

2  
2eje

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ACATLAN

CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS

“ DISEÑO DE UN CURSO BASICO  
DE INGLES PARA SECRETARIAS  
EJECUTIVAS DE EMPRESAS  
INTERNACIONALES EN MEXICO ”

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES  
P R E S E N T A  
ARACELI GUADALUPE BACA RIVERA



ACATLAN, EDO. DE MEXICO

1994

TESIS CON  
FALIA DE ORIGEN



## **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.

Gracias a Dios por darme la oportunidad  
de realizar un sueño.

A la Universidad Nacional Autónoma de México,  
A la Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
Acatlán,  
Al Centro de Idiomas Extranjeros.  
Gracias por haberme dado educación profesional.

A la Lic. Verónica León Domínguez,  
por su comprensión, colaboración y apoyo.  
Muchas gracias.

Al honorable jurado:

Lic. Kathryn Kovacik Talicska.

Lic. Ma. de los Angeles Rodríguez Olguín.

Lic. Dora Hilda Fuentes Pérez.

Lic. Alfredo Ríos Ramírez.

Lic. Elin García Moreno.

Distinguidos catedráticos. Gracias por su ayuda.

A mis padres:

Sr. Jesús Baca Colín y Carlota Rivera de Baca.

Con amor y respeto por todo lo que me han dado y por el cuidado que tuvieron en enseñarme el valor de la educación y la superación.

Gracias mamá, porque aún con mi perseverancia, sin tu ayuda no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

A mis hermanos:

Marco Antonio, Arturo, Jesús Alejandro y Fernando.

Con admiración y respeto. Gracias por su motivación, su confianza y su valioso ejemplo.

A mi hermana:

María Elizabeth, con mucho cariño por la hermandad que nos une.

A mi esposo:

Lic. José Soto Padilla, con todo mi amor y respeto por su comprensión e incondicional ayuda en la realización de este proyecto y por ser mi compañero y apoyo importante en mi vida.

A mis hijos:

José Ricardo y Mauricio, con todo mi amor por ser el principal motivo de mi vida y de mi superación.

A mi maestra y amiga:

Lic. Verónica Mendoza Valdés, con especial afecto por su ayuda, motivación y entusiasmo.

Mil gracias.

**A mis cuñadas:**

**Rosa María y Josefina, con cariño.**

**A mis pequeños sobrinos:**

**Arturito y Andy, Con especial cariño.**

**A todos mis familiares y amigos que me  
apoyaron con su entusiasmo, especialmente  
a Martha E. Baca Castro, Familia Soto Padilla  
y familia Demerutis Cuevas.**

# INDICE

	Pág.
Introducción.....	4
Capítulo 1	
Fundamentos Teóricos	11
1.1 Fundamentos lingüísticos.....	13
1.2 Fundamentos psicolingüísticos.....	19
1.3 Fundamentos metodológicos.....	37
1.4 El grupo: Su formación, sus objetivos y sus características.....	48
Capítulo 2	
Fundamentos del Curso: Análisis de Datos	57
2.1 Las necesidades de la empresa.....	60
2.2 El análisis de necesidades, deseos e intereses de los alumnos.....	65
2.2.1 El diseño de la encuesta.....	68
2.2.2 La aplicación, los resultados de la encuesta y comentarios.....	71

Capítulo 3	
Propuesta del Curso	79
3.1 Elementos del diseño del curso.....	80
3.1.1 Contenidos del curso.....	81
3.1.1.1 Selección, organización y gradación del contenido.....	83
3.1.2 Objetivos del curso.....	98
3.1.2.1 Objetivos generales y específicos.....	99
3.1.3 El rol del maestro.....	105
3.1.4 El rol del alumno.....	108
3.1.5 Tipos y funciones del material de instrucción.....	110
3.1.6 Evaluación.....	111
Conclusiones.....	113
Anexos.....	117
Bibliografía.....	136

## INTRODUCCION

Los antecedentes de los diseños de curso comienzan con la revisión y cambios en teorías lingüísticas, las cuales han tenido relevancia en el trabajo de la lingüística aplicada en su función como diseñadora de sílabo de lengua. Las áreas sujetas a la revisión son estudios de interlenguaje, neurolingüística, los últimos estudios en la adquisición de segunda lengua, incluyendo la teoría del monitor de Krashen, así como las teorías más recientes del lenguaje como comunicación.

En México existe una variedad de métodos y condiciones para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Es grande también la existencia de programas instituidos en escuelas y organismos especializados y en ambos casos el proceso se reduce al uso de libros de texto, es decir, las instituciones que prestan sus servicios a las empresas, utilizan el mismo material con los alumnos que tienen un propósito específico que con los alumnos que desean aprender el inglés general y que asisten a la institución. El proceso se reduce también a pocas horas de práctica (solamente en la clase se tiene contacto con el idioma) y al estudio intensivo por parte de los alumnos, esto quiere decir que los alumnos que están realmente interesados en el aprendizaje del inglés, estudian y practican intensamente para lograr su objetivo.

Así como existen diferentes métodos y grupos de alumnos, deberían existir también diferentes programas que cubran sus requerimientos. Cada alumno tiene características y necesidades de aprendizaje propias y diferentes uno de otro y en las escuelas enfocan estas características a problemas específicos cuyas finalidades difieren mucho entre sí tanto en su alcance como en el contexto educativo en general. Hasta el momento, en la empresa que se tomó como modelo, los cursos de inglés para las secretarías han sido frecuentes pero, ninguno ha sido basado en un objetivo específico, los alumnos han estudiado el inglés general y esto ha provocado que el proceso de enseñanza-aprendizaje se debilite a tal grado que las alumnas han optado por abandonar los cursos, pues les resultan agobiantes y les es difícil aplicarlo a sus labores cotidianas. Es por esto que el objetivo de esta tesis es el de diseñar un curso básico de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México considerando las características del grupo y sus necesidades comunicativas y lingüísticas con el fin de optimizar su competencia comunicativa y laboral.

Se pretende que este diseño sea lo más cercano y apropiado a sus necesidades, deseos e intereses, por lo que es difícil que pueda aplicarse a otros grupos que no sean el de las secretarías de esta empresa y de sus similares, pues como ya se mencionó tiene características muy particulares.

Este trabajo se basará en fundamentos teóricos y en una investigación de campo en donde se definirán las necesidades lingüísticas de las empresas y de los alumnos mediante encuestas aplicadas a las secretarías y al director de la empresa que se tomó como modelo. El diseño tomará en cuenta los aspectos psicolingüísticos, comunicativos, metodológicos y pedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y se apoyará principalmente, como ya se mencionó, en estudios de lingüística y de análisis de necesidades: para ello se consultarán libros de lingüística aplicada tales como de diseño de curso, métodos, técnicas de enseñanza y adquisición de lenguas así como manuales de psicotécnicas pedagógicas y de objetivos educacionales. Es importante señalar que para diseñar un curso de inglés es necesario poseer cierta preparación académica que incluya el conocimiento de métodos de enseñanza de la lengua meta. Este es un punto relevante, puesto que aquí radica el fracaso de los cursos impartidos anteriormente en la empresa, ya que los profesores han mostrado tener solamente el dominio de la lengua.

La hipótesis base del diseño, es que si los alumnos apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en aspectos psicolingüísticos relacionados especialmente con sus necesidades, aprenderán y adquirirán con mayor facilidad una competencia lingüística que apoye sus habilidades comunicativas y de este modo el diseño contribuirá para:

- Optimizar las funciones comunicativas en inglés de las secretarías de la empresa.
- Apoyar la capacitación laboral de las secretarías por parte de la empresa.
  
- Dar la información necesaria al profesor de lenguas para el desarrollo del curso.
  
- Optimizar las funciones laborales involucradas con el idioma inglés tanto de la empresa como de las secretarías.

Es importante mencionar, que el profesor de lenguas será el responsable del seguimiento de este diseño, ya que desarrollo del sílabo queda fuera de los límites de este proyecto.

Para finalizar esta primera parte se presenta brevemente el contenido de cada uno de los capítulos que integran este trabajo.

En el primer capítulo se abordarán los fundamentos teóricos comprometidos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y en los que se basará el diseño de sílabo, que es el enfoque pedagógico dentro del comunicativo tomando ideas de Breen y Candlin y además, se presentarán algunas otras teorías relacionadas con este aspecto como son: el lingüístico, psicolingüístico y metodológico así como de lo que es un grupo y la importancia de su estudio para la elaboración del sílabo.

En el segundo capítulo se hará un análisis de datos que nos dará la información necesaria para hacer la clasificación del contenido del sílabo. Los datos serán proporcionados por la empresa y los alumnos mediante cuestionarios y encuestas que nos dirán sus necesidades, deseos e intereses, es decir, lo que quieren y necesitan aprender.

En el tercer y último capítulo, se hará una propuesta del curso, es decir, se llevará a cabo el diseño del curso propiamente dicho; se hará la selección del contenido, la descripción de los objetivos y del rol del maestro, del alumno, del material de instrucción, sin dejar a un lado el papel que jugará la evaluación.

#### Algunas precisiones:

El propósito de hacer algunas precisiones sobre términos importantes que serán utilizados a lo largo de este trabajo, es el de delimitar su significado y evitar distorsiones o malos entendidos.

COMUNICACION.- Es un término complejo con más de un significado; suele hacer referencia al contacto entre un remitente y un destinatario. En un sentido amplio, abarca la transmisión de ideas como la distribución de materiales. Desde

un punto de vista comunicativo, se entiende como una red de aspectos psicolingüísticos, lingüísticos y sociolingüísticos constituida por una serie de actos sistemáticos usados con un propósito específico. Dicho de una manera más comprensible, es el proceso de producción y transmisión social de información.

**COMPETENCIA COMUNICATIVA.**- Es el conocimiento de una persona para elegir lo que es apropiado decir en una situación determinada. Dicha propiedad debe estar constituida por saber que decir, como decirlo y para que decirlo en una situación social dada. El logro de esa competencia comunicativa es el objetivo principal del aprendizaje de una lengua.

**SILABO.**- Se refiere al contenido de una materia específica. Concierno esencialmente a la selección y clasificación de contenido (QUE).

**CURRICULUM.**- Todos los medios empleados para realizar los objetivos, materiales, técnicas, métodos, etc., Se refiere a la totalidad del contenido del programa de actividades y todo el aprendizaje que es planeado y guiado por la escuela hacia un grupo o individuo.

**DISEÑO DE SILABO.**- Es la actividad creativa de seleccionar y clasificar el contenido, es decir, lo que se va a enseñar.

**ANALISIS DE NECESIDADES.-** Son las técnicas y procedimientos para obtener información acerca de los estudiantes para ser usada en el desarrollo del curriculum.

**METODO.-** Es el conjunto formado por el enfoque, el diseño y los procedimientos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua.

**ENFOQUE.-** Se refiere a la teoría del lenguaje y del aprendizaje de la lengua.

**DISEÑO.-** Es la definición del contenido lingüístico, su especificación, su selección y organización así como del rol del maestro, del alumno y de los materiales de instrucción.

**PROCEDIMIENTO.-** Es la descripción de técnicas y prácticas en el sistema de instrucción.

**METODOLOGIA.-** Concierno a la selección de actividades de contenido (COMO).

LE.- Lengua extranjera.

L2.- Segunda lengua.

E.S.P.- English for Specific Purposes.

## CAPITULO 1

## FUNDAMENTOS TEORICOS

Este primer capítulo tiene por objeto abordar las teorías que se tomarán como base para la elaboración de un diseño de curso de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México. Estas teorías parten de la lingüística aplicada y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y son apoyadas por la lingüística, la psicolingüística, la metodología, la pedagogía así como una descripción de lo que es un grupo y de la importancia que tiene su estudio en la elaboración de este proyecto.

Se comenzará esta base teórica con un breve estudio de lo que es el lenguaje y la comunicación para después llegar a lo que es la competencia comunicativa y así concretizar este concepto que es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el apartado de los fundamentos psicolingüísticos se considerarán algunos procesos de aprendizaje de LE comenzando con el análisis de errores de Corder, la teoría de interlenguaje de

Selinker partiendo del producto lingüístico del alumno. También se tomarán en cuenta una serie de factores que caracterizan el sistema lingüístico del alumno propuesta por Richard y Sampson, además de algunas cuestiones propuestas por Schumann y las ideas más completas quizá hasta la fecha, sobre el aprendizaje de L2 propuesta por Krashen en su teoría del monitor. Se analizarán algunas contraposiciones hechas por Cook, Breen y Candlin para así llegar a obtener una visión lo suficientemente amplia de como se aprende una segunda lengua y comprender en nuestro curso el proceso de aprendizaje del inglés como LE.

En el apartado correspondiente a los fundamentos metodológicos, se abordarán los enfoques que dominan la enseñanza del inglés y de las lenguas en general en la actualidad. Estos enfoques se analizarán desde el punto de vista lingüístico, sociolingüístico y pedagógico y se elegirá el que guíe de manera más adecuada nuestro curso. Se considerarán los aspectos concernientes al contenido y los objetivos del curso y en cuanto al diseño del curso se definirá el método más adecuado para su realización.

Y para finalizar con los fundamentos teóricos que guiarán el desarrollo del diseño de nuestro curso, se hará una descripción de los grupos y lo que representan en la elaboración del diseño.

## 1.1 Fundamentos Lingüísticos.

Durante algún tiempo se confundieron los términos "lengua" y "lenguaje"; sin embargo, ahora y después de muchos estudios podemos establecer claramente la diferencia fundamental: El lenguaje es una totalidad de función comunicativa y su estructura está integrada por múltiples elementos entre los cuales se localiza la lengua, aunque ella por si misma, separada de la gran totalidad del lenguaje, ya independiente, constituye también una totalidad en su estructura propia. El lenguaje es un conjunto de sistemas de comunicación general constituido por diversas manifestaciones: dibujos, gestos, sonidos, movimientos, etc.

Pocas áreas de nuestra experiencia se relacionan de un modo más intenso y permanente con nosotros como el lenguaje. Pasamos gran parte de nuestra vida hablando, escuchando, leyendo, escribiendo y es esto precisamente lo que distingue al hombre del resto de las especies, pero, es el sistema de signos lo que hace que el lenguaje sea esencialmente una característica humana, es decir, es netamente social y producto específico de la capacidad de hablar, y se le puede considerar como un tesoro depositado por la práctica del habla entre los sujetos que pertenecen a la misma comunidad y es en la comunidad donde los hombres aprendemos la lengua materna prácticamente sin darnos cuenta, tenemos de ella un conocimiento inconsciente. Para hablar no es necesario que

tengamos conciencia del código que utilizamos, sin embargo lo anterior no quiere decir que los hablantes no sepamos gramática. A la lengua se le considera un conjunto de imposiciones, pero, también y quizá mejor como un conjunto de libertades ya que admite infinitas realizaciones y sólo exige que no se afecten las condiciones funcionales del instrumento lingüístico; esto quiere decir que mientras los hablantes de la misma comunidad sean capaces de recibir y enviar un mensaje, son capaces también de producir una competencia comunicativa. El lingüista Gaetano Berutto define la competencia comunicativa de la siguiente manera: " un hablante de una comunidad lingüística cualquiera que sea, en cuanto posee la capacidad de producir y comprender mensajes que lo pongan en interacción comunicativa con otros hablantes " <sup>1</sup>

Sabemos que esa capacidad comprende no solo la habilidad lingüística y gramáticas de producir frases bien estructuradas y de saber y emitir juicios sobre frases producidas por él mismo

---

<sup>1</sup> Berutto, Gaetano. La Sociolingüística, México; Nueva Imagen, 1978.

o por otros, sino que necesariamente constará por un lado de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas sociales y semióticas (sociales; el saber producir un mensaje adecuado a las situaciones, es decir, el conocer la propiedad en el contexto; semióticas: el saber utilizar otros códigos, por ejemplo, kinésicos; esto es expresiones, actitudes, movimientos de cara, las manos, etc.) y por el otro, de una habilidad lingüística que constituirá principalmente en poseer distintas variedades de lengua, en saber identificarlas y en pasar de una a otra.

El enfoque lingüístico en que se basa el curso objeto de esta tesis, es la visión que se tiene respecto a la naturaleza del lenguaje como medio de comunicación. Creo que si este curso se orienta a la comunicación tendrá mucho éxito, puesto que la población de estudiantes es homogénea, ya que posee la intención de aprender el inglés con un objetivo específico.

Con base en los estudios lingüísticos más recientes, se ha visto que el enfoque más congruente con los cursos comunicativos es el interaccional. Richards y Rodgers lo definen así:

" A third view of language which informs some current methods of language teaching might be called the interactional

view. It sees language as a vehicle for the realization of interpersonal relations and the performance of social transactions between individuals ".<sup>2</sup>

Esta definición abarca toda la función comunicativa del lenguaje, pero la sitúa dentro de la interacción social, es éste el foco de atención y no el lenguaje en sí. Esta visión de lenguaje tiene la noción central de comunicación como la resolución de duda; si no existiera la duda, no habría comunicación. Canale y Swain apoyan esta teoría del lenguaje:

" We understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictable ability and creativity, to take place in a discourse and sociocultural context, to be purposive behaviour, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic (as opposed to text book-contrived) language, and to be judged as successful or not on the basis of behavioural outcomes. We assume with Candlin (1978) that the relationship between a proposition (or the literal meaning of an utterance) and its social meaning is variable across different sociocultural and discourse contexts, and that communication involves the continuous evolution and negotiation of social meaning on the part of the participants.

---

<sup>2</sup>Jack C. Richards & Ted Rodgers, " Method; Approach, Design and Procedure ". *Tesol Quarterly*, Vol. 16 #2. June 1982.

We also agree with Palmer (1978) that genuine communication involves the reduction of uncertainty on behalf of the participants.... in keeping with the integrative theories..., communication will be understood to involve verbal and non verbal symbols, oral and written modes, and production and comprehension skills<sup>3</sup>

En su opinión una teoría de la competencia comunicativa está íntimamente relacionada con una teoría de la acción humana. La competencia comunicativa según los mismos autores, incluye la competencia poco lingüística y la competencia estratégica.<sup>4</sup>

La visión de lenguaje que es fundamental para el curso que se propone en esta tesis es, por lo anteriormente dicho, netamente social e interaccional.

---

<sup>3</sup>Michael Canale & Merrill Swain, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". Applied linguistics. Vol. 1 #1.

<sup>4</sup> Ibid.

Si el propósito de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje es la comunicación y si la comunicación es primordialmente interpersonal, entonces el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de la habilidad de la persona de comunicarse como miembro de un grupo socio-cultural específico.

5

Esta competencia comunicativa esta compuesta de las tres competencias antes mencionadas (gramatical, sociolingüística y estratégica), por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje implica el desarrollo y la integración de ellas.

---

<sup>5</sup> M. P. Breen and C. N. Candlin. "Some basic principles of communicative language teaching and learning". 1980 (documento inédito).

## 1.2 Fundamentos Psicolingüísticos.

Durante el auge del conductismo, la consideración de cómo se aprendía una segunda lengua no causaba mayores inquietudes, simplemente se veía como un proceso de condicionamiento, en donde el factor crítico residía en la estructura y el sistema de la lengua meta, y no en el alumno. Con la revolución de la lingüística iniciada por Chomsky y el surgimiento paralelo en la psicología moderna del cognoscitismo, volvió a retomarse la cuestión de cómo se aprende una segunda lengua. Una vez aceptada la existencia de una estructura cognoscitiva o mental en cada individuo, el aprendizaje tomaba un carácter netamente interno, realizado por factores tanto internos como externos al individuo. El proceso por el cual una persona aprende una segunda lengua crea nuevamente el interés, por un lado de la lingüística teórica que quiere describir este proceso, y por otro lado de la enseñanza de idiomas que quiere basarse en una teoría del aprendizaje coherente con su metodología.

Desde entonces han aparecido varios estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua, pero la mayoría ha abordado el problema con un enfoque hacia un sólo aspecto. Nadie ha propuesto, hasta el momento, una teoría lingüística que ofrezca un modelo del aprendizaje de una segunda lengua que abarca los múltiples factores que hay que considerar simultáneamente.

Corder considera que el camino al descubrimiento de los procesos de aprendizaje de LE es por medio del lenguaje del alumno revelado en parte por sus errores. Según él, los errores son sistemáticos, y por lo tanto dan evidencia de una lengua también sistemática. Para que haya un error, se presupone una regla. Este lenguaje no es ni la lengua materna ni la lengua meta, sino una independiente, propia del alumno. Los errores de un alumno pueden indicar el estado de conocimiento de una segunda lengua en un momento dado. También los errores apuntan hacia la manera en que la segunda lengua se aprende, en especial hacia las estrategias que utilizan, éstos reflejan un proceso inconsciente de comprobación de hipótesis por parte del alumno, mientras que un enunciado correcto no siempre o necesariamente indica la presencia de reglas para su correcta formación. Puede haber casualidad o cualquier otra explicación. El análisis de errores fue un primer intento de estudiar el producto lingüístico.

Corder aborda el interlenguaje, un término propuesto por Selinker, y encontró en ello propiedades estructurales como cualquier otro lenguaje. Corder sostiene que el interlenguaje es realmente una hipótesis externa, planteada por el alumno y de su estudio se infieren los factores que influyen en su formación. Un factor podría ser la estructura cognoscitiva y existente, que condiciona la manera de percibir y procesar nuevas experiencias.

Otro factor significativo en la formación de la hipótesis es la naturaleza del input lingüístico. También influyen factores que varían con cada individuo, por ejemplo, las estrategias que emplea, la edad o la personalidad.

En general, Corder siente que el aprendizaje de una segunda lengua no difiere de otros tipos de aprendizaje en su proceso. Menciona variables relacionados más directamente con el alumno, pero lo hace con el fin de lograr un mayor acercamiento al interlenguaje, que para él contiene la clave del aprendizaje de una segunda lengua.

De la misma manera, Selinker centra sus consideraciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua en los datos lingüísticos que conforman el interlenguaje. Según él, debemos enfocar nuestra atención en los únicos datos observables que se pueden relacionar con predicciones teóricas, que son los enunciados que hace el alumno al intentar producir oraciones en la lengua meta. Selinker observa que únicamente una minoría logra dominar completamente una segunda lengua, quizá menos del 5%, y esto ocurre porque de alguna manera se reactiva la estructura lingüística latente en estos individuos. Por otro lado, la mayoría se queda en un estado de fosilización, en que los elementos, reglas y subsistemas de la lengua materna se retienen

en el interlenguaje, a pesar de la intensa instrucción o de otros factores. Para explicar cómo la mayoría intenta aprender una segunda lengua, Selinker sugiere que se activa una estructura psicológica latente, que es paralela a la estructura lingüística latente de Lenneberg. Señala cinco procesos que existen en la estructura psicológica latente, y que son centrales al aprendizaje de L<sup>2</sup>.

- 1.- La transferencia de la lengua (materna).
- 2.- La transferencia de entrenamiento, con base en otra experiencia de aprendizaje en situaciones formales.
- 3.- Las estrategias de aprendizaje que encauzan la manera de abordar un problema.
- 4.- Las estrategias de comunicación.
- 5.- La sobregeneralización de los datos de la lengua meta. <sup>6</sup>

En realidad, estos cinco procesos se traslapan en muchas instancias y resultan indistinguibles, sin embargo, sirven como marco de referencia para el análisis del interlenguaje. La posición de Selinker es teórica y surgen problemas en el nivel

---

\* Selinker, Larry. "Interlenguaje". Error Analysis. Edited by Jack C. Richards. London, Logman 1977.

práctico, que él mismo reconoce, en cuanto a la manera de seleccionar los datos lingüísticos relevantes, la delimitación de las unidades de análisis y la metodología de enseñanza implicada, entre otros. De todas formas, la aportación más significativa de Selinker es el concepto de interlenguaje, que ha sido fundamental para todos los que quieren adentrarse en el proceso de aprendizaje de L2, partiendo del producto lingüístico del alumno.

Richards y Sampson, también inician el estudio del aprendizaje de una segunda lengua con el sistema aproximativo del alumno o su interlenguaje, sin embargo, buscan una visión más global del sistema lingüístico del alumno y eso les lleva a establecer una serie de factores que caracterizan este sistema. El primer factor es la transferencia de la lengua, igual que Selinker, pero reconocen que este factor ya no se considera la causa principal de dificultades en el aprendizaje de L2. El segundo factor es la interferencia interlingual, que resulta de un conocimiento incompleto de la lengua meta y que corresponde en parte a la sobregeneralización que menciona Selinker. El tercer factor es la situación sociolingüística y abarca una serie de consideraciones efectivas como son la motivación, el efecto del ambiente sociocultural y la relación entre el alumno y la comunidad de la lengua meta. Según Richards y Sampson, este factor opera directamente en el lenguaje del alumno. El cuarto

factor es la modalidad y corresponde a lo que Corder llama la naturaleza del input lingüístico. El quinto factor es la edad y estos autores observan diferencias notables en el aprendizaje de adultos y de niños de una segunda lengua. Los adultos manejan mejor los conceptos abstractos y tienen una memoria más duradera, mientras que los niños imitan los sonidos del habla. También hay diferencias en la motivación para aprender una segunda lengua, y normalmente en la situación del aprendizaje entre adultos y niños. El sexto factor es la inestabilidad en el sistema lingüístico del alumno y los autores señalan el carácter fundamental fluctuante del interlenguaje. El séptimo y último factor es la jerarquía de dificultad universal en que Richards y Sampson afirman la existencia de dificultades inherentes a cada lengua que no tienen que ver con una comparación con la lengua materna. Algunos ejemplos de dificultades de este tipo son la extensión de la oración, el número de transformaciones, la complejidad semántica y ciertas combinaciones fonológicas.

La clasificación de factores de Richards y Sampson es importante por su intento de ser totalizadora. Toman en cuenta el trabajo de Corder y Selinker, pero agregan elementos relacionados más directamente con el alumno, como son la edad y los factores afectivos.

John Schumann aborda la cuestión del aprendizaje de L2 en términos del alumno. Para él el alumno posee la clave para descubrir y comprender el proceso de aprendizaje de L2. En el siguiente esquema, destacan los elementos más importantes en este proceso. <sup>7</sup>

WHY?	HOW?	WHAT?
I	II	III
Initiating Factors	Cognitive Processes	Linguistic Product
1. Acculturation	1. Generalization	1. Morphemes
2. Attitud and motiva- tion	2. Imitation	2. Questions
3. Ego-permeability, etc.	3. Inference	3. Negatives
	4. Analogy etc.	4. Auxiliares etc.

Figure 1. Schematic representation of the second language learning processes.

---

<sup>7</sup>Schumann, John H. "Second Language Acquisition Research: Getting a more global look at the learner". Language Teaching, Special Issue No. 4 (January, 1976).

El producto lingüístico, cuadro III, ha sido objeto principal de estudio en los últimos años, y no el alumno. Estudios de elementos en el lenguaje del alumno como es el estudio de morfemas que realizaron Dulay y Burt o estudios del sistema de interlenguaje, como ha sido Selinker, no parecen conclusiva para Schumann. El encuentra dificultades presentes en estas y otras investigaciones, porque no siguen una línea uniforme y porque su metodología contiene puntos no resueltos. Como consecuencia, los resultados de los varios estudios son difíciles de interpretar dentro de un marco total.

Los procesos cognoscitivos del alumno, cuadro II, son generales a todo aprendizaje, y no específicos del lenguaje, sin embargo, para llegar a una delimitación de las operaciones cognitivas que el alumno hace, normalmente se examina el producto lingüístico para determinar en retrospecto las operaciones que lo produjeron. Si consideramos lo que es el input de la lengua meta, y lo que es el producto lingüístico, podemos inferir cuál es la hipótesis del alumno y las estrategias que fueron empleadas para comprobarla. Schumann no niega la eficacia de este método, pero considera la posibilidad de llegar a los procesos cognoscitivos de una forma más directa, que no depende de tal grado del producto lingüístico.

Más importante para Schumann son los factores que inician el proceso de aprendizaje de L2, cuadro I. Son variables netamente afectivos, y de ellos depende todo el proceso que sigue (cuadros I y II). Schumann se refiere a los estudios realizados en esta área del trabajo sobre motivación de Gardner, Lambert y Guiora <sup>8</sup> sobre la permeabilidad del ego. Schumann sugiere que los estudios de estos factores sean relacionados con los estudios de los procesos cognocitivos y del producto lingüístico para lograr una visión integral del proceso de aprendizaje de L2.

Quizá la teoría más completa hasta la fecha sobre el aprendizaje de L2 es la de Stephen Krashen. Cabe dentro de los trabajos que consideran esta cuestión a partir del alumno. La teoría del monitor de Krashen plantea dos sistemas independientes para el desarrollo de habilidades en una segunda lengua. Uno se llama adquisición y es inconsciente; el otro se llama aprendizaje y es de carácter consciente. De los dos, el inconsciente es más importante <sup>9</sup>. Con base en la distinción entre adquisición y aprendizaje, Krashen desarrolla su teoría del monitor.

<sup>8</sup>Schumann, Jhon H. "Second Language Acquisiti Research; Getting a More Global Look and the learner. "Language Learning", Special Issue No. 4 January, 1976.

<sup>9</sup>Krashen Stephen D. Second Language Acquisition Second Language learning., New York Pergamon Press. 1981.

En la adquisición de una segunda lengua por un adulto, al igual que en la adquisición de la primera lengua por el niño, Krashen cree observar un proceso en que el hablante no tiene las reglas presentes conscientemente al hablar, en que se autocorriges con base en un sentimiento de lo que está bien y en que se sigue un orden relativamente fijo de adquisición de estructuras de la lengua.

Por otro lado, en el proceso de aprendizaje de L2, el aprendizaje consciente, únicamente puede servir como monitor de la producción del hablante. Puede ayudar al hablante en la corrección de errores y en la aclaración de las reglas gramaticales. Krashen nota que el uso del monitor está limitando por tres factores <sup>10</sup>:

1. El tiempo; el usuario no siempre tiene el tiempo para monitorear su producción.
2. La forma; el usuario tiene que estar preocupado por producir las formas correctas.
3. Las reglas; el usuario tiene que conocer las reglas de buen uso para poder monitorear su propia producción.

---

<sup>10</sup>ibid.

El uso del monitor varía según el individuo y Krashen divide a los usuarios en tres grupos: Los underusers, los overusers y los optimum-users. Los primeros utilizan su sistema subconsciente adquirido y emplean el monitor en un mínimo. en general su producción oral se caracteriza por su fluidez, la buena comunicación y los muchos errores pasan aparentemente inadvertidos por el hablante. Su producción escrita parece inferior y contiene muchas fallas; en cambio los overusers emplean el monitor a tal grado que pierden fluidez, se autocorrijen conscientemente con base en reglas y su comunicación con otros puede ser seriamente afectada; su producción escrita es superior, con un mínimo de errores. Los optimum-users utilizan el monitor pero, éste no llega a interferir con su comunicación. Les da mayor grado de exactitud, pero en su producción oral puede haber errores, porque no utilizan el monitor en cada instante. Krashen hace una correlación de estos tres tipos de usuarios del monitor con tipos de personalidad, los tipos extrovertidos que tienden a ser underusers y los introvertidos a ser overusers.

Krashen evalúa la importancia relativa que juega la actitud y la aptitud del alumno en el proceso de L2. Cada uno de estos factores sostiene una relación con el aprendizaje de una segunda

lengua. Las aptitudes de un alumno, consideradas importantes para el aprendizaje de L2, y que se evalúan formalmente, son la habilidad para almacenar nuevos sonidos en la memoria, la sensibilidad hacia los patrones sintácticos de oraciones, y la habilidad de hacer relaciones y reconocer patrones en el material lingüístico. Estas dos últimas habilidades requieren un nivel de abstracción y son significativas para el aprendizaje consciente. Los factores de actitud determinan el grado en que el alumno esté abierto al input lingüístico y lo explote. También las actitudes favorecen o no el uso de la lengua.

Krashen también relaciona cualidades de la personalidad con la motivación, postulando que la confianza, auto-estima, empatía y otras cualidades presentes en una persona segura y extrovertida son predictores favorables para la adquisición. También influyen la actitud hacia el maestro y hacia la situación escolar, en el caso de enseñanza formal, donde actitudes positivas y experiencias exitosas favorecen tanto la adquisición como el aprendizaje.

En general, Krashen asocia las aptitudes con el aprendizaje consciente y las actitudes con la adquisición subconsciente. Si como Krashen propone, la adquisición es más importante para una segunda lengua, entonces el perfil de la persona mejor preparada para lograr una competencia en una segunda lengua sería una cuyas

actitudes le permitirían aprovechar al máximo el input lingüístico, que tendría un filtro afectivo débil y cuya personalidad sería más bien extrovertida.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Krashen pregunta qué ambiente sería mejor para desarrollar la competencia en L2, el formal o informal. En cierta forma, no está de acuerdo con la distinción entre formal e informal. Mientras que antes un ambiente formal se identificaba con el salón de clases y el informal con una situación natural. Krashen define estos términos en cuanto a su función. Un ambiente formal sería aquello que contiene elementos de instrucción formal, por ejemplo, la identificación de reglas, y puede ser dentro o fuera del salón de clase. En cambio un ambiente informal sería uno que facilita el uso de la lengua y esto puede ocurrir dentro o fuera del salón de clase. Krashen concluye que ambos factores pueden ser significativos para la competencia de L2.

El trabajo de Krashen ha recibido mucha atención y también algunas críticas. Rivers y otros lo han criticado por la separación tan tajante que hace entre adquisición y aprendizaje. Sugieren que quizás no es tan absoluta la división entre estos dos sistemas. Otros han cuestionado los fundamentos de su teoría, porque nació de un intento de explicar ciertos hechos

observables en la realidad con base en su propia apreciación intuitiva. Rivers señala que con el fenómeno de autocorrección, es difícil determinar si ocurre por reglas o por sentimiento. A pesar de estas críticas, el trabajo de Krashen es considerado muy importante, y la distinción que hace entre adquisición y aprendizaje ha sido muy útil.

Rivers también se ha dirigido al problema del aprendizaje de L2. Sin embargo, no es fácil colocarla dentro de una división de acuerdo con enfoques o hacia el alumno o hacia el producto lingüístico. Ella parte de una consideración de las posiciones tomadas por otros lingüistas frente al problema de aprendizaje de L2, y las encuentra limitadas. Ella, al contrario de Krashen, propone una dirección metodológica para el aprendizaje de L2 y no una explicación de hechos ya observados. Recomienda que se señalen las diferencias conceptuales entre las lenguas, que es donde ella cree que reside el problema para el aprendizaje de una segunda lengua. Según Rivers, sin el manejo conceptual de estos contrastes interlingüales, el alumno no podrá utilizar ni aplicar bien sus conocimientos lingüísticos de orden inferior<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Rivers, Wilga M. "Foreign Language Acquisition: When the real problems lie." Applied Linguistics, 1 No. 1 Spring 1980.

Existen redes que relacionan conceptos en formas lingüísticas para producir expresiones de significado. El problema entonces, para el alumno de L2 es adquirir sistemas o redes de relaciones conceptuales para la lengua meta. El factor de contraste con la lengua materna es el más importante en este proceso.

Su idea es muy importante, aunque trae consigo toda la discusión de la relación entre lenguaje y pensamiento y no hay evidencia para respaldar su respuesta.

Cook ofrece otro panorama crítico del estado de conocimiento en el campo del aprendizaje de L2. No propone ningún modelo nuevo pero su evaluación del trabajo de otros es extensa y acertada. Da particular atención a todo lo que aporta el alumno al proceso de aprendizaje de L2, factores como las estrategias, las actitudes, la motivación, la memoria y la edad. También considera el contexto social y si implica en este proceso. El problema de si se inicia el estudio con el alumno o con el producto lingüístico es para Cook estrictamente metodológico. El proceso que es el objeto de la investigación, queda igual. Al final concluye que hace falta hacer más investigación en este campo. Afirma que no hay una explicación simple del aprendizaje de una segunda lengua, pero reconoce que el conjunto de estudios sí ha aportado mucha información a la comprensión del problema.

Breen y Candlin también aportan al campo de la lingüística el concepto que tienen de la naturaleza del aprendizaje de lenguaje; ellos dicen que es esencialmente individual y personal, en el sentido de que la estructura cognoscitiva de la persona se modifica. Pero, esto resulta de la interacción entre el individuo y el maestro, los textos o las tareas. Se considera que la persona tiene sus conocimientos y experiencias anteriores y que cuando hay nuevos conocimientos y experiencias tiene que haber resolución del nuevo con el antiguo. Breen y Candlin llaman a esta resolución negociación:

"So, in learning how to communicate the learner is confronted by a variable and dynamic process which demands a creative negotiation between the learner's prior knowledge and the new knowledge to be learned" <sup>12</sup>.

Si el aprendizaje es un logro individual, entonces el papel del sílabo, del maestro y del material didáctico en un curso es de facilitar este aprendizaje en el alumno por medio de una interacción con él. Así que no se puede enseñar una lengua; quizás en las mejores condiciones se puede enseñar como aprender

---

<sup>12</sup> M. P. Breen y C. N. Candlin, "The Essentials of a Communicative Curriculum in language teaching". Applied Linguistics Vol. 1 No. 1. 1980.

una lengua, o como desarrollar la competencia comunicativa. Este punto de vista cambió el enfoque de un curso de la lengua meta al proceso de aprendizaje.

Sólo la persona misma puede aprender, los demás únicamente le pueden ayudar a manejar o coordinar su aprendizaje. La función del maestro, del sílabo y del material es precisamente la de ayudar o facilitar este proceso, para ello, se toman en cuenta las siguientes consideraciones propuestas por ellos mismos:

1. El alumno trae consigo una competencia comunicativa inicial. Es importante activarla y construir sobre ella.
2. El proceso de aprendizaje es negociativo. Entonces, la metodología en el salón de clase necesita ser también negociativa.
3. El aprendizaje de una lengua implica diferentes tipos de aprendizaje y diferentes estilos preferidos de aprendizaje. Entonces, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases tiene que permitir y acomodar estas diferencias.

4. El aprendizaje de una lengua implica diferentes estrategias de aprendizaje, según la tarea o el individuo. Entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita activar y descubrir estas estrategias.
  
5. El contexto social en que ocurre el alumno influye en su proceso y su contenido. Entonces, el salón de clase necesita ser un lugar de auténtica comunicación, en donde puede haber interpretación, negociación y expresión compartidas entre todos <sup>13</sup>.

Si los alumnos en un curso intentan aprender a aprender y si esta experiencia es compartida en la lengua meta, entonces se pueden ayudar mutuamente, examinando su propio proceso de aprendizaje y descubriendo las estrategias que mejor les funcionen. Según Breen y Candlin, el propio proceso de aprendizaje llegar a ser el contenido del curso y la comunicación se aprende comunicando.

---

<sup>13</sup> Breen y Candlin, "Some Basic Principles of Communicative Language Teaching and Learning", 1980 (documento inédito).

### 1.3 Fundamentos Metodológicos.

Dos principales enfoques dominan la enseñanza del inglés hoy en día; el enfoque estructural y el enfoque comunicativo. La lingüística, la sociolingüística y la pedagogía refuerzan los dos enfoques que difieren radicalmente uno de otro.

El enfoque estructural puede ser remontado, por un lado, directamente a los lingüistas Bloomfield y sus seguidores en 1929 y 1930, y por otro a la teoría de la psicología del aprendizaje; por consiguiente, el enfoque está basado en una descripción de los modelos formales de las estructuras del lenguaje y aprendizaje del lenguaje como un proceso de formación de hábitos. El aprendizaje de hábitos de lenguaje surge a través del estímulo respuesta y refuerzo por parte de los alumnos.

Sociolingüísticamente, el enfoque estructural iguala la habilidad de crear modelos de oraciones de la lengua meta con la habilidad de comunicar efectivamente en un rango de determinadas situaciones sociales. Aprender a producir oraciones gramaticales, implica de acuerdo con el enfoque, que uno podrá actuar en situaciones que demanden el uso de la lengua meta. Finalmente desde el punto de vista pedagógico, el enfoque estructural asume un medio de enseñanza en el cual el maestro

siempre actúa como instructor, cuestionador, iniciador y el alumno actúa como oyente, responde las preguntas y es un alumno pasivo.

El enfoque comunicativo, por otro lado, refleja una visión del lenguaje y el aprendizaje de la lengua que se contraponen con el enfoque estructural. Lingüísticamente, el enfoque comunicativo está basado no en la descripción que el lingüista encuentra en el conjunto de oraciones creadas por los hablantes nativos como en el caso de la estructura gramatical, sino en la descripción de la competencia del hablante nativo, o su habilidad para producir o generar un sinnúmero de estructuras gramaticales. Psicológicamente, esta competencia está basada en el postulado de que el ser humano posee alguna capacidad interna para el lenguaje que otros animales no tienen; esta capacidad no es adquirida socialmente sino de manera innata. Este punto implica que la teoría del aprendizaje de lengua está basado en estímulo respuesta y reforzamiento. Además, la noción de competencia de Chomsky propuso el concepto de competencia comunicativa que se refiere a las reglas psicológicas, culturales y sociales que regulan el uso de la lengua. En otras palabras, se refiere al conocimiento internalizado inconsciente del hablante de reforzar el sistema de reglas para el uso de la lengua que habla. Este

conocimiento es sintáctico, semántico, cognitivo y sociolingüístico; conociendo la lengua en este sentido, es posible usarla correctamente en cuanto a la forma y función.

Pedagógicamente hablando, el enfoque comunicativo no implica solamente una competencia gramatical sino también una competencia comunicativa sociolingüística; Canale y Swain (1980) también contribuyeron con lo que ellos llaman competencia estratégica, refiriéndose a las estrategias de comunicación para ser usadas por el alumno. Por lo tanto, el nivel estructural considerado como el único factor, es decir, el contenido de la enseñanza y aprendizaje del inglés como objetivo específico, debe abrir paso al nivel comunicativo.

En lo relativo a la selección de contenido en el enfoque estructural, la relación es contra lo gramatical, interesado más o menos en un tipo formal de inglés basado en una lista de vocabulario y gramática. En un enfoque comunicativo la relación y organización del contenido esta dado por:

- a) Basado en el conocimiento, los aspectos cognitivo y afectivo son significativos para el alumno.

- b) El contenido es un proceso cíclico, donde los alumnos están constantemente desarrollando trabajos relacionados al conocimiento y habilidad. La competencia comunicativa del alumno será ampliada, reforzada y construida en conocimientos conceptuales y no en una acumulación de conocimientos lingüísticos.
- c) Se subdivide el contenido en unidades de actividades en vez de unidades de contenido gramatical.
- d) Involucra una negociación entre alumnos-alumnos, alumnos-maestro y alumnos-texto. (condensado de Breen y Candlin) <sup>14</sup>.

En el estudio de los posibles enfoques metodológicos que pudieran guiar este diseño, se ha tenido en cuenta principalmente al enfoque comunicativo. Pero se ha tenido en cuenta también que hay dos orientaciones principales dentro de este enfoque: el llamado enfoque lingüístico y en enfoque pedagógico. H. H. Stern sintetiza la distinción entre estos dos sub-enfoques de la siguiente manera:

---

<sup>14</sup> Breen, M. D. Candlin C. "The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". En Applied Linguistics. vol. 1 No. 2. 1980.

TWO APPROACHES TO C.L.T.  
(Communicative Language Teaching)

Lingūistic Approach.  
(mainly linguistic)

- Analytical.
- Based on sociolinguistic and semantic research, speech act and discourse analysis; inventories of notions and functions.
- Has led a).- To language needs analysis and b). To new language curricula notional funcional syllabuses, languages for special purposes and other c o m m u n i c a t i v e syllabuses.
- New Classroom materials. new teching techniques only to limited extend.

Pedagogic Approach.  
(mainly psychological & pedagogic).

- Non analitical.
- Based on psychological and pedagogic considerations.
- Has led to experiments with deschooled language learning, real life, simultation in language class focus on topic human relation approaches in language class.
- New classroom materials.

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Language input controlled.</li> <li>- No new assumptions about learners: mainly cognitive approach.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Language input less controlled.</li> <li>- New assumptions about learner: emphasis on opportunities for acquisition and coping techniques (communicative strategies, strategic competence) hence mixed cognitive and non cognitive approach.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expectation of learner motivation by conscious attention to language needs.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivating learners through contact with native speakers and participating in authentic communication.</li> </ul>   |

El enfoque pedagógico se interesa más por las cuestiones metodológicas que por la especificación del contenido del sílabo, es decir, que no se centra en el "que" sino en el "como" del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

El enfoque lingüístico ha sido caracterizado por la rigurosidad en la especificación de las necesidades comunicativas y ha sido el enfoque típico para los cursos de E. S. P.

El enfoque comunicativo es más apropiado para este curso, puesto que presenta posibilidades más ricas ya que permite la negociación de contenidos y actividades entre profesores y alumnos, sin concentrarse en la rigidez de un sílabo con unidades estructurales, funcionales o de otro tipo. Se puede orientar perfectamente la enseñanza-aprendizaje hacia el lenguaje usado por las secretarias en su ambiente laboral, sin recurrir a una previa especificación detallada de contenidos. Así mismo se puede hacer un análisis de necesidades que indudablemente es indispensable para el diseño del curso.

Respecto al contenido y objetivos del curso, Breen y Candlin hablan del establecimiento inicial de ciertos principios que rigen el trabajo y la negociación de éstos entre maestros y alumnos a lo largo del curso:

▪ A communicative specification of purposes supports the principle that the roots of our objectives can already be discovered on our learners... what the curriculum seeks to achieve in terms of any specified purposes must be balanced by what the learner personally expects of the curriculum... So, the curriculum will need to accommodate and allow for a heterogeneity of learner expectations... curriculum purposes should account for initial expectations during the learning-teaching process".<sup>16</sup>

Evidentemente no todos los objetivos, contenidos y formas de aprendizaje se van a negociar sobre la marcha. Se parte de una base dada por el análisis de necesidades y por la consideración de otros factores que influyen en el diseño. Se obtendrán objetivos basados en el análisis de necesidades que nos servirán de gran ayuda para las decisiones iniciales a tomar. Lo que se pretende al tener al enfoque pedagógico como base es estar abierto a nuevas posibilidades que se pueden presentar, dadas por la situación misma y por lo que puedan sentir y expresar los alumnos una vez puesto en marcha el curso.

---

<sup>16</sup> Breen Candlin C. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language teaching" Applied Linguistics Vol. 1 No. 2 1980.

Como ya se ha dicho, Breen y Candlin no hablan de unidades de contenido, sino de unidades de actividad, lo cual podría resultar útil para tener en cuenta en este trabajo:

▪ The communicative curriculum would place content within methodology and provide it with the role of servant to the learning-teaching process... So, we would not be concerned with units of content but with units of activity which generate communication<sup>17</sup>.

Una metodología comunicativa del tipo de la que aquí se habla no toma el contenido como una ruta predeterminada que ejerce un control riguroso sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. El elegir nuevas direcciones es parte del mismo curriculum e implica la negociación entre los miembros del proceso. El curriculum comunicativo tendrá que ser propuesto como un conjunto flexible y práctico de principios que abarquen potencialmente una gran gama de posibilidades, ejercicios y formas de aprender.

---

<sup>17</sup> Breen d Candlin, C. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". Applied Insuistics, 1980 Vol. 1 No. 2.

En cuanto al diseño del curso, Richards y Rodgers definen al método de enseñanza en términos de tres niveles:

METHOD

APPROACH

DESIGN

procedure

18

El diseño, según Richards y Rodgers, es el nivel que se interesa por los objetivos generales y específicos del método, los criterios para la selección, secuencia y organización del contenido lingüístico o temático y la forma en que ese contenido es presentado en el sílabo. Tal diseño incluye especificaciones de:

- a) contenido.
- b) objetivos.

---

<sup>18</sup> Richards y J. C. d Rodgers T. "Approach Design and Procedure" Tesol Quarterly June, 1982.

- c) roles del alumno en el sistema.
- d) roles del maestro.
- e) tipos y funciones del material instrucción.

A estas cuatro especificaciones es necesario en este trabajo, agregar una quinta especificación que Breen y Candlin sí tienen en cuenta en su modelo de diseño: la evaluación, tanto del alumno, como del profesor y del sílabo. Entonces el diseño del curso quedaría de la siguiente manera:

	CONTENIDO	
EVALUACION		ROL DEL ALUMNO
	DISEÑO	
TIPOS Y FUNCIONES DEL MATERIAL DE INSTRUCCIONES.	19	ROL DEL MAESTRO
		OBJETIVOS

#### 1.4 El grupo: Su formación, sus objetivos y sus características.

La importancia de este apartado, es definir lo que es un grupo y concretar el término preciso para identificar al conjunto de secretarias para el cual será dirigido y diseñado nuestro curso.

Sabemos que no hay grupos iguales, que cada uno es diferente de otro porque presentan características propias y aunque mínimas, éstas hacen que cada grupo sea especial.

Necesitamos tener algunas ideas que nos permitan distinguir a nuestro grupo de los demás y para definirlo se debe poner de manifiesto sus rasgos distintivos respectivos, así que con el siguiente estudio hemos de lograr nuestro objetivo.

El grupo presenta una variada gama de definiciones, según el ángulo desde el cual se enfoque. Desde el punto de vista psicosocial, es considerado como la unidad básica para el estudio de la organización de los seres humanos. Su definición incluye diversos aspectos como la interacción, la sensación de pertenencia al grupo y las metas que se persiguen. En este sentido coinciden las ideas de Olmsted, Homans y Bales, quienes

plantean que un grupo puede ser definido como un conjunto de individuos que están en contacto unos con otros, que tienen en cuenta la existencia de los demás y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia; Olmsted adhiere que el contacto entre los miembros debe ser "frente a frente". Homans menciona, al igual que Olmsted, que un grupo esta formado por un cierto número de personas lo suficientemente reducido para que se comuniquen entre sí, frente a frente de manera directa y durante cierto tiempo. Bales, al igual que los otros autores, también hace hincapié en la importancia de la interacción directa al definir al grupo como un conjunto de personas que interactúan entre sí, frente a frente, en un encuentro o en una serie de encuentros en donde cada miembro recibe alguna percepción de los demás participantes.

Como se destaca para estos tres autores, el criterio más importante para la existencia de un grupo es la interacción directa, es decir, frente a frente.

Por otro lado, Barwin y Zander señalan que las personas son afectadas de alguna manera por el simple hecho de pertenecer a un grupo: "es de esperarse que los efectos de la pertenencia

sobre una persona sean mayores cuanto más fuerte sea el carácter de grupo de la serie de individuos que lo constituyen<sup>20</sup>.

Como se observa, son muchos los criterios que se toman en cuenta para definir al grupo: duración, tamaño, actividades, estructura interna, objetivos, pertenencia, interacción etc., Así para el propósito del curso para secretarías, un grupo es un conjunto de personas que interactúan frente a frente, que tienen conciencia de la presencia de los otros miembros y que se encuentran reunidos para el logro de un objetivo común.

Los grupos se forman para lograr objetivos determinados, los cuales determinan su funcionamiento; existen muchos intentos por hacer una clasificación de los grupos, como ninguna resulta exhaustiva, tomaremos en cuenta las definiciones que valoran el aspecto de la interacción, ya que de ésta depende la comunicación que se establece en el grupo. Así tenemos: Los grupos institucionales y los espontáneos. En los primeros, el lugar donde se lleva a cabo la interacción y los objetivos que se persiguen dependen de manera directa y de una estructura social determinada; en los segundos, pueden provenir de una serie de proyectos individuales.

---

<sup>20</sup> Cartwright & Zanders Dinámica de Grupos, México, Trillas 1980.

El grupo formal y el informal se definen en función de las reglas que los rigen. En el primer caso las reglas observadas por los miembros son preexistentes al grupo y en el segundo, las reglas surgen gradualmente de las interacciones de los miembros.

El grupo de trabajo se forma cuando se trata de realizar una acción, una prueba o adoptar una decisión, cuando los miembros están centrados en la tarea y predominan los factores operativos. En estos grupos existe la posibilidad de funcionar, si así lo desean, a dos niveles; Sobre el tema de estudio o sobre el funcionamiento del grupo. Estos niveles pueden realizar de manera alternativa o simultánea. <sup>21</sup>

El grupo de base, también llamado de diagnóstico, surge cuando puede ser considerado por sus miembros como un fin. Cuando se trata en esencia, de estar juntos, los miembros están centrados en el grupo y predominan los factores afectivos, por lo tanto, el grupo centra su atención en su funcionamiento. La interacción tiene entonces por objeto enriquecer la personalidad a través de la concientización de lo que está sucediendo tanto a nivel de los procedimientos, como de las relaciones interpersonales.

---

<sup>21</sup> Maisonneuve J. La dinámica de Grupos Buenos Aires: Nueva Visión.

El grupo de estudio es típico de la clase escolar, su actividad se centra en un tema de estudio, su objetivo es el aprendizaje de ese tema y su norma es el rendimiento. La comunicación que se establece va en torno al tema, cualquier divagación se considera tiempo perdido. El grupo de secretarías para el cual será diseñado el curso objeto de esta tesis, será considerado un grupo de estudio aunque no sea escolar, es decir, que no pertenece a ninguna institución educativa ni está sujeto a un sistema escolarizado.

Existen también los grupos naturales y los de laboratorio o artificiales. En los primeros, los miembros del grupo se encuentran reunidos en una comunidad étnica, que es su marco habitual. En los artificiales, el grupo se organiza y se reúne en un lugar determinado, fuera de su contexto habitual.

El grupo primario es el que resulta de una integración íntima, en el cual sus miembros realizan una interacción directa, frente a frente, tienen conciencia de la existencia del grupo y de pertenencia a él, así como de la presencia de los otros miembros. Su realidad es la vida común y los objetivos de grupo. <sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Mucchielli R. La dinámica de grupos. París; E. S. F. 1981.

El grupo secundario, por oposición al primario, es aquel donde sus miembros mantienen relaciones impersonales, frías y más formales. La existencia de los otros es global o vaga, las comunicaciones pasan por intermediarios, que también se les llama organizaciones.<sup>23</sup>

Finalmente el grupo de estudio para el que será diseñado este curso, utiliza el trabajo en grupo para aprender y practicar un tema de estudio específico, su objetivo es el aprendizaje y el interés está puesto en el rendimiento. Cabe mencionar que este mismo grupo puede perseguir simultáneamente o sucesivamente varios objetivos, y por lo tanto, puede funcionar como grupo de base, como grupo de estudio o como grupo de trabajo. Por otro lado los grupos humanos en general muestran ciertas características comunes relacionadas con las actitudes, expectativas y metas que cada miembro espera como individuo y como parte del grupo. Estas características pueden ser aplicadas al grupo-clase que se intenta formar para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2.

---

<sup>23</sup> Mucchielli R. La dinámica de grupos. Paris. E.S.F. 1981.

Al estudiar los grupos, Lewin se dio cuenta que en todos ellos existen propiedades semejantes, su conocimiento es necesario para poder percibirlos y analizarlos. Muchielli lo explica diciendo que para poder observar un fenómeno se requieren dos condiciones: una es la de ponerse como observador y la otra es poseer un bagaje de conceptos y conocimientos que permitan reconocer y nombrar dichos fenómenos.<sup>24</sup> En este orden de ideas, la definición de las características de los grupos que tiene aplicación directa en la propuesta final de grupo es necesaria para la comprensión de los grupos y del trabajo grupal en la enseñanza de lenguas. Este aspecto de la corriente dinamista así como la teoría de determinismo del campo social y de estudio de la formación de los grupos en función de sus objetivos, forman la base psicosocial del grupo de secretarías.

La estructura grupal es una realidad determinada por factores sociales, psicológicos y afectivos, que cada uno de los miembros percibe de manera singular. Bany y Johnson señalan que la estructura del grupo es algo complejo, que tiene que ver con la manera de como cada miembro vive su situación dentro de ese campo social que el grupo. Asimismo, es importante la percepción

---

<sup>24</sup> Muchielli, R. La dinámica de grupos. Paris, E.S.F. 1980.

que cada miembro tiene de los demás, individualmente y como grupo; de la misma manera en que el lo percibe a él como individuo y como parte del grupo.

Estas percepciones y vivencias que conforman la estructura grupal, se nutre de dos factores importantes: la afectividad, que se manifiesta por la posición jerárquica que se le atribuye a cada elemento del grupo y la idea que cada miembro se hace sobre los conocimientos de los demás y de él mismo. Estas percepciones forman la estructura latente dentro del grupo, la cual se modificará a través de las interacciones que conducen al logro de las metas fijadas.

Shaw señala que la estructura grupal "consiste en una parte organizacional integrada que refleja la totalidad de las partes separadas que radican en cada individuo como miembro del grupo".<sup>25</sup>

Esta parte organizacional, hace referencia a la estructura latente, presente en todo momento de la vida del grupo, susceptible de modificarse por las relaciones que los integrantes

---

<sup>25</sup> Shaw, E. Dinámica de grupos Barcelona; Herder 1980.

tienen entre ellos y por la progresión hacia el logro de la meta.

Las interacciones que se establecen en el grupo ejercen una presión sobre el individuo en dos direcciones: de él hacia los otros y de los otros hacia él. En ese sentido se destaca la importancia del grupo como factor de transformación de los individuos. Este aspecto de la teoría dinamista, tuvo una incidencia notable en la pedagogía de grupo, en el sentido de considerar la relación pedagógica no sólo verticalmente (enseñanza profesor-alumno) sino también horizontalmente (entre los alumnos).

Al aceptar la complejidad de la estructura, hay que considerar con especial atención el tamaño del grupo, pues a mayor número de individuos, mayor complejidad de la estructura.

Este es un aspecto importante en la organización de nuestro grupo, ya que de su estructura depende en gran parte su buen funcionamiento, y por lo tanto será una base importante para el éxito del curso.

## Capítulo 2

### FUNDAMENTOS DEL CURSO: ANALISIS DE DATOS.

La enseñanza de lenguas con objetivos específicos (ESP = English for Specific Purposes) en vez de programas generales, es una idea que nació de la necesidad de producir resultados prácticos en corto tiempo y aplicados principalmente a personas adultas, aunque existen en este grupo gran competencia entre los cursos generales y los específicos, existen también, muchas razones prácticas del porqué los alumnos no tienen la paciencia o motivación de acudir a clases de inglés, a menos que el sílabo esté basado en operaciones de comunicación diaria que necesitan en sus estudios o empleos. Además la escasez de recursos hace que la educación sea relevante en el plan de desarrollo general de un país. Por estas razones, el entrenamiento en ESP está directamente dirigido a satisfacer las necesidades de grupos con las mismas necesidades, deseos e intereses, por lo tanto, el sílabo en un curso de inglés con un propósito específico, debe ser diseñado para cubrir solamente aquellas funciones, estructuras y situaciones que el alumno considera necesarias, es decir, la valuación de las necesidades es básica para un curso efectivo de inglés con un objetivo específico. Para llevar a cabo esta valoración de necesidades, es indispensable tomar en

cuenta los objetivos del maestro, los requerimientos de la institución (en este caso de la empresa), las necesidades de los alumnos así como la consideración de los factores externos y limitaciones que también ayudan a dar un mejor lineamiento al diseño de un curso.

El análisis de necesidades parte de la pregunta básica ¿QUE ES LO QUE EL ALUMNO NECESITA SABER SOBRE LA LENGUA META? y las respuestas surgen al contestar una serie de cuestiones:

- 1.- ¿Qué es lo que el diseñador del curso piensa que los alumnos necesitan saber?
- 2.- ¿Qué es lo que la institución cree que los alumnos necesitan saber?
- 3.- ¿Qué es lo que el maestro piensa que los alumnos necesitan saber?
- 4.- ¿Qué es lo que los alumnos creen que necesitan saber?
- 5.- ¿Qué es lo que los alumnos desean saber?

Hollyday and Cook 1983. An Ecological Approach to ESP.  
in A. Watters Ed.

El propósito del análisis de necesidades está restringido y enfocado al sílabo en un rango selectivo de elementos de lenguaje y en una serie particular de usos de la lengua. El alumno no requiere adquirir el perfeccionamiento en el sistema completo de la lengua, antes el puede manejar varios usos, pues los elementos de la lengua son seleccionados y subordinados a las necesidades específicas de los alumnos.

## 2.1 Las necesidades de la empresa.

La empresa que se tomó como modelo para la realización del diseño de este curso, es la empresa mexicana "Galaz, Gómez Morfín, Chavero, Yamazaki y Cía. S. C." que es uno de los siete despachos más grandes de México en el giro de la contabilidad y las finanzas, además de ser consultores en administración y computación. Esta empresa es miembro y representante de la Firma Internacional del mismo giro: Domatzu-Ross-Touche International con sede en la ciudad de Nueva York; Esta representación es el motivo principal de que la empresa ofrezca al personal cursos de inglés como capacitación, pues es constante y de suma importancia la comunicación con personas de habla inglesa.

Para identificar y analizar las necesidades de la empresa, fue necesario realizar una investigación de campo que consistió primeramente en una entrevista con el Gerente de Recursos Humanos y posteriormente en un cuestionario aplicado al Director General de la empresa. El Gerente nos proporcionó la información sobre la capacitación del personal. El dijo que el diseño de este curso será un elemento primordial del programa permanente de capacitación que la empresa ofrece a su personal secretarial. Habló también de la Política Interna de Modernización de la empresa y dijo: " Este curso es parte de la

capacitación y ésta a su vez es parte de nuestra política interna de modernización. Esta política se lleva a cabo con la finalidad de ampliar nuestra imagen en el mundo financiero internacional mediante el trabajo arduo, la capacitación, el crecimiento y el bienestar, utilizando todos los recursos a nuestro alcance para llegar a nuestra meta que es mantener el reconocimiento internacional e incrementar la capacidad del personal para mejorar los empleos y los salarios\*.

Así pues, bajo estos principios de modernización, la empresa pretende ampliar los conocimientos del inglés de todo el personal secretarial porque están conscientes de que el inglés es la lengua internacional de los negocios. Por todo esto el Gerente de recursos humanos nos proporcionó la información necesaria para diseñar e implementar el curso:

La situación real en que se pretende llevar a cabo el curso, es que ellos como empresa privada de negocios cuentan con todos los recursos necesarios para optimizar el desarrollo del mismo. Tales recursos son:

- a) Económico. Cuentan con el presupuesto necesario.
- b) Físico. Cuentan con aulas equipadas pedagógicamente.

- c) **Tiempo.** El curso se impartirá en dos horarios: de 8 a 9 hrs. y de 17 a 18; considerando que el horario de trabajo de las secretarias es de 8.30 a 17.30 hrs, la empresa y el personal destinarán media hora de sus respectivos tiempos para la realización del curso los días martes, miércoles y jueves.
- d) **Staff.** Serán cuarenta secretarias aproximadamente las que tomen el curso. Con edad media de 27 años, con conocimientos básicos de inglés, con estudios comerciales, todas son mexicanas con residencia en el Distrito Federal o área metropolitana, con un nivel medio de cultura general y de clase social media. Serán cuatro grupos de diez personas aproximadamente.
- e) **Objetivo general.** La empresa requiere que su personal secretarial eleve su competencia comunicativa en inglés.
- f) **Maestro.** Es un factor externo que hay que tomar en cuenta al diseñar el curso. Su nivel de

preparación, su experiencia docente, su dominio de la lengua meta y sus actitudes en general influyen en el desarrollo de un curso. En el caso del curso objeto de este diseño existen dos posibilidades para el origen del maestro, una es que provenga del equipo de maestros de alguna institución especializada en prestar sus servicios de clases de inglés a empresas y otra es que sea un profesor independiente, pero en ambas opciones, deberá comprobar mediante referencias su dominio del idioma inglés, sus conocimientos metodológicos y su capacidad docente. Se tratará de contar con un maestro que sea hablante nativo. Esto da cierta garantía en cuanto al dominio de la lengua meta, aunque no ofrece otras ventajas a la vista.

Toda la información anterior fue apoyada por el Señor Director General de la empresa, quien contestó un breve cuestionario (ver apéndice uno) que contribuye en forma valiosa a aumentar la información sobre las necesidades de la empresa, ya que recoge datos sobre la importancia y uso del inglés en la oficina. Dicha información será prioritaria en la planeación del

curso, pues de este cuestionario surgen los datos fundamentales para la realización de la encuesta que será aplicada a las secretarias para detectar sus necesidades, deseos e intereses respecto al uso del idioma inglés en el desempeño de su trabajo.

## 2.2 El análisis de necesidades, deseos e intereses de los alumnos.

Como ya se mencionó, la enseñanza de lenguas con propósitos específicos es una idea que nace de la necesidad de producir resultados prácticos en un período determinado y que por razones prácticas, muchas veces los alumnos no tienen paciencia o motivación para aprender el inglés, a menos que el sílabo esté basado en acciones comunicativas cotidianas acordes con sus estudios o su área de trabajo.

El proceso de decidir que es lo que se va a enseñar, está basado en consideraciones de los alumnos respecto a los elementos más usuales y necesarios para comunicarse en la lengua extranjera; cuando esto está establecido, se podrá decidir cuales son las formas más apropiadas para cada tipo de comunicación. Un curso general de lengua se ocupa de los conceptos y funciones que son probables para una amplia consideración. Del mismo modo, en la provisión del curso para alumnos de lengua especializada, la limitación está en los tipos de contenido que requieren para expresarse y no en el número de estructuras que necesitan saber o las situaciones en las cuales se encontrarán ellos mismos.

Las necesidades lingüísticas son según Richterich: • Los requerimientos que nacen del uso de la lengua en un sinnúmero de

situaciones que surgen en la vida social de un individuo y de grupos ". Una palabra clave en esta definición es "situación", que se refiere a la circunstancia en la cual los alumnos querrán usar el inglés. <sup>26</sup> En pocas palabras, el contenido lingüístico se planea de acuerdo con las demandas semánticas del alumno. Es por todo esto que el análisis de necesidades, deseos e intereses de los alumnos, sea la consideración más crítica para el diseño del curso.

El primer paso en éste análisis se hace auxiliado de una encuesta (ver anexo 2), que toma en cuenta el gusto por el idioma, las expectativas de los alumnos por el curso, sus intereses relacionados con el uso de la lengua y sus capacidades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La apreciación de las necesidades de los alumnos no puede ser conclusiva, sino que es un primer paso en lo que debe ser una parte continua y fundamental del curso a lo largo de su duración.

Es difícil hablar de las necesidades, deseos e intereses sin hablar de la encuesta, de su aplicación y de los resultados y viceversa, por lo que el ordenamiento de estos dos apartados no

---

<sup>26</sup> Richterich R. d Chancel J.L. adults learning of foreign language 1980. 2ª Ed.

Identifying the needs &  
Pergamon Press. London

puede ser totalmente lineal en el sentido de que intervienen consideraciones de los dos factores. La encuesta se ubica al final (anexo 2) por motivos menos arbitrarios y más lógicos porque una encuesta para el análisis de necesidades y los deseos de los alumnos refleja en su misma formulación una cierta toma de posición frente a la naturaleza de lenguaje y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.2.1 El diseño de la encuesta.

Existen cuatro áreas de importancia para el diseño del curso básico de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México que debe tocar esta encuesta: En primer lugar, se considera el gusto por el inglés y la necesidad de estudiarlo en la oficina. En segundo lugar, es importante mencionar las expectativas y deseos de los alumnos relacionados con el curso. Según Candlin y Breen los afectos determinan lo que la persona escoge comunicar y como lo comunica .<sup>27</sup> Estos factores reflejan la motivación del alumno y por lo tanto son cruciales para su éxito en el curso.

En tercer lugar, es esencial averiguar los intereses del alumno relacionados con el uso que se quiere hacer de la lengua, esto por un lado, y por otro, los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuarto lugar, si el alumno mismo se encarga de su aprendizaje, entonces es primordial saber la propia valoración de sus necesidades y también de sus capacidades relacionadas con

---

<sup>27</sup> Breen y Candlin. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. Op. cit. Pág. 22.

el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para determinarlo, es necesario preguntar al alumno la estimación de sus habilidades comunicativas y las estrategias de comunicación y de aprendizaje que emplea o cree necesarias para sus propósitos. Los mejores indicadores para el diseño inicial del curso son: la definición que el alumno tenga de lenguaje, de lo que consta el aprendizaje de una lengua y de sus necesidades relacionadas con este aprendizaje.

La formulación de la encuesta (ver anexo 2) refleja las preocupaciones mencionadas: Las secciones I y II tratan sobre el gusto propio del idioma y la necesidad de estudiarlo en la oficina; la sección III trata sobre las necesidades, deseos e intereses y la sección IV sobre las estrategias. El formato toma elementos de la "Encuesta sobre necesidades lingüísticas" del departamento de portugués del CELE. Mucho del contenido de la encuesta viene de esa misma y del perfil del "Good language learner" de Rubin.<sup>28</sup> En su consideración del buen aprendiz de lenguas, Rubin intenta determinar las estrategias que llevan al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ella define

---

<sup>28</sup> Rubin Joan, "What the good language learner can teach us" Tesol Quarterly, Vol. IX No. 1. March 1975 p.p. 41.51.

las estrategias como: "Techniques or devices which a learner may use to acquire Knowledge".<sup>29</sup>

Rubin propone una clasificación de siete estrategias principales del buen aprendiz de lengua que son:

1. Adivinar bien.
2. Un fuerte impulso a comunicarse, no importándole hacer ridículo para lograrlo.
3. Probar nuevos conocimientos sin mostrar inhibiciones.
4. Practicar.
5. Buscar patrones en la lengua dando importancia a la forma.
6. Monitorear su propia producción y la de la otra persona.
7. Fijarse en el significado.<sup>30</sup>

La posición de Rubin refleja la creciente preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje y da menos énfasis al input, por lo tanto, es coherente con la dirección tomada en el diseño del curso objeto de este estudio.

---

<sup>29</sup> Ibid p.p. 43.

<sup>30</sup> Ibid p .p. 45-48.

### 2.2.2 La aplicación, los resultados de la encuesta y comentarios.

La encuesta fue aplicada a 35 secretarias de la empresa que se tomó como modelo. La aplicación duró dos días; el primero, se repartió la encuesta acompañada de un memorándum firmado por el Gerente de Recursos Humanos en el que se les pedía su cooperación para contestar esa encuesta que tenía por objeto elaborar un diseño para su curso de capacitación de inglés, y que por favor lo entregaran a la señorita de recepción antes de la hora de salida de ese mismo día. Se les informaba también, que si tenían alguna duda acerca de las instrucciones o contenido, llamaran a la extensión 180 en donde se les ampliaría la información, pero no hubo ninguna llamada. Al día siguiente, se procedió de la misma manera con las personas faltantes y también se recuperaron las encuestas que por olvido no habían sido entregadas el día anterior. Una vez recuperadas las 35 encuestas, se procedió a analizarlas y registrar los resultados (ver anexos 3 y 4).

En la primera sección de la encuesta, se estudiaron las necesidades, deseos e intereses de los alumnos. Las preguntas referentes a las necesidades y deseos (4, 6 y 7) indican que hay una alta motivación para estudiar inglés y las necesidades de los

alumnos son muy claras. La pregunta 4 pretendió determinar la motivación de los alumnos para estudiar inglés; la mayoría sienta que éste es muy importante para sus profesiones, pues están conscientes de que es el idioma internacional de los negocios, además de estudiarlo por satisfacción propia y motivos personales. La pregunta 6 plantea cuáles habilidades sienten importantes adquirir en éste curso, y cómo se pudo esperar, la gran mayoría (80%) de los encuestados, sintieron muy importante la expresión oral y un número menor, pero significativo (47%), considera la comprensión auditiva esencial. Casi la cuarta parte

La pregunta 8 propuso ver las diferencias en cuanto a los materiales y técnicas de aprendizaje; la mitad de las personas encuestadas expresaron su preferencia por simulaciones de situaciones reales y la otra mitad por conversación libre. Después la mayoría indicó su interés por las clases dirigidas por el profesor, por el uso de cintas grabadas y por el uso de textos originales; Las demás opciones fueron consideradas como importantes; quieren trabajo en pares o pequeños grupos. La pregunta 9 pretendió establecer preferencias respecto al manejo de problemas lingüísticos que surgen en la clase; la mayoría quiere recibir ayuda del maestro y explicación sobre la estructura, la minoría cree importante la ayuda de otro compañero y en general no quieren resolver la dificultad solos.

Por último en esta segunda sección de la encuesta se intentó establecer un orden de preferencias de temas de conversación (pregunta 10); los resultados mostraron una gran aceptación de los temas de trabajo, de contabilidad, de asuntos cotidianos; consideraron importantes los temas de cultura anglo-sajona, familia y diversiones; el resto de los temas tuvo menos relevancia.

En las tercera y cuarta secciones de la encuesta se intentó preguntar cuales estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos

o por lo menos las que están conscientes de utilizar; las estrategias preferidas para la habilidad de comprensión auditiva (pregunta 12) es de organizar la información mentalmente, los encuestados consideran importante relacionar lo desconocido con lo conocido, interrumpir para pedir aclaraciones, buscar pistas para entender mejor y extraer lo más importante. En la comprensión de lectura (pregunta 13) la principal estrategia de la gran mayoría es de leer todo el texto para tomar una idea global y enseguida el uso del diccionario, las estrategias menos utilizadas son adivinar bien lo que significan las palabras desconocidas por el contexto y la predicción del contenido. Para la producción oral (preguntas 11 y 14), la mayoría siente que logra comunicarse a como de lugar, buscan señales de comprensión de parte de su interlocutor. Las respuestas fueron divididas en cuanto a las estrategias de tomar riesgos y de intentar ser creativo con la lengua.

Sobre los estilos de aprendizaje (pregunta 15), la gran mayoría se clasificó como analítico, extrovertidos y buscan oportunidades para practicar el inglés fuera de clase.

#### COMENTARIO:

La motivación que muestran los alumnos respecto al curso es en general muy alta, a pesar de que el curso es obligatorio y no

está dirigido a ningún título o certificación. Solamente en pocos casos repercute el contenido de este curso en vida personal de las secretarias. Los motivos para estudiar se centran en el afán de perfeccionarse en el idioma para satisfacción principalmente de la empresa y después por superación propia. Las actitudes de los alumnos hacia la lengua inglesa y la cultura anglo-sajona son favorables, poco críticas y típicas de la clase media mexicana. El poder hablar inglés tiene poca utilidad en su vida cotidiana, es decir, fuera de la empresa, pero es fundamental para desarrollar su trabajo, pues su contacto con extranjeros es frecuente, la necesidad de hablar o entender inglés en su vida profesional es más una cuestión real que de imagen y la posibilidad de viajar al extranjero si es posible aunque no es frecuente.

En resumen, se puede decir que los factores referentes a los alumnos del "Curso Básico de Inglés para Secretarías Ejecutivas de Empresas Internacionales en México" que facilitan el diseño del curso son los siguientes: El hecho de que todos son adultos significa que pueden compartir ciertos estilos de aprendizaje; además se puede integrar como grupo con más facilidad que una clase de alumnos de diferentes edades. Su procedencia de la misma clase social favorece su integración en un grupo y sugiere la posibilidad de que compartan intereses en común. Todas las

alumnas son mexicanas y eso hace suponer que comparten el mismo "background lingüístico", lo cual puede ser ventajoso. Como ya se mencionó, existe una alta motivación para aprender el inglés, que se deriva de los distintos deseos laborales y personales. Su actitud hacia la cultura y la lengua meta es positiva.

Son pocos los factores referentes a los alumnos que dificultan el diseño del curso: El grupo es un sentido mínimo heterogéneo. Su nivel de educación varía sustancialmente aunque su profesión es la misma. La situación de aprendizaje es de una lengua extranjera y no de una segunda lengua, lo cual resta en gran medida la posibilidad de compartir las mismas necesidades comunicativas de la lengua materna. El hecho de que todos son hispanohablantes puede ser desventajoso porque desaparece la urgencia de utilizar el idioma inglés como medio de comunicación en el salón de clase, además, esta homogeneidad lingüística puede aumentar la tolerancia de los alumnos a formas lingüísticas no correctas y eso coloca al maestro en la posición difícil de ser el único monitor.

Existen más factores favorables que desfavorables relacionados con los alumnos. Se enfatiza la necesidad de apoyar el curso de tal manera que el efecto de los elementos problemáticos será mínimo tomando siempre en cuenta que es un grupo con una necesidad específica y delimitada, que tienen los

mismos motivos para estudiar y que por lo tanto no es difícil dirigir el curso hacia las necesidades del grupo.

El análisis de necesidades que se ha realizado es considerado como uno de los primeros pasos en el proyecto de elaboración de cursos de lenguas diseñados para alumnos con objetivos específicos, puesto que sin él es difícil, si no imposible realizar el diseño del curso.

Dicho análisis arrojó los siguientes resultados:

- Los alumnos tienen una gran motivación para estudiar el inglés.
- Las necesidades y el uso que se hará del inglés no es difícil de precisar.
- Los alumnos desean hablar y escuchar el inglés de manera prioritaria, pero también tienen interés en leerlo y escribirlo.
- los alumnos quieren un curso en que puedan practicar mucho y tener conversación libre, en donde el maestro dirija las actividades y atienda sus problemas lingüísticos.
- Los alumnos establecieron sus prioridades en temas de conversación.

Estos resultados se tomarán en cuenta para la realización del diseño del sílabo puesto que de éste resultado se derivarán los objetivos que regirán el curso. Así pues, con los resultados anteriores se espera que este curso:

- Sea práctico y relacionado con el trabajo de las secretarías.
- Fomente la práctica integral de todas las habilidades, en especial las de hablar y entender.
- Contenga material audiovisual como películas y grabaciones.
- Sea dinámico, de manera que fomente la participación activa de todos los alumnos.
- Ayude a los alumnos a concientizarse sobre la importancia del inglés para el buen desarrollo de su carrera.
- Sea motivante, formativo y ameno para todos los participantes.

### Capítulo 3

#### PROPUESTA DEL CURSO.

La intención de esta propuesta es presentar el diseño de un curso básico de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México basado en fundamentos teóricos y prácticos ya presentados en los capítulos 1 y 2.

Los cursos implementados hasta el momento en la empresa que se tomó como modelo, no han sido del todo satisfactorios dado que han sido orientados hacia el inglés general sin tomar en cuenta las necesidades de la empresa y de los alumnos, por esto, se intenta con este proyecto renovar la metodología de los cursos ya existentes y crear así un curso que esté más acorde con la situación y necesidades de los alumnos.

Por los motivos antes mencionados, el objetivo de esta propuesta, es el de ofrecer una selección de información lingüística, su organización y graduación así como los papeles que desempeñan el maestro, el alumno, los materiales y la evaluación para dar el primer paso de lo que será un curso completo de inglés, ya que el desarrollo y la implementación quedan fuera de los límites de este proyecto.

### 3.1 Elementos del diseño del curso.

Los elementos que se van a tomar en cuenta en la elaboración del diseño objeto de esta tesis son los propuestos por Richards y Rodgers, descritos previamente en el Capítulo 1, sin omitir una última especificación que Breen y Candlin consideran fundamental en su modelo de diseño: La evaluación. De esta manera, nuestros elementos del diseño son:

1. Contenidos del curso.
2. Objetivos.
3. El rol del maestro.
4. El rol del alumno.
5. Tipos y funciones del material de instrucción.
6. Evaluación.

A partir de estos seis elementos, se especificarán las decisiones tomadas para concretizar nuestro curso básico de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México.

### 3.1.1 Contenidos del curso.

Ya se ha especificado en cierta medida el rol del contenido en el Capítulo I al hablar de las ideas de Breen y Candlin. Este enfoque corresponde a lo que Richards y Rodgers llaman "interactional view of language". Este punto de vista ve al lenguaje como un vínculo para la realización de relaciones interpersonales y para la realización de transacciones sociales entre individuos. Estos autores definen la función de contenido en esta visión del lenguaje de la siguiente manera: "Language teaching content, according to this view, may be specified and organized by patterns of exchange or may be left unspecified to be shaped by the inclination of the learners as interactors".<sup>31</sup>

Esto no implica que no puedan tomarse ciertas decisiones previas en cuanto al contenido. En este curso, el contenido es producto del análisis de necesidades y por lo tanto se toman decisiones previas generales en cuanto a "subject matter" (Richards y Rodgers hablan de decisiones en cuanto a "subject

---

<sup>31</sup> Richards, C. C. y Rodgers T. "Approach Design & Procedure" Tesol Quarterly, June 1982.

matter" o "linguistic matter"), es decir, que evidentemente se enfocarán los objetivos, textos y actividades a la lengua usada por las secretarias en el ambiente ejecutivo empresarial, lo que no se hará, será una especificación rígida de qué textos o materiales en particular se utilizarán o que funciones se van a enseñar en cada clase y con que secuencia u orden. Se presentarán varias posibilidades, se sugerirán ciertas lecturas, actividades, grabaciones, situaciones laborales específicas, etc., para trabajar con ellos pero cuales y en qué orden se usarán, se irá decidiendo sobre la marcha como resultado de la interacción entre maestro-alumno.

### 3.1.1.1 Selección, organización y graduación del contenido.

En concordancia con el enfoque pedagógico adoptado, según se explicó en el capítulo 1, el contenido lingüístico no será el centro de organización de nuestro sílabo. Las unidades no se basarán en el contenido lingüístico sino en las distintas actividades que se realicen. Así, el contenido lingüístico estará en función de las actividades. Vemos aquí reflejados algunos de los conceptos expresados en las consideraciones teóricas, nos referimos a la decisión de no elaborar un sílabo lingüístico, y por otra parte a las ideas de Breen y Candlin expresadas en el capítulo 1.

Para la organización de las nombradas unidades de actividad, se ha pensado y se propone dividir el trabajo de todo el sílabo en diferentes módulos. En la definición de módulos que da Luciano Mariani en su artículo "The place of modular systems among foreign language teaching materials" se observa la presencia de un elemento que en este diseño es de gran importancia: la flexibilidad. La definición es la siguiente:

"By learning module we here mean a series of self contained teaching programs, each meeting a specific language need, and therefore having a clear objective and an explicitly stated

function which can be fitted together flexibly according to the needs and expectations of a particular learning teaching situation. The structure of such modules should be designed in order to ensure the maximum of flexibility as well as of coordination so that every combination of them may result in a structured modular system".<sup>32</sup>

Como en nuestro curso se pretende estar abierto a la negociación, los módulos nos parecieron una alternativa apropiada, que permite que el curso se adecue a las necesidades de los alumnos a lo largo del curso, y también a sus gustos y preferencias particulares. Este último (las preferencias particulares) se considerará sobre todo en los módulos preparados para el estudio individual de los alumnos. Así, el sílabo no contará con especificaciones rígidas en cuanto al contenido lingüístico. Cada uno de los módulos constará de una serie de actividades que podrán combinarse entre sí pero que a la vez sean combinables con las de los otros módulos, de manera que esta combinación se pueda negociar con los alumnos cuando las

---

<sup>32</sup> Mariani L. "The place of modular systems among foreign language teaching materials" System Vol. 9 No. 1. 1981.

circunstancias lo requieran. Esta negociación se ajustará, como es de entender, a los límites que la organización de los módulos nos lo permita. Es decir, que se podrán combinar actividades de unos módulos y otros, siempre y cuando, éstas sean compatibles en cuanto al nivel o estado de la L2 que los alumnos están manejando en el momento. Dicho de otro modo, el material y actividades de los módulos serán graduados por etapas, y esas etapas deberán respetarse. Más adelante se hablará del criterio adoptado para esta graduación.

Mariani, al considerar las posibles clasificaciones de los módulos de acuerdo con su función dentro del sílabo, presenta una lista abierta de opciones, entre las que se encuentran, por ejemplo, los módulos basados en habilidades, o los módulos basados en situaciones y tópicos. No habla de módulos basados en actividades, pero nos parece ésta una posibilidad muy válida y por ello se haya elegido en este caso. Además de ser módulos basados en actividades, los del sílabo aquí propuesto serán módulos de lengua con propósitos específicos, posibilidad que sí contempla Mariani en su clasificación.

De este modo, se propone para nuestra situación la creación de un sílabo que conste de cuatro módulos centrales cuyas unidades de organización sean distintas actividades. Estos módulos son los siguientes:

- MODULO I.      Actividades en torno al trabajo con textos escritos.
- MODULO II      Actividades en torno al trabajo con grabaciones de congresos, conferencias, reuniones, etc., relacionadas con el trabajo secretarial.
- MODULO III     Actividades en las cuales se estimulen las charlas de interés general.
- MODULO IV      Actividades e torno al trabajo en la confección de informes, cartas, etc., relacionados con el trabajo cotidiano de las secretarias.

Estos cuatro módulos serán los básicos. Se ha tratado de que en ellos se vean reflejadas las necesidades fundamentales que fueron expresadas por las secretarias en el análisis de necesidades.

A continuación se darán las características y algunos objetivos preliminares de cada uno de ellos.

Para el módulo I, se usarán textos originales tales como cartas, memoranda, informes, documentos enviados y recibidos por telex y telefax, etc., que los alumnos consideren importantes para trabajar.

Al finalizar el curso, en lo concerniente a ésta área, se espera que el alumno pueda:

1. Deducir el significado y uso de items lexicales no familiares a través del entendimiento de la formación de palabras y de pistas contextuales.
2. Entender información dada explícitamente en un texto.
3. Entender información en un texto escrito que no sea dada explícitamente, haciendo inferencias y entendiendo la lengua figurativa.
4. Entender significados conceptuales como cantidad, tiempo, etc.
5. Entender el valor comunicativo de las oraciones en un texto escrito.
6. Reconocer ciertos indicadores del discurso escrito (ejem.: los que introducen una idea, etc.)
7. Identificar e indicar el punto principal o la información más relevante en un trozo de discurso escrito.
8. Extraer los puntos sobresalientes de un texto escrito para poder resumirlo.

Para el módulo II, se tratará de ejercitar principalmente la comprensión y expresión oral. Se escucharán grabaciones de conferencias personales y telefónicas, reuniones, etc., relacionadas con el trabajo secretarial. En éste módulo habrá una parte de trabajo receptivo y otra de trabajo productivo.

En este módulo se tratará de que el alumno logre:

- 1.- Deducir el significado y uso de ítems lexicales no familiares entendiendo la formación de palabras y reconociendo pistas contextuales en un trozo de discurso oral.
- 2.- Entender y luego expresar información dada explícitamente en un trozo de discurso oral.
- 3.- Entender información no explícita en el discurso oral, haciendo inferencias y entendiendo la lengua figurativa en el discurso oral.
- 4.- Entender y poder expresar significados conceptuales en el discurso oral.
- 5.- Entender y poder expresar relaciones dentro del discurso oral.

- 6.- Reconocer y usar ciertos indicadores del discurso oral.
- 7.- Identificar e indicar el punto principal de un trozo de discurso oral.
- 8.- Extraer los puntos salientes de un trozo de discurso oral para poder resumirlo.

Para el módulo III, son válidos los objetivos ennumerados en el módulo anterior a los que se les puede agregar:

- 1.- Iniciar, mantener y terminar un discurso oral sobre temas de interés común.
- 2.- Poder hacer preguntas sobre el tema tratado.
- 3.- Poder participar activamente en una conversación sobre los mismos temas.

Para el módulo IV, se tratará de guiar a los alumnos para que tengan contacto con distintos tipos de textos originales para poder ejercitarse y reproducirlos hasta llegar a poder elaborar material escrito requerido en su trabajo cotidiano. En éste aspecto, se tratará de que el alumno pueda:

- 1.- Expresar información a través de un texto escrito de una manera explícita.
- 2.- Expresar significados conceptuales en forma escrita.
- 3.- Planear y organizar información para exponer un trabajo en forma escrita (ejem.: una carta).
- 4.- Expresar las relaciones entre las partes de un texto a través de cohesión gramatical y lexical en forma escrita.

Como sabemos, existen necesidades o preferencias menores que también fueron expresadas en dicho análisis, y por ello se propone también la inclusión de módulos adicionales que respondan a ellas. Así por ejemplo, sabemos que no se mostró un gran interés por conocer los aspectos culturales de los países de habla inglesa, aunque tampoco se puede decir que el interés fue nulo. Por lo tanto, se incluirá un módulo que contemple dicho aspecto en particular, con material para ser usado en clase en ciertas ocasiones y sobre todo con material para el estudio particular del alumno que lo desee. Este será un módulo secundario, es decir, de no tanta importancia como los cuatro nombrados primeramente, pero ello no quiere decir, que dentro de

los módulos principales no se den datos sobre la cultura, pues como se ha dicho anteriormente, se sostiene que la cultura no es algo separable de otros aspectos de una lengua. Este aspecto se podrá hacer patente en los alumnos por medio de cápsulas culturales cuando se considere necesario en determinadas actividades.

Otro módulo secundario en el que se ha pensado es un módulo en el que se diseñen actividades que contemplen las necesidades y gustos personales de los alumnos para su estudio individual fuera del salón de clases. Se quiere entonces contemplar estas preferencias, pues debemos ser consecuentes con nuestra idea de flexibilidad e individualización. Tenemos de esta manera dos módulos secundarios:

MODULO A Actividades tendientes al conocimiento de la cultura de los países de habla inglesa.

MODULO B Actividades varias relacionadas con gustos y preferencias personales de los alumnos.

Estos dos módulos secundarios serán principalmente para el uso individual de los alumnos, pero no queda descartada la posibilidad de utilizar material de ellos en el salón de clase, así en algún momento se requiere ya sea porque los alumnos lo pidan o porque el profesor lo decida.

**CURSO MODULAR ( en cuatro meses—50 horas clase aprox).**

Basado en unidades de actividad (una o más actividades combinadas de los módulos por clase)

**Módulos Primarios**

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
<p>Actividades en torno al Trabajo con textos escritos (comprensión de lectura) ↓</p> <p>Uso de textos originales: cartas, memoranda, telex, etc.</p> <p align="center">↓</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deducir significado mediante entendimiento de palabras y pistas conceptuales.</li> <li>- entender información explícita e implícita.</li> <li>- entender significados conceptuales: cantidad, tiempo, etc.</li> <li>- Reconocer indicadores del discurso escrito: los que introducen una idea, etc.</li> <li>- Identificar e indicar el punto principal en un texto.</li> <li>- extraer puntos sobresalientes.</li> </ul>	<p>Actividades en torno al trabajo con grabaciones de congresos, conferencias, reuniones, etc. (escuchar) ↓</p> <p>Uso de grabaciones, conferencias personales, telefónicas, reuniones, etc.</p> <p align="center">↓</p> <p>Objetivos:</p> <p>Los mismos que en el anterior, sólo que en el discurso oral.</p>	<p>Actividades en las cuales se estimule las charlas de interés general. (oral) ↓</p> <p>diversas actividades orales interpersonales.</p> <p align="center">↓</p> <p>Objetivos:</p> <p>Los mismos de los anteriores más:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar, mantener y terminar un discurso oral.</li> <li>- Poder hacer preguntas.</li> <li>- Participar activamente en una conversación.</li> </ul>	<p>Actividades en torno a la confección de informes, cartas, etc. (escritura) ↓</p> <p>Elaboración de textos.</p> <p align="center">↓</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar información explícita.</li> <li>- Expresar significados conceptuales.</li> <li>- Planear y organizar información para exposición.</li> <li>- Expresar relaciones de cohesión gramatical y lexical.</li> </ul>

Se ha calculado que en el tiempo que dura el curso (cuatro meses), hay aproximadamente cincuenta horas clase en las cuales se cubrirán dos o más unidades en cada una de ellas. Por lo tanto, en todo el curso se alcanzarán a cubrir por lo menos cien unidades. Las unidades de los módulos, como se ha dicho, se dividirán en distintas etapas a superar. Dentro de cada una de estas etapas habrá la posibilidad de combinarse entre sí. Las funciones que se enseñen en los diferentes módulos, son funciones que deben utilizarse para el desarrollo de muchas de las actividades que en las respuestas de la encuesta se consideraron necesarias de realizar por los alumnos. Dentro de los módulos se darán explicaciones gramaticales cuando se considere necesario o cuando los alumnos así lo soliciten. Así mismo los puntos gramaticales tanto de gramática de la oración como de gramática del texto que se traten en dichos módulos, servirán de gran ayuda y de re consolidación de los conocimientos ya adquiridos. Dichos puntos se interrelacionarán con los estudios dentro de los módulos.

Cada módulo constará de una serie de actividades, y estas últimas serán las unidades de nuestro sílabo. Cada unidad tendrá como objetivo el desarrollo de ciertas habilidades. Como se podrá apreciar, se ha considerado en el sílabo el desempeño de las cuatro habilidades tradicionales (comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escrita), en la importancia dada por el análisis de necesidades.

En una clase se podrán desarrollar una o dos unidades, pero también se vislumbran casos en los que se combinen dos o más unidades de diferentes módulos. Las posibilidades son múltiples y nos parece imposible establecer un criterio estricto en cuanto a la combinación de estas unidades, pues esto estaría en contradicción con el carácter flexible de los módulos y con el principio de negociación que se sostiene como elemento fundamental del espíritu del curso. Si podemos sin embargo, afirmar que se tratará firmemente de mantener un equilibrio entre los cuatro módulos principales, de manera que no se cometa, por ejemplo, un exceso de ejercitación dentro de cada uno de ellos.

Ahora bien, se dijo que la combinación de las distintas unidades de los módulos sería posible dentro de ciertas limitaciones. Estas limitaciones están dadas por el nivel de dichas actividades. Es el momento para especificar en que basaremos la gradación o división de las actividades.

Dado que es muy difícil hablar de porciones de la lengua "más fáciles" o "más difíciles" para el alumno, y que eso significaría adoptar un criterio estructural para la gradación (que no estaría de acuerdo con el enfoque aquí adoptado), se ha pensado que será conveniente adoptar el criterio de gradar a través del tipo de ejercicio. Esta posibilidad la presenta Keith Johnson en el cual señala:

" One criterion which has not received much theoretical attention in the past is grading by exercise type. It is uncontroversially the case that the higher the student level and the better he is able to manipulate the language, the more communicatively complex the tasks he can undertake". <sup>33</sup>

El criterio adoptado será entonces, concretamente, el de la complejidad de la tarea comunicativa; cuanto más se avance, más compleja será la tarea comunicativa que se le exija al alumno. No ignoramos que el concepto de complejidad comunicativa es también difícil de definir, pero tenemos ciertas pistas para medir la complejidad, de las cuales Johnson habla en la siguiente cita (y las cuales serán el criterio que seguiremos en la gradación de nuestros materiales):

" The notion of communicative complexity is as yet a relatively unexplored one, but there are obvious ways in which what may be expected of a student in a communicative situation may be made more simple or complex. We may vary of amount of

---

<sup>33</sup> Johnson, K. "Unit ordering and handling different proficiency levels" Communicative Syllabus design and methodology Oxford Pergamon Press. 1978.

choice he is given as to what to say: how much advanced information he is given as to what the interaction to be practised is about (and how his interactant will respond); we may vary the degree of importance we place on rapid response, on the ability to predict what is about to be said, on the degree of redundancy necessary for comprehension. <sup>34</sup>

Al respecto, y dentro del tema de los módulos, Mariani hace observaciones que nos parecen oportunas de citar:

"Modules can be produced at a variety of language levels: on the other hand, they can include a series of activities and materials suitable for different levels. Since they are not in the first instance meant to be used consecutively, a single module can be recycled, that is used a second or even a third time with the same student each time at a different level of language complexity, provided its context and activities preserve a minimum degree of interest and motivation".<sup>35</sup>

Esta idea de reciclar los módulos nos parece interesante, y por lo tanto la tomaremos, aunque no para los módulos enteros. Se reciclarán las actividades que se presten para ello dentro de

---

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Mariani, L. The place of modular systems among foreign language teaching materials" System Vol. 9 No. 1 1981.

cada uno de los módulos, dándoles en la segunda presentación una mayor complejidad al tipo de ejercicio o tarea comunicativa (siguiendo el criterio de gradación que se explicó anteriormente). Esto significa también que el sílabo será de tipo espiral o cíclico y no de tipo lineal.

### 3.1.2 Objetivos del curso.

Con base en el resultado del análisis de necesidades y en los criterios establecidos en los capítulos 1 y 2 se definen los objetivos generales del curso básico de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México.

Los principios subyacentes a estos objetivos se resumen a tres ideas: primero., la meta principal que busca el alumno (y también la empresa) de desarrollar su competencia comunicativa en inglés. La segunda idea se refiere a la mejor disposición del alumno de alcanzar esa meta y la tercera idea se refiere al aprendizaje del alumno basado en sus necesidades e intereses.

El nivel de descripción de los objetivos será general y particular, en cuanto su área de uso, serán aplicados en el trabajo, y en lo que se refiere a su contenido será en torno a las funciones, situaciones y actividades de lenguaje con objeto de desarrollar las habilidades de la lengua (comprensión de lectura y auditiva, así como expresión oral y escrita) en un nivel competente para la empresa.

### 3.1.2.1 Objetivos generales y específicos

1 El alumno desarrollará su competencia comunicativa en inglés. (oral y escrita)

1.1 El alumno desarrollará su habilidad como participe en la interacción verbal y en forma escrita.

1.1.1 El alumno escuchará a sus compañeros de grupo, maestros u otra persona y captará la idea general, los detalles importantes, la actividad y el punto de vista de los participantes en las conversaciones, las discusiones y las narraciones que sobre temas cotidianos o de discusión general que se lleven a cabo en el salón de clase.

1.1.2 El alumno participará en la interacción social cotidiana con sus compañeros de grupo, maestros u otra persona en conversaciones sobre temas cotidianos.

1.1.3 El alumno participará en discusiones con sus compañeros de grupo, maestros u otra persona abordando temas de interés general.

- 1.1.4 El alumno narrará temas de interés general ante sus compañeros de grupo, maestro u otra persona.
  - 1.1.5 El alumno participará en la planificación, desarrollo y presentación de proyectos grupales orales y escritos sobre temas de interés general.
  - 1.1.6 El alumno participará en actividades de simulación de papeles y de aclaración de valores personales, extendiendo así la gama de funciones, registros, roles y situaciones comunicativas de su repertorio.
  - 1.1.7 El alumno conversará en inglés con sus compañeros de grupo, maestros u otra persona acerca de su propio proceso de aprendizaje.
- 1.2 El alumno desarrollará su habilidad de lectura y escritura de textos en inglés.
- 1.2.1 El alumno leerá, comprenderá y escribirá cartas, memoranda, reportes, informes, que contengan temas de trabajo cotidiano y de interés general.

2. El alumno desarrollará su competencia sociolingüística oral y escrita como miembro de un grupo social, la clase de inglés para participar en la interacción verbal con sus compañeros de grupo, maestros u otra persona en los eventos antes mencionados.
  - 2.1 El alumno aplicará las reglas de uso apropiado para producir o comprender enunciados, con base en una consideración de los factores contextuales en los eventos antes mencionados.
  - 2.2 El alumno aplicará las reglas del discurso oral y escrito para combinar grupos de enunciados y de funciones comunicativas en los eventos antes mencionados.
3. El alumno desarrollará su competencia estratégica.
  - 3.1 El alumno descubrirá y empleará las estrategias de aprendizaje que mejor le ayuden a desarrollar su competencia comunicativa en inglés.
    - 3.1.1 El alumno elegirá los temas sobre los cuales le interesa leer y conversar.

- 3.1.2 El alumno elegirá el material con el cual desee trabajar para resolver una tarea.
  - 3.1.3 El alumno determinará que información, elementos lingüísticos, habilidades y otros recursos necesita para llevar a cabo una tarea.
  - 3.1.4 El alumno compartirá su experiencia del proceso de aprendizaje con sus compañeros de grupo.
- 3.2 El alumno descubrirá y empleará las estrategias de comunicación que mejor le ayuden a lograr una eficaz comunicación en inglés.
- 3.2.1 El alumno monitoreará su producción, tomará riesgos, simplificará la forma o contenido de su mensaje cuando sea necesario y hará uso de la paráfrasis, los gestos y cualquier otro medio para hacerse entender.
  - 3.2.2 El alumno al escuchar, sacará la idea principal, organizará la información,

adivinará el significado de lo que no entiende, ignorará lo que no puede entender, hará inferencias, relacionará lo que conoce con lo que no conoce y pedirá más información cuando lo necesite.

- 3.2.3 El alumno al leer un texto, hará predicciones de su contenido, sacará la idea global, resolverá problemas de significado por medio del texto o de un diccionario y encontrará la información específica que requiere para sus propósitos.

Los objetivos anteriores son la base que nos servirá para comenzar a diseñar las actividades y ejercicios, y como ya se remarcó, están sujetas a ampliación o modificación parcial en caso de que como resultado de la negociación, así se requiera.

Sabemos que los distintos módulos se relacionan entre sí y por lo tanto, los objetivos especificados no son exclusivos de cada uno, es decir, son objetivos del curso y unos y otros interactúan para lograr un resultado final. Los objetivos logrados dentro de un módulo de aprendizaje sirven de apoyo para los otros tres y viceversa.

Dados los objetivos de contenido para nuestro curso, se quiere también sentar los objetivos del nivel afectivo, que son también comunes para todo el sílabo y que en consecuencia se quieren lograr dentro del trabajo de todos los módulos en general.

En el nivel afectivo, se espera que el alumno logre:

1. Manifestar apertura y respeto hacia las diferentes lenguas y culturas, en especial hacia la lengua meta.
2. Desarrollar una capacidad para el trabajo armonioso en grupo y en consecuencia, un respeto por sus colegas y compañeros de clase.
3. Estar abierto a distintas opiniones.
4. Establecer una comunicación afectiva sana y sincera con el profesor y grupo en general.
5. Valorar el esfuerzo de su grupo y la ayuda que en un determinado momento pueda recibir del mismo.

### 3.1.3 El rol del maestro.

El rol del maestro está estrechamente relacionado con el alumno y con el contenido y para definir su rol en el curso, se han tomado algunas de las ideas de Breen y Candlin.<sup>36</sup>

1. Facilitará el proceso comunicativo entre todos los participantes en el salón de clase.
2. Actuará como un participante interdependiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje.
3. Será un organizador de recursos y él mismo será un recurso.
4. Será un guía, un conocedor, un observador de los procesos grupales para poder ayudar al grupo y a cada uno de los alumnos en sus dificultades.

---

<sup>36</sup> Breen M. and Candlin C. The Essentials of a Communicative Curriculum in language teaching \* Applied Linguistics Vol. 1 No. 2 1980.

5. Será un investigador y aprendiente a la vez.
6. Deberá reconocer y respetar a los alumnos en sus diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; deberá estar preparado para guiar y aceptar a los diferentes alumnos que aprendan diferentes cosas de diferente manera y en tiempos diferentes.
7. Sentará los principios generales del curso que no serán negociables, pero si estará dispuesto a negociar contenidos y formas de hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en cada situación en particular.
8. Organizará trabajos en grupo, individuales y preparará al alumno para que se acostumbre a valorar el trabajo autónomo.
9. Llevará a la clase nativo-hablantes del inglés con quienes los alumnos puedan hablar sobre temas de interés.
10. Preparará material adicional para tener a disposición de los alumnos.

11. No dará clases magistrales. La clase consistirá en un intercambio en donde todos participen por igual.
12. No trabajará en clase con textos o actividades en las que sólo uno de los alumnos haya manifestado tener interés.

### 3.1.4 El rol del alumno.

El rol del alumno será central e importantísimo en este curso, ya que toma parte en las decisiones y por lo tanto, es parte también del diseño.

El alumno en este curso:

1. Contribuirá al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante lo expresado en el análisis de necesidades y mediante la expresión de sus expectativas, sus intereses y sus motivaciones a lo largo del curso.
2. Será un negociador con el maestro, el grupo, el procedimiento de la clase y las actividades que se lleven a cabo.
3. Al contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje aprenderá de una manera interdependiente con el maestro y sus compañeros sobre su propia interpretación de los propósitos del sílabo.
4. Trabajará en grupo y también en forma individual, según la naturaleza de la tarea y según sus intereses.

5. Podrá llevar a la clase material que sea de su interés siempre y cuando sus compañeros se muestren también interesados en ese material; en el caso contrario, el maestro podrá ayudarlo en su inquietud y guiarlo para el trabajo independiente.
6. Será guiado hacia el trabajo autónomo aunque una gran parte del curso será guiado por el maestro.
7. podrá llevar a clase personas nativo-hablantes del inglés si considera que puede ser útil a una entrevista con esa persona.
8. Tendrá a su disposición material para llevarse a casa con objeto de poder dedicar tiempo extra a su estudio autónomo.

### 3.1.5 Tipos y funciones del material de instrucción.

El contenido, el rol del maestro y el rol del alumno, definen ya en cierta medida los tipos y funciones del material de instrucción, es decir, del material didáctico. Para este curso, se tendrá un banco de materiales dividido en dos secciones: una con material para las clases que esté de acuerdo con los intereses comunes de todos los alumnos y otra con material para que los alumnos estudien y hagan actividades fuera del salón de clases. En las dos secciones se podrá encontrar: grabaciones de conferencias personales y telefónicas, videos, textos originales, novelas, etc. En la sección de material para el estudio fuera de clase, se tendrá material apropiado para los intereses particulares de cada alumno (que se preparará con base en el análisis de necesidades y en el trato diario con los alumnos). En la clase no se usará sólo un libro de texto, sino que se usarán textos y material en general de distintas fuentes, según el área con la que se esté trabajando, es decir, que se usarán diferentes medios que los alumnos puedan utilizar a través de una variedad de actividades y tareas para el desarrollo de su competencia comunicativa.

### 3.1.6 Evaluación.

La evaluación es otra de las partes importantes en el diseño de un curso, y para llevarla a cabo en este proyecto, se toman en cuenta nuevamente algunas ideas de Breen y Candlin.<sup>37</sup>

En este curso, la evaluación formará una parte altamente significativa de la misma interacción comunicativa. Por ello se juzgará la gramaticalidad, propiedad, inteligibilidad y coherencia en la actuación comunicativa sobre la base de convenciones compartidas y negociadas.

La evaluación del alumno traerá como consecuencia la evaluación del maestro y del sílabo y esto servirá como base para tomar nuevas direcciones en el proceso de enseñar y aprender.

Esta evaluación se hará permanente como consecuencia del intercambio entre maestro y alumnos; por esta razón no habrá exámenes tradicionales rigurosos y asustantes. El alumno recibirá "feedback" del profesor y el profesor del alumno de

---

<sup>37</sup> Breen M. and Candlin C. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" en Applied Linguistics Vol. 1 No. 2 1980.

manera continua para que al terminar el curso, cada alumno sepa hasta donde puede llegar en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

El resultado de esta evaluación será un aspecto importante a considerar por parte de la empresa en cada una de las secretarías, pues se tomará en cuenta para futuros ascensos laborales e incrementos de salario, pues a mayor capacitación mayor será la calidad en el desempeño de sus funciones.

Respecto a la evaluación del sílabo, es importante que se haga constante a través de profesores y alumnos, ya sea de manera formal (mediante cuestionarios, entrevistas, etc.) o informal (charlas entre profesores y alumnos) para que las alumnas tengan una base sólida para continuar con cursos superiores.

## CONCLUSIONES

Se ha tratado en este proyecto de dar el primer paso hacia la elaboración de un curso básico de inglés para secretarías ejecutivas de empresas internacionales en México, este primer paso es el diseño del sílabo y para ello se consideraron los factores teóricos y prácticos más importantes. En el primer capítulo se consideraron los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos y metodológicos necesarios para diseñar el sílabo. El enfoque metodológico que ha guiado los pasos del diseño ha sido el comunicativo y especialmente el enfoque pedagógico dentro del comunicativo. Dentro de esta corriente pedagógica se han tomado ideas de Breen y Candlin por parecernos útiles y adecuados sus puntos de vista.

En el segundo capítulo se llevó a cabo un análisis de datos en el que se identificaron las necesidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos así como sus deseos e intereses y los requerimientos de la institución (empresa modelo) mediante encuestas, además se describieron los factores externos pertenecientes al diseño del curso.

En el tercer capítulo, al elegir el enfoque pedagógico para el diseño de este curso, se ha intentado obtener una visión más amplia de las posibilidades de un curso de idiomas y permitir que

mediante la negociación propuesta por Mariani, haya mas elasticidad en cuanto al contenido y objetivos del curso, y así este pueda adecuarse más a las necesidades y deseos de los alumnos.

Luego del trabajo y estudios realizados a lo largo de los tres capítulos que componen este proyecto, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

El grupo de alumnos que nos ocupa, tiene necesidades de un curso de inglés con propósitos específicos orientados a las funciones propias del trabajo de las secretarias y para diseñar ese curso, fue necesario tomar en cuenta todas las habilidades y no sólo una, dados los resultados de los cuestionarios y dada nuestra convicción de que es muy difícil aislar totalmente una sola habilidad sin tomar en cuenta a las demás. Esto no quiere decir que se les dió la misma importancia, sino que se trataron conforme a la relevancia necesaria.

En un grupo como el que será el receptor de este curso, se pueden obtener avances y mejoras importantes a través de la negociación mediante un sistema modular del tipo aquí diseñado, ya que la organización del sílabo da más libertad en el aprendizaje y en consecuencia permite que el alumno tome decisiones y se haga responsable de ellas. Además, en un modelo como el elegido, los alumnos y maestros tendrán una participación

activa, lo cual promueve las oportunidades para la adquisición de la lengua meta y de este modo al usar el sistema modular propuesto, los alumnos emprenderán un camino en sucesivos pasos hacia la autonomía o el estudio individual e independiente.

Resultaría benéfico para mejorar el desarrollo y aprovechamiento del curso si se consideran las siguientes recomendaciones:

Si se adopta un enfoque humanístico para la enseñanza de la lengua meta, se puede ofrecer muy ricas posibilidades de optimizar el curso, sobre todo cuando los alumnos son adultos, además, si se les prepara (en una etapa inicial) para el tipo de curso que van a tomar, dándoles algunas nociones generales de los enfoques y modelo adoptados así como también de los objetivos generales, adquirirán conciencia de lo que van a estudiar. Es importante preparar también a los profesores mediante charlas iniciales para que estén abiertos a las consultas durante el curso, ésto con objeto de mantener actualizado, interesante y ameno el curso.

Es indispensable hacer y solicitar de alumnos y profesores una constante evaluación del silabo. Esta evaluación podrá hacerse formalmente (mediante cuestionarios, entrevistas, etc.,)

o informalmente a través de comunicación y charlas diarias con maestros y alumnos y si se toma el sílabo aquí diseñado como base para diseñar los sílabos inmediatos superiores, las alumnas tendrán una base lo suficientemente sólida para alcanzar, porqué no, el dominio de la lengua meta.

La propuesta de diseño que se ha ofrecido en esta tesis, es sólo una posible alternativa de optimizar la competencia comunicativa de las secretarias y es mi deseo que esta propuesta sea de utilidad no sólo para la empresa Galaz, Gómez Morfín, Chavero, Yamazaki, su personal secretarial y los profesores que lo implementen sino también a otras empresas especialmente a las que se dedican a las mismas actividades (contables y financieras), pues todas ellas tienen en común necesidades lingüísticas muy específicas y por lo tanto serán las únicas que puedan optimizar su utilidad, no así otras empresas internacionales, pues su actividad es diferente y por lo tanto diferentes necesidades lingüísticas y su competencia comunicativa tendrá otro propósito.

Por lo anteriormente dicho, el curso básico de inglés para secretarias ejecutivas de empresas internacionales en México, reduce pues, su alcance de Empresas Internacionales en México a las que se dediquen a la prestación de servicios profesionales contables y financieros dado el resultado del análisis de necesidades.

## A N E X O 1

ENCUESTA SOBRE NECESIDADES DE LA EMPRESA

## OBJETIVO DE LA ENCUESTA:

Es necesario ofrecer al personal secretarial un curso básico de inglés para optimizar la comunicación con clientes y colegas de habla inglesa; con éste fin necesitamos su cooperación para contestar esta encuesta. Sus respuestas nos proporcionarán valiosa información sobre las necesidades de la empresa respecto a este curso, ya que esta información será prioritaria para nosotros en la planeación del mismo.

## INSTRUCCIONES:

Conteste las siguientes preguntas de acuerdo con las necesidades de la empresa.

- 1.- ¿Ayudaría el inglés al mejoramiento del trabajo desempeñado por el personal secretarial en la oficina?

SI            NO

2. ¿Qué tan importante es el inglés en su empresa?
- a).- Muy importante.
  - b).- Importante.
  - c).- Poco importante.

3.- ¿Porqué?

Porque es el idioma internacional de los negocios y nuestras secretarias, iniciando por la recepcionista y la telefonista son la puerta de entrada a esta empresa y de ellas depende el inicio de la comunicación con clientes y colegas del extranjero.

4.- ¿Qué espera de este curso?

Que de verdad las secretarias se capaciten cumpliendo con el objetivo para bien de la empresa.

- 5.- ¿Cuáles habilidades son más importantes para el trabajo de las secretarias?
- a).- Comprensión auditiva (oír)
  - b).- Expresión oral. (hablar)
  - c).- Comprensión de lectura. (leer)
  - d).- Expresión escrita. (escribir)

Todas, pero es necesario darle un poco de más importancia a la auditiva y a la oral, ya que contamos con los departamentos de traducción y corrección de estilo que nos ayuda a perfeccionar.

6.- ¿Sobre cuáles temas le interesa que converse el personal secretarial?

- a).- Personajes famosos.
- b).- Política.
- c).- Deportes.
- d).- Religión.
- e).- Cultura anglo-sajona.
- f).- Asuntos cotidianos.
- g).- Contabilidad.
- h).- Economía.
- i).- Familia.
- j).- Trabajo.
- k).- Diversiones.
- l).- Otro (especifique) \_\_\_\_\_

7.- ¿Tiene algún comentario o sugerencia sobre el curso?

Es muy importante que las secretarias aprendan y manejen muy bien las palabras claves de nuestro trabajo como: informe financiero, estado de cuenta, inversiones, bancos, cheques, etc.

## A N E X O 2

ENCUESTA SOBRE NECESIDADES, DESEOS E INTERESES DE LOS ALUMNOS.

## OBJETIVO DE ESTA ENCUESTA:

Queremos ofrecerles un curso básico de inglés para optimizar nuestra comunicación con clientes y colegas de habla inglesa; con éste fin necesitamos tu cooperación para contestar esta encuesta. Tus respuestas nos proporcionarán valiosa información sobre tus necesidades, deseos e intereses respecto a este curso, ya que esta información será prioritaria para nosotros en la planeación del mismo. Muchas gracias.

## I. INSTRUCCIONES:

Contesta las siguientes tres preguntas de acuerdo con tus propios gustos y necesidades.

1. ¿ Te gusta el inglés ?

Si

No

2. ¿ Te gustaría estudiarlo en la oficina ?

Si

No

3. ¿ Te ayudaría el inglés en el mejoramiento de tu trabajo ?

Si

No

Si contestaste afirmativamente los reactivos 2 y 3 continua contestando.

## II. INSTRUCCIONES:

Favor de marcar con "X" el número que corresponda al grado de importancia o interés que tiene cada opción para tí.

La escala es:

0-no importante, 1-poco importante, 2-importante,. 3-muy importante. PUEDES MARCAR MAS DE UNA OPCION.

4.- ¿ Porqué quieres estudiar inglés ?

- |                                    |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|---|---|---|
| a) Es necesario para mis estudios. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) Motivos profesionales.          | 0 | 1 | 2 | 3 |

c)	El inglés es un idioma importante	0	1	2	3
d)	Motivos personales	0	1	2	3
e)	Satisfacción propia.	0	1	2	3
f)	Otro (especifica) _____	0	1	2	3

5. ¿ Qué esperas de este curso ?

a)	Nuevos conocimientos.	0	1	2	3
b)	Oportunidades para practicar	0	1	2	3
c)	Actividades dirigidas por el maestro.	0	1	2	3
d)	Actividades dirigidas por los alumnos.	0	1	2	3
e)	Otro (especifica) _____	0	1	2	3

6. ¿ Cuáles habilidades son más importantes para tí en este curso ?

a)	Comprensión auditiva (oír)	0	1	2	3
b)	Expresión oral (hablar)	0	1	2	3
c)	Comprensión de lectura (leer)	0	1	2	3
d)	Expresión escrita (escribir)	0	1	2	3

## 7. ¿ Para qué te interesa estudiar el inglés ?

a) En tu profesión.	0	1	2	3
b) En tu educación.	0	1	2	3
c) Participar en conferencias.	0	1	2	3
d) Viajar.	0	1	2	3
e) Comunicarte con personas de habla inglesa.	0	1	2	3
f) Entender la radio, T.V., cine.	0	1	2	3
g) Leer libros, revistas, periódicos.	0	1	2	3
h) Otro (especifica) _____	0	1	2	3

## 8. ¿ Cuáles elementos te ayudarían a estudiar mejor ?

a) Explicaciones sobre la estructura.	0	1	2	3
b) Transparencias.	0	1	2	3
c) Libros de texto.	0	1	2	3
d) Textos originales.	0	1	2	3
e) Clases dirigidas por el profesor.	0	1	2	3
f) Simulaciones de situaciones reales.	0	1	2	3
g) Trabajo en pares o pequeños grupos.	0	1	2	3
h) Conversación libre.	0	1	2	3
i) otro (especifica) _____	0	1	2	3

9. Cuando tienes un problema para hablar o entender el inglés ¿ Qué prefieres ?

a)	Explicaciones sobre la estructura.	0	1	2	3
b)	Recibir ayuda del maestro.	0	1	2	3
c)	Recibir ayuda de otro compañero.	0	1	2	3
d)	Resolver la dificultad solo.	0	1	2	3
e)	Otro (especifica) _____	0	1	2	3

10. ¿Sobre cuáles temas te interesa conversar en inglés?

a)	Personajes famosos.	0	1	2	3
b)	Política.	0	1	2	3
c)	Deportes.	0	1	2	3
d)	Religión.	0	1	2	3
e)	Cultura anglo-sajona.	0	1	2	3
f)	Asuntos cotidianos.	0	1	2	3
g)	Contabilidad.	0	1	2	3
h)	Economía.	0	1	2	3
i)	Psicología.	0	1	2	3
j)	Música.	0	1	2	3
k)	Familia.	0	1	2	3
l)	Trabajo.	0	1	2	3
m)	Diversiones.	0	1	2	3
n)	Educación.	0	1	2	3

o) Libros.	0	1	2	3
p) Cine.	0	1	2	3
q) Otro (especifica) _____	0	1	2	3

### III. INSTRUCCIONES:

Favor de marcar con "X" el número que corresponde a la frecuencia con que empleas cada estrategia. La escala es: 0-nunca, 1-rara vez, 2-algunas veces, 3-muchas veces. PUEDES MARCAR MAS DE UNA OPCION.

11. Cuando hablas con una persona en inglés ¿ Qué haces ?

a) Experimentas con la lengua nueva.	0	1	2	3
b) Planeas cuidadosamente lo que dices.	0	1	2	3
c) Te autocorriges cuando te equivocas.	0	1	2	3
d) Evitas estructuras y palabras que no conoces bien.	0	1	2	3
e) Otro (especifica) _____	0	1	2	3

12. Cuando escuchas a alguien hablar en inglés, ¿ Qué haces ?

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| a) Adivinas lo que está diciendo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) Organizas la información mentalmente.                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) Sacas lo más importante e ignoras lo demás.                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d) Interrumpes para pedir aclaraciones.                                       | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e) Buscas pistas para ayudarte a entender.                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| f) Te concentras en el significado y no en la forma de lo que estan diciendo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| g) Dejas que haya cosas sobre las cuales no estas seguro.                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| h) Relacionas lo que desconoces con lo que conoces.                           | 0 | 1 | 2 | 3 |
| i) Otro (especifica) _____  | 0 | 1 | 2 | 3 |

13. Cuando lees algo en inglés ¿ Qué haces ?

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| a) Buscar las palabras desconocidas en un diccionario. | 0 | 1 | 2 | 3 |
|--|---|---|---|---|

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| b) Adivinas lo que significan las palabras desconocidas por el contexto.      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) Lees primero todo el texto para tener una idea global de lo que se trata.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d) Tratas de predecir el contenido del título, de las gráficas y fotografías. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e) Otro (especifica) _____  | 0 | 1 | 2 | 3 |

14. ¿ Cuáles estrategias empleas cuando estas hablando en inglés ?

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| a) Tomas riesgos aunque cometas errores.                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) Intentas ser creativo e inventivo con la lengua.         | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) Logras comunicarte                                       |   |   |   |   |
| d) Buscas señales de comprensión de parte del interlocutor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e) Otro (especifica) _____                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |

## IV INSTRUCCIONES:

Favor de contestar las siguientes preguntas con una respuesta corta.

15.- ¿ Cómo describirías tu manera de aprender inglés ?

- a) Eres analítico o impulsivo. \_\_\_\_\_
- b) Eres introvertido o extrovertido. \_\_\_\_\_
- c) Buscas oportunidades para practicar el inglés fuera de clase. \_\_\_\_\_

ANEXO 3

Encuesta sobre necesidades, deseos e Intereses de los alumnos.  
Resultados estadísticos (en números absolutos)

Número de encuestados: 35

REACTIVO	SI	NO
1	31	4
2	30	5
3	32	3

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				
	0	1	2	3	SIN CONTESTAR
4	2	-	6	5	22
a	-	-	10	18	7
b	-	2	7	15	11
c	-	-	8	5	22
d	-	-	8	9	18
e	-	-	-	1*	34

\* ayuda al trabajo.

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				
	0	1	2	3	SIN CONTESTAR
5	2	-	6	5	22
a	-	-	4	26	5
b	-	1	10	14	10
c	1	-	25	4	5
d	-	2	5	2	26
e	-	-	-	-	35

\* ayuda al trabajo.

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				
	0	1	2	3	SIN CONTESTAR
6	-	1	7	17	10
a	-	-	3	28	4
b	-	3	9	9	14
c	-	3	6	15	11

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				
	0	1	2	3	SIN CONTESTAR
7	-	-	7	23	5
a	-	-	9	10	16
b	-	2	6	4	24
c	-	2	4	8	21
d	-	2	6	14	13
e	-	-	8	7	20
f	-	-	7	7	21
g	-	-	1*	1**	32

\* Entender correspondencia.  
\*\* Para todo es importante el Inglés.

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				
	0	1	2	3	SIN CONTESTAR
8	-	2	7	14	12
a	-	2	5	3	25
b	-	-	11	3	21
c	-	-	6	12	17
d	-	-	9	16	10
e	-	-	5	17	13
f	1	1	9	10	14
g	-	-	5	16	14
h	-	-	-	-	35

ANEXO 3

Encuesta sobre necesidades, deseos e intereses de los alumnos.  
Resultados estadísticos (en números absolutos)

Número de encuestados: 35

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
g	-	1	12	12	10
a	-	1	13	14	7
b	2	3	5	2	23
c	2	2	5	3	23
d	-	2	-	-	35
e					

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
10	-	-	6	1	28
a	1	3	3	2	26
b	-	2	5	2	26
c	-	3	2	1	29
d	-	2	11	2	20
e	-	-	8	15	12
f	2	1	1	17	14
g	4	-	5	11	15
h	-	1	4	3	27
i					

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
10	-	2	4	4	25
j	-	1	8	7	19
k	-	1	4	16	14
l	-	2	8	5	20
m	-	1	6	7	21
n	-	3	5	5	22
o	-	2	4	5	24
p	-	-	-	2 *	33
q					

\* De todo un poco y temas de actualidad.

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
11	1	3	5	5	21
a	1	4	9	12	9
b	1	1	10	5	18
c	1	2	7	6	19
d	-	-	1 *	3 **	31
e					

\*\* No especificar.

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
12	2	2	6	3	22
a	1	1	10	15	8
b	1	2	8	-	25
c	2	2	9	2	20
d	2	-	8	6	19
e	1	1	6	5	22
f	2	1	4	-	28
g	2	-	10	1	22
h	-	-	-	2 *	33
i					

\* No entiendo.  
\*\* For lo general entiendo bien.

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
13	1	3	10	12	9
a	1	-	10	5	19
b	1	1	8	14	11
c	1	3	6	2	23
d	-	-	-	-	35
e					

## ANEXO 2

Encuesta sobre necesidad, deseos e intereses de los alumnos.

Resultados estadísticos (en números absolutos)

Número de encuestados: 35

REACTIVO	GRADO DE IMPORTANCIA				SIN CONTESTAR
	0	1	2	3	
a	1	3	7	7	17
b	3	3	7	3	19
c	1	-	11	4	19
d	1	-	11	6	18
e	-	-	1	3 *	31

REACTIVO	ANALITICO	IMPULSIVO	OTRO (ONDAS)	SIN CONTESTAR
15				
A	17	12	1	5
	INTROVERTIDO	EXTROVERTIDO		
B	11	17	1	6
	SI	NO		
C	23	5	5	2

## ANEXO 4

Encuesta sobre necesidades, deseos e intereses de los alumnos.  
Resultados estadísticos (en porcentajes).

Número de entrevistados: 35

I		SI	NO			
1.-	¿Te gusta el inglés?	88.6	11.4			
2.-	¿Te gustaría estudiar en la oficina?	85.7	14.3			
3.-	¿Te ayudaría el inglés en el mejoramiento de tu trabajo?	91.4	8.6			
II		NO	POCO	MUY	SIN	
4.-	¿Porqué quieres estudiar inglés?	IMPORT.	IMPORT.	IMPORT.	CONTEST.	
a)	Es necesario para mis estudios.	5.7	0	17.1	14.3	62.9
b)	Motivos profesionales.	0	0	28.6	51.4	20
c)	El inglés es un idioma importante.	0	5.7	20	42.9	31.4
d)	Motivos personales.	0	0	22.9	14.3	62.9
e)	Satisfacción propia.	0	0	22.9	25.7	51.4
f)	Otro.	0	0	0	2.9	97.1
5.-	¿Qué esperas de este curso?					
a)	Nuevos conocimientos.	0	0	11.4	74.3	14.3
b)	Oportunidades para practicar.	0	2.9	28.6	40	28.6
c)	Actividades dirigidas por el maestro.	2.9	0	71.4	11.4	14.3
d)	Actividades dirigidas por los alumnos	0	5.7	14.3	5.7	74.3
e)	Otro.	0	0	0	0	100
6.-	¿Cuáles habilidades son más importantes para ti, en este curso?					
a)	Comprensión auditiva (oír)	0	2.9	20	48.6	28.6
b)	Expresión oral (hablar)	0	0	8.6	80	11.4
c)	Comprensión de lectura (leer)	0	8.6	25.7	25.7	40
d)	Expresión escrita (escribir)	0	8.6	17.1	42.9	31.4

7.- ¿Para qué te interesa estudiar el inglés?

a) En tu profesión.	0	0	20	65.7	14.3
b) En tu educación.	0	0	25.7	28.6	45.7
c) Participar en conferencias.	0	5.7	14.3	11.4	68.6
d) Viajar.	0	5.7	11.4	22.9	60
e) Comunicarte con personas de habla inglesa	0	5.7	17.1	40	37.1
f) Entender la radio, TV, cine.	0	0	22.9	20	57.1
g) leer libros, revistas, periódicos.	0	0	20	20	60

8.- ¿Cuáles elementos te ayudarían a estudiar mejor?

a) Cintas grabadas.	0	5.7	20	40	34.3
b) Transparencias.	0	5.7	14.3	8.6	71.4
c) Libros de texto.	0	0	31.4	8.6	60
d) Textos originales.	0	0	17.1	34.3	48.6
e) Clases dirigidas por el profesor.	0	0	25.7	45.7	28.6
f) Simulaciones de situaciones reales.	0	0	14.3	48.6	37.1
g) Trabajo en pares o pequeños grupos	2.9	2.9	25.7	28.6	40
h) Conversación libre.	0	0	14.3	45.7	40
i) Otro.	0	0	0	0	100

9.- Cuando tienes una problema para hablar o estudiar el inglés ¿Qué prefieres?

a) Explicaciones sobre la estructura.	0	2.9	34.3	34.3	28.6
b) Recibir ayuda del maestro.	0	2.9	37.1	40	20
c) Recibir ayuda de otro compañero.	5.7	8.6	14.3	5.7	65.7
d) resolver la dificultad solo.	5.7	5.7	14.3	8.6	100
e) Otro.	0	0	0	0	

10.- ¿Sobre cuáles temas te interesa conversar en inglés?

a) Personajes famosos.	0	0	17.1	2.9	80
b) Política.	2.9	8.6	8.6	5.7	74.3
c) Deportes.	0	5.7	14.3	5.7	74.3
d) religión.	0	8.6	5.7	2.9	82.9
e) Cultura anglo-sajona.	0	5.7	31.4	5.7	57.1
f) Asuntos cotidianos.	0	0	22.9	42.9	34.3
g) Contabilidad.	5.7	2.9	7.9	48.6	40

h) Economía.	11.4	0	14.3	31.4	42.9
i) Psicología.	0	2.9	11.4	8.6	77.1
j) Médico	0	5.7	11.4	11.4	71.4
k) Familia	0	2.9	22.9	20	54.3
l) Trabajo.	0	2.9	11.4	45.7	40
m) Diversiones.	0	5.7	22.9	14.3	57.1
n) Educación.	0	2.9	17.1	20	60
o) Libros.	0	8.6	14.03	14.3	62.9
p) cine.	0	5.7	11.4	14.3	68
q) Otro.	0	0	0	5.7	94

III  
11.- Cuando hablas con una persona en inglés ¿Qué haces?

	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIN CONTEST.
--	-------	----------	---------------	--------------	--------------

a) Experimentas con la lengua nueva.	2.9	8.6	14.3	14.3	60
b) Planeas cuidadosamente lo que dices.	2.9	11.4	25.7	34.3	25.3
c) Te autocorriges cuando te equivocas.	2.9	2.9	28.6	14.3	51
d) Evitas estructuras y palabras que no conoces bien.	2.9	5.7	20	17.1	54
e) Otro.	0	0	2.9	8.6	88

12.- Cuando escuchas a alguien hablar en inglés ¿Qué haces?

a) Adivinas lo que está diciendo	5.7	5.7	17.1	8.6	62.9
b) Organizas la información mentalmente	2.9	2.9	28.6	42.9	22.9
c) Sacas lo más importante e ignoras lo demás	2.9	5.7	22.9	0	71.4
d) Interrumpes para pedir aclaraciones.	5.7	5.7	25.7	5.7	57.1
e) buscas pistas para ayudarte a entender	5.7	0	22.9	17.1	54.3
f) Te concentras en el significado y no en la forma de lo que están diciendo.	2.9	2.9	17.1	14.3	62
g) Dejas que haya cosas sobre las cuales no estás seguro.	5.7	2.9	11.4	0	80
h) Relaciones lo que desconoces con lo que conoces.	5.7	0	28.6	2.9	62.9
i) Otro.	0	0	0	5.7	94

	NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIN CONTEST.
13.- Cuando lees algo en inglés ¿Qué haces?					
a) Buscas las palabras desconocidas en el diccionario	2.9	6.6	28.6	34.3	57
b) Adivinas lo que significan las palabras desconocidas por el contexto.	2.9	0	28.6	14.3	54.3
c) Lees primero todo el texto para tener una idea global de lo que se trata.	2.9	2.9	22.9	90	31.4
d) Tratas de predecir el contenido del Título, de las graficos y fotografías.	2.9	8.6	17.1	5.7	65.7
e) Otro	0	0	0	0	100

14) ¿Cuales estrategias aplicas cuando estas hablando en inglés?

a) Tomas ----- aunque cometes errores.	2.9	8.6	20	20	48.6
b) Intentas ser creativo e inventivo con la lengua.	8.6	8.6	20	8.6	54.3
c) Logras comunicarte a como de lugar.	2.9	0	31.4	11.4	54.3
d) Buscas señales de comunicación de parte del interlocutor	2.9	0	31.4	14.3	51.4
e) Otro.	0	0	2.9	8.6	88.6

15) ¿Cómo decidirías tu manera de aprender inglés?

A)	ANALITICO 48.6	IMPULSIVO 34.3	OTRO 2.9	SIN CONTESTAR 14.3
B)	INTROVERTIDO 31.4	EXTROVERTIDO 48.6	OTRO 2.9	SIN CONTESTAR 17.1
C)	SI 65.7	NO 14.3	OTRO 14.3	SIN CONTESTAR 5.7

## B I B L I O G R A F I A

1. Berutto, Gaetano. La Sociolingüística, México, Nueva Imagen, 1979.
2. Bloom, Benjamín. Taxonomía de los objetivos de la educación, Buenos Aires, El Ateneo, 1990.
3. Breen & Candlin. "Some basic principles of communicative language teaching and learning". Vol. 1 No. 1 1980.
4. Breen & Candlin. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching" Applied linguistics, Vol. 1 No. 1 y 2 1980.
5. Brumfit, C. J. General English Syllabus Design, Oxford Pergamon Institute of English ELT documents. 1984.

6. Canale & Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" Applied linguistics, Vol. 1 No. 1
7. Cartwright & Zander. Dinamica de grupos. México, Trillas, 1980.
8. Departamento de Portugués      Departamento de lingüística Aplicada CELE, UNAM.  
"Encuesta sobre necesidades lingüísticas". México.
9. Holliday & Cook. An Ecological Approach to ESP. in A. Watters Ed., 1983.
10. Johnson, Keith. "Communicative Approaches of communicative processes" The communicative approach to language teaching. Ed. By Brumfit & Johnson, London. Oxford University Press, 1979.

11. Johnson, Keith. "Unit ordering and handling different proficiency levels" Communicative Syllabus Design and Methodology, Oxford, Pergamon Press. 1978.
12. Krashen Stephen. Second language acquisition a second language learning, New York, Pergamon Press, 1981.
13. Maisonneuve, J. La dinámica de grupos. Buenos Aires, Nueva Visión. 1982.
14. Mariani, L. "The place of modular systems among foreign language teaching materials" System, Vol. 9 No. 1, 1981.
15. Moskovitz, G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Source book on humanistic techniques. Newbury House publishers-Mass. U.S.A. 1978.
16. Mucchielli, R. La Dinámica de Grupos. Buenos Aires, Nueva Visión, 1982.

17. Mumby, J. Communicative Syllabus Design, Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
18. Reyes Rosales. Dinámica de grupos. México Ed. Oasis 1984.
19. Richard & Rodgers. "Method, Approach, Design and Procedure", TESOL Quarterly, Vol. 16 No. 2, 1982.
20. Richterich & Cancero. Identifying the needs of adults learning of foreign language. London, Pergamon Press, 1980.
21. Rivers, Wilga. Foreign Language Acquisition: When The real problems lie Applied Linguistics, Vol. 1 No. 1, 1980.
22. Robinson, Pauline. ESP English for Specific Purposes, Oxford, Pergamon Press, 1980.
23. Rubin, Joan. "What the good language learner can teach us" TESOL Quarterly, Vol. IX Vol. 1, 1975.

24. Schumann, John. "Second language acquisition research: getting a more global look at the learner" Language Teaching and Learning, Special Issue. No. 4. 1976.
25. Selinker, Larry. "Interlenguaje", Error Analysis Edited by Jack Richards. London, Logman 1977.
26. Shaw, E. Dinamica de grupos. Barcelona, Herder, 1980.
27. Stern, H. "Two Approaches to the teaching of communication" En Alatis y otros The second language classroom directions for the 1980's oxford, Oxford University Press. 1980.
28. Villalpando, J. Manual de psicotécnica pedagógica, México, Ed. Porrúa. 1985.

29. Widdowson, H. "Educational and pedagogic factors in syllabus design" En Brumfit. General English Syllabus Design. Great Britain, Pergamon Press. 1977.
30. Yalden, Janice. Principles of Course Design for language teaching. New York, Cambridge University Press. 1988.
31. Yalden, Janice. The communicative Syllabus Evolution Design and Implementation. New Yersey, Prentice-Hall International. The pritman press. 1982.