a las de los libros de texto.

Cabe hacer una última aclaración. Este curso y los subsecuentes -- son concebidos como talleres. Por lo tanto, en el transcurso de cada uno, el maestro tendrá que analizar textos, aplicar estrategias y habilidades de lectura, elaborar ejercicios para textos específicos, resolver, analizar y evaluar procedimientos de lectura elaborados por otros, etc, etc.

En fin, el maestro tendrá que trabajar; tendrá que pensar. Uno de los principios en los cuales se sustenta esta propuesta es el de "aprender haciendo". Si el maestro quiere que sus alumnos lean, él mismo necesita ponerse a leer. Y si además quiere enseñar a usar estrategias y habilidades de lectura, él mismo tiene que aplicarlas a sus propias lecturas. No podemos exigir al alumno lo que nosotros mismos nunca hemos hecho.\*

\* Para resolver este problema, maestros de diferentes instituciones, incluso en el extranjero se han inscrito en cursos de lectura en su lengua materna. (Ver Augstein y Thomas, Art. Cit.) Sin embargo algunos -- maestros locales consideran denigrante tomar este tipo de cursos.

### 3.2.1.3. Elaboración de Materiales.

A partir del tercer curso, el maestro ya posee todas las herramientas necesarias para elaborar su propio material didáctico. Llegó el momento para que el maestro ponga en práctica los conocimientos adquiridos. La creación es una actividad atractiva, pero hay que crear de manera -- planeada y organizada. Desde el planteamiento de los objetivos hasta la evaluación final, el maestro tiene que planear y organizar todos los momentos del proceso E-A para poder cumplir con su objetivo. Bien sabemos todos a que tristes fines ha llevado la improvisación. En el caso particular de la elaboración de material didáctico, el maestro debe comprender que su éxito depende de la adecuada organización de los diferentes -- pasos a seguir.\* Sobre este aspecto, se pueden establecer 3 fases principales:

- 1) La obtención del texto.
- 2) La lectura pertinente.
- 3) Los procedimientos de lectura.

Para obtener el texto idóneo se debe antes que otra cosa, analizar su procedencia, pues esto permite identificar al lector implícito. De -- principio, hay dos situaciones que se deben evitar: los textos escritos por especialistas y dirigidos a especialistas\* y aquellos dirigidos a estudiantes de lengua extranjera, es decir, diseñados como material para -- enseñar inglés como lengua extranjera (179) y (180). Este paso también --

\* Ver punto 3.1.2.4 de este estudio.

(179) Art. Cit., Allright, p. 173.

(180) Fernando Castaños, "Consideraciones sobre el discurso científico y la definición", en Estudios de Lingüística Aplicada, Año 1 # 2, Enero de 1982, México, Cele UNAM, p. 7.

ayuda para decidir si el tema del texto forma parte del horizonte del sa  
ber de los estudiantes\*. Si el texto no cae en ninguno de estos dos extre  
mos, se puede considerar como posible material didáctico.

El siguiente paso, es la definición del texto. Por un lado el maes-  
tro hará uso de sus conocimientos sobre los diferentes algoritmos de lec-  
tura para identificar a qué clase general pertenece, basándose en el pro-  
pósito general del texto y en las funciones retóricas que incluye. Por -  
otro lado, definirá las características específicas que este texto en -  
particular presenta. Esta fase es, realmente, el conocimiento de la geo-  
grafía del texto. En general, se puede afirmar que si un texto cumple -  
con los requisitos primarios (lector implícito), es un texto apropiado.-  
Sobre este aspecto es conveniente recordar que "the wider the audience -  
for a text the more simplified linguistically it is likely to be". (181)

Sin embargo este reconocimiento es necesario para comprobar si el -  
contenido, la estructura y el lenguaje pertenecen al nivel de compleji--  
dad requerido. Si no sucediera así, el maestro puede tomar varios cami--  
nos: a) cambiar de texto; b) simplificar el texto o los ejercicios; --  
c) graduar el texto o los ejercicios.

En lo personal, me inclino por cambiar un texto, más que por simpli-  
ficarlo. Simplificar un texto significa algo más que utilizar sinónimos.

\* Ver tercera propuesta de este capítulo.

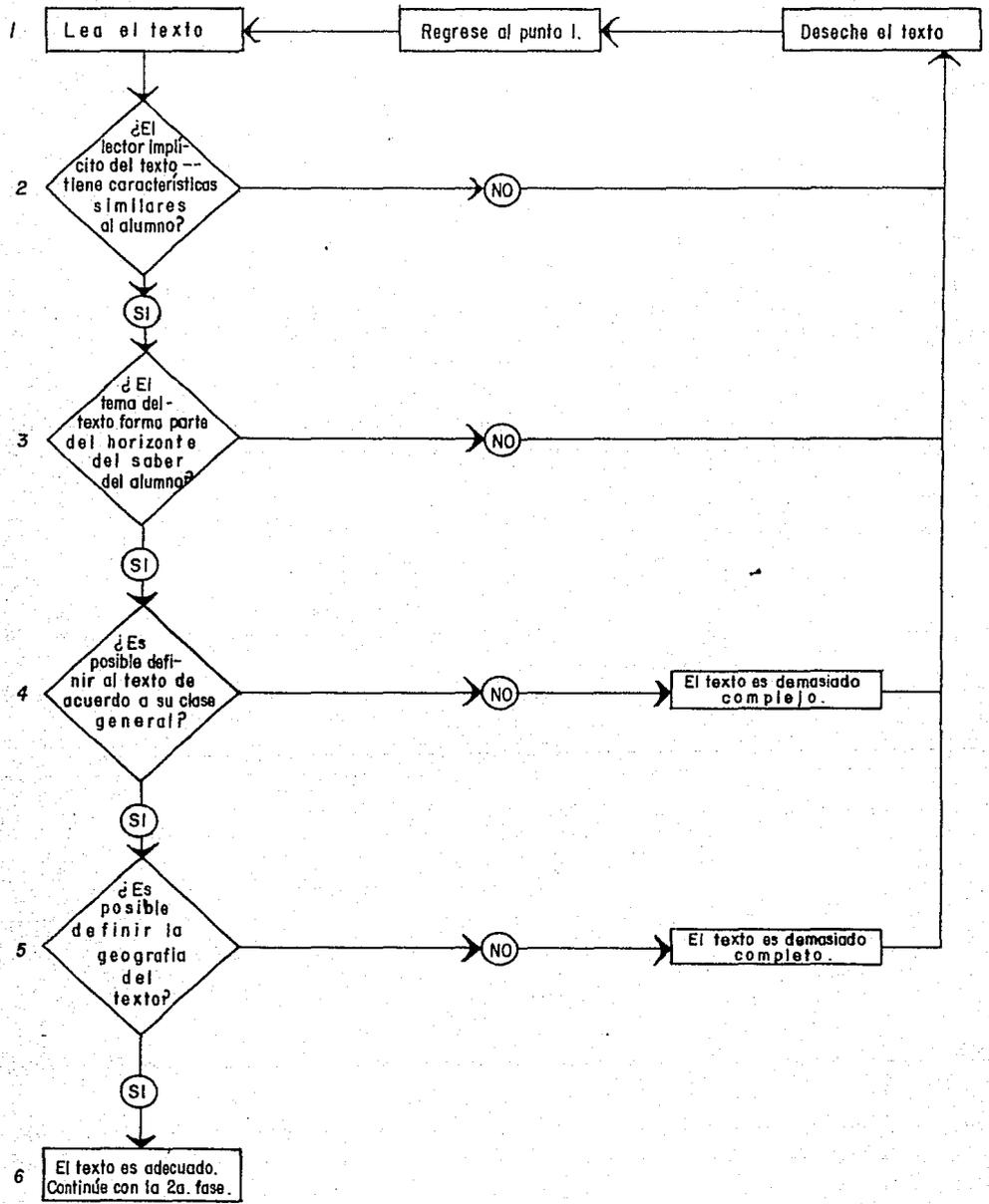
(181) Art. Cit., Davies, p. 185.

The point is that in order to simplify language as use one has to interpret its communicative - import. To do this one has to take into account how propositional content is developed... and - also what the expression of propositions counts as in terms of illocutionary value. (182)

En realidad, son muchos autores que aconsejan lo mismo pues consideran que la simplificación acarrea más problemas de los que resuelve.\*

El camino a seguir en esta primera fase queda explicado en el siguiente diagrama de bloques:

\* Ver Davies, Art. Cit., "Simple..." y Widdowson, Op. Cit., Explorations



Ahora el maestro cuenta con un texto adecuado para aplicar en el salón de clases. Sin embargo un buen texto no es el único elemento en este proceso. Faltan aún dos pasos más: establecer la lectura pertinente y desarrollar un determinado procedimiento de lectura.

El proceso de lectura siempre es consecuencia de una necesidad que motiva al sujeto a leer. Esta necesidad puede traducirse en el objetivo de la lectura. Este es el primer aspecto a considerar: ¿cuál proceso de lectura es pertinente al objetivo-necesidad de los alumnos-lectores? El segundo aspecto ya se ha resuelto, al decidir en la primera etapa, - si el texto es apropiado para el alumno-lector.

Lo primero que hay que decidir es "qué lectura" se hace de un texto dado, o dicho de otra manera, lo que hay que proponer es una lectura pertinente. La pertinencia se define por las características del texto y por los conocimientos del lector. La definición va de las características del texto a los conocimientos del lector. (183)

Establecer la lectura pertinente significa definir el objetivo más apropiado para el alumno. Es obvio que un determinado texto permite sin fin de lecturas, cada una respondiendo a un propósito determinado. El objetivo más apropiado para el alumno será aquella lectura que permitan las características del texto y que esté acorde con los conocimientos del lector. Establecer la lectura pertinente también tiene como meta definir las estrategias y habilidades de lectura. Estas, en realidad, consideradas en sí mismas, no tienen razón de ser. Sólo adquieren validez si sirven como medio para alcanzar el objetivo de la lectura y éste puede concretarse antes de leer el texto o al final del proceso de lectura como una actividad que, a la vez de cerrar, dé un significado a todos los ejercicios anteriores.

(183) Notas para el seminario de elaboración de material didáctico. Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en Técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio. -- UNAM-CCH, México, 1987.

La lectura pertinente tiene como consecuencia una respuesta a lo -- que se leyó, un producto de lectura. Sin embargo, este producto no se en tiende como la comprensión misma del texto (lo que muchos exámenes de -- comprensión de lectura pretenden), sino como una valoración del contenido, como una reacción, resultado de la comunicación indirecta con el autor y sus ideas. En este momento el lector-alumno deja su pasividad para convertirse en un lector-procesador profundo de información.\*

En lo que se refiere a los dos cursos de LAE, el maestro debe decidir cuál es la lectura pertinente para sus alumnos. En el caso de un ter cer curso, (ver la tercera propuesta de este estudio) el estudiante es -- quien decide, sin ninguna imposición por parte del maestro, con qué fin leerá determinado texto.

El último paso en la elaboración del material didáctico se refiere-- a las estrategias y habilidades de lectura. Bajo este aspecto, se cuenta con una extensa variedad de proposiciones. Diferentes autores presentan-- a los maestros una gran variedad de tipos de ejercicios, los cuales, basados en los fundamentos del enfoque comunicativo, representan un gran -- recurso para aplicar en el salón de clases.\*\*

Sin embargo, el maestro cuidará que en cada uno de los ejercicios -- estén constantes tres principios básicos:

\* Ver punto 3.1.2.4. de este estudio.

\*\* Como un modelo a seguir Carol Hosenfeld menciona una lista muy comple ta de las estrategias de lectura que generalmente utilizan los buenos lectores. Sobre este punto también hablan Brandsford et. al., Fransson y Harry-Augstein y Thomas (Alderson y Urquhart, 1984).

- 1) Pertinencia. Las técnicas específicas siempre se considerarán como un medio y no como un fin en sí mismo; un medio que sirve para alcanzar el objetivo: la lectura pertinente.
- 2) Relevancia. Las actividades implicadas en el proceso de lectura siempre tienen que ser relevantes. Esto es, las respuestas deben implicar un proceso mental y no mecánico. Evite las asociaciones E-R. Recuerde que leer es pensar.\*
- 3) Autenticidad. \*\* Los ejercicios serán auténticos en la medida que pertenezcan a la misma naturaleza del texto. Es un error tratar de aplicar indiscriminadamente las técnicas de lectura. Sólo se deben usar aquellas que pida la geografía del texto. La naturaleza del texto y el objetivo de lectura también deciden la cantidad y profundidad de los ejercicios.

Teóricamente las estrategias y habilidades de lectura se pueden clasificar de acuerdo a diferentes criterios. Por ejemplo, de acuerdo con la proposición del mismo programa, las estrategias y habilidades de lectura se dividen en tres grupos: predicción, valor comunicativo y extracción de información. Esta clasificación se basa en la naturaleza y nivel de complejidad de las diferentes técnicas. Otra forma de clasificarlas parte del nivel del lenguaje que implican. Así encontramos estrategias sistemáticas, otras de procesos o procedimientos y otras más a nivel esquemático. (184)

\* Ver punto 3.1.1 de este estudio.

\*\* Con esta misma connotación Widdowson utiliza el mismo término para designar la legibilidad de un texto en relación con su lector. Ver punto 3.1.2.4 de este estudio.

(184) Op. Cit., Widdowson, Learning..., p. 82.

Por otro lado, la forma que toma el ejercicio en el momento de redactarlo y la forma de la respuesta que implica también permite un tipo de clasificación. Los tipos de ejercicios más usuales en LAE son muy comunes también en las demás asignaturas: completamiento, respuesta breve, falso o verdadero, opción múltiple. Aunque también existen otros tipos de ejercicios que son propios de las materias cuyo proceso principal es la lectura. Un buen ejemplo lo constituyen los ejercicios que producen respuesta no-verbales. (185) Sin embargo hay que recordar que estas clasificaciones sólo sirven como referencia para el maestro. No tiene ningún caso, y sí ocasiona muchas confusiones, proporcionar esta información a los alumnos.

Para completar el objetivo de este curso sólo falta un aspecto: la lectura y resolución de los ejercicios elaborados por los mismos maestros, una especie de microenseñanza para comprobar la validez del nuevo material. Después de este último paso, el material didáctico ya está listo para su aplicación, aunque en el transcurso del curso el maestro puede hacer los cambios que juzgue necesario. A fin de cuentas es él quien tiene la última palabra.

the language teacher need not, and usually does not, assume... a passive role. He can, and does, conduct operational research and he is in the position of being able to explore the possibilities of a communicative approach to teaching for himself. (186)

(185) Op. Cit., Widdowson, Teaching..., p. 97-99.

(186) Ibid., p. 162-163.

#### 3.2.1.4 Evaluación de Materiales

Algunos maestros consideran que no tiene caso perder tanto tiempo - creando material didáctico si actualmente existen un gran número de publicaciones que presentan a los maestros textos y ejercicios de todo tipo. Sin embargo, por todas las razones expuestas anteriormente es evidente que no se puede aplicar cualquier texto sin antes haber considerado - aspectos de suma importancia.

Habiendo cursado las fases anteriores del programa de formación de profesores de LAE, el maestro ya cuenta con la información necesaria para poder valorar el trabajo de otros.

Debido a esta enorme cantidad de libros recientemente publicados - (ESP está de moda), el maestro encuentra difícil decidir cuál es el apropiado para sus alumnos. En realidad todos le parecen buenos. Así, sus - criterios de selección del libro de texto son en ocasiones, meramente superficiales pues se basa en su gusto por el contenido de las lecturas, - la facilidad de los ejercicios o inclusive el costo del libro. No obstante, en este curso, el maestro se dará cuenta que el lector implícito, la naturaleza del texto, la lectura pertinente, la calidad de los ejercicios en términos de pertinencia, relevancia y autenticidad son los elementos que debe identificar, analizar y valorar. Sólo de esta manera el maestro sabrá si su elección es la mejor, o si es necesario, como debería suceder en la mayoría de los casos, crear su propio material didáctico tomando en cuenta el contexto social y educativo en el que se encuentra profundamente involucrado.

### 3.2.2 Motivación y Conscientización del Alumno

Al analizar las características del alumno se hizo evidente el concepto que el estudiante tiene de la materia. Para él, LAE es una de las materias menos importantes y menos vinculadas con las demás que forman el plan de estudios del Colegio de Bachilleres. Dentro de la misma investigación también salió a la luz otro problema: las expectativas del alumno con respecto a la materia. Basado en su experiencia anterior, el estudiante piensa que el curso será muy parecido a los cursos que llevó en el nivel medio básico. Además, tiene la idea que la meta principal es aprender a hablar, objetivo que le parece sumamente atractivo, a pesar de que él mismo no le encuentra ninguna utilidad académica.

Para evitar que tales objetivos choquen con los del programa propuesto y evitar la desilusión y frustración consecuentes es necesario hacer que el alumno se dé cuenta del tipo de curso que va a iniciar y de los objetivos que persigue.

Concretamente, la segunda propuesta es la siguiente: aumentar una unidad al programa que sirva de introducción al mismo y que incluya los siguientes objetivos:

Que el alumno:

a) analice las razones por las cuales el objetivo del programa es el más útil para su vida académica.

b) analice el programa para que conozca su estructura y su contenido.

c) recuerde los contenidos de Taller de Lectura y Redacción I y II que son antecedentes de este curso (concepto de lectura, propósitos de lectura, tipos de discurso, estrategias de lectura, etc.)

d) establezca la relación que existe entre LAE y las otras materias del plan de estudios del COBAO.

e) realice varios ejercicios de lectura en español elaborados especialmente para hacer evidente las estrategias que se poseen.

El propósito principal de esta unidad es que el alumno se dé cuenta que el objetivo del programa es el más útil para su vida académica. Tengo la firme convicción de que el mejor camino para lograrlo es hacer analizar al alumno sus propias razones y compararlas con las que subyacen - al contenido del programa. Gracias a esta contraposición el alumno se dará cuenta que los objetivos esperados por él\* no tienen razón de ser dentro de las necesidades de su contexto educativo presente y futuro.

A partir de las conclusiones obtenidas, el alumno procederá a analizar el programa. La finalidad de esta tarea es lograr que el alumno co--nozca la estructura del programa, es decir, los ejes que la sustentan y su interrelación. Por medio de este conocimiento el alumno sabrá que es lo que se espera de él durante el curso. Uno de los logros más importantes de este primer acercamiento será el efecto que se produzca en el --alumno; se dará cuenta que el enfoque del curso será muy diferente a sus experiencias anteriores.

Its first objective is to change the student's concept of English from that which represents it as a separate set of facts about words and sentence patterns and grammatical rules to that which represents it as a means of communication similar in nature to his own language. (187)

Es primordial para alcanzar los objetivos del curso que el alumno - conciba al inglés como un medio de comunicación "similar in nature to --his own language". A este aspecto va dirigido el inciso c). Al relacio--nar LAE con su materia antecedente: Taller de Lectura y Redacción I y II el alumno percibe dos situaciones: primero, Lengua Adicional al Español, como su nombre lo indica, es una materia cuyo fin es proporcionarle he--

\* Ver p. 2.1.2 de este estudio.  
(187) Op. Cit., Widdowson, Explorations..., p. 44.

ramientas, las cuales, sumadas a las que ya posee en su lengua materna, le van a permitir una capacidad comunicativa. Segundo, Lengua Adicional al Español no es de naturaleza diferente ni está desligada de las demás materias del plan de estudios del Colegio de Bachilleres. Su materia antecedente, Taller de Lectura y Redacción proporciona las bases necesarias para cursar LAE. De esta manera, se considera requisito para cursar LAE poseer los siguientes contenidos: conceptos de lectura, propósitos de lectura, tipos de discurso, estrategias de lectura, etc.

Con los elementos anteriores, será ya evidente para el alumno la relación que puede existir entre LAE y las otras materias. Este punto es por demás importante para alcanzar el objetivo propuesto. Cuando el alumno se da cuenta que el contenido de las lecturas de LAE puede ser compartido por cualquiera de sus demás materias empieza a considerar que su cultura, sus experiencias y sus conocimientos sobre las otras materias son útiles para algo más que pasar un examen. En otras palabras, empieza a considerar su horizonte del saber como algo útil e inmediatamente práctico y no sólo como amontonamiento de conocimientos de los cuales generalmente se "desconecta" el entrar a la clase de inglés. En este momento el estudiante también empieza a crecer como lector pues se ha comprobado que los adultos usan más su conocimiento previo (background knowledge) - (188) que los adolescentes.

El último elemento de este proceso introductorio consiste en la realización de varios ejercicios de lectura. Estos tienen dos finalidades: Primero, que el alumno se dé cuenta de todas las estrategias que posee y usa para comprender el lenguaje escrito en su lengua materna. En situa--

(188) Carol Hosenfeld, "Case studies of ninth grade readers" on Reading in a Foreign Language, por Alderson y Urquhart, Longman, - Londres, 1984, p. 234.

ciones normales de lectura (fuera del salón de clases) el lector utiliza un gran número de estrategias, las cuales son, en su mayoría, inconscientes. Sin embargo, una situación de enseñanza-aprendizaje no puede permitirse esos lujos. Es necesario que los alumnos sepan que ya poseen algunas estrategias para leer en su propio idioma que pueden transferir a la lectura en lengua extranjera. Es un error muy frecuente pensar que los alumnos empiezan desde cero en una clase de esta naturaleza. El maestro de LAE no enseña a leer. Su función es hacer evidente las estrategias -- usadas y trasladarlas a la lectura de otra lengua.

By guiding learners into contact with their own processes, they become aware of the existing -- state of their skills and attitudes towards -- reading and so bring these under review.(189)

La segunda finalidad de este punto es que el alumno se dé cuenta de la existencia de un gran número de estrategias que aún no conoce, las cuales son imprescindibles para leer eficientemente un texto. En este caso, es necesario que estas técnicas no se apliquen directamente en el idioma desconocido sin que primero las comprenda y las practique en su propio idioma. Por estos motivos los ejercicios que se contemplen para esta sección no serán en inglés. Se pretende que el propio alumno analice lo que sabe y lo que no sabe hacer con sus lecturas en español para que sepa lo que puede hacer y lo que se espera de él durante el curso.

Tomando en cuenta estas dos situaciones (las estrategias que posee y las que desconoce) será evidente para el alumno que lo que el maestro y el curso en sí piden de él no es la lectura lineal y pasiva a la que

desgraciadamente está tan acostumbrado. El nivel de lectura que exige el curso es aquél en donde el alumno participa activa y conscientemente para completar con éxito el proceso comunicativo en el que está inmerso.

Considerados como un todo, los cinco objetivos anteriores tienen como último fin la motivación del alumno. El concepto de motivación ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones pedagógicas, y todas ellas coinciden en un punto: la motivación es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, para lograr tal motivación es necesario, primero que nada explicar lo que se entiende por motivación. Para este efecto me basaré en la clasificación que hace Anders Fransson. Según Fransson, lo que de manera generalizada conocemos por motivación puede definirse de dos formas:

- A state where the reasons for the learning effort have nothing to do with the content of the learning material.
- a state where the relevance for the learner of the content of the learning material is the main reason for learning.(190)

Es un hecho que son pocos los alumnos motivados en LAE y de ellos - la mayoría los motiva solamente la calificación con fines de promoción. Desafortunadamente, tal situación repercute en el nivel de aprovechamiento del curso. En una clase típica de lectura existe "una estrecha relación entre la adaptación a las esperadas exigencias del examen y el nivel de procesamiento de lectura". (191)

Cuando el alumno no encuentra ninguna motivación en el contenido del curso su nivel de lectura es muy deficiente ya que sólo está interesado en aprender a contestar preguntas de comprensión tipo examen sin in

(190) Art. Cit., Fransson, "Cramming..." p. 88.

(191) Ibid., p. 120.

teresarse nunca en la lectura misma. Esta motivación implica un nivel superficial del proceso que no varía ni siquiera a lo largo del curso. De acuerdo con las investigaciones hechas por Fransson la calidad del lector puede variar de acuerdo a su motivación.

Interested subjects tend to be deep processors and viceversa... and uninterested subjects are highly likely to produce description-content - recalls. (192)

Esto implica que un alumno no puede ser caracterizado únicamente como lector profundo ("deep-processor") y otro como lector superficial -- ("surface-reader") sino que su clasificación como lector puede variar de acuerdo a la motivación intrínseca de cada uno. "Even the most dependent reader must create or recover the discourse from the text".(193) Todo depende de la habilidad del maestro para cambiar la motivación extrínseca en una de tipo intrínseco que despierte el interés por la lectura como proceso creador y por el texto como propiciador de éste. Hay que hacer desaparecer la idea de que por buen aprendizaje se entiende una buena calificación en el examen. (194)

Según los estudios de Harri-Augstein y Thomas, la conscientización de los alumnos sobre su propio proceso de lectura los convierte en lectores críticos.

Students question more what they read, plan their reading more rigorously, search for organization in texts, make fewer notes and find reading for - learning more enjoyable. (195)

En suma, la conscientización tiene como resultado la motivación.

Es conveniente hacer notar que las conclusiones arriba citadas, en las que apoyo las mías propias, son el resultado de procesos más largos y complejos, apoyados además con diversos recursos técnicos. En compara-

(192) Ibid., p. 119-120.

(193) Art. Cit., Widdowson, "Reading...", p. 228

(194) "by 'good learning' is often meant a high score on a test", Op. Cit., Fransson, p. 87.

(195) Art. Cit., Harri-Augstein y Thomas, p. 270. (el subrayado es mío).

ción, mi propuesta es muy modesta. Sin embargo, tengo la firme convicción de que ésta puede significar el comienzo de lo que sería un cambio radical en los hábitos de lectura del estudiante. Además, el objetivo de la segunda propuesta puede ser reforzado en muchas formas, por ejemplo, por medio de los temas del material didáctico. Según Fransson, "improvements could be brought about if students were free to choose their own reading material".(196) En este caso, el propio interés por la lectura reforzaría la motivación intrínseca del alumno. Otro aspecto por demás importante en este reforzamiento es la congruencia de todos los elementos del curso. El maestro, el material y las técnicas didácticas deben responder a los objetivos propuestos en la introducción. Los maestros debemos tomar en cuenta que los estudiantes se resisten a cambiar sus hábitos de lectura (197) y si a esto añadimos una inconsistencia dentro del curso lo que se obtendrá no es un cambio de hábitos sino el reforzamiento de sus antiguos hábitos de lectura. Si los maestros han logrado una buena motivación por medio de la introducción del curso, su labor consiste en llevar a la práctica todas esas propuestas hechas al principio del curso, de otra manera de nada servirán los logros del principio del curso.

A lack of motivation on the part of students may arise either from a rejection of the aims presupposed by the objectives, or from a rejection of the objectives as a valid meditation towards aims that they do accept... - If aims are rejected, you need to enquire into your concept of the nature of education. If objectives are rejected you need to revise your pedagogy. (198)

(196) Fransson, Art. Cit., p. 120.

(197) Hosenfeld, Art. Cit., p. 246.

(198) Widdowson, Art. Cit., Learning Purpose... p. 7. (El subrayado es mío)

### 3.2.3 Relación entre los objetivos de LAE y los de otras asignaturas.

La tercera propuesta de este estudio también encuentra sus bases en los resultados de los cuestionarios aplicados a maestros y alumnos. De acuerdo a tales investigaciones es evidente que ni maestros ni alumnos saben cuál es la relación entre la materia que imparten o cursan y las demás materias del plan de estudios. Sin embargo, es de suponer que un currículum bien estructurado es un sistema cuyas partes guardan necesariamente varios tipos de relaciones entre sí.

Como ya se dijo antes, los programas de LAE tienen dos tipos de relaciones con las materias que forman el plan de estudios del Colegio de Bachilleres. La primera es una relación de servicio directo con materias antecedentes. Antes de llegar al tercer semestre, el futuro alumno de LAE cursa dos materias sumamente importantes para los objetivos de LAE: Taller de Lectura y Redacción I y II. Estas tienen como uno de sus objetivos "desarrollar las habilidades de lectura de diversos tipos de textos... a partir del código lingüístico del alumno... con el dominio de diversas técnicas de lectura".(199) Las unidades del programa están conformadas por 3 diferentes tipos de textos: informativos, científicos y literarios.

En realidad la coincidencia de objetivos no es el único punto en común entre los programas de TLR y LAE. La conformación de las unidades, el eje de actividades, la naturaleza misma de los programas son muy similares. Ambos programas están pensados para desarrollar la práctica y no la teoría; permiten una amplia variedad de material didáctico y una actitud creativa por parte del maestro; y representan un gran apoyo para las actividades escolares de los estudiantes.

(199) Colegio de Bachilleres, Programa de Taller de Lectura y Redacción-I, México, 1983, p. 4.

El Taller de Lectura y Redacción (TLR) como materia antecedente, -- provee al alumno de todos los conocimientos básicos de lectura para poder cursar LAE. Precisamente por esto se afirma que el maestro de LAE no enseña a leer, pues el alumno ya cursó materias anteriores que le proporcionaron las estrategias y habilidades de lectura elementales. Ni maestros ni alumnos de LAE deben olvidar la trascendencia de los cursos de Taller de Lectura y Redacción pues del éxito de este último depende el buen desarrollo del curso de lectura en la lengua extranjera.

It is commonly asserted by many teachers (at least in Latin American countries I am thinking particularly of my experience in México) that the reason their students cannot read adequately in English is that they cannot read adequately in the native language in the first place. (200)

La segunda relación de LAE con las demás materias no es directa pero sí importante. El nexo consiste en los textos tipo y las funciones retóricas incluidas en los programas de LAE, pues éstas son características necesarias en el material bibliográfico de cualquiera de las otras asignaturas: Los libros utilizados por los alumnos están llenos de descripciones, narraciones, informaciones, argumentaciones, etc. y por otro lado la mayoría de los textos utilizados en LAE se ubican en biología, física, ciencias de la tierra, ecología, etc.

Sin embargo, existe una relación, todavía más importante entre LAE y las demás asignaturas. LAE, de la misma manera que TLR fué concebida como un apoyo para las actividades académicas de los alumnos. Lejos de estar considerada como un adorno cultural, la lengua extranjera signifi-

ca una herramienta lingüística para que el alumno pueda ampliar el radio de acción de sus investigaciones. LAE es un medio para conseguir objetivos que van más allá del lenguaje mismo. Para este fin fue creada y sólo éste justifica su lugar dentro del curriculum de cualquier institución a nivel medio superior.

De esta situación se desprende la tercera propuesta de este estudio, la cual consiste en la integración, en un solo curso, del español y el inglés con propósitos de investigación.

Si realmente queremos que el inglés sirva como apoyo en las diferentes áreas de conocimiento es necesario guiar al alumno para tal fin y no posponer para más adelante lo que sólo en ese momento podrá ser entendido y aplicado bajo la asesoría del profesor.

The teaching of a foreign language (and indeed the teaching of anything) should lead the learner to -- participate in the exploration and extension of -- his own linguistic and non-linguistic knowledge -- and experience. (201)

El siguiente cuadro es una propuesta del contenido temático para un programa de integración de las dos lenguas para propósitos de investigación.\*

UNIDADES	TEMAS
1.- Reporte de investigación en Física.	1.1 Recopilación de bibliografía en inglés y español. 1.1.1 Elaboración de fichas bibliográficas. 1.2 Elaboración del esquema de trabajo en español. 1.3 Redacción de fichas de trabajo con citas en inglés y español. 1.4 Redacción en español (incluyendo necesariamente citas en inglés y en español).
2.- Reporte de investigación en Química.	2.1 Recopilación de bibliografía en inglés y español. 2.1.1 Elaboración de fichas bibliográficas. 2.2 Elaboración del esquema de trabajo en español. 2.3 Redacción de fichas de trabajo con citas en inglés y en español. 2.4 Redacción en español (incluyendo necesariamente citas en ambos idiomas)
3.- Monografía sobre un tema de Biología.	3.1 Recopilación de bibliografía en inglés y español. 3.1.1 Elaboración de fichas bibliográficas. 3.2 Elaboración del esquema de trabajo (en español). 3.3 Redacción de fichas de trabajo con citas en inglés y en español. 3.4 Redacción en español (incluyendo necesariamente citas en ambos idiomas)

(\*) El maestro y los alumnos quedan en libertad de escoger el contenido de otras asignaturas según las necesidades o preferencias del grupo. También se puede optar por reducir el número de unidades si la extensión y profundidad de las investigaciones así lo requieren.

- 4.- Monografía sobre Ecología.
  - 4.1 Recopilación de bibliografía en inglés y en español.
    - 4.1.1 Elaboración de fichas bibliográficas.
  - 4.2 Elaboración del esquema de trabajo (en español).
  - 4.3 Redacción de fichas de trabajo con citas en ambos idiomas.
  - 4.4 Redacción en español (incluyendo necesariamente citas en inglés y en español).
  
- 5.- Ensayo sobre Historia.
  - 5.1 Recopilación de bibliografía en inglés y en español.
    - 5.1.1 Elaboración de fichas bibliográficas.
  - 5.2 Elaboración del esquema de trabajo (en español).
  - 5.3 Redacción de fichas de trabajo con citas en ambos idiomas.
  - 5.4 Redacción en español, pero incluyen necesariamente citas en inglés y español.
  
- 6.- Ensayo sobre Literatura.
  - 6.1 Recopilación de bibliografía en inglés y en español.
    - 6.1.1 Elaboración de fichas bibliográficas.
  - 6.2 Elaboración del esquema de trabajo en español.
  - 6.3 Redacción de fichas de trabajo con citas en ambos idiomas.
  - 6.4 Redacción en español, pero incluyen necesariamente citas en ambos idiomas.

Es evidente que dentro de los procesos de investigación propuestos en este programa, los alumnos pondrán en práctica las estrategias y habilidades de lectura aprendidas en TLR y LAE. Sin embargo, habrá una gran diferencia, pues leerán con propósitos específicos y para sus propios fines como lectores. El proceso para sacar información del texto ya no será la imposición del maestro de TLR o de LAE, sino la respuesta o las necesidades propias de la investigación. Se llevará a cabo una lectura pertinente, es decir, un proceso de lectura específico que se determina "por las características del texto y los conocimientos del autor" (202)

Este curso también permitirá ejercitar la escritura y concebirla - como un producto de la lectura, como el resultado de "una apropiación - real de la comprensión alcanzada"(203) Lo que vendría a cerrar el círculo natural lectura-escritura. (204)

Durante la aplicación de este curso, maestros y alumnos se darán - cuenta, que los contenidos de TLR y LAE tienen verdadera aplicación dentro de los estudios escolares, además de que cuentan ahora con una herramienta más para ampliar su visión del mundo y cambiar sus estructuras cognoscitivas; cambio que verdaderamente se puede llamar aprendizaje - en toda la extensión de la palabra.

(203) "Lectura y Escritura", propuesta presentada en la 3a. etapa del - Programa Nacional de Formación y Actualización de profesores en - Técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio.

(204) Para este punto, véase además el capítulo 5 de H.G. Widdowson, -- Teaching Language as Communication, Oxford University Press, Londres, 1978.

#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio he hablado de los más importantes elementos que toman parte en el proceso E-A. Programa, maestro y alumnos son aspectos decisivos en la tarea educativa. Para poder sacar conclusiones provechosas ha sido necesario analizar cada uno de ellos. A partir de este análisis se hizo evidente que todos, de diferente forma, son los causantes del bajo aprovechamiento en los cursos de LAE. Fue necesario, entonces, proponer diferentes soluciones que abarcan estos tres aspectos. Así, surgieron tres propuestas que, de llevarse a cabo conjuntamente, -- propiciarán las condiciones óptimas para el mejor aprovechamiento. La -- primera propuesta consiste en un programa de formación de profesores con el que se pretende proveer al maestro de los conocimientos necesarios para aplicar y valorar el programa de Lengua Adicional al Español. La unidad introductoria tiene como fin preparar a los alumnos para el tipo de curso de lengua extranjera que empiezan a cursar. La última propuesta -- consiste en un tercer curso de LAE que complemente lo aprendido en los -- dos primeros cursos y que realmente alcance el objetivo para el que fue creado LAE.

Para algunos lectores habrá sido muy evidente que en el transcurso de este estudio no se haya emitido ningún juicio de valor sobre el programa en cuestión. Esto no quiere decir que yo misma no lo juzgue o que, por otro lado, considere que sea el programa perfecto. En realidad, el programa tiene varios puntos cuestionables. Algunos de ellos pueden pasar desapercibidos (por ejemplo, la falta de definición de conceptos como estrategia y habilidad). Existen también puntos de mayor importancia entre los cuales resalta la ausencia de funciones retóricas y de estrategias relevantes dentro del proceso de lectura de los textos incluidos en el programa.

Y los hay todavía mucho más importantes. Por ejemplo, bajo ciertos -- puntos de vista, se podría cuestionar la naturaleza misma del programa ya sea por la taxonomía que implica (205), o por su concepción atomista (206).

Sin embargo, presentar críticas o proponer cambios al programa iría - en contra de la posición asumida en este estudio. Sería una imposición sobre otra. La solución ya ha sido propuesta: Proveer a los maestros de los conocimientos necesarios para que desde su propio contexto educativo identifiquen los problemas que presente el programa y les hagan frente de una manera positiva y constructiva. Considero que hasta el momento en que se - proporcione la infraestructura necesaria para la aplicación del programa - (sólo hasta entonces) se podrá hablar de críticas y cambios a LAE. Críti-- cas y cambios propuestos por los mismos maestros que, lejos de ser una im-- posición, serán el resultado del verdadero conocimiento y aplicación del - programa y su marco teórico.

Por lo pronto, una cosa queda clara, al maestro no se le puede concebir como un simple consumidor del producto de otras personas. (207) El papel del maestro es esencial en el proceso educativo pues él es el único - que puede tomar decisiones: la única autoridad en su propio campo. Includi ve la exposición misma de este estudio queda a la consideración del maes-- tro, y su validez sujeta a la aplicación.

(205) Op. Cit., Widdowson, Learning..., p. 58-59.

(206) Ibid., p. 34.

(207) Op. Cit., Widdowson, Teaching..., p. 162-163.

Además de aplicar, criticar y hacer cambios al programa, los maestros, con suficientes bases, podrán llevar a cabo investigaciones sobre aspectos tan importantes como la motivación o la evaluación de sus alumnos, o quizá, investigar sobre los hábitos de lectura de los estudiantes del COBAO. En fin, queda mucho por hacer, y todo lo que se haga tendrá los mejores resultados si los maestros asumen la responsabilidad; - si se comprometen a hacer de sus alumnos, pero más que nada, hacer de sí mismos

hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho otras - generaciones; hombres creadores, inventores..., que sepan ser críticos, sepan verificar, que no acepten todo cuanto les viene dado. (208)

## A N E X O    A

- Plan de estudios del COBAO.
  
- Localización de los planteles del COBAO.
  
- Programa de la Asignatura de Lengua Adicional al Español I (Inglés).
  
- Programa de la Asignatura de Lengua Adicional al Español II (Inglés).

PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE OAXACA

144

AREA PROPEDEUTICA

PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE				QUINTO SEMESTRE				SEXTO SEMESTRE				
Cve	Asignaturas	H	C	Cve	Asignaturas	H	C	Cve	Asignaturas	H	C	Cve	Asignaturas	H	C	Cve	Asignaturas	H	C	Cve	Asignaturas	H	C	
111	Matemáticas I	4	8	112	Matemáticas II	4	8	113	Matemáticas III	4	8	114	Matemáticas IV	4	8	223	Estructura Socioeconómica de México I	3	6	224	Estructura Socioeconómica de México II	3	6	
121	Física I	4	8	122	Física II	4	8	123	Física III	4	8	141	Biología I	4	8									
131	Química I	4	8	132	Química II	4	8	133	Química III	4	8	212	Historia de México II (C.U.)	3	6	142	Biología II	4	8	143	Ecología	4	8	
221	Introducción a las Ciencias Sociales I	3	6	222	Introducción a las Ciencias Sociales II	3	6	313	Literatura I	3	6	314	Literatura II	3	6	233	Filosofía I	3	6	234	Filosofía II	3	6	
231	Métodos de Investigación I	3	6	232	Métodos de Investigación II	3	6	331	Inglés I			332	Inglés II	4	8									
311	Taller de Lectura y Redacción I	4	8	312	Taller de Lectura y Redacción II							134	Ciencias de la tierra	4	8									

NUCLEO COMPLEMENTARIO ( MATERIAS OPTATIVAS )

El alumno cursará  
 30 asignaturas obligatorias equivalentes a 216 créditos  
 6 asignaturas optativas equivalentes a 36 créditos  
 1 capacitación que puede tener de 7 a 10 asignaturas equivalentes a 64 créditos.

Al finalizar el ciclo, el total de créditos será de 316.

SERIE "A"

SERIE "B"

SERIE "C"

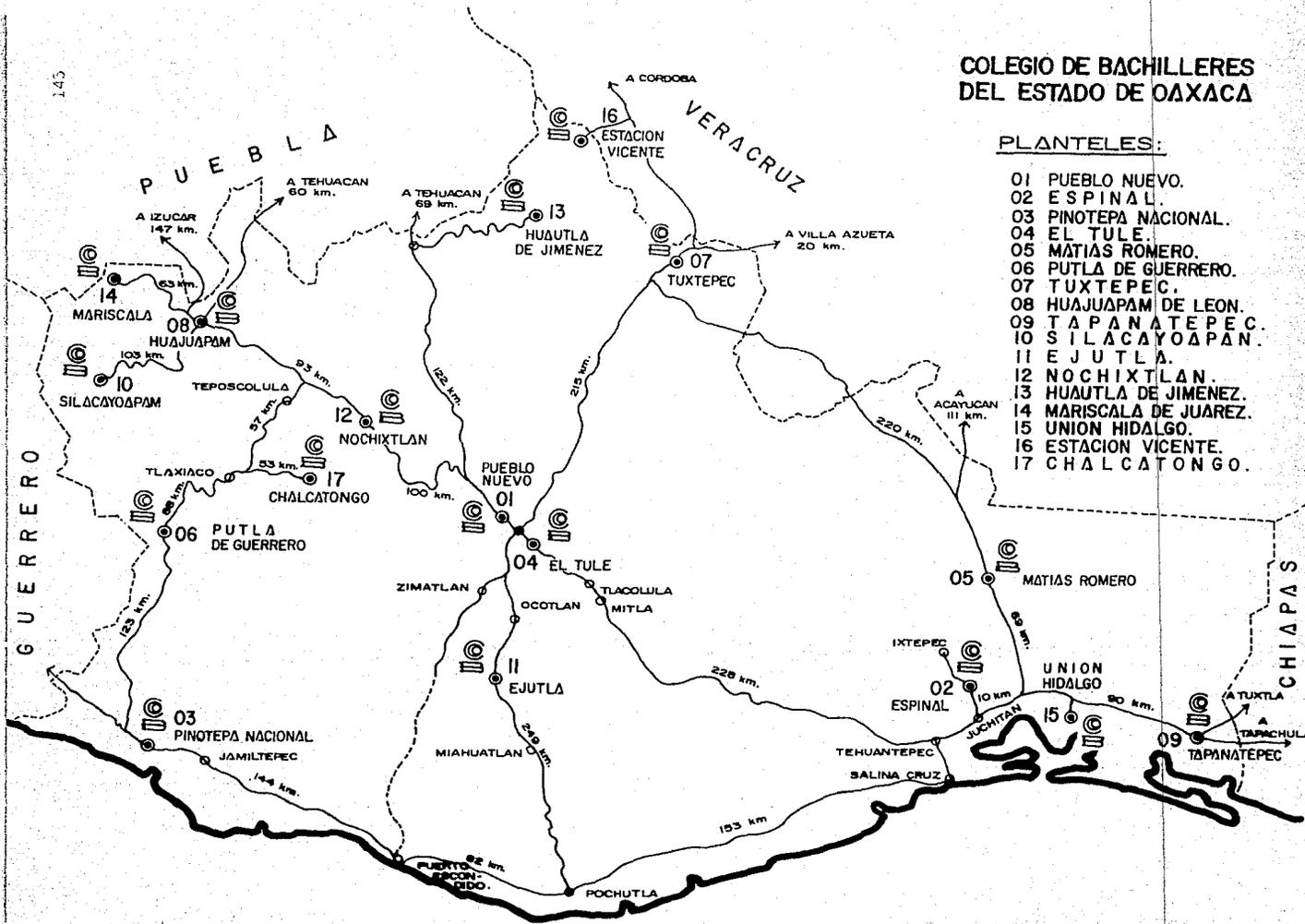
124	Física Moderna I	3	6	125	Física Moderna II	3	6
117	Cálculo Diferencial e Integral I	3	6	118	Cálculo Diferencial e Integral II	3	6
115	Estadística Descriptiva e Inferencial I	3	6	116	Estadística Descriptiva e Inferencial II	3	6
124	Física Moderna I	3	6	125	Física Moderna II	3	6
144	Ciencias de la Salud I	3	6	145	Ciencias de la Salud II	3	6
115	Estadística Descriptiva e Inferencial I	3	6	116	Estadística Descriptiva e Inferencial II	3	6
227	Economía I	3	6	228	Economía II	3	6
119	Matemáticas Financieras I	3	6	120	Matemáticas Financieras II	3	6
115	Estadística Descriptiva e Inferencial I	3	6	116	Estadística Descriptiva e Inferencial II	3	6

El alumno deberá elegir una serie en 5o. semestre, misma que cursará en 6o. Semestre.

# COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE OAXACA

## PLANTELES:

- 01 PUEBLO NUEVO.
- 02 ESPINAL.
- 03 PINOTEPA NACIONAL.
- 04 EL TULE.
- 05 MATIAS ROMERO.
- 06 PUTLA DE GUERRERO.
- 07 TUXTEPEC.
- 08 HUAJUAPAM DE LEON.
- 09 TAPANATEPEC.
- 10 SILACAYOAPAN.
- 11 EJUTLA.
- 12 NOCHIXTLAN.
- 13 HUAUTLA DE JIMENEZ.
- 14 MARISCALA DE JUAREZ.
- 15 UNION HIDALGO.
- 16 ESTACION VICENTE.
- 17 CHALCATONGO.





**PROGRAMA DE LA ASIGNATURA  
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I  
INGLES**

**DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA**

México, D.F., Agosto de 1963

**CLAVE 331  
CRED. 8  
HORAS 4**



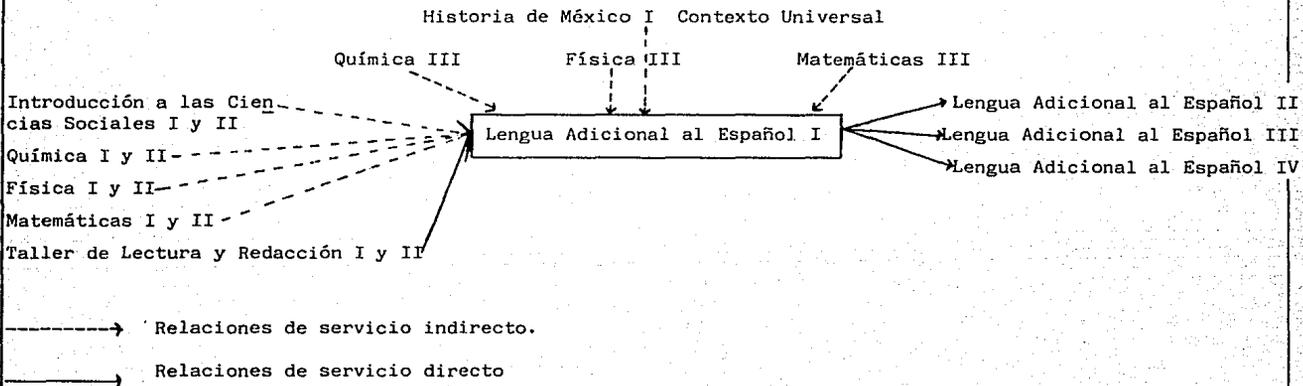
### PRESENTACION Y MANEJO DEL PROGRAMA

#### UBICACION E INTENCION DE LA ASIGNATURA.

La materia de Lengua Adicional al Español forma parte del área de Lenguaje y Comunicación, su intención es: "Desarrollar en el alumno la habilidad de extraer información de textos en Lengua extranjera utilizando para ello estrategias y habilidades de lectura e identificando las funciones comunicativas de los mismos"

En el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, esta materia consta de cuatro asignaturas que se cursan en el tercero, cuarto, quinto y sexto semestres respectivamente. La asignatura Lengua Adicional al Español I, Inglés, tiene como intención: "Iniciar al alumno en el uso de estrategias y habilidades de lectura para la interpretación de textos instructivos, descriptivos y narrativos auténticos cuyo grado de dificultad estará determinado por la complejidad de la estructura y lengua utilizadas en los mismos".

La asignatura de Lengua Adicional al Español I presenta relaciones de servicio con otras asignaturas, estas relaciones se dan como antecedentes, simultáneas y consecuentes según se muestra a continuación:



Tomando en cuenta las necesidades académicas de los alumnos, los cuales deben leer textos en lengua extranjera durante su vida profesional con el fin de que su formación sea mas completa, para la materia de Lengua Adicional al Español en el Colegio de Bachilleres se adoptó a la interpretación de textos como objetivo, para ayudar a los alumnos a enfrentar esa tarea. Comprender un texto significa extraer la información requerida del mismo tan eficientemente como sea posible; la mejor forma de abordar esta comprensión es bajo la perspectiva del enfoque comunicativo que tiene las siguientes características:

- I.- Considerar el sistema lingüístico como uso y no como norma.
- II.- Tomar como unidad de análisis al discurso y al texto y no a la oración.
- III.- Reconocer la función de un texto o de alguna de sus partes en una determinada situación de comunicación.
- IV.- Reconocer la estructura de un texto, su organización lógica y las relaciones que guardan sus diferentes componentes.

El programa de Lengua Adicional al Español I propone una selección de textos que los clasifica de acuerdo con su nivel de complejidad y funciones, dicha clasificación se fundamenta tanto en el enfoque adoptado como en el objetivo del curso y las necesidades de los alumnos. El material que se trabaje a lo largo del curso deberá ser auténtico porque: a) un texto "simplificado" carece de las características de los auténticos (marcadores de discurso, referencia, etc.) y cuando el alumno se enfrenta a aquéllos no es capaz de comprenderlos y b) acostumar al alumno desde el principio a leer textos auténticos no significa una labor muy difícil para él si las estrategias y ejercicios para las mismas están bien seleccionadas y graduadas.

El profesor juega un papel esencial para cumplir con el objetivo propuesto y su labor principal consiste en ir desarrollando la habilidad de la lectura de forma tal que el alumno logre su autonomía en la misma y se vuelva independiente, pero el profesor procurará no desaparecer totalmente de tal manera que por falta de guía el alumno vuelva a la lectura lineal.

Para lograr mejores resultados se recomienda.

- Realizar prácticas sistemáticas que usen una y otra vez las estrategias en diferentes momentos y con diferentes textos.

- Promover el trabajo de las estrategias sin permitir que el alumno realice una lectura literal.
- Realizar la lectura en forma individual y en silencio, no así los ejercicios que se harán en conjunto.
- Hacer énfasis en los puntos más relevantes del texto.
- Rechazar la explicación de términos aislados de su contexto.
- Abordar la gramática de acuerdo a su función dentro del texto y seleccionar sólo los tópicos esenciales para lograr su interpretación.

El programa está integrado por: i) Unidad programática o desarrollo de contenidos.

ii) Bibliografía

iii) Anexos al programa.

1) Unidad programática o desarrollo de contenidos.

Los contenidos están distribuidos en tres unidades que comprenden siete temas; la secuencia con notación decimal es: Unidad (1), Tema (1,1).

Para cada tema se señala la unidad a la que pertenecen e intención de la misma, su objetivo, texto ejemplo, estrategia didáctica, tiempo estimado de desarrollo y lineamientos de evaluación. La organización de estos elementos pretende hacer del programa una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr lo anterior se organizó a la unidad programática en:

a) UNIDAD- Señala el contenido y su intención, la que indica el sentido, amplitud y profundidad del contenido dando dirección al proceso educativo.

b) TEMA- Constituye el contenido de la unidad.

Objetivo- Describe el conocimiento o habilidad que se espera lograr en el alumno respecto a ese contenido.

c) TEXTOS EJEMPLO- Constituyen un elemento que permite determinar el tipo de texto a utilizar.

d) ESTRATEGIA DIDACTICA- Propone: a) los lineamientos generales que el profesor debe tomar en cuenta para desarrollar su plan de trabajo y b) las estrategias y habilidades de lectura que se consideran más convenientes para lograr la interpretación de textos del tipo señalado. Es importante por lo tanto que las estrategias se introduzcan y reutilicen constantemente para lo cual se tendrán que trabajar un número de textos suficientes y variados.

- e) TIEMPO- Los tiempos considerados para cada tema son estimaciones y, por consiguiente, están sujetos a los ajustes que el profesor considere pertinentes. La intención al señalarlos es facilitar la planeación de la clase.
- f) LINEAMIENTOS DE EVALUACION- Propone aspectos generales que constituyen la base normativa a partir de la cual las academias y los maestros en general decidirán y elaborarán los procedimientos e instrumentos adecuados para efectuar la evaluación del aprendizaje.
- ii) BIBLIOGRAFIA- Aquí se propone bibliografía básica y de consulta para el profesor con el fin de que le sirva de apoyo en su labor docente.
- iii) ANEXO (A) Estrategias y habilidades de lectura, aquí se describen las estrategias enunciadas en la estrategia didáctica y se presenta una selección de ejercicios para ponerlas en práctica.
- ANEXO (B) Ejemplos de ejercicios de evaluación, aquí se muestran algunos ejemplos de ejercicios de evaluación de estrategias y habilidades que se pueden realizar.

UNIDAD	<b>I. TEXTOS INSTRUCTIVOS.</b> La intención de esta unidad es iniciar al alumno en el uso de las estrategias básicas para desarrollar habilidades de lectura, aplicadas a textos instructivos, en donde se reconocerán las funciones retóricas propias de los mismos.					
T E M A	<b>1.1 INTRODUCCION.</b> Objetivo: Iniciar el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura - de más amplia aplicación en la interpretación de textos.		<b>1.2 ORDENAR, ADVERTIR Y/O SUGERIR</b> Objetivo: Aplicar las estrategias vistas en el tema 1.1 y las señaladas para el - 1.2 a textos que presentan las funciones retóricas: ordenar, advertir y/o sugerir cuya estructura sea simple y contengan de preferencia apoyo visual.		<b>1.3 DAS INSTRUCCIONES</b> Objetivo: Continuar con el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura - vistas en los temas anteriores e introducir las señaladas para el tema, aplicando las a textos que contengan instrucciones - de diferentes tipos.	
TEXTO EJEMPLO	1. Textos escritos en diferentes idiomas: - español, inglés, alemán, italiano, francés, chino etc.		1.- Señales en general (de tránsito, bibliotecas, parques, museos etc.) 2.- Anuncios publicitarios. 3.- Índices. 4.- Catálogos. 5.- Programaciones de medios de comunicación y de transporte. 6.- Anuncios clasificados.		1.- Recetas de cocina. 2.- Instrucciones para la utilización de productos. 3.- Instructivo para el manejo de aparatos. 4.- Instructivos para armar juguetes. 5.- Instructivos de juegos de mesa. 6.- Prácticas de laboratorio.	
ESTRATEGIA DIDACTICA	A continuación se señalan las estrategias y habilidades de lectura que se consideran más convenientes para cada uno con el fin de lograr la interpretación de los textos indicados. El profesor deberá elegir e introducir paulatinamente las adecuadas para cada texto que seleccione, haciendo consciente al alumno de su función. Para cada tema se trabajará un número de textos que le permita al alumno practicar extensivamente las estrategias y habilidades. Para concluir la unidad el profesor deberá realizar una práctica global en la cual se trabajen textos que incluyan dos o más de las funciones realizadas.					
	I.- Predicción A. Apoyo visual B. De contenido III.- Estrategias para extraer información A. Estrategias de vocabulario.		I.- Predicción A. Apoyo visual B. De contenido II.-Determinar el valor comunicativo del texto. A. Propósito del lector. B. Función del texto C. Situación de comunicación. D. Diferencia entre hecho y opinión.		I.- Predicción A. Apoyo visual B. De contenido II.-Determinar el valor comunicativo del texto. A. Propósito del lector. B. Función del texto. III.- Estrategias para extraer información A. Estrategias de vocabulario. D. Reconocimiento de los marcadores de discurso. E. Uso de conectores. G. Estrategia de anticipación.	
TIEMPO	2 hrs.		6 hrs.		6 hrs. Para evaluación 2 hrs.	
LINEAMIENTOS DE EVALUACION	Para realizar la evaluación con fines de acreditación se tomarán en cuenta dos aspectos: a) participación del alumno en clase con un peso de 30 a 50% según se decida en cada academia b) ejercicios de verificación global de la unidad, su peso será el restante para cubrir el 100%, ambos representarán la calificación de la unidad, que a su vez será promediada con las calificaciones obtenidas en las otras unidades para conformar la calificación final. El profesor evaluará el uso de las estrategias y habilidades de lectura utilizando textos que incluyan dos o más de las funciones revisadas.					

NOTA: PARA EJEMPLOS DE EVALUACION REMITIRSE AL ANEXO (B).

UNIDAD	<p>2.- TEXTOS DESCRIPTIVOS.</p> <p>La intención de esta unidad es introducir el uso de nuevas estrategias y habilidades de la lectura y practicar las vistas en la unidad 1, aplicándolas a textos descriptivos en donde se reconocerán las Funciones retóricas de los mismos. Tales textos tienen una estructura externa e interna de un nivel de complejidad mayor que el de los trabajados en la unidad anterior.</p>		
T E M A	<p>2.1 CLASIFICAR</p> <p>Objetivo: Continuar con el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura vistas en la unidad 1 e introducir las nuevas, aplicándolas a textos que contengan clasificaciones.</p>	<p>2.2 DEFINIR</p> <p>Objetivo: Continuar con el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura vistas y utilizar las nuevas, aplicándolas a textos que presentan definiciones de temas afines a los conocimientos del alumno, con el fin de que se familiarice con la organización de éstas.</p>	<p>2.3 DESCRIBIR</p> <p>Objetivo: Continuar con el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura vistas en la unidad 1 y temas anteriores, aplicándolas a textos que presenten descripciones de temas afines a los conocimientos del alumno, con el fin de que se familiarice con los elementos que los conforman.</p>
TEXTOS EJEMPLO	<p>1. Enciclopedias</p> <p>2. Textos académicos de tipo científico y técnico.</p>	<p>1. Diccionario</p> <p>2. Diccionario enciclopédico</p> <p>3. Enciclopedia</p> <p>4. Textos académicos de tipo científico y técnico.</p>	<p>1. Enciclopedia</p> <p>2. Textos académicos de tipo científico y técnico.</p>
ESTRATEGIA DIDACTICA	<p>A continuación se señalan las estrategias y habilidades de lectura que se consideran más convenientes para cada tema, con el fin de lograr la interpretación de los textos indicados. El profesor deberá elegir a introducir paulatinamente las adecuadas para cada texto que seleccione, haciendo consciente al alumno de su función. Para cada tema se trabajarán un número de textos que le permita al alumno practicar extensivamente las estrategias y habilidades. Para concluir la unidad el profesor deberá realizar una práctica global en la cual se trabajen textos que incluyen dos o más de las funciones revisadas.</p> <p style="text-align: right;">NOTA: LA EXPLICACION DE LAS ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE LECTURA SE ENCUENTRA EN EL ANEXO (A).</p>		
	<p>I.- Predicción</p> <p>A. Apoyo visual</p> <p>B. De contenido</p> <p>II.- Determinar el valor comunicativo del texto.</p> <p>A. Propósito del lector</p> <p>B. Función del texto.</p> <p>III.- Estrategias para extraer información.</p> <p>A. De vocabulario</p> <p>B. Palabras relevantes</p> <p>C. Uso de referentes</p> <p>D. Reconocimiento de los marcadores de discurso.</p> <p>E. Uso de conectores</p> <p>F. Extracción de información específica.</p> <p>I. Transcodificar información.</p>	<p>I. Predicción</p> <p>A. Apoyo visual</p> <p>B. De contenido</p> <p>II. Determinar el valor comunicativo del texto.</p> <p>A. Propósito del lector</p> <p>B. Función del texto</p> <p>III.- Estrategias para extraer información.</p> <p>A. de vocabulario</p> <p>B. Palabras relevantes</p> <p>C. Uso de referentes.</p> <p>D. Reconocimiento de marcadores de discurso.</p> <p>E. Uso de conectores.</p> <p>F. Extracción de información específica (scanning) (reperage)</p>	<p>I. Predicción</p> <p>A. Apoyo visual</p> <p>B. De contenido</p> <p>II. Determinar el valor comunicativo del texto.</p> <p>A. Propósito del texto.</p> <p>B. Función del texto.</p> <p>C. Situación de comunicación.</p> <p>D. Diferenciar entre hecho y opinión.</p> <p>III.- Estrategias para extraer información.</p> <p>A. de vocabulario</p> <p>C. Uso de referentes</p> <p>D. Reconocimiento de los marcadores de discurso.</p> <p>F. Uso de conectores</p> <p>F. Extracción de información específica.</p>
TIEMPO DE EVALUACION	6 hrs.	6 hrs.	Inglés 10 hrs. Para evaluación Francés 8 hrs. 2 hrs.
ELEMENTOS DE EVALUACION	<p>Para realizar la evaluación con fines de acreditación, se tomarán en cuenta dos aspectos: a) participación del alumno en clase - con un peso de 30 a 50% según se decida en cada academia- y b) ejercicios de verificación global de la unidad - su peso será el restante para cubrir el 100%- ambos representarán la calificación de la unidad, que a su vez será promediada con las calificaciones obtenidas en las otras unidades para conformar la calificación final.</p> <p>El profesor evaluará el uso de las estrategias y habilidades de lectura utilizando textos que incluyen dos o más de las funciones revisadas.</p> <p style="text-align: right;">NOTA: PARA EJEMPLOS DE EVALUACION REMITIRSE AL ANEXO (B).</p>		

UNIDAD	<p>3. TEXTOS NARRATIVOS.</p> <p>La intención de esta unidad es continuar con el uso de las estrategias y habilidades de lectura aplicadas a textos narrativos, en donde se reconocerán las funciones retóricas propias de los mismos.</p>	
TEMA	<p>3.1 NARRAR</p> <p>Objetivo: Aplicar las estrategias y habilidades de lectura adquiridas a lo largo del curso a textos cuya función retórica es la de narrar.</p>	
TEXTOS EJEMPLO	<p>1.- Biografías</p> <p>2.- Textos académicos de tipo humanístico</p> <p>3.- Reportajes y reseñas.</p>	
ESTRATEGIA DIDACTICA	<p>A continuación se señalan las estrategias y habilidades de lectura que se consideran más convenientes para cada tema, con el fin de lograr la interpretación de los textos indicados. El profesor deberá elegir e introducir paulatinamente las adecuadas para cada texto que seleccione, haciendo consciente al alumno de su función. Para cada tema se trabajará un número de textos que le permita al alumno practicar extensivamente las estrategias y habilidades. Para concluir la unidad el profesor deberá realizar una práctica global en la cual se trabajen textos con la función revisada.</p> <p> I.- Predicción  A. Apoyo visual  B. Contenidos  II.- Estrategia para determinar el valor comunicativo del texto.  A. Propósito del lector  B. Función del texto  C. Situación de comunicación  D. Diferenciar entre hecho y opinión  III.- Estrategias para extraer  A. De vocabulario  B. Palabras relevantes  C. Uso de referentes  D. Reconocimiento de los marcadores de discurso  E. Uso de conectores  F. Extracción de información específica (scanning)  G. Estrategia de anticipación  I. Transcodificar información </p>	
TIEMPO	<p>Inglés 14 hrs.</p> <p>Francés 12 hrs.</p>	<p>Para evaluación 2 hrs.</p>
LINEAMIENTOS DE EVALUACION	<p>Para realizar la evaluación con fines de acreditación se tomarán dos aspectos: a) participación del alumno en clase - con un peso de 30 a 50% según se decida en cada academia - y b) ejercicios de verificación global de la unidad su peso será el restante para cubrir el 100% -: ambos representarán la calificación de la unidad, que a su vez será promediada con las calificaciones obtenidas en las otras unidades para conformar la calificación final.</p> <p>El profesor evaluará el uso de las estrategias y habilidades de lectura utilizando textos que incluyen la función revisada.</p>	

NOTA: LA EXPLICACION DE LAS ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE LECTURA SE ENCUENTRA EN EL ANEXO (A)

NOTA: PARA EJEMPLOS DE EVALUACION REMITIRSE AL ANEXO (B).

BIBLIOGRAFIA

B A S I C A

- 1.- COUTHARD, M. An Introduction to Discourse Analysis. London, Longman, 1977.
- 2.- GRELLET, Françoise, Developing Reading Skills. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- 3.- Halliday, M.A.K. y Hasan, H., Cohesion in English. London, Longman, 1976.
- 4.- LEACH, G. y Svartvik, J., A Communicative Grammar of English. London, Longman, 1977.
- 5.- LONG, Eugene, "Developing Reading Skills: A Synthesis of Methodologies". Mexican Journal, Vol. I, No. 2, 1976.
- 6.- MUNBY, John, Communicative Syllabus Design. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- 7.- SINCLAIR, J. McH. Couthard, M., Towards an Analysis of Discourse. London, Oxford University Press, 1976.
- 8.- SMITH, Frank., Reading. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- 9.- ....., Understanding Reading. Holt, Rinehart Winston, 1971.
- 10.- WIDDOWSON, H. G., Teaching Language as Communication. London, Oxford University Press, 2da. ed., 1979.

D E C O N S U L T A

- 1.- ALCALA, et. al., Reading English for Academic Purposes Series México, Mc Graw-Hill, 1981.
- 2.- English in Focus Series. London, Oxford University, 1978.
- 3.- Reading and Thinking in English Series. Hong Kong, Oxford University Press, 2da. ed., 1980.
- 4.- SCOTT, Michael, Read in English. México, Litoarte. S. de R.L., 1981.

COMISION ELABORADORA DEL PROGRAMA:

Elaboradores:

Yolande Cruz Phillips  
Ma. de Lourdes Juárez y Ruiz  
Rosa Elena Patán López  
Elizabeth Ann Sours Benfrew  
Lucía Segura Icaza

Asesor Externo:

Lic. Carmen Tabío Alonso

Licenciada en Lengua y Literatura Modernas.  
(Letras Inglesas) - UNAM.

Labor Mecanográfica

Leticia Bravo C.

Pilar Guerra Atrip

ANEXO (A) ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE LECTURA.

## ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE LECTURA

### ANEXO (A)

#### I. PREDICCIÓN.

##### A.- Apoyo visual:

- 1.- Distribución del texto.- forma en que está presentada la información: con títulos y subtítulos, dividida en párrafos, en un sólo bloque, en listados, etc.  
En general a cada tipo de texto corresponde una forma de distribución la cual nos permite inferir el tipo de información con la cual el lector se enfrenta.
- 2.- Reconocimiento tipográfico.- todos los elementos gráficos que conforman un texto y que nos dan información sobre el mismo: Tipo (negritas o cursivas) y tamaño de las letras, dibujos, fotos o diagramas, cifras, abreviaturas, índice, bibliografía, paréntesis y dos puntos.

##### B.- De contenido:

- 1.- A partir del título o subtítulo.
- 2.- A partir de la primera línea del texto.
- 3.- A partir de una lectura global del texto para obtener una idea general del mismo (skimming).

Con este tipo de estrategias el alumno formulará hipótesis sobre el contenido probable de la lectura, utilizando sus conocimientos extralingüísticos, así mismo desarrollará su tolerancia a la incertidumbre en el momento en el que vea cuánto puede predecir de un texto por el simple hecho de ver a los elementos externos que lo forman. Finalmente, toda la información que pueda obtener por medio de estos ejercicios de predicción apoyará al alumno cuando ponga en práctica sus estrategias para obtener información.

#### II. ESTRATEGIAS PARA DETERMINAR EL VALOR COMUNICATIVO DEL TEXTO.

A.- Propósito del lector.- El alumno deberá desarrollar la habilidad de aplicar diferentes tipos de lectura de acuerdo al propósito que

- tenga al abordar un texto. Los cuatro tipos de lectura son:
- 1.- Mirada superficial cuando se hojeara una publicación con el fin de determinar si nos interesa o no.
  - 2.- Lectura global para obtener una idea general (skimming)
  - 3.- Lectura rápida para buscar información específica (scanning)
  - 4.- Lectura detallada que se realiza, normalmente, con propósitos de estudio.

B.- Función del texto. Estrategia que permite al alumno entender el valor comunicativo de un texto sin lo cual no es posible su comprensión cabal. El alumno debe ser capaz de determinar si se le está dando información, instrucciones, sugiriendo o conviniendo, etc.

C.- Situación de comunicación. Estrategia que permite la ubicación del texto. Con esta estrategia se da respuesta a las preguntas: — ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde? y ¿cuándo?.

D.- Diferenciar entre hecho (objetivo) y opinión (subjetivo) — esta habilidad le permite al alumno discriminar entre los hechos y las opiniones.

III. ESTRATEGIAS Y HABILIDADES PARA EXTRAER INFORMACION.

A.- Estrategias de vocabulario: 1.- Uso de cognados y falsos cognados.— Esta estrategia enseñará al alumno a utilizar las palabras parecidas al español para acercarse a la información de un texto; el alumno aprenderá también a distinguir a éstas de los falsos cognados.

2.- Dedución del significado de palabras desconocidas haciendo uso del:

- a) Contexto
  - Sinonimia : Caben dentro de esta clasificación todas las palabras frases o conceptos que dentro de un texto tienen el mismo significado que un término dado.

- **Antonimia:** Clasifica a todas las palabras, frases o conceptos que dentro de un texto tienen el significado opuesto al término dado.
  - **Hiperordinación:** Es cuando el significado de un texto desconocido se obtiene a partir del conocimiento de los términos que engloba.
  - **Subordinación:** Es cuando el significado de un término se deduce porque éste forma parte de una clasificación mayor.
- b) **Conocimiento sobre formación de palabras** (compuestos y derivados con afijos, sufijos y prefijos).

- B.- Palabras relevantes que se repitan con frecuencia dentro de un texto. Generalmente hacen referencia a conceptos importantes para la comprensión del mismo.
- C.- Uso de referentes. Una forma de relacionar oraciones estructuralmente independientes a fin de que el texto sea significativo es usar palabras tales como los pronombres que se refieren a algo ya mencionado o que se va a mencionar (referencia anafórica y catafórica). Referencia exofórica: signos que remiten a una realidad no verbal. Por ejemplo el uso de nombres propios como Paris, Kissinger etc. que son palabras que pertenecen al universo de conocimientos del lector.
- D.- Reconocimiento de los marcadores de discurso. Estos son esenciales para comprender las ideas y los hechos que se mencionan en un texto, así como para indicar el valor retórico. Esta estrategia permite que el alumno comprenda las relaciones entre las partes de un texto por medio del uso de nexos lógicos.
- E.- Uso de conectores. Los conectores son palabras que establecen relaciones entre las oraciones y párrafos que forman un texto. La finalidad de esta estrategia es que el alumno comprenda las relaciones que los conectores establecen.

- F.- Extracción de información específica (reparaqe) (scanning) - Cuando buscamos una información de este tipo generalmente no necesitamos sino localizar en qué párrafo se encuentra ésta y leerlo con más atención.
- G.- Estrategia de anticipación. El alumno podrá predecir cuál es la información probable que sigue en un texto por lo que se ha leído hasta el momento (eg. datarse en un párrafo y anticipar que dirá el que sigue.)
- H.- Estrategia metalingüística de elucidación.- Tiene como propósito precisar un término o un concepto por medio de: definiciones en textos didácticos, metáforas en textos de divulgación científica o en un texto en su totalidad, como por ejemplo: en una palabra..., dicho de otra manera..., en resumen..., etc.
- I.- Transcodificar información.- La estrategia consiste en pasar información esquematizada en diagramas, tablas o cuadros sinópticos a un texto o viceversa, también se contempla la comparación o interpretación entre diagramas, etc.

## Ejercicios para poner en práctica las estrategias del bloque

## I. PREDICCIÓN.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DEL EJERCICIO
A. Apoyo visual - (Distribución del texto).	<p>a) Dado un texto se pide al alumno que mencione el contenido probable del mismo de acuerdo a su forma de presentación ejem, artículo de periódico, texto académico, receta, etc.</p> <p>b) Dado un texto deducir el tipo del mismo de acuerdo al lugar donde se utiliza, ejem: menú en un restaurante o cafetería, instructivos acompañando aparatos, juguetes, etc.</p>
A. Apoyo visual (Reconocimiento tipográfico).	<p>a) Dado un texto se pide al alumno que deduzca el contenido del mismo por medio de las fotografías, dibujos, diagramas o mapas que contenga para ubicar el tema.</p> <p>b) Dado un texto se pide al alumno que reconozca palabras presentadas en forma diferente como letras cursivas, en un color distinto al resto del texto, etc.</p> <p>c) Dado un texto se pide al alumno que reconozca las palabras que están escritas con mayúsculas y se le hace resaltar que en general son nombres propios.</p> <p>d) Dado un texto se pedirá al alumno que prediga a partir de las cifras que presente al mismo a qué se pueda referir, y qué información pueda extraer del mismo ejemplo: fechas, precios, estadísticas, etc.</p> <p>e) Dado un texto, por ejemplo un anuncio clasificado, se pedirá al alumno que deduzca el significado de las abreviaturas que se encuentren en el mismo.</p> <p>f) Dada una serie de anuncios clasificados que presenten abreviaturas y una lista de palabras sin abreviar, se pedirá al alumno que las relacione.</p> <p>g) Dadas una columna de abreviaturas y una columna de palabras extraídas de la sección de anuncios clasificados se pedirá al alumno que las relacione.</p>

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO
	<p>h) Dado un texto, se pedirá al alumno que deduzca el contenido, por medio del índice, tablas de contenidos, etc.</p> <p>i) Dado un texto, por ejemplo una bibliografía, se pedirá al alumno que infiera información, utilizando datos como autor, editorial, fecha, tema y contenido.</p> <p>j) Dado un texto se pedirá al alumno que localice los paréntesis que se encuentran en el mismo, y se le indica que el uso de los mismos generalmente es con el fin de proporcionar una explicación.</p> <p>k) Dado un texto se pedirá al alumno que localice los dos puntos que se encuentran en el mismo y se le indica que el uso de los mismos señalan que sigue una lista o enumeración.</p>
<p>B. De contenido a partir del título o subtítulos.</p>	<p>a) Dado un texto, el alumno inferirá cual es el contenido probable del mismo por medio del título o subtítulos, se pueden utilizar dos variantes del mismo: 1) el alumno explica, después de leer el título o los subtítulos, cuál puede ser el contenido de acuerdo a su opinión y 2) el maestro escribe tres posibles opciones en el pizarrón y el alumno selecciona alguna de acuerdo con su interpretación de los mismos.</p>
<p>B. De contenido a partir de la primera línea del texto.</p>	<p>a) Dado un texto, se pide al alumno que prediga el contenido del texto con base en la lectura de la primera línea del mismo, utilizando cualquiera de las variantes dadas en el ejercicio anterior.</p>
<p>B. De contenido a partir del título</p>	<p>a) Dado un texto que presente el título y tabla de contenidos se pedirá al alumno que infiera a partir de ellos el contenido probable del mismo.</p>

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO
<p>B. De contenido . A partir de una lectura global del texto (skimming)</p>	<p>a) Dadas dos columnas en donde una presente títulos de libros y la otra títulos de capítulos, se pedirá al alumno que las relacione.</p> <p>b) Dado un texto, se pedirá al alumno que realice una lectura general y después de eso, que le dé un título apropiado al contenido.</p> <p>c) Dado un texto, se pide al alumno que exprese los conocimientos que tenga sobre el tema, con el fin de predecir si habrá nueva información en el texto o la misma que ya se conocía.</p> <p>d) Dado un libro, se pedirá al alumno que realice una lectura general del título índice o tabla de contenidos y contra portada del mismo con el fin de predecir acerca del tema del mismo.</p> <p>e) Dado un libro, se pedirá al alumno que realice una lectura global del título, subtítulos, índice y contra portada y se guiará la predicción del contenido del mismo, por medio de un cuestionario con preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿ A qué tipo de público está dirigido?</li> <li>¿ Cómo están organizados los capítulos? , temáticamente o cronológicamente.</li> <li>¿ Tiene el texto un glosario ?</li> <li>¿ Tiene el texto un índice ?</li> </ul> <p>g) Dado un texto, se pide al alumno que realice una lectura global del mismo y que formule hipótesis acerca del contenido del mismo.</p>

Ejercicios para poner en práctica las estrategias del bloque

II. DETERMINAR EL VALOR COMUNICATIVO DEL TEXTO.

ESTRATEGIA.	DESCRIPCION DEL EJERCICIO
B. Función del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relacionar pasajes con su función.</li> <li>b) Dar un diálogo y relacionar lo que dicen los personajes, con un listado de las funciones que se dan.</li> </ul>
C. Situación de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dar una variedad de textos de diferentes tipos y llenar un cuestionario para cada texto.- ¿Qué título le darías al pasaje?               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién escribió el texto? (nombre del autor, ocupación)</li> <li>- ¿Cuál es el propósito del mensaje? (informar, enseñar, entretener, etc.)</li> <li>- ¿Para quién fue escrito? (especialistas, consumidores, niños, etc.)</li> <li>- ¿Cumple con sus objetivos?</li> </ul> </li> </ul>

## ESTRATEGIA

## DESCRIPCION DEL EJERCICIO

D. Diferenciar entre hecho y opinión.

- a) Dar una serie de enunciados tomados de un texto para que el alumno determine si son hechos u opiniones.
- b) Dar un artículo con ideas subrayadas previamente por el profesor, en donde el alumno clasifique cuáles son hechos, cuáles son las opiniones y cuáles las palabras que le permitieron decidir entre unas y otras.

e. g.: texto

---

---

---

---

---

¿Hecho u opinión?	Palabras que convierten a un enunciado en opinión

## Ejercicios para poner en práctica las estrategias del bloque

## III. ESTRATEGIAS Y HABILIDADES PARA EXTRAER INFORMACION.

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO
<p>A. Estrategias de vocabulario.</p> <p>1. Uso de cognados.</p>	<p>a) Dado un texto, se pide al alumno que enliste, subraye o encierre en un círculo, las palabras que se parecen al español.</p> <p>b) Dado un texto con cognados numerados previamente y una serie de definiciones, se pedirá al alumno que señale el cognado al que se hace referencia.</p>
<p>A. Estrategias de vocabulario.</p> <p>Falsos cognados.</p>	<p>a) Dada una lista de cognados y falsos cognados extraídos de un texto, se dará a cada uno una selección de tres alternativas de significación posible para que el alumno elija la opción que considere adecuada. Al elegir el alumno un falso cognado, el profesor le dará la explicación de la existencia del mismo.</p> <p>b) Dado un texto con falsos cognados numerados previamente, el profesor dará definiciones que el alumno relacionará con el falso cognado correspondiente, el maestro establecerá claramente que existe una semejanza de la palabra con el español, pero su significado y uso es diferente.</p>
<p>A. Estrategias de vocabulario.</p> <p>a) Contexto-sinonimia.</p>	<p>a) Dado un texto, el alumno a partir de expresiones idiomáticas deducirá por contexto el significado de las mismas y las explicará con sus propias palabras.</p> <p>b) A partir de una lista de palabras extraídas de un texto, se dará una selección de tres sinónimos para cada una y se pedirá al alumno que elija la adecuada sin hacer explícito que se trata de sinónimos.</p> <p>c) Dado un texto se pedirá al alumno que busque expresiones que muestran un sentimiento o idea, por ejen: todo lo que se refiere a tristeza.</p> <p>d) Dada una palabra que el profesor elija y presente a los alumnos, pedirá que busquen en el texto las palabras que signifiquen lo mismo.</p>

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO												
<p>A. Estrategias de vocabulario.</p> <p>a) Contexto Antonimia.</p> <p>A. Estrategias de vocabulario para sinonimia y antonimia.</p>	<p>e) Dar un texto en donde, en una serie de oraciones numeradas, falten palabras y dar para cada oración cuatro opciones de palabras, a partir de las cuales el alumno seleccione la opción correcta de acuerdo al contexto.</p> <p>f) Dado un texto, se pide al alumno, encontrar en el mismo las palabras que se relacionan con una determinada idea para poder llenar un cuadro.</p> <p>Ejemplo:</p> <table border="1" data-bbox="331 460 790 565"> <thead> <tr> <th></th> <th>Nombre</th> <th>Adjetivos</th> <th>Verbos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Dependencia</td> <td>e.g. esclavo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Independencia</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>a) Dada una serie de oraciones tomadas de un texto, y una lista de antónimos, se pedirá al alumno que complete las oraciones utilizando los antónimos adecuados.</p> <p>a) Dada una lista de palabras y un texto, se pedirá al alumno que encuentre las palabras que dentro del texto, tienen el significado <u>más parecido</u> u opuesto a las señaladas.</p> <p>b) Dadas dos columnas de palabras, una que presente (antónimos o sinónimos) y en la otra, palabras con significado opuesto en caso de ser sinónimos se pedirá al alumno que los relacione, los elementos de una de las columnas deberán estar tomados de un texto.</p>		Nombre	Adjetivos	Verbos	Dependencia	e.g. esclavo			Independencia			
	Nombre	Adjetivos	Verbos										
Dependencia	e.g. esclavo												
Independencia													

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DEL EJERCICIO
A. Estrategias de vocabulario. a) Contexto - Hiperordinación	b) Dado un texto se pedirá al alumno que busque antónimos o sinónimos de palabras que el maestro haya seleccionado previamente, ejemp.: En el párrafo 3 localiza dos palabras que signifiquen lo mismo que <u>problema</u> , en el párrafo 4 localiza la palabra que signifique lo opuesto que <u>bello</u> .  a) Dado un texto, se pedirá al alumno que identifique las palabras que se clasifican en un solo concepto, ejem.: - perros, vacas, gatos; concepto <u>mamíferos</u> .
A. Estrategias de vocabulario. a) Contexto Subordinación	a) Dado un concepto, se pedirá al alumno que encuentre en un texto todas aquellas palabras que son englobadas por aquél, ejem.: en una receta de ensaladas se pedirá al alumno que encuentre todo lo relacionado con verduras.
A. Estrategias de vocabulario. b) Conocimientos sobre formación de palabras. Afijos.	a) Dado un sufijo, se pedirá al alumno que localice en el texto las palabras que lo contienen. b) Dada una lista de palabras que contengan sufijos, se pedirá al alumno que los subraye, después se le pide que deduzca el significado de cada sufijo y por último que proporcione otros ejemplos formados por los mismos sufijos. c) Dado un texto, se pide al alumno que encuentre las palabras que contengan prefijos, después se le pide que defina el valor de los prefijos encontrados y por último que localice los prefijos que dan a una palabra un senti

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO																										
	<p>de que corresponden al valor del prefijo.</p> <p>d) A partir de una o más palabras formadas por un sufijo, el alumno deberá llenar un cuadro donde escriba el sustantivo, adjetivo, persona, verbo y adverbio.</p> <table border="1" data-bbox="298 386 1011 442"> <thead> <tr> <th>sustantivo</th> <th>adjetivo</th> <th>persona</th> <th>verbo</th> <th>adverbio</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>hipnosis</td> <td>hipnótico</td> <td>hipnotizador</td> <td>hipnotizar</td> <td>hipnoticamente</td> </tr> </tbody> </table> <p>e) Dado un cuadro que contenga tres columnas en la primera se dan tres ejemplos de palabras que comparten un prefijo o sufijo, en la segunda el alumno tiene que formar palabras compuestas a partir de una palabra sin sentido con un <u>sufi</u>jo o prefijo, en la tercera escriba el significado que el sufijo o prefijo le da a la palabra sin sentido, tomándola de una lista que se le proporcionará, ejem.:</p> <table border="1" data-bbox="298 565 1142 767"> <thead> <tr> <th>Lista de palabras</th> <th>COLUMNA 1</th> <th>COLUMNA 2</th> <th>COLUMNA 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>que tiene las cualidades hacer gont.</td> <td>contable, desecable honorable</td> <td>gontable</td> <td>puede ser gont</td> </tr> <tr> <td>Otra vez gont más gont</td> <td>reincidir, recons- truir, releer.</td> <td>regont</td> <td>otra vez gont</td> </tr> <tr> <td>no gont sin gont</td> <td>desarmar, descoño- car, desmentir</td> <td>deagont</td> <td>no gont</td> </tr> </tbody> </table>	sustantivo	adjetivo	persona	verbo	adverbio	hipnosis	hipnótico	hipnotizador	hipnotizar	hipnoticamente	Lista de palabras	COLUMNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3	que tiene las cualidades hacer gont.	contable, desecable honorable	gontable	puede ser gont	Otra vez gont más gont	reincidir, recons- truir, releer.	regont	otra vez gont	no gont sin gont	desarmar, descoño- car, desmentir	deagont	no gont
sustantivo	adjetivo	persona	verbo	adverbio																							
hipnosis	hipnótico	hipnotizador	hipnotizar	hipnoticamente																							
Lista de palabras	COLUMNA 1	COLUMNA 2	COLUMNA 3																								
que tiene las cualidades hacer gont.	contable, desecable honorable	gontable	puede ser gont																								
Otra vez gont más gont	reincidir, recons- truir, releer.	regont	otra vez gont																								
no gont sin gont	desarmar, descoño- car, desmentir	deagont	no gont																								
<p>A. Estrategias de vocabulario.</p> <p>b) Conocimiento</p>	<p>a) Dada una lista de verbos y una de sufijos, se pedirá al alumno añadir el sufijo correcto para convertirlo en sustantivo, ejem.:</p>																										

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO
Sobre formación de palabras sufijos.	cantar            ante            cantante cocinar            ero            cocinero jugar            dor            jugador estudiar            ante            estudiante
A. Estrategias de vocabulario. b) Conocimiento sobre formación de palabras, prefijos.	a) Dada una lista de palabras que se encuentran en un texto y una lista de prefijos se pedirá al alumno que infiera el correcto para transformarla en un antónimo, ejem.: en, a, des, ante. moral - <u>a</u> moral            formal - <u>in</u> formal honesto - <u>des</u> honesto            ético - <u>anti</u> ético
B. Palabras relevantes que se repiten con frecuencia en un texto.	a) Dado un texto, se pedirá al alumno que busque la o las palabras que se repiten con más frecuencia y que son importantes para comprender el contenido, en trabajo de grupo se obtendrá el porqué de la repetición.
C. Uso de referentes.	a) Dada una serie de oraciones extraídas de un texto, el alumno tendrá que determinar a qué palabra substituye otra o a qué concepto se refiere, ejes.: 1. En la oración 8 <u>his</u> substituye a _____. 2. En la oración 12 <u>this</u> se refiere a _____.

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO
<p>D. Reconocimiento de los marcadores de discurso.</p>	<p>b) Dado un texto, se pedirá al alumno que encierre en un cuadro el referente y que lo una con una flecha al término al que se refiere, ejem.: <u>the idea of evolution which is gradual change was not a new one.</u>  Una variante de este ejercicio es que en un pasaje se marquen previamente los referentes y el alumno establezca las relaciones con los términos referidos, ejem.: the idea of evolution which is gradual change was not a new one.</p> <p>c) Dada una serie de oraciones, se pedirá al alumno que substituya el referente por el concepto a que se refiere, ejem.:  In its most elementary form <u>it</u> may be defined.  In its most elementary form <u>a nuclear family</u> may be defined.</p> <p>a) Dar un párrafo en el cual el alumno después de leerlo, encuentre y subraye cual oración no pertenece al mismo.</p> <p>b) Dar un texto y una serie de ejercicios, en donde el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le ponga título,</li> <li>- seleccione la que para él es la idea principal,</li> <li>- encuentre la idea principal de cada párrafo,</li> <li>- encuentre un modelo de ejemplificación (una nueva forma de presentar una idea ya mencionada),</li> <li>- encuentre qué palabras del primer párrafo desarrollan al segundo y tercero;</li> <li>- encuentre qué palabras introducen las ejemplificaciones dadas en el texto;</li> <li>- encuentre qué palabras introducen las conclusiones;</li> <li>- escriba a un lado una P, si es idea principal y una S si es idea secundaria.</li> </ul> <p>c) Dado un texto, el profesor lo resumirá con las oraciones en desorden y los alumnos las reordenarán con base en el texto original.</p>

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO												
	<p>d) Dado un texto, el alumno reconocerá las funciones retóricas del mismo utilizando un ejercicio de opción múltiple, ejem.:</p> <p>- La opción 2 es:</p> <p>a) un ejemplo de...</p> <p>b) una clarificación de...</p> <p>c) una conclusión de...</p> <p>e) Dado un texto y una serie de oraciones en desorden, éstas deberán ser estructuradas en un esqueleto dado previamente por el profesor, ejem.:</p> <p>serie de oraciones en desorden</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Introduction</p> <p>I. A _____</p> <p>B _____</p> <p>C _____</p> <p>f) Dado un texto con espacios en blanco, después de una lectura el alumno los completará utilizando palabras como: after, before, when, etc.</p> <p>g) Dada una tira cómica, recortada y revuelta se pide al alumno que la ordene.</p> <p>h) Dada una serie de instrucciones separadas, se pide al alumno que las ordene.</p> <p>i) Dada una descripción se le pide al alumno que la clasifique, por ejem.: características físicas</p> <table border="1" data-bbox="326 762 578 868"> <thead> <tr> <th>Who</th> <th>Hair</th> <th>Eyes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Paul</td> <td>blond</td> <td>brown</td> </tr> <tr> <td>Mary</td> <td>dark</td> <td>green</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Who	Hair	Eyes	Paul	blond	brown	Mary	dark	green			
Who	Hair	Eyes											
Paul	blond	brown											
Mary	dark	green											



ESTRATEGIA	DESCRIPCION DE LOS EJERCICIOS
F. Extracción de información específica. (Scanning ) (Ruperage)	<p>b) Dar un texto en donde, en una serie de oraciones numeradas, falten los conectores y dar para cada oración cuatro opciones de conectores a partir de las cuales el alumno seleccione la que complete mejor la idea del texto.</p> <p>c) Dar un texto en donde, en una serie de oraciones, falten los conectores y una lista de conectores, a partir de las cuales el alumno seleccione y llene los espacios en blanco que tiene el texto.</p> <p>d) Dar un texto en donde, en una serie de oraciones falten los conectores, los cuales sean deducidos por el alumno.</p> <p>e) Dar un texto escrito sin conectores para que el alumno lo redacte utilizando los conectores convenientes para darle fluidez.</p> <p>f) Dar un texto a partir del cual el alumno señale las funciones que tienen los conectores en el discurso (introducir una conclusión, un contraste, un ejemplo, etc.) eg; 1. El conector, <u>sin embargo</u>, en una oración X indica.</p> <p style="margin-left: 40px;">a) una ejemplificación</p> <p style="margin-left: 40px;">b) un contraste</p> <p style="margin-left: 40px;">c) una comparación</p> <p>g) Dar dos columnas de enunciados, la primera terminada con conectores a partir de los cuales el alumno las <u>correlacione</u>, para que logre comprender la relación directa de los mismos.</p> <p>a) Dar un texto (índice, catálogo, programación, etc.) a partir de la cual el alumno localice una determinada información. eg; localizar que está programado por T.V. para las 8:00 p.m.</p> <p>b) Dar un texto, y una serie de datos para que el alumno los localice.</p> <p>c) Dado un texto, el profesor plantea, una serie de preguntas a las cuales el alumno tiene que dar respuesta eligiendo de varias opciones, ejem.:</p>

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO						
G. Estrategia de anticipación.	<p>La harina está hecha de: a) granos b) flores c) legumbres d) semillas</p> <p>c) Dado un reglamento y una lista de acciones permitidas o prohibidas, se pide al alumno que las localice en el texto y las clasifique, ejem.:</p> <table border="1" data-bbox="452 482 914 628"> <thead> <tr> <th>permitido</th> <th>prohibido</th> <th>regla</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>e) Dado un texto, e información parafraseada, se pide al alumno que la busque dentro del mismo.</p> <p>f) Dada una serie de 8 a 10 oraciones parafraseadas, del texto, se pide al alumno que encuentre las que sean verdaderas respecto al mismo.</p> <p>a) Dado un texto, se divide éste en varias oraciones que forman la columna de la izquierda en la columna de la derecha se dan tres opciones y se pide al alumno que elija la que complete el texto (la opción correcta es la que aparece abajo en la columna de la izquierda) 1) _____ a _____ _____ b _____ _____ c _____ 2) _____ a _____ _____ b _____ _____ c _____</p>	permitido	prohibido	regla			
permitido	prohibido	regla					

ESTRATEGIA	DESCRIPCION DEL EJERCICIO																
<p>H. Estrategia metalingüística de elucidación.</p>	<p>a) Dado un párrafo, se pedirá al alumno que escriba los medios utilizados para expresar equivalencia, ejem.:</p> <table border="1" data-bbox="327 386 953 610"> <thead> <tr> <th data-bbox="327 386 422 431">Párrafo</th> <th data-bbox="422 386 582 431">Palabra que se explica</th> <th data-bbox="582 386 800 431">Explicación</th> <th data-bbox="800 386 953 431">Medio utilizado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="327 431 422 487">~~~~~</td> <td data-bbox="422 431 582 487">inmunológico</td> <td data-bbox="582 431 800 487">defensa</td> <td data-bbox="800 431 953 487">paréntesis</td> </tr> <tr> <td data-bbox="327 487 422 543">~~~~~</td> <td data-bbox="422 487 582 543">intercambio</td> <td data-bbox="582 487 800 543">dos hombres que</td> <td data-bbox="800 487 953 543">comen</td> </tr> <tr> <td data-bbox="327 543 422 610">~~~~~</td> <td data-bbox="422 543 582 610">matrimonial</td> <td data-bbox="582 543 800 610">se casan con dos hermanas</td> <td data-bbox="800 543 953 610"></td> </tr> </tbody> </table>	Párrafo	Palabra que se explica	Explicación	Medio utilizado	~~~~~	inmunológico	defensa	paréntesis	~~~~~	intercambio	dos hombres que	comen	~~~~~	matrimonial	se casan con dos hermanas	
Párrafo	Palabra que se explica	Explicación	Medio utilizado														
~~~~~	inmunológico	defensa	paréntesis														
~~~~~	intercambio	dos hombres que	comen														
~~~~~	matrimonial	se casan con dos hermanas															
<p>I. Transcodificación de información.</p>	<p>a) Dado un texto, se pedirá al alumno que seleccione la información principal y la transcriba a un diagrama, cuadro, porcentajes, mapas, itinerarios, etc. Una variante del ejercicio es que a partir del diagrama, mapa, etc., se complete un texto.</p>																

**ANEXO (D) EJEMPLOS DE EVALUACION.**

EJEMPLO DE EVALUACION PARA UN TEXTO DE TIPO INSTRUCTIVO (UNIDAD 1)

**WARNING**

- Always hold away from face when lighting, when adjusting flame and when refilling.
- Contains flammable gas under pressure.
  - Keep lighter and refill out of reach of children.
- Keep away from flame or heat above 50 and avoid prolonged exposure to sun.
- Do not puncture or incinerate.
- Under no circumstances should the user tamper with the lighter or attempt to adjust other than by using the controls provided, and should any additional adjustment prove necessary, e.g. if the flame height cannot be reduced to 50mm at room temperature, the user should consult a specialist.
- **SERVICE**
- If your lighter is under guarantee see guarantee page.
- If your lighter is out of guarantee send to your local Main Service Centre.
- Only send to U.K. address if resident in U.K.

**ACTION**

- Pull top (Fig. 1) End from body (see figure 1) about 1mm. Gas is released as long as in the open position. Push spark wheel to light (see figure 3). Push top back so body is close off gas (see figure 4).
- **FLAME ADJUSTMENT**
- Turn top to adjust flame (see figure 3).
- **Refilling**
- Pull out fire wheel out from end. Turn knurled screw anti-clockwise and remove for fuel set gas (see figure 5).
- **FILLING**
- **Caution**
- Do not fill your lighter near an extreme heat or open flame. Do not light a lighter with an open flame. Do not light a lighter with an open flame.
- Before filling your lighter turn flame adjuster all the way to low.
- Remove Carbon refill from end of lighter.
- Use only Carbon refills or refills containing butane gas with max. pressure 3.0 kg/cm<sup>2</sup> at 20°C and maximum vapour pressure not over 10 p.p.m. and that must properly with lighter filling valve.

- Carbon refills were made to fit this lighter. Using other types could be dangerous, damage your lighter and void your guarantee.
- Use Carbon metal refills or plastic refills with converter and follow instructions.
- Hold refill upright down. Push appropriate not to straight and firmly into filling valve for several seconds. (see figure 6).
- Do not refill quickly, surplus of gas are in vented.
- Adjust flame gradually to desired height and press away from face and away from area of refilling.

I. Observa el texto que se te ha proporcionado y contesta las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué tipo de texto es?
- B. ¿A quién va dirigido?
- C. ¿Cuáles son las dos funciones principales del texto?

II. Lee las instrucciones y decide cuál corresponde a cada una de las ilustraciones, pónle a cada una de éstas el número de figura que le corresponde y que se encuentra en el texto.



Fig...

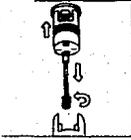


Fig...

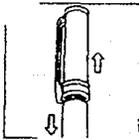


Fig...

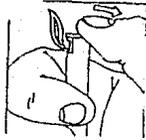


Fig...

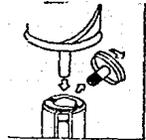


Fig...

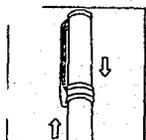


Fig...

III. Decide si los enunciados son falsos o verdaderos de acuerdo con la información del texto, escribe el número de la línea en la que encontraste la respuesta.

A. El encendedor no debe usarse con el ajustador de flama cerrado.

La respuesta se encuentra en la línea \_\_\_\_\_.

B. El encendedor contiene gas inflamable a presión.

La respuesta se encuentra en la línea \_\_\_\_\_.

C. El servicio en el Reino Unido (U.K) se le da a todos los compradores.

La información se encuentra en la línea \_\_\_\_\_.

D. Con un calor menor a los 50°C, no hay problema para manejar el encendedor.

La información se encuentra en la línea \_\_\_\_\_.

E. Puede utilizarse otro tipo de repuesto para el encendedor.

La información se encuentra en la línea \_\_\_\_\_.

FALSO	VERDADERO

## PART V. DESCRIPTIVE MINERALOGY

**433. Scope of Descriptive Mineralogy.**—It is the province of Descriptive Mineralogy to describe each mineral species, as regards: (1) form and structure; (2) physical characters; (3) chemical composition including blowpipe and chemical tests; (4) occurrence in nature with reference to geographical distribution and association with other species; also in connection with the above to show how it may be distinguished from other species. Further, it should classify mineral species into more or less comprehensive groups according to those characters regarded as most essential. Other points which may or may not be included are the investigation of the methods of origin of minerals; the changes that they undergo in nature and the results of such alteration; also the methods by which the same compounds may be made in the laboratory; finally, the uses of minerals as ores, for ornament and in the arts.

**434. Scheme of Classification.**—The method of classification adopted in this work, and the only which can alone claim to be thoroughly scientific, is that which places similar chemical compounds together in a common class and which further arranges the mineral species into groups according to the more minute relations existing between them in chemical composition, crystalline form and other physical properties.

Upon this basis there are recognized eight distinct chemical classes, beginning with the Native Elements; these are enumerated on the following page. Under each of these sections of different grades are made, also based on chemical relationships. Finally, the mineral species themselves are arranged, as far as possible, in isomorphous groups, including those which have, at once, the same chemical composition and similar crystallization (see Art. 463). It is necessary to take the space here to develop the entire scheme of classification in detail, since a survey of the successive sub-classes under any one of the divisions will make the principles followed entirely clear. A few remarks, only, are added for sake of illustration.

Under the Oxides, for example, the classification is as follows: First, the Oxides of silicon (quartz, tridymite, opal). Second, the Oxides of the semi-metals, tellurium, arsenic, antimony, bismuth, also molybdenum, tungsten. Third, the Oxides of the metals, as copper, zinc, iron, manganese, tin, etc. The third section is then subdivided into the anhydrous and hydrated species. Further, the former fall into the four divisions: Protoxides,  $R_2O$  and  $RO$ ; Sesquioxides,  $R_2O_3$ ; Intermediate oxides,  $RO.R_2O_3$ ; Dioxides,  $RO_2$ . Under each of these heads come finally the individual species, arranged so far as possible in isomorphous groups. Thus we have the Hematite group, the Rutile group, etc.

In regard to the various classes of salts it may be stated that, in general,

303

they are separated into anhydrous, acid, basic and hydrated sections; the special subdivisions called for, however, vary in the different cases.

For an explanation of the abbreviations used in the description of species, see p. 6.

## SCHEME OF CLASSIFICATION

- I. NATIVE ELEMENTS.
  1. SULPHIDES, SELENIDES, TELLURIDES, ARSENIDES, ANTIMONIDES.
- III. Sulpho-salts. — SULPHARSENITES, SULPHANTIMONITES, SULPHOBISMUTHITES.
- IV. Haloids. — CHLORIDES, BROMIDES, IODIDES; FLUORIDES.
- V. OXIDES.
- VI. Oxygen Salts.
  1. CARBONATES.
  2. SILICATES, TITANATES.
  3. NIOBATES, TANTALATES.
  4. PHOSPHATES, ARSENATES, VANADATES; ANTIMONATES; NITRATES.
  5. BORATES, URANATES.
  6. SULPHATES, CHROMATES, TELLURATES.
  7. TUNGSTATES, MOLYBDATES.
- VII. Salts of Organic Acids: OXALATES, MELLATES, ETC.
- VIII. HYDROCARBON COMPOUNDS.

## I. NATIVE ELEMENTS

The NATIVE ELEMENTS are divided into the two distinct sections of the Metals and the Non-metals, and these are connected by the transition class of the Semi-metals. The distinction between them as regards physical characters and chemical relations has already been given (Art. 466).

The only *non-metals* present among minerals are carbon, sulphur, and selenium; the last, in one of its allotropic forms, is closely related to the *semi-metal* tellurium.

The native *semi-metals* form a distinct group by themselves, since all crystallize in the rhombohedral class of the hexagonal system with a fundamental angle differing only a few degrees from  $90^\circ$ , as shown in the following list:

Tellurium, $n^{\circ} = 93^{\circ} 3'$ .	Arsenic, $n^{\circ} = 94^{\circ} 54'$ .
Antimony, $n^{\circ} = 92^{\circ} 57'$ .	Bismuth, $n^{\circ} = 92^{\circ} 20'$ .

An artificial form of selenium is known with metallic luster and rhombohedral crystallization, with  $n^{\circ} = 93^{\circ}$ . Zinc (also only artif.) is rhombohedral ( $n^{\circ} = 93^{\circ} 48'$ ) and connects the semi-metals to the true metals. Metallic tantalum has been described in cubic crystals.

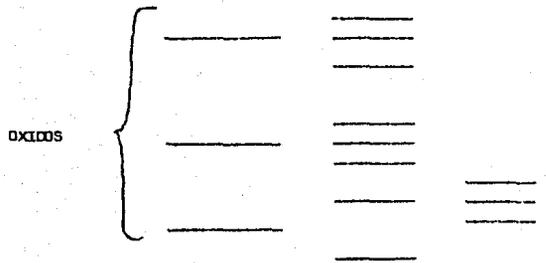
Among the *metals* the isometric GOLD occurs is prominent, including gold, silver, copper, mercury, amalgam ( $Ag.Hg$ ), and lead.

Another related isometric group includes the metals platinum, iridium,

I. Observa el texto con cuidado y contesta las siguientes preguntas:

- A) ¿De qué tipo de texto se trata? \_\_\_\_\_
- B) ¿A quién va dirigido éste? \_\_\_\_\_
- C) ¿Cuál es la(s) función(es) del texto? \_\_\_\_\_

II. Elabora un cuadro sinóptico con la clasificación de óxidos que te proporcione el texto.



III. Relaciona ambas columnas.

- |                                                                        |                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| A. Ornamentos y arte                                                   | ( ) anhídros, básicos, ácidos e hidratados                                         |
| B. Diferentes tipos de sales                                           | ( ) formas de las menas                                                            |
| C. Distribución geográfica y asociación con otras especies             | ( ) grupo isomorfo al que pertenecen                                               |
| D. Grupos isomorfos                                                    | ( ) bismuto y arsénico                                                             |
| E. La clasificación de grupo hematita y al grupo del rutilo atiendo al | ( ) mineralogía descriptiva                                                        |
|                                                                        | ( ) incluyen a los que tienen cristalización similar y composición química análoga |
|                                                                        | ( ) usos de los minerales                                                          |
|                                                                        | ( ) formas de aparición en la naturaleza                                           |
|                                                                        | ( ) tipos de óxido                                                                 |

Jr. I have been given a copy of the 10 editorial NOW as a gratulatio you for having courage to address an article which we feel was unrepresentative. As you did, even if you were the host city for the union, why placing the blame on the union?

My learning of the above was from a friend that I had a product of the above. I have not read it and do not know if it is a good one. I am sure that you will do your best to make it a good one. I am sure that you will do your best to make it a good one. I am sure that you will do your best to make it a good one.

In a manner we make the above to you. We have read and participating in the communities in operate and we look to the opportunity of same in Oakland.

PAUL J. MITCHELL,  
Vice President,  
Karcher Enterprises,  
Anaheim.

Just

### Algebra does not change

Letter/writer: Matthew Ng (Tribune, July 11), calling for money for schools; complains his algebra book was in poor condition and was published in 1987. If pages were missing, so marked as to be unreadable, he has a point on condition. But algebra was worked out by Vietas (1510-1603) and Descartes (1596-1650). Algebra does not change.

The sound way to allocate the limited money available for schools is to change the curriculum. Algebra is not a subject that should be taught in the first place. It is a waste of time and money to teach it. It is a waste of time and money to teach it. It is a waste of time and money to teach it.

in college or starting into some kind of work.

Sweden has changed its school starting age to 7, and New Zealand still turns pupils loose at 15. Both those countries are extremely orderly, cultured, and progressive — so intense saturation of compulsory education as we have it is not necessary, not even desirable.

One more point, at some time we will need still more money for education, and then we should repeat Proposition 19, which every school has implemented in the first place.

FERRIS CHANDLER,  
Berkeley.



together to make lethal compounds only when fired. High Reagan officials lobbied intensely for Sedata votes. Why?

One reason advanced by the administration is that this country must have, as a deterrent, chemical weapons to match the stocks kept by the Soviet Union. But in fact we have such weapons, in large supply; thousands of 155-mm nerve gas shells stored here and in Europe.

Then it was said that our existing shells were old and leaky, not fit for use in battle. Experts examining the stock have found no significant troubles and said the shells will probably be usable at least until the later 1990s.

Plainly it was not that we needed a new generation of nerve gas weapons as a bargaining chip in the talks to ban chemical weapons.

Some bargaining chips The binary weapons have run into dangerous problems in tests, the proposed Bigeye bomb twice exploding on those who fired it. So the idea is that we would scare the Russians by replacing weapons that are known to work, in the dead unlikelihood of their ever being used, with ones that may or may not work.

Chemical weapons, in short, are a feeble example of a bargaining chip theory that in any event has little support in the real world. Rather than spur agreement, new weapon systems usually spur competition, and that would likely happen here: Soviet generals demanding new

I. Observa con cuidado al texto y contesta las siguientes preguntas.

- A.- ¿De qué tipo de texto se trata? \_\_\_\_\_
- B.- ¿Quién lo escribe? \_\_\_\_\_
- C.- ¿En qué lugar lo escribieron? \_\_\_\_\_
- D.- ¿Para qué lo escribieron? \_\_\_\_\_
- E.- ¿A quién va dirigido el texto? \_\_\_\_\_
- F.- ¿Cuál es la función del texto? \_\_\_\_\_

II. Lee el texto con cuidado y decide cual de los siguientes enunciados son ciertos y cuales no.

- |                                                                                                             |    |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| A. El autor, está de acuerdo en que deben de comprarse libros de álgebra nuevos.                            | Si | No |
| B. Según el autor, el mecanizar es algo natural para los niños pequeños.                                    | Si | No |
| C. Los niños suecos inician sus estudios a los siete años.                                                  | Si | No |
| D. De acuerdo con el escritor deben abolirse, al igual que en Suecia y Nueva Zelanda, tres años de escuela. | Si | No |
| E. El sentir del autor es que debe reducirse la escolaridad e iniciar la vida productiva más pronto.        | Si | No |

III. Contesta las siguientes preguntas:

- A. Letter writer en la línea 1 se refiere a \_\_\_\_\_.
- B. His en la línea 3 sustituye a \_\_\_\_\_.
- C. Its en la línea 23 se refiere a \_\_\_\_\_.
- D. Both en la línea 26 se refiere a \_\_\_\_\_.
- E. Which en la línea 35 sustituye a \_\_\_\_\_.

IV. Subraya la idea o concepto principal en cada párrafo.



DIRECCION DE PLANEACION ACADEMICA

# **PROGRAMA DE LA ASIGNATURA LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II INGLES**

México, D. F., Febrero de 1984.

**CLAVE 332  
CRED. 8  
HORAS 4**

## PRESENTACION Y MANEJO DEL PROGRAMA

## UBICACION E INTENCION DE LA ASIGNATURA

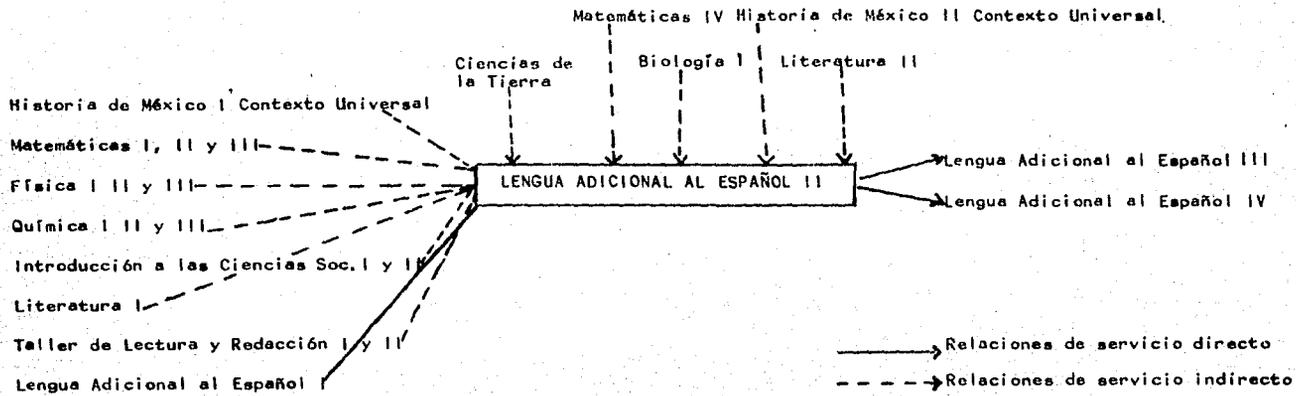
La materia de Lengua Adicional al Español forma parte del área de Lenguaje y comunicación. Su intención es: "Desarrollar en el alumno la habilidad de extraer información de textos en lengua extranjera, utilizando para ello estrategias y habilidades de lectura e identificando las funciones comunicativas de los mismos".

En el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, esta materia consta de cuatro asignaturas: Lengua Adicional al Español I y II que corresponden al área básica y que se cursan en el tercero y cuarto semestres; Lengua Adicional al Español III y IV que corresponden al área de materias optativas, las cuales se imparten en quinto y sexto semestres respectivamente.

La asignatura Lengua Adicional al Español II tiene como intención "Que el alumno reafirme el desarrollo de las estrategias y habilidades de lectura, utilizando para ello textos auténticos de tipo informativo, especulativo y argumentativo, cuyo grado de complejidad, determinado por la estructura lenguaje y contenido de los mismos, es mayor que la de los textos vistos en Lengua Adicional al Español I.

Al término de este segundo curso el alumno habrá adquirido las estrategias básicas para enfrentarse a textos en lengua extranjera.

La asignatura de Lengua Adicional al Español II presenta relaciones de servicio con otras asignaturas; estas relaciones pueden ser antecedentes, simultáneas ó consecuentes, según se muestra a continuación:



El Colegio de Bachilleres es antecedente inmediato (en su función propedéutica) de los estudios profesionales y tiene como uno de sus objetivos el proporcionar bases sólidas para aquéllos.

Al considerar la necesidad académica que tienen los alumnos de leer textos en lengua extranjera durante su vida profesional, se adoptó la interpretación de textos como objetivo para la materia de Lengua Adicional al Español con el fin de ayudar a los alumnos a enfrentarse a esa tarea.

El programa está estructurado con base en tres ejes: 1) Eje de textos, 2) Eje de funciones retóricas y 3) Eje de estrategias y habilidades de lectura.

El primer eje organizador del programa son los textos, los cuales se tomaron como unidades. Para tal propósito se adoptó la clasificación propuesta por el Dr. Ronald Zippins que, por sus características, cubre toda la gama de textos que puede encontrar un lector; la graduación que presentan va de los más simples a los más complejos, a partir de su estructura morfosintáctica y conceptual.

El segundo eje está constituido por las funciones retóricas, parte integrante del texto, al cual dan coherencia; por esta razón, las funciones más importantes se proponen como temas dentro de cada unidad.

El tercer eje corresponde a las estrategias y habilidades de lectura, por medio de las cuales el alumno tendrá acceso a la información escrita en lengua extranjera, una vez que haya identificado la estructura de un texto.

Por comprensión de un texto se entiende extraer la información requerida del mismo tan eficientemente como sea posible; la mejor forma de abordar esta comprensión es bajo la perspectiva del enfoque comunicativo que tiene las siguientes características:

- I.- Considerar al sistema lingüístico como uso y no como norma.
- II.- Tomar como unidad de análisis al discurso y al texto y no a la oración.
- III.- Reconocer la función de un texto o de alguna de sus partes en una determinada situación de comunicación.
- IV.- Reconocer la estructura de un texto, su organización lógica y las relaciones que guardan sus diferentes componentes.

El material que se trabaje a lo largo del curso deberá ser auténtico por dos razones: a) Un texto simplificado carece de las características de los auténticos (marcadores de discurso, referencia, etc.) y cuando el alumno se enfrenta a aquéllos no es capaz de comprenderlos y b) Acostumbrar al alumno desde el principio a leer textos auténticos no significa una labor muy difícil para él, si las estrategias y ejercicios para la misma están bien seleccionadas y graduadas. Los textos deberán ser adecuados al nivel de los alumnos de bachillerato.

El profesor juega un papel esencial para cumplir con el objetivo propuesto y su labor principal consiste en ir desarrollando la habilidad de la lectura de tal forma que el alumno se vuelva independiente, pero el profesor procurará no desaparecer totalmente, para que el alumno no vuelva a la lectura palabra por palabra debido a la falta de guía.

Para lograr mejores resultados se recomienda:

- Realizar prácticas sistemáticas que usen una y otra vez las estrategias en diferentes momentos y con diferentes textos.
- Prohibir al alumno la lectura palabra por palabra del texto antes de estudiarlo (subrayar, marcar, localizar etc.)
- Realizar la lectura en forma individual y en silencio.
- Rechazar la explicación de términos aislados de su contexto.
- Abordar la gramática de acuerdo a su función dentro del texto y seleccionar sólo los tópicos esenciales para lograr su interpretación.

El programa está integrado por:

- i) Unidad programática o desarrollo de contenidos.
- ii) Bibliografía.
- iii) Anexos al programa.

i) Unidad programática o desarrollo de contenidos.

Los contenidos están distribuidos en tres unidades que comprenden tres temas; la secuencia con notación decimal es: Unidad (1), Tema (1.1).

Para cada tema se señala la unidad a la que pertenecen e intención de la misma, su objetivo, textos, ejemplo, estrategia didáctica, tiempo estimado de desarrollo y lineamientos de evaluación. La organización de estos elementos pretende hacer del programa una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lograr lo anterior se organizó a la unidad programática en:

- a) UNIDAD.- Señala el contenido y su intención, la que indica el sentido, amplitud y profundidad del contenido - dando dirección al proceso educativo.
- b) TEMA.- Constituye el contenido de la unidad.  
Objetivo.- Describe el conocimiento o habilidad que se espera lograr en el alumno respecto a ese contenido, señalando el qué el cómo y el para qué.
- c) TEXTOS EJEMPLO.- Constituyen un elemento que permite determinar el tipo de texto a utilizar.

- d) **ESTRATEGIA DIDACTICA.**- Propone: a) los lineamientos generales que el profesor debe tomar en cuenta para desarrollar su plan de trabajo y señala b) los tres rubros de estrategias y habilidades de lectura convenientes para lograr la interpretación de textos del tipo señalado. Es importante por lo tanto que las estrategias se reutilicen constantemente para lo cual se tendrá que trabajar un número suficiente y variado de textos.
- e) **TIEMPO.**- Los tiempos considerados para cada tema son estimaciones y, por consiguiente, están sujetos a los ajustes que el profesor considere pertinentes. La intención al señalarlos es facilitar la planeación de la clase.
- f) **LINEAMIENTOS DE EVALUACION.**- Propone aspectos generales que constituyen la base normativa a partir de la cual las academias y los maestros en general decidirán y elaborarán los procedimientos e instrumentos adecuados para efectuar la evaluación del aprendizaje.
- ii) **BIBLIOGRAFIA.**- Aquí se propone bibliografía básica y de consulta para el profesor con el fin de que le sirva de apoyo en su labor docente.
- iii) **ANEXO (A) Funciones Retóricas,** aquí se caracterizan las funciones retóricas incluidas en los programas y se proporciona una lista de marcadores de discurso para esas funciones.
- ANEXO (B) Ejemplos de ejercicios de evaluación,** aquí se muestran algunos ejemplos de ejercicios de evaluación.

UNIDAD	<p>UNIDAD I. TEXTOS INFORMATIVOS.</p> <p>La intención de esta unidad es continuar con la práctica de las estrategias y habilidades de lectura adquiridas en Lengua Adicional al Español I, aplicándolas a textos de tipo informativo en los cuales se identificarán sus funciones retóricas. Este tipo de textos aparece en publicaciones periódicas y se caracteriza por dar a conocer hechos actuales en forma directa, objetiva y utilizando un lenguaje informal.</p>
TEMA	<p>I.1 GENERALIZACION Y EXPLICACION.</p> <p>Objetivo: Practicar las estrategias y habilidades de lectura adquiridas con el fin de interpretar textos de tipo informativo, en los cuales se identificarán las funciones retóricas generalización y explicación además de las ya revisadas en el programa anterior.</p>
TEXTO EJEMPLO	<p>1) Nota informativa de tipo social, económico, político, cultural y científico, etc.</p> <p>2) Crónica.</p>
ESTRATEGIA DIDACTICA	<p>Para el tema se trabajará un número suficiente de textos, a fin de que el alumno practique las estrategias y habilidades de lectura e identifique las funciones retóricas de la manera más amplia posible. Una vez realizado el análisis del texto seleccionado, el profesor elegirá las estrategias más convenientes para el mismo. A continuación se señalan los grandes rubros en los que se clasifican las estrategias y habilidades de lectura.</p> <p>I. Estrategias de predicción.</p> <p>II. Estrategias para determinar el valor comunicativo del texto.</p> <p>III. Estrategias y habilidades para extraer información.</p> <p>NOTA: La explicación de las estrategias y habilidades de lectura se encuentran en el Anexo (A), del Programa de Lengua Adicional al Español I.</p>
TIEMPO	<p>Carga horaria: 14 hrs.</p> <p>2 hrs. Para evaluación.</p>
MOMENTOS DE EVALUACION	<p>Para realizar la evaluación con fines de acreditación, se tomarán en cuenta dos aspectos: a) La participación del alumno en clase y b) Ejercicios de verificación global de la unidad. Ambos aspectos representarán la calificación de ésta, la cual a su vez será promediada con las calificaciones obtenidas en las otras unidades, para conformar la calificación final.</p> <p>El profesor evaluará la interpretación de un texto por medio del uso de las estrategias y habilidades de lectura utilizando textos que incluyan las funciones revisadas.</p>

UNIDAD	<p><b>UNIDAD 2. TEXTOS ESPECULATIVOS.</b></p> <p>La intención de esta unidad es continuar con la práctica de las estrategias y habilidades de lectura adquiridas en Lengua Adicional al Español I, aplicándolas a textos de tipo especulativo en los cuales se identificarán sus funciones retóricas.</p> <p>Este tipo de textos tiene como característica presentar una reflexión o consideración sobre un tema, estableciendo preguntas, expresando relaciones entre observaciones e hipótesis y planteando dudas y posibilidades.</p>
T E M A	<p><b>2.1 HIPOTESIS, DEDUCCION, INDUCCION, EJEMPLIFICACION.</b></p> <p>Objetivo: Practicar las estrategias y habilidades de lectura adquiridas con el fin de interpretar textos de tipo especulativo, en los cuales se identificarán las funciones retóricas: hipótesis, deducción, inducción, ejemplificación y las ya revisadas.</p>
TEXTO EJEMPLO	<p>1) Texto académico de tipo científico, técnico y humanístico.</p> <p>2) Reportaje.</p> <p>3) Crítica.</p>
ESTRATEGIA DIDACTICA	<p>Para el tema se trabajará un número suficiente de textos, a fin de que el alumno practique las estrategias y habilidades de lectura e identifique las funciones retóricas de la manera más amplia posible. Una vez realizado el análisis del texto seleccionado, el profesor elegirá las estrategias más convenientes para el mismo. A continuación se señalan los grandes rubros en los que se clasifican las estrategias y habilidades de lectura.</p> <p>I. Estrategias de predicción.</p> <p>II. Estrategias para determinar el valor comunicativo del texto.</p> <p>III. Estrategias y habilidades para extraer información.</p> <p>NOTA: La explicación de las estrategias y habilidades de lectura se encuentran en el Anexo (A), del programa de Lengua Adicional al Español I.</p>
TIEMPO	<p>Carga horaria: 24 hrs. 2 hrs. para evaluación.</p>
ELEMENTOS DE EVALUACION	<p>Para realizar la evaluación con fines de acreditación se tomarán en cuenta dos aspectos: a) La participación del alumno en clase y b) Ejercicios de verificación global de la unidad. Ambos aspectos representarán la calificación de ésta, la cual a su vez será promediada con las calificaciones obtenidas en las otras unidades, para conformar la calificación final.</p> <p>El profesor evaluará la interpretación de un texto por medio del uso de las estrategias y habilidades de lectura utilizando textos que incluyan las funciones revisadas.</p>

10.	
UNIDAD	<p>UNIDAD 3. TEXTOS ARGUMENTATIVOS.</p> <p>La intención de esta unidad es continuar con la práctica y consolidar las estrategias y habilidades de lectura básicas adquiridas tanto en el programa anterior como a lo largo del presente curso, aplicándolas a textos de tipo argumentativo en los cuales se identificarán sus funciones retóricas. En estos textos la característica principal es que se presenta un punto de vista y se argumenta a favor o en contra de su importancia y veracidad.</p>
TEMA	<p>3.1 COMPARACION, CONTRASTE Y CONCLUSION.</p> <p>Objetivo: Practicar y consolidar las estrategias y habilidades de lectura adquiridas con el fin de interpretar textos de tipo argumentativo, en los cuales se identificarán las funciones retóricas: comparación, contraste, conclusión y <u>las ya revisadas</u>.</p>
TEXTO EJEMPLO	<p>1) Textos académicos de tipo científico técnico y humanístico.</p> <p>2) Ensayos.</p> <p>3) Editoriales.</p>
ESTRATEGIA DIDACTICA	<p>Para el tema se trabajará un número suficiente de textos, a fin de que el alumno practique las estrategias y habilidades de lectura e identifique las funciones retóricas de la manera más amplia posible. Una vez realizado el análisis del texto seleccionado, el profesor elegirá las estrategias más convenientes para el mismo. A continuación se señalan los grandes rubros en los que se clasifican las estrategias y habilidades de lectura.</p> <p>I. Estrategias de predicción.</p> <p>II. Estrategias para determinar el valor comunicativo del texto.</p> <p>III. Estrategias y habilidades para extraer información.</p> <p>NOTA: La explicación de las estrategias y habilidades de lectura se encuentran en el Anexo (A), del Programa de -- Lengua Adicional al Español I.</p>
TIEMPO	<p>Carga horaria: 16 hrs.</p> <p>2 hrs. Para evaluación.</p>
LINEAMIENTOS DE EVALUACION	<p>Para realizar la evaluación con fines de acreditación se tomarán en cuenta dos aspectos: a) La participación del alumno en clase y b) Ejercicios de verificación global de la unidad. Ambos aspectos representarán la calificación de ésta, la cual a su vez será promediada con las calificaciones obtenidas en las otras unidades, para conformar la calificación final.</p> <p>El profesor evaluará la interpretación de un texto por medio del <u>uso de las estrategias y habilidades de lectura</u> utilizando textos que incluyen las funciones revisadas.</p>

ANEXO (A) FUNCIONES RETORICAS

## FUNCIONES RETORICAS

## ANEXO (A)

INTRODUCCION

En este anexo se presenta una descripción somera de las funciones retóricas que aparecen en los programas de Lengua Adicional al Español I y II, junto con los marcadores de discurso más frecuentemente asociados con dichas funciones. La forma en que estas funciones retóricas se tratan, se debe a que se pretende dar sólo una guía de trabajo para el profesor, no una explicación completa ni una lista exhaustiva, dado que hay variaciones debido al tipo de texto en el que aparecen y a que los diferentes autores proponen clasificaciones y explicaciones ligeramente diferentes.

FUNCION RETORICA

Esta es la forma en que el autor organiza el discurso para expresar una intención que puede ser: ejemplificar, clasificar, advertir, etc.

## FUNCIONES RETORICAS

DEFINICION

La función de definir se refiere a la forma en que el autor establece la significación de una palabra o explica la naturaleza de una cosa. Se pueden considerar tres tipos de definición: formal, semiformal e informal. Estos tipos de definición dependen de la clase y de la cantidad de información que se desea dar.

Definición formal

Este tipo de definición nombra el término, da el concepto, indica la clase a la que pertenece y señala las diferencias que existen entre el término en cuestión y los demás términos de la misma clase.

## FUNCIONES RETORICAS

Definición semiformal

En ésta sólo se nombra el término y sus diferencias con otros términos de su clase.

Definición informal

Es la que define sólo por medio de un sinónimo.

DAR INSTRUCCIONES

El texto que contiene esta función indica al lector los pasos a seguir para realizar una tarea determinada, expresen las relaciones entre las acciones; las relaciones incluyen el método y propósito.

## FUNCIONES RETORICAS

### ORDENAR ADVERTIR Y SUGERIR

Cuando un texto ordena, le indica al lector qué actividad realizar. Al advertir hace que el lector note ciertos factores que deberán ser tomados en cuenta y cuando sugiere le da ciertos consejos acerca de formas para hacer algo.

### DESCRIPCION

Esta función presenta la información de forma tal que el lector puede visualizar una escena y/o enumerar las partes de una cosa para dar una idea general de ella. La descripción puede ser física, de funcionamiento y/o de proceso.

## FUNCIONES RETORICAS

Descripción física

Proporciona las características pertinentes, tangibles y relevantes de algo.

Descripción de funcionamiento

Indica la forma en que se hace posible la operación de algo y/o de las partes que lo conforman.

Descripción de proceso

Informa al lector sobre cada uno de los pasos y el orden en que estos ocurren así como las relaciones entre ellos al desarrollar una actividad.

## FUNCIONES RETORICAS

CLASIFICACION

Consiste en disponer un grupo de elementos en un orden determinado y/o en asignarles una clase, todo esto tomando en cuenta sus características. Esta función es relevante para los científicos y nos proporciona información sobre los miembros que componen la clase que está siendo discutida.

Clasificación completa

Es cuando los elementos clasificados son finitos.

Clasificación parcial

Es cuando el autor elige para su clasificación sólo los miembros que le son más pertinentes o da por sentado que la base para tal clasificación es evidente para el lector.

## FUNCIONES RETORICAS

NARRAR

Es la función que relata una o varias acciones que se refieren a qué pasó y cuándo pasó (evento y época en que éste sucedió). Las acciones pueden referirse al presente, al pasado, o pueden relacionar eventos del pasado con el presente o incluso eventos que suceden en un tiempo indeterminado.

HIPOTESIS

La función de hipótesis se refiere a las formas en que el autor presenta una proposición o conjetura acerca de un problema determinado, generalmente científico. Dicha proposición puede ser falsa o verdadera.

GENERALIZACION

Se refiere a lo que en el discurso aparece como una afirmación que presenta una idea o concepto base, este concepto es a su vez un común denominador de varias afirmaciones específicas que pueden estar implícitas o explícitas en el texto.

## FUNCIONES RETORICAS

### EXPLICACION

Es la forma ó formas en que el autor expone un concepto o tema de manera que sea percibido y entendido por el lector.

### CONTRASTE

Es la forma en que en un texto se establece una oposición enfatizando las diferencias entre dos o más elementos.

## MARCADORES DE DISCURSO

Inglés	Francés
- in other words	- c'est a dire
- that is (to say)	- en fait
- namely	- en bref
- thus	- car
- whereas	- alors que
- not withstanding	- par contre
- alternatively	- mais
- instead of	- pour tant
- then	- coependant
- rather	- au lieu de
- conversely	- néamoins
- on the other hand	- toutefois
- opositely	
- in contrast	
- but	
- by way of difference	
- contrastingly	
- however	
- nevertheless	
- nonetheless	
- still	
- though	

## FUNCIONES RETORICAS

### CONCLUSION

Por medio de esta función se llega a un juicio basado en diversas formas de razonamiento, por ejemplo inductivo. Generalmente, la conclusión aparece perfectamente delimitada en un texto y al final de éste, sin embargo, hay algunos textos en los que la conclusión existe aunque no en forma muy evidente.

### EJEMPLIFICACION

Esta función se da en el discurso cuando se cita un hecho ó un acierto que -- presenta las características del concepto en cuestión con el fin de que éste sea mejor comprendido por el lector o sirva de apoyo para lo expuesto.

## MARCADORES DE DISCURSO

### Inglés

- thus
- therefore
- so
- finally
- consequently
- as a result
- overall
- then
- in short
- as
- since
- because
- hence
- due to
- causing

- for example
- for instance
- like
- such as
- by way of example
- as can be seen

### Francés

- donc
- par conséquent
- c'est pourquoi
- en définitive
- en somme
- on peut conclure
- en disant

- par exemple
- tel est le cas de
- comme
- tel que

## FUNCIONES RETORICAS

DEDUCCION

Un texto presenta una deducción cuando saca consecuencias de un principio o supuesto procediendo de lo universal a lo particular, es decir, cuando da informaciones particulares partiendo de generalidades previamente establecidas.

INDUCCION

Ocurre en aquellos textos en los que el autor infiere una generalización a partir de los componentes de un conjunto o clase.

COMPARACION

Es la forma en que el autor examina dos o más elementos para establecer sus semejanzas y diferencias.

## MARCADORES DE DISCURSO

## Inglés

- so
- therefore
- hence
- thus
- consequently

- therefore
- hence
- thus
- so
- this shows
- this indicates that

- in comparison
- similarly
- in like fashion
- as does ...,
- so does ...,
- equally
- likewise
- in the same way

## Francés

- c'est pour quoi
- alors
- par conséquent
- en définitive
- donc

- par conséquent
- alors

- de même
- par rapport au
- ainsi que
- comme
- de la même façon
- également

ANEXO (B) EJEMPLOS DE EVALUACION.

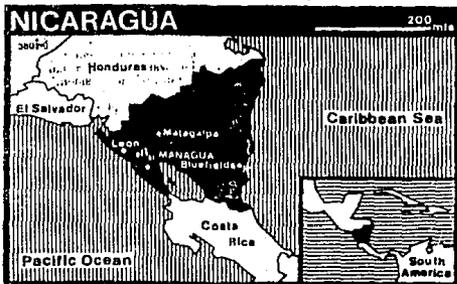
# US 'would' back invasion of Nicaragua'

THE US would support any decision by its allies in Central America to invade Nicaragua if they felt threatened, according to Mr Robert McFarlane, the National Security Adviser, at the weekend. Washington has 5,000 troops in Honduras at the moment, officially for exercises, and is sending 1,000 Army engineers to Costa Rica, which according to Mr Fred Ickle, an under-secretary of defence, feels threatened by Nicaragua. Costa Rica has now army of its own.

A Central American defence alliance, formed under US sponsorship, is considering whether it would be legal to make a military move against Nicaragua, the New York Times said last week.

The Central American Defence Council — known as Condeca — also adopted a recommendation calling for logistical support from the US, and, "in case of extreme crisis, direct participation by the United States, with all its resources," according to the report.

The military chiefs of staff of El Salvador, Guatemala, Panama, and Honduras adopted the recommendations at a secret meeting on October 22-23 in Tegucigalpa, Honduras, according to a report of the meeting. One recommendation was to study whether "legal instruments" might allow the forces of Panama



and the other Central American countries to take part in the action for the pacification of Nicaragua," the Times said.

The report said the group felt that "a war situation is predictable" because of support of subversive groups in the region by the Soviet Union and its allies. There was an urgent need for Central American and Caribbean countries to join forces and take actions aimed at guaranteeing the security and stability of the region.

In Managua, the US special envoy, Mr Richard Stone, advised Nicaragua's leftwing Government to conduct internal dialogues with the

US-backed rebels but was rebuffed by the chairman of the ruling Junta, Mr Daniel Ortega.

Mr Ortega left for Mexico last week on a surprise tour of the peace-seeking Conadara group of countries, bearing evidence of US plans for an imminent invasion, foreign ministry sources said, in Managua. He was due to visit Mexico, Panama, Venezuela and Colombia.

The sources added that Mr Ortega took evidence of US plans to invade Nicaragua with US troops backing Central American armies and US-financed Nicaraguan rightwing rebels based in Honduras.

# Right wing takes control of Salvador army

by Paul Eilman, in El Salvador

RIGHTWING elements in the Salvadoran military have completed a series of manoeuvres to give them control of the army's combat capability and the final say over appointments.

The moves point to the collapse of the four-year-old effort by the United States to give El Salvador a professional army in step with civilian politicians committed to social and economic reforms.

"The political situation in El Salvador has returned to square one. It all begins and ends with the armed forces," commented a source involved in following the shifts with

pointed out that it was unlikely that the US Embassy would have given a green light to one on the eve of the arrival of a high-powered delegation headed by Mr Frederic Ickle, the US Under-secretary of Defence responsible for policy.

The sources pointed out that a coup was unnecessary since the right has taken control of the armed forces, leaving the US-backed Defence Minister, General Carlos Eugenio Vidales Casanova, perilously isolated from the decision-making process.

The key to the right's power is

promotion of officers considered more aggressive.

Military sources said that the commission had fallen under the control of four officers closely identified with the extreme right. These are: Colonel Nicolas Carranza, the commander of the feared treasury police; Colonel Carlos Lopez Nussa, the head of the national police; Colonel Juan Rafael Bustillo, the air force commander, and Colonel Adolfo Blandon, commander of the army's first brigade which is responsible for the defence of the capital.

The four officers enjoy control

Gre  
heli 208

by Jona

UNITED have set where data boxes. One Mr Kenne minister a must popul regime of "You h to get into only about he said on

The roof ting planti during st drenched." Reporters at Point S

operations tion camp not allowe sista of rc crates, abo two row i crise has de the crates Armed gu wret low r told how r

On an at the prison, American asmling n the compositi of de sun in the ers.

Mr Radi pro-Bishop been deta forces. Th members o ury militi, unaid. An released on of the 16 revolutions Bishop's e his wife P chan, are b sion.

Four day

UNIDAD (1)

Tur

Ejemplo de Evaluación de texto de tipo INFORMATIVO

## US 'would' back invasion of Nicaragua'

1) Contesta en forma breve las siguientes preguntas.

1.- ¿Cuál es la función principal del artículo que acabas de leer?

2.- ¿En qué tipo de publicación apareció este texto?

3.- ¿Para qué tipo de lector es este texto?

\_\_\_\_\_

11.- Escribe en el paréntesis la letra de la respuesta correcta ó escribe la respuesta en la línea:

4.- "They" en la línea 3 está sustituyendo a:

- a) Estados Unidos.
- b) los aliados
- c) los centroamericanos

5.- "The group" en la línea 42 se refiere a:

- a) La Unión Soviética y sus aliados
- b) los países de Centroamérica
- c) los jefes militares de El Salvador, Guatemala, Panamá y Honduras

6.- "Its" en la línea 27 se refiere a \_\_\_\_\_.

7.- "He" en la línea 65 está sustituyendo a \_\_\_\_\_.

111.- Marca los siguientes enunciados como falso (F) ó Verdadero (V) de acuerdo al texto y escribe la línea o líneas en que encontraste la información.

8.- De los 5,000 militares norteamericanos que se encuentran en Honduras, mil pertenecen al cuerpo de ingenieros.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

9.- La postura del Consejo Centroamericano de Defensa es la de invadir Nicaragua en caso necesario.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

10.- Costa Rica apoya a Nicaragua

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

11.- Existe evidencia de los planes de E.U. para invadir Nicaragua.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

12.- Richard Stone fue a Nicaragua sólo como observador.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

13.- ¿Cuál es la posición de la mayoría de los países de Centroamérica -- respecto a Nicaragua?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14.- ¿Cuál fue el propósito del viaje del Sr. Daniel Ortega?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.- ¿En qué forma apoya E.U. a los países centroamericanos aliados?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Space



Their mission scrubbed, Astronauts Engle and Truly return from the launch pad disappointed

## Venus' Omen

*Some hot times on earth?*

As Carl Sagan likes to point out, our planetary neighbor Venus seems less the goddess of love than the incarnation of hell. Wrapped in a dense carbon dioxide atmosphere with clouds of sulfuric acid, it is a Dantesque world where surface temperatures reach a lead-melting 900° F and atmospheric pressures are 90 times greater than those on earth. In so grim an environment no life could exist.

Yet because Venus is such an inferno, the heavenly goddess has held a special fascination for scientists. Why, they wonder, has a planet so close to earth and so like it in size and density evolved into a world so vastly different and hostile? Last week at a conference sponsored by NASA's Ames Research Center, they provided new insights into Venus—and some warnings about the earth's own future.

Much of their information comes from an unmanned Pioneer spacecraft. Since it began orbiting Venus three years ago, it has studied the planet's weather by photographing changing cloud patterns and lifted its veil with a radar beacon, mapping 93% of Venus' shrouded surface. Though the planet has continent-size land masses topped by a mountain a mile higher than Everest, it does not seem to be rent by the earth's major mountain builder continental drift. Rather, the key tectonic process seems to be volcanism, accompanied by lightning, flows of lava and an otherworldly version of earthquakes.

Still, as dissimilar as Venus is from earth, scientists see its history as a cautionary tale. They warn that if carbon dioxide continues to build up in the earth's atmosphere as rapidly as it has in the past few decades from burning wood and fossil fuels, the atmosphere will become increasingly like that of Venus. Sunlight will still beat down through the atmosphere, but the CO<sub>2</sub> will block heat from radiating back into space, raising global temperatures, melting polar ice and flooding coastal cities. Says NASA's James Pollack, a planetary scientist: "It's a very real possibility."

Since Venus provides a planet-size lab for studying such a calamity, scientists want more missions to the planet. But Administration budget cutters may scuttle the next Venus flight. The Soviets, who have made Venus a major target of study, should help. They have just sent off two more probes. Both are expected to land on the scorching surface and scoop up samples for a laboratory analysis.

## Gunk Grounds the Second Shuttle

*Columbia's new mission is aborted 31 seconds before lift-off*

Two days before blast-off, preparations for the second launching of the space shuttle Columbia were "just going bang, bang, bang," according to Deke Slayton, manager of NASA's shuttle test program. Things were running so far ahead of schedule, in fact, that most workers at the Kennedy Space Center were given a morning off. Even the astronauts, Air Force Colonel Joe H. Engle, 49, and Navy Captain Richard H. Truly, 44 this week, would have time for "giving off," Slayton noted. As a crowd of half a million gathered at Cape Canaveral, the only apparent clouds on the horizon were the clouds on the horizon—an Atlantic storm that could pose a landing problem should the mission have to abort. But the go-ahead was given and the final countdown began. Only in its last nine minutes did the mechanical elements start to blister.



off. Before the computers could be redirected, they had shut down the launch at T-minus-31 seconds. "It was a race between finger time and electronic time," said NASA Spokesman Rocky Rials. "Electronics won."

Mission Control resolved to try again, but a new mechanical storm cloud soon appeared. Two oil filters, closely resembling the ones used in automobiles, had become clogged with gunk. As a result, two of the shuttle's three auxiliary power units—hydraulic devices crucial to entering orbit and landing—were questionable. The trouble was not unfamiliar. "We have had a history of contaminants clogging the system," admitted a technician at Kennedy. NASA engineers had even included a bypass around the oil filters just in case. Such clogging is usually caused by a leak in liquid hydrazine, the auxiliary power units' fuel. Hydrazine reacts with lubricating oil to form waxy polymers, or gunk. Despite this hazard, prelaunch preparations did not include an oil change, the two jammed systems were running on the same oil used in last April's shuttle mission. Significantly, the oil in the one working system was fresh.

At week's end, NASA officials rechecked the launch for this Thursday after determining that the oil systems were in working order. This was scant consolation to the Detroit News. A front-page story, headlined *COLUMBIA DOES AN ENCORE*, appeared in some of last Wednesday's editions, describing the "perfect launch" of the first shuttle. This week, the headline reads: *SHUTTLE'S SECOND FLIGHT*.

At T-minus-nine minutes, a slight drop in liquid-oxygen pressure was detected in the huge 526,000-gal. external fuel tank and in one of three oxygen tanks carried aboard the orbiter. Flight Director Neil Hutchinson at Mission Control in Houston stopped the countdown and consulted other technicians. The problem did not seem serious. Pressure in the tanks could be adjusted by warming the oxygen with an electric heater. Ground computers guiding the launch were instructed to ignore the pressure drop and the countdown was resumed.

Next, a slight drop in liquid hydrogen pressure was detected in the main tank. The problem was not serious. The hydrogen pressure was

I) Contesta las siguientes preguntas en forma breve.

1.- ¿En qué tipo de publicación puedes encontrar este texto?

\_\_\_\_\_

2.- ¿A quién está dirigido este texto?

\_\_\_\_\_

3.- ¿Cuál sería la función principal del texto?

\_\_\_\_\_

II) Encuentra el sustituto para todos los números de la Columna A en la columna B y anótalo en la línea.

- |                                 |                                |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 4.- where (línea 6) _____       | a) unmanned Pioneer spacecraft |
| 5.- it (línea 6) _____          | b) earth                       |
| 6.- it (línea 15) _____         | c) Venus                       |
| 7.- it (línea 24) _____         | d) carbon dioxide              |
| 8.- the planet (línea 29) _____ |                                |
| 9.- its (línea 39) _____        |                                |
| 10.- it (línea 42) _____        |                                |

III) Marca los siguientes enunciados como Falso (F) o Verdadero (V) de acuerdo al texto e indica la línea(s) en que aparece la información.

11.- Las condiciones atmosféricas y climatológicas de Venus son -- adecuadas para la vida

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

12.- El Pioneer sólo ha proporcionado datos acerca del clima de Venus.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

13.- Venus tiene una montaña más alta que la más alta de la tierra.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

14.- Los Soviéticos también han estado a Venus.

(F) (V)

Línea(s) \_\_\_\_\_

IV) Indica el número del párrafo en que aparece la información que se te da.

15.- Los fenómenos naturales que están sucediendo en Venus podrían aparecer en la tierra, párrafo. \_\_\_\_\_

16.- Estados Unidos puede llegar a recortar el presupuesto para los viajes a Venus, párrafo \_\_\_\_\_

V) De las siguientes funciones escoge la que corresponda a cada uno de los conectores.

- Contraste
- Consecuencia
- Adición
- Secuencia temporal

17.- "Since" (línea 24) \_\_\_\_\_

18.- "Though" (línea 29) \_\_\_\_\_

19.- "Rather" (línea 34) \_\_\_\_\_

20.- "Still" (línea 38) \_\_\_\_\_

VI) Contesta las siguientes preguntas.

21.- Menciona tres características de Venus.

---

---

---

22.- La historia de Venus es como una advertencia para los terrícolas, ¿Por qué?

---

---

---

# Richard Attenborough's 'Gandhi'

1 Mahatma Gandhi' declared Lord Mountbatten 'will go down in history as a partner with Eardley and Oscar Christ.' History has yet to have time to make judgement, but there is no doubt that this tall Indian, born in Gujarat in the Ghandi as associated in Delhi in 1948, was a remarkable human being. His leadership of the 'greaters' of the colonial nationalist movements gave it a unique moral quality and made Indians proud of being Indian. His example demonstrates how the weak might resist non-violently and prevail over oppression, injustice and violence. Twenty years after reading a biography of Gandhi, Richard Attenborough determined to make a film of his life. The outcome, an epic which takes over three hours to run and in which over one million Indians are said to have taken part, was released in December 1982. As a film specifically about the man, Gandhi succeeds brilliantly. Many sides of his character are revealed as we follow the Mahatma's path from his early struggles against the pass-laws in South Africa to his

2 final crusade against communal violence as India won independence. There is courage, determination, compassion, humanity, humour, forthrightness, his show of eyes in the world of politics and his burning need to act in the face of wrong. Ben Kingsley, an actor with the National Theatre in London, portrays Gandhi through fifty-four years of his life, from smart lawyer to a snot to saint in a loincloth, with assistance and success - never for a moment does one doubt that Ben Kingsley. Much of the action takes place in Indian locations of quite breathtaking beauty; enormous attention has been paid to period and costume detail. Unanimously, the search for authenticity does not reach as effectively as it might into the political rantiest. Some licence is used in portraying the high command of the Indian National Congress; the young Jawaharlal Nehru, for instance, being given prominence before his time and men being brought to meetings they would never have attended. The British, the missionary C.F.

Andres apart, are depicted without sympathy; they are haughty, brutal, not very bright, and in the case of the Viceroy Lord Mountbatten, played by John Gielgud, personally contemptible. Mahatmasat N. I. (Ben Kingsley) the Pakistan movement, takes with a little of Gandhi's heart. Capable only of violence and cruelty. Some of these distortions may have happened because the political context is treated largely as the backdrop against which the life of Gandhi is played. Some may also have happened because the Government of India underwrote one third of the film's \$22 million cost, although it is hard to believe that there is still a concern to perpetuate the crude myths of non-violence mythology. But they should not deter anyone from enjoying a fascinating visual and emotional experience which should generate much new interest in Gandhi and which is a most effective vehicle for his ideas. No one trying to teach or to learn about modern India should miss it. FRANCIS ROBINSON

Gandhi (Ben Kingsley) makes his first public speech against the pass laws in South Africa.



Nehru (Roshan Seth) persuades Gandhi (Ben Kingsley) to end his fast.



## Richard Attenborough's 'Gandhi'

1) De las tres opciones que se te dan para cada palabra, subraya el equivalente más adecuado de acuerdo al contexto.

- 1.- proud (línea 10)
- 2.- weak (línea 11)
- 3.- to run (línea 17)

- orgullosos
- insatisfechos
- vanidosos
- poderosos
- rebeldes
- débiles
- correr
- proyectar
- filmar

- |                                                                                                     |                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.- Shrewdness (línea 28)                                                                           | astucia<br>indecisión<br>corbadfa                                                                       |
| 5.- Costume (línea 39)                                                                              | paisajes<br>vestuario<br>locaciones                                                                     |
| 6.- depicted (línea 49)                                                                             | ignorados<br>seleccionados<br>representados                                                             |
| 7.- haughty (línea 50)                                                                              | modestos<br>arrogantes<br>bondadosos                                                                    |
| 8.- Cardboard baddie (línea 55)                                                                     | villano acantonado<br>galán joven<br>líder bondadoso                                                    |
| 9.- sneers and scowls (línea 55 y 56)                                                               | gesto de cansancio<br>y aburrimiento<br>gesto de júbilo y<br>esperanza<br>gesto de enojo y<br>desprecio |
| 10.- underwrote (línea 61)                                                                          | financió<br>subrayó<br>impuso                                                                           |
| 11.- deter (línea 65)                                                                               | desanimar<br>animar<br>convencer                                                                        |
| 11) Escribe en la línea de la derecha a quién o a qué se refieren las siguientes palabras o frases: |                                                                                                         |
| 12.- "this frail Indian" (línea 5)                                                                  | _____                                                                                                   |
| 13.- "human being" (línea 7)                                                                        | _____                                                                                                   |

- 14.- "epic" (línea 16) \_\_\_\_\_
- 15.- "in which" (línea 17) \_\_\_\_\_
- 16.- "these distortions" (línea 56) \_\_\_\_\_
- 17.- "they" (línea 65) \_\_\_\_\_
- 18.- "which" (línea 67) \_\_\_\_\_

III). Selecciona la letra de la respuesta correcta y escríbela en el paréntesis.

19.- For instance (línea 45) introduce un ejemplo de: ( )

- a) la falsificación de algunos hechos histórico-políticos
- b) aspectos de la vida de Nehru
- c) la veracidad del contexto político

20.- Because (línea 57 y 60) introducen una \_\_\_\_\_ sobre las causas de las distorsiones en el contexto político - que aparece en la película: ( )

- a) conclusión
- b) explicación
- c) generalización

IV). Contesta las siguientes preguntas.

21.- Indica el (los) número(s) del (los) párrafo(s) que te dan información sobre Gandhi y la película, básicamente.

\_\_\_\_\_

22.- Indica el (los) número(s) del párrafo(s) en donde se da una crítica de la película. \_\_\_\_\_

V). Completa los siguientes esquemas con la información que te proporciona el texto.

23.- Datos sobre Gandhi:

218

Lugar de nacimiento	
Fecha de nacimiento	
Lugar en donde murió	
Causa de su muerte	
Logros de su liderazgo de los movimientos nacionalistas	
Con su ejemplo demostró	
Fecha de su muerte	

24.- Características de la película:

Director:	
Duración de la película:	
No. de actores que aparecen:	
Papeles actuados principales y actores que los representan (si se mencionan)	
Nombre del lugar en el que se filmaron muchas escenas.	
Costo de la película	
Quién financió una tercera parte de la película.	

25.- Crítica de la película (menciona qué se dice al respecto).

De la autenticidad de la película	
De Nehru	
De los ingleses	
De Muhammad Ali Jinnah	

VI). Enumera 2 características positivas y 2 negativas de la película de acuerdo al autor:

26.- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## B A S I C A

A. FUNDAMENTACION TEORICA.

- 1.- Leach, G. y Svartvik, J. A Communicative Grammar of English. London, Longman, 1977.
- 2.- Long, Eugene, "Developing Reading Skills: A Synthesis of Methodologies". Mextesol Journal, Vol. 1 No. 2, 1976.
- 3.- Munby, John, Communicative Syllabus Design. Cambridge Cambridge University Press, 1981.
- 4.- Smith, Frank, Reading. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- 5.- ....., Understanding Reading. Holt, Rinehart Winston, 1971.
- 6.- Widdowson, H. G., Teaching Language as Communication. London, Oxford University Press, 2da, ed., 1979.
- 7.- ....., Memorias del primer curso introductorio sobre lenguas para objetivos específicos. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1980.

## D E C O N S U L T A

- 1.- Alcalá, et. al., Reading English for Academic Purposes Series. México, McGraw-Hill, 1981.
- 2.- English in Focus Series. London, Oxford University, 1978.
- 3.- Reading and Thinking English Series - Hong Kong, Oxford University Press, 2da. ed., 1980.
- 4.- Scott, Michael, Read in English. México, Litoarte. S. de R.L., 1981.

## BIBLIOGRAFIA

## B A S I C A

B. ANALISIS DEL DISCURSO.

- 8.- Coulthard, M. An Introduction to Discourse Analysis.  
London, Longman, 1977.
- 9.- Halliday, M.A.K. y Hasan, H. Cohesion in English.  
London, Longman, 1976.
- 10.- Sinclair, J. Mc. H. Coulthard, M., Towards an  
Analysis of Discourse. London, Oxford University Press,  
1975.
- 11.- Widdowson, H. G., Explorations in Applied Linguistics.  
Oxford, Oxford University Press, 1979.

C. ESTRATEGIAS Y HABILIDADES DE LECTURA.

- 12.- Grellet, Françoise, Developing Reading Skills.  
Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

## D E C O N S U L T A

## COMISION ELABORADORA DEL PROGRAMA:

## Elaboradores:

Ma. de Lourdes Juárez y Rufz.  
Rosa Elena Patón López.  
Elizabeth Ann Sours Renfrew.  
Elba Attilano Lara.  
Laura Pérez Palacio.  
Susana Garduño Román.  
Lucía Segura Icaza.

La comisión agradece a los profesores del Colegio de Bachilleres, las aportaciones hechas al programa de Lengua Adicional al Español II, a través de las comisiones sectoriales.

## Asesor Externo:

Lic. Carmen Tobío Alonso.

Labor Mecanográfica.

- Licenciada en Lengua y Literatura Modernas  
(Lentras Inglesas) - UNAM.

Alma Rosa Hernández Romero.

## 5.1. A N E X O B

- Cuestionario para alumnos de Lengua  
Adicional al Español I.

- Comprensión de Lectura en Español -  
"La Herencia a Nivel Molecular y -  
Citológico".

Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Plantel: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_

¿Cuántas materias no acreditaste el semestre pasado? \_\_\_\_\_

¿Qué vas a hacer cuando termines el bachillerato? \_\_\_\_\_

Lugar donde estudiaste la secundaria: \_\_\_\_\_

¿Llevaste inglés en la secundaria? SI NO ¿Cuántos años? \_\_\_\_\_

¿Qué recuerdas de lo que aprendiste de inglés en la secundaria?

¿Podrías describir la manera en que el maestro de la secundaria impartía su clase de inglés? \_\_\_\_\_

¿Te gustaba la materia? SI NO ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Por qué crees que se estudia inglés en el COBAO? \_\_\_\_\_

¿Crees que sea una materia importante? SI NO ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Sabes cuál es el objetivo de la materia? \_\_\_\_\_

¿Crees que la materia de inglés esté relacionada con

- a) Introducción a las Ciencias Sociales SI NO
- b) Química SI NO
- c) Taller de Lectura y Redacción SI NO
- d) Metodología de la Ciencia SI NO
- e) Historia SI NO
- f) Literatura SI NO
- g) Ciencias de la Tierra SI NO
- h) Biología SI NO

Si contestaste SI a algún inciso de la pregunta anterior explica por qué.

¿Qué te gustaría aprender en esta materia? (Escoge sólo uno)

- a) Hablar inglés
- b) Escribir inglés
- c) Leer inglés
- d) escuchar inglés

¿Por qué?

Ordena las materias del tercer semestre de acuerdo a la importancia que les --  
atribuyes. Empieza por la que crees más importante.  
Historia, Literatura, Química, Física, Matemáticas, Inglés, Introducción al --  
Trabajo

¿Por qué crees que se tenga que estudiar un idioma extranjero en el COBAO?

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE OAXACA  
PLANTEL 01 "PUEBLO NUEVO"

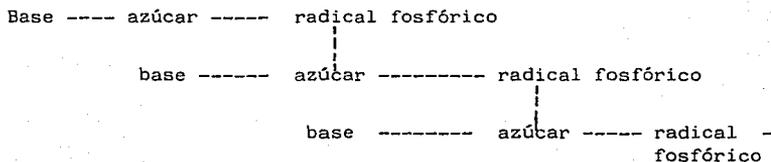
Comprensión de Lectura  
"La Herencia a Nivel Molecular y Citoiógico"

PRIMERA PARTE

INSTRUCCIONES: Lee el texto que se te proporcionó y con base en él, contesta las siguientes preguntas.

- 1.- Algunos de los estudios de la estructura de los ácidos nucleicos se basan en el orden de sus partes y en:
  - a) Su estructura secundaria.
  - b) Su estructura química.
  - c) Sus dimensiones del espacio.
  - d) Su estructura física.
- 2.- Miescher descubrió que el fósforo era un elemento de:
  - a) Los núcleos de origen biológico.
  - b) La nucleína.
  - c) La lecitina.
  - d) Las sustancias de origen biológico.
- 3.- Piccard descubrió:
  - a) La existencia de dos bases púricas en ácido nucleico.
  - b) Las bases púricas, además de la adenina y la guanina.
  - c) El ácido nucleico en la esperma de salmón.
  - d) Nuevos datos sobre el fósforo en las bases púricas.
- 4.- \_\_\_\_\_, Kossel descubrió en las células de levadura lo que - más tarde se llamó pentosa.
  - a) Después de 1905.
  - b) Antes de 1894.
  - c) Entre 1879 y 1905.
  - d) En 1894.
- 5.- Gracias al Dr. Levene se supo que:
  - a) Los tejidos animales tenían un tipo de ácido nucleico y los vegetales otro.
  - b) El ácido desoxirribo-nucleico se encuentra en la flora y la fauna.
  - c) El ARN pertenecía a los animales y el ADRN a los vegetales.
  - d) Se pueden utilizar técnicas enzimáticas en la degradación de ácidos nucleicos animales.
- 6.- Los componentes del ADRN y ARN son:
  - a) Purina, adenina y guanina.
  - b) Purina, piridimina, ribosa y desoxirribosa.
  - c) Ribosa, desoxirribosa, purina, radical fosfórico y azúcar.
  - d) Bases, azúcar y radical fosfórico.

- 7.- Vischer y Chargaff
- Modificaron el concepto de las técnicas cromatográficas.
  - Negaron la presencia de las cuatro bases en los ácidos nucleicos.
  - Ampliaron el concepto del "tetranucleotido".
  - Negaron que las cantidades de las bases fueran equimolares.
- 8.- Por el estudio de Chargaff y por otros estudios, se comprobó:
- La existencia de derivados de la purina y la piridimina en los -- ácidos nucleicos.
  - Que existen pequeñas cantidades de ADRN y ARN en los derivados de la adenina, guanina, citosina y urácilo.
  - Que hay ciertas regularidades en los cocientes de las bases de los ácidos nucleicos.
  - La presencia de ADRN Y ARN en las bases púricas y pirimídicas.
- 9.- Según la estructura química de los ácidos nucleicos
- Existe un solo tipo de enlace químico entre los tres componentes - de los ácidos nucleicos.
  - El ADRN tiene un enlace glucosídico y el ARN de tipo ester.
  - El azúcar enlaza con la base y con el fósforo.
  - El ADRN y ARN tienen un enlace de tipo glucosídico y de tipo ester respectivamente.
- 10.- En el siguiente esquema



- Las líneas verticales indican los enlaces internucleótidos.
- Las líneas verticales indican los enlaces de tipo glucosídico.
- Las horizontales indican sólo enlaces glucosídicos.
- Las verticales y horizontales indican enlaces del tipo fosfodiester.

## SEGUNDA PARTE

INSTRUCCIONES: Las siguientes preguntas están elaboradas con el fin de de terminar si sabes discriminar información. Las cuatro opciones de cada - pregunta son verdaderas de acuerdo al contenido del texto. Lo que tú de- bes decidir es cuál opción tiene más valor para ti, estudiante de química y biología, en donde uno de los contenidos a aprender es:

UNIDAD: Compuestos químicos de interés biológico.

TEMA: Acidos nucleicos.

SUBTEMA: Nucleótidos (componentes)  
- enlace

SUBTEMA: ADRN

SUBTEMA: ARN

- 
- 1.- ¿Cuál es el tema del texto?
    - a) Los primeros y últimos descubrimientos de la estructura de los áci dos nucleicos.
    - b) Los ácidos nucleicos, su estructura química.
    - c) Los descubrimientos más acertados sobre los ácidos nucleicos.
    - d) Los diferentes tipos de enlace de los ácidos nucleicos.
  - 2.- ¿Cuál es el propósito principal del autor?
    - a) Hacer una comparación entre lo que se creía que eran y lo que real mente son los ácidos nucleicos.
    - b) Hacer una narración de los descubrimientos de la estructura de los ácidos nucleicos.
    - c) Describir y explicar cuál es la estructura de los ácidos nucleicos.
    - d) Definir y clasificar los componentes de los ácidos nucleicos.
  - 3.- ¿Cuál crees que sea el resumen más adecuado del texto que leiste?
    - a) Para estudiar la herencia es necesario conocer la estructura de -- los ácidos nucleicos. De ésta sabemos gracias al trabajo de ---- Miescher, Piccard, Rossel, Levene, Chargaff y otros. Estos científicos lograron establecer la estructura química de los ácidos nu-- clícos en un período que va desde 1869 hasta mediados del presente siglo.
    - b) Es un hecho que dentro del campo científico los nuevos descubri--- mientos cambian y modifican teorías anteriores. Así, las primeras hipótesis acerca de la estructura de los ácidos nucleicos fueron - reemplazadas por otras que tenían bases más sólidas. En un principio se creía que la lecitina era la única substancia de origen big lógico que contenía fósforo pero Miescher logró demostrar que tam-- bién los ácidos nucleicos contenían fósforo. También se creía que el ADRN era exclusivo de los animales y el ARN de los vegetales, - sin embargo el Dr. Levene demostró que ambos se encuentran tanto - en los animales como en los vegetales. Por su lado, Vischer y --- Chargaff destacaron la idea que se tenía acerca del "tetranucleoti do", pues demostraron que las bases no estaban presentes en canti-- dades equimolares.

- c) Los componentes de los ácidos nucleicos son una base (púrica o pirimidica), un azúcar (ribosa o dexosirribosa) y un radical fosfórico. El primer y el segundo componente se unen con un enlace de tipo glucosídico. El segundo y el tercer componente se unen con un enlace de tipo -- ester. El enlace de tipo fosfodiester se presenta entre los nucleotidos y se forma lo que se llama una cadena internucleótida.
- d) Los más importantes descubrimientos acerca de los ácidos nucleicos --- fueron los siguientes: Miescher descubrió la nucleina (en 1869); ---- Piccard, la presencia de las bases púricas (en 1874); Rossel, el carbohidrato en los ácidos nucleicos (1879-1905); Levene, la presencia de - ADRN y ARN en animales y vegetales (1944); Chargaff, la regularidad de los cocientes relativos de bases púricas y pirimidicas en el ADRN. A partir de estos descubrimientos se pudo precisar el tipo de enlace químico de los ácidos nucleicos.

## VII. LA HERENCIA A NIVEL MOLECULAR Y CITOLÓGICO

por RAÚL N. ONDARZA V.

### I. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la herencia ocupa actualmente un lugar importante en el campo de la biología, particularmente en el de la genética y la bioquímica, debido a que las estructuras que regulan y mantienen la transmisión de las características hereditarias se encuentran ligadas directamente al estudio de los ácidos nucleicos. Es necesario por lo tanto, de acuerdo con los criterios actuales, integrar los conocimientos de orden citológico con los alcanzados recientemente a un nivel molecular.

Para esto, consideraremos las bases químicas y físicas del material genético, cómo se dividen las células y qué leyes son las que rigen la transmisión de las características genéticas, qué entendemos por gene y cómo funcionan los genes.

### II. ESTRUCTURA QUÍMICA Y FÍSICA DEL MATERIAL GENÉTICO

#### A. Estructura química del ADRN y del ARN

Entre los estudios más extraordinarios en el campo de la Bioquímica se encuentran sin lugar a duda los que se refieren a la estructura de los ácidos nucleicos tanto desde el punto de vista de su estructura química (estructura primaria) como del orden que guardan sus partes integrantes, en las dimensiones del espacio (estructura secundaria).

La primera noticia que se tiene al respecto parte

153

154

### LA HERENCIA

del descubrimiento de la "nucleína", por Miescher (1) en 1869. Este investigador que trabajaba en el laboratorio de Hoppe Seyler en Tubinga, Alemania, pudo demostrar la presencia de fósforo en este material aislado de núcleos de leucocitos, lo que para esa época significaba una novedad ya que la lecitina era la única sustancia de origen biológico con fósforo. Posteriormente, en 1874, gracias al trabajo de Piccard (1), se lograron obtener nuevos datos, como la presencia de las bases púricas, adenina y guanina, en ácido nucleico aislado de esperma de salmón.

Más tarde, Kossel (1) que trabajó por espacio de 26 años solamente en este campo (1879-1905) ya que después dirigió su interés a las proteínas asociadas a los ácidos nucleicos, descubrió un carbohidrato en el ácido nucleico de células de levadura (identificado por Hammarsten (1) en 1894 como pentosa) además de las bases pirimídicas, timina y citosina, en el ácido nucleico de levadura. (La desoxirribosa fue demostrada por Levene en 1930 en el ácido nucleico del timo.)

Por un tiempo se pensó en la presencia de un ácido nucleico exclusivo de tejidos animales (ADRN) y otro de vegetales (ARN), idea que prevaleció hasta el año 1944 cuando, por los estudios efectuados en el laboratorio del Dr. Levene (2) utilizando técnicas enzimáticas y químicas para la degradación de los ácidos nucleicos, se logró demostrar la presencia de ambos tipos tanto en vegetales como en animales.

Como puede apreciarse, los ácidos nucleicos se encuentran formados por una base, ya sea del tipo purina o pirimidina, un azúcar, ribosa o desoxirribosa y finalmente un radical fosfórico. La manera como se unen estos compuestos se especificará más adelante.

Como los datos analíticos obtenidos por esa época,

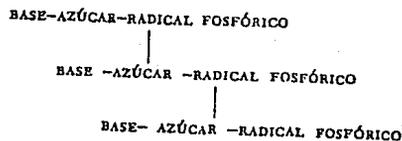
TABLA I. Composición fundamental de los ácidos nucleicos

	Ácido desoxirribonucleico (ADRN)	Ácido ribonucleico (ARN)
Bases	a) Púricas b) Pirimídicas	Adenina y guanina Citosina y timina
Azúcar	D-2-Desoxirribosa	D-Ribosa
Fósforo	un átomo de P × molécula de azúcar	un átomo de P × molécula de azúcar

indicaban cantidades parecidas en las cuatro bases, se propuso como unidad elemental para integrar un ácido nucleico, un "tetranucleótido", que contenía las cuatro bases conocidas. No fue sino hasta el año de 1947, cuando Vischer y Chargaff (3) lograron modificar este concepto, ya que por técnicas cromatográficas demostraron que las bases no estaban presentes en cantidades equimolares. En realidad Chargaff (4) sí pudo encontrar ciertas regularidades en los cocientes relativos de las bases púricas y pirimídicas del ADRN, es decir adenina-timina y guanina-citosina. Por estos y otros estudios se tuvo conocimiento, además de la presencia en ADRN y ARN, aunque en menores cantidades, de muchos otros derivados de la adenina, guanina, citosina y uracilo.

Para complementar los estudios relacionados con la estructura primaria de los ácidos nucleicos, mencionaremos los que se refieren al tipo de enlace químico presente entre los tres componentes de cada nucleótido. Se han demostrado: a) un enlace de tipo glucosídico entre la base púrica o pirimídica y el azúcar, b) otro entre el mismo azúcar y el radical fosfórico, pero de tipo éster. Lo anterior se aplica por igual a las estructuras de los dos ácidos nucleicos.

Ahora bien, tan pronto como se pudieron preparar ambos tipos de ácido nucleico en la forma de polímeros de alto peso molecular en estado nativo, por medio de procedimientos adecuados como la extracción en solución salina, detergentes aniónicos, etc., se despertó el interés por conocer el modo de unión entre estos nucleótidos para formar la cadena polinucleotídica. Según los resultados por titulación, se pensó que la gran mayoría de los enlaces internucleotídicos podrían ser del tipo fosfodiéster, aceptándose la siguiente secuencia:



Esta estructura se afinó aún más por medio de estudios enzimáticos (2) utilizando desoxirribonucleasa y ribonucleasa de páncreas, fosfodiesterasa de veneno de serpiente y otras enzimas, hasta establecer que los enlaces internucleotídicos más probables debían ser del tipo fosfodiéster, entre el carbono 3' de la ribosa o desoxirribosa de un nucleótido con el carbono 5' de la ribosa o desoxirribosa del otro.

## A N E X O C

- Datos generales sobre el maestro de LAE del COBAO.

- Cuestionario para maestros de LAE del COBAO.

DATOS GENERALES SOBRE EL MAESTRO DE LAE DEL C O B A O

Edad	-30 años 15%	entre 30 y 40 años 68%				+ de 40 15%			
Nacionalidad	Mexicano por nacimiento 92%						Mexicano por naturalización. 76%		
Lugar de nacimiento.	Nacidos en el mismo lugar en donde trabajan 83%					Lugar cercano 7%		Extranjero 7%	
Nivel de Escolaridad.	Pasante Licenciatura 30%		Bachillerato 30%		Secundaria 22%		Licenciatura 15%		
Especialidad de - los Licenciados y los Pasantes.	Pasantes Normal Superior en Inglés. 15%		Titulado Normal Superior Lengua y Licenciatura Española. 7.6%		Pasante Normal Superior en Lengua y Literatura Española. 7.6%		Otros (Relaciones Internacionales, Tecnología, etc.) 15%		
Estudios del Idioma Inglés *	Curso Básico de Inglés - UABJO. 30%	First Certificate. 7.6%	Interlengua. 7.6%	Normal Superior 15%	Curso de comprensión de Inglés. 7.6%	Curso de Inglés como segunda Lengua (US) 7.6%	Examen de traducción de Inglés. 7.6%	Hablante nativo. 7.6%	Estudios en diferentes academias. 7.6% **

\* Sólo se tomaron en cuenta los estudios de más nivel en la lengua extranjera, aunque la mayoría ha complementado sus estudios de inglés con cursos aislados. Tampoco se tomaron en cuenta los cursos o carreras técnicas (secretaría o técnico en administración, por ejemplo).

\*\* Esta cifra corresponde sólo al porcentaje de maestros que aprendieron inglés básicamente en escuelas locales y privadas (academias).

- DIRECCION ACADEMICA -

El siguiente cuestionario tiene el propósito de conocer la opinión del maestro de inglés, respecto al programa de Lengua Adicional al Español I y II - con el fin de tomarla en cuenta y, así, poder mejorar las condiciones del - proceso enseñanza-aprendizaje en esta Institución. Por tal razón suplicamos conteste con la mayor veracidad posible.

1.- El programa de Lengua Adicional al Español I le parece

- a) excelente
- b) regular
- c) malo

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.- El programa de Lengua Adicional al Español II le parece

- a) excelente
- b) regular
- c) malo

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3.- ¿Qué tipo de dificultades ha enfrentado usted al aplicar el programa -- respecto a

- a) su presentación? \_\_\_\_\_
- b) su contenido? \_\_\_\_\_
- c) su bibliografía? \_\_\_\_\_
- d) sus anexos? \_\_\_\_\_

4.- ¿Cuál sería su sugerencia para resolver estas dificultades?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5.- ¿Qué opina usted sobre el enfoque comunicativo que propone el programa?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6.- ¿Cree usted que el aprendizaje del idioma que propone el programa sea - útil en la vida académica del alumno SI NO ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 7.- ¿Piensa usted que el contenido del programa de LAE I se relaciona con el contenido de las demás materias del plan de estudios del COBAO? --  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 8.- ¿y el de LAE II? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 9.- ¿Qué opina usted sobre el objetivo del programa de LAE?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10.- ¿Qué opina usted sobre los tipos de texto que proponen los programas de LAE I y LAE II?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11.- ¿Cree usted que alguno de los siguientes textos se debería de omitir?  
a) textos instructivos  
b) textos descriptivos  
c) textos narrativos  
d) textos informativos  
e) textos especulativos  
f) textos argumentativos  
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 12.- Sugiere usted algún tipo de texto para incluirlo en el programa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 13.- ¿Cree usted que sea relevante enseñar a los alumnos funciones retóricas?  
SI NO ¿por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 14.- ¿Qué opina usted sobre la enseñanza de gramática?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 15.- ¿Cuál es su opinión sobre el aspecto de estrategias y habilidades que incluye el programa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 16.- ¿Considera usted que los anexos son una ayuda para la aplicación del programa? SI NO ¿por qué?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 17.- ¿Cree usted que sea necesario añadir otro anexo? SI NO ¿por qué?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 18.- ¿Cuál bibliografía de la propuesta por el programa recomienda usted como necesaria?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 19.- ¿Cuál necesita la biblioteca de su plantel?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 20.- ¿Cuál bibliografía recomienda usted para el maestro (que no esté incluida en el programa)?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 21.- ¿Considera usted necesario usar un libro de texto para los alumnos? -- SI, NO ¿por qué?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 22.- Si su contestación a la pregunta 21 fue SI diga cuál o cuáles texto(s) propondría usted.  
 Autor: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_  
 Editorial: \_\_\_\_\_
- 23.- Si su contestación a la pregunta 21 fue NO diga qué otro tipo de material didáctico propone usted.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 24.- ¿Qué cursos le gustaría que se instrumentaran para los maestros de inglés en el COBAO?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 6o. BIBLIOGRAFIA

- Aebli, Hans, Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Kapelusz, Argentina, 1958.
- Alcalá, et. al., Reading English for Academic Purposes Series, México, McGraw-Hill, 1981.
- Alderson, J. Charles, "Reading in a Foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem?" en Reading in a Foreign Language, ed. por Alderson y Urquhart, Londres, Longman, 1984.
- Alderson, J. Charles y Urquhart A.H., ed., Reading in a Foreign Language, Londres, Longman, 1984, 323 p.p.
- Allen, J.P.B., y Widdowson, H.G., "Teaching the Communicative Use of -- English" ed. Brumfit y Johnson, The Communicative Approach to Language Teaching Oxford University Press, Londres, 1979.
- Allright, Richard, "Language Learning through Communication Practice" - ed. en Brumfit y Johnson The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press, Londres, 1979.
- Bachilleres, Colegio de, Decreto de Creación y Estatuto General del Colegio de Bachilleres, México 17-II-1975.
- Bachilleres, Colegio de, Programa de la Asignatura de Biología II, México, 1984.
- Bachilleres, Colegio de, Programa de la Asignatura de Lengua Adicional al Español I, México, septiembre de 1983.
- Bachilleres, Colegio de, Programa de la Asignatura de Lengua Adicional al Español II, México, febrero de 1984.
- - Bachilleres, Colegio de, Programa de la Asignatura de Química II, México, Febrero de 1983.
- Bachilleres, Colegio de, Programa de Taller de Lectura y Redacción I, - México, 1983.
- Bachilleres del Estado de Oaxaca, Colegio de, Memoria y Prospectiva del Desarrollo Organizacional del Colegio de Bachilleres del Estado de --- Oaxaca, Septiembre de 1986.
- Bohoslavsky, Rodolfo Hugo, "Psicopatología del Vínculo Profesor-Alumno: El profesor como agente socializante", Revista de ciencias de la Educación, Año 2 # 6 B.A. Nov. 1971.

- Brandsford, John D, et. al., "Learning from the perspective of the --  
Comprehender" en Reading in a Foreign Language, ed. Alderson y Urquhart,  
Longman, Londres, 1984.
- Brumfit, C.J., y Johnson, K. The Communicative Approach to Language ---  
Teaching, Oxford University Press, Londres, 1979.
- Canale, Michael y Swain Merrill, "Theoretical Bases of Communicative ---  
Approaches to Second Language Teaching and Testing", en Applied -----  
Linguistics, Vol. 1, No. 1, Londres, primavera de 1980.
- Castañón, Fernando, "Consideraciones sobre el discurso científico y la -  
definición, Estudios de Lingüística Aplicada, Año 1 Núm. 2, Enero 1982,  
México Cele UNAM.
- Cooper, Malcolm "Linguistic competence of practised and unpractised non-  
native readers of English" ed. en Alderson y Urquhart, Reading in a --  
Foreign Language Londres, Longman, 1984.
- Corder, S. Pit, "Lingüística Aplicada y enseñanza del lenguaje" ed. en -  
Antología de Temas de Lingüística por Sara Bolaños, México, UNAM.
- Coulthard, M. An Introduction to Discourse Analysis, Londres, Longman, -  
1977.
- Davies Alan, "Simple, simplified and simplification, what is authentic"-  
en Reading in a Foreign Language ed. por Alderson y Urquhart, Londres, -  
Longman, 1984.
- Dresdner, Mauricio Pilleux, "Teaching Scientific English", en English -  
Teaching Forum, V XIII, No. 3 y 4, 1975.
- Flavell, John H, La Psicología evolutiva de Jean Piaget, Paidós, B.A., -  
1985.
- Fransson, Anders, "Cramming or Understanding? Effects of Intrinsic and -  
extrinsic motivation on Approach to Learning and test Performance" en --  
Reading in a Foreign Language, ed. por Alderson y Urquhart, Longman, Lon-  
dres, 1984.
- Goodman, Kenneth S., "El proceso de la lectura; consideraciones a través  
de las lenguas y del desarrollo", en Nuevas Perspectivas sobre los proce-  
sos de Lectura y Escritura, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, comp. Si-  
glo XXI Editores, México, 1982.
- Grellet, Françoise, Developing Reading Skills, Cambrigde, Cambrigde Uni-  
versity Press, 1981.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, H., Cohesión in English. Londres, Longman, 1976.
- Harri-Augstein, Sheilla y Thomas, Laurice F, "Conversational investiga--  
tions of Reading: the self organized learner and the text" en Reading -  
in a Foreign Language, ed. por Alderson y Urquhart, Londres, Longman, -  
1984.

- Hosenfeld, Carol, "Case Studies of ninth grade readers" en Reading in a Foreign Language ed. por Alderson y Urquhart, 1984, Longman, Londres.
- Huerta Ibarra, José, Organización lógica de las experiencias de aprendizaje, Trillas, México, (1977) 1985.
- Hymes, D.H., "On Communicative Competence" en C.J. Brumfit y K. Johnson The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford University Press, Londres 1979.
- Lackstrom, John, E, "Grammar and Technical English", en English Teaching Forum ed. por Anne Covell, Newton, Volumen XIII, No. 3 y 4, 1975.
- Mackay, Ronald, "Language for Special Purposes", on EDUtec, UAM, México, 1975, # 3.
- Mendoza Molina y Ornelas Tavarez "Aprendizaje" Curso Básico de Didáctica, 1986.
- Moreno Soto, Graciela, Psicología del Aprendizaje, Siglo Nuevo, 1980, México.
- Munby, John, Communication Syllabus Design, Cambridge University Press, Londres, 1979.
- Phillips, John L. Jr. Los Orígenes del Intelecto según Piaget, Argentina, Fontanella, 1977 (1958), 200 p.p.
- Piaget, Jean, A donde va la Educación, Teide, Barcelona, 1978.
- Piaget, Jean, Seis estudios de Psicología, Seix Barral, Barcelona 1985 (1964).
- Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en Técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio, "Discurso Científico" UNAM, CCH, México, 1987.
- Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio, "Lectura - Escritura". Propuesta presentada en la 3ra. etapa del programa, 1987.
- Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores en técnicas de Lectura y Redacción y Procedimientos para el Estudio, "Notas para el Seminario de Elaboración de Material Didáctico" UNAM-CCH, México, 1987.
- Pugh, A.K., Silent Reading, an introduction to its study and teaching, - Heinemann Educational Books Londres, 1978.

- Rall, Marlene, "Competencia Comunicativa" publicado por Casa del Tiem--  
po. México, Marzo/abril.
- Reading and Thinking English Series Hong Kong, Oxford University Press,  
2a. ed. 1980.
- Royer, James M. et. al., "Learning from text: methods for affecting --  
reader intent" en Reading in a Foreign Language ed. por Alderson y ---  
Urquhart, Londres, Longman, 1984.
- Scott, Michael, Read in English, México, Litoarte, 1984.
- Smith Frank, Reading, Cambridge University Press, Londres, 1978.
- Stern H.H., "Communicative Language Teaching and Learning: Towards a --  
Synthesis" en Alatis, Attaman, Watis, The Second Language Classroom, --  
Directions for the 80's, OUP, NY, 1981.
- Taylor, P.J.W. "The Relevance of Discourse Analysis to English Language  
Teaching". Manus.
- Urquhart, A.H., "The effect of rhetorical ordering on readability," en-  
Reading in a Foreign Language, ed. por Alderson y Urquhart Londres, --  
Longman, 1984.
- Widdowson, H.G., "Directions in the Teaching of Discourse" ed. por ---  
Brumfit y Johnson en The Communicative Approach to Language Teaching,  
Oxford University Press, Londres, 1979.
- Widdowson, H.G., Explorations in Applied Linguistics, Oxford University  
Press, Londres, 1979.
- Widdowson, H.G., Learning Purpose and Language Use Oxford University --  
Press, Londres, 1983.
- Widdowson, H.G., "Reading and Communication" en Reading in a Foreign --  
Language ed. por Alderson y Urquhart, Londres, Longman, 1984.
- Widdowson, H.G., Teaching Language as Communication Oxford University --  
Press, Londres, 1978.
- Widdowson, H.G., "The Teaching of English as Communication", en The --  
Communicative Approach to Language Teaching, ed. por Brumfit, C.J. y --  
Johnson, K, Oxford University Press, Londres, 1979.
- Zimmerman, Klaus, "La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas ex  
tranjeros" en Arte, Sociedad e ideología, No. 4, Dic-enero, 1977, México,  
D.F.