

03070

2



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**DISEÑO DE UN TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL
PARA ALUMNOS DE INGLÉS
DE NIVEL INTERMEDIO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
PRESENTA**

ELVIA FRANCO GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS: MIRA. PATRICIA ANDREW ZURLINDEN

MÉXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A la memoria de mi padre:

Su ejemplo y sus virtudes serán siempre mi modelo a seguir y el mayor tesoro que me pudo haber legado.

A mi madre:

Le doy las gracias por creer en todos y cada uno de sus hijos, y por el apoyo incondicional que siempre nos ha brindado. Nuestros logros son el resultado de su dedicación y cariño.

A María Teresa, mi hija:

Con ella he compartido mis aspiraciones y mis desvelos. A pesar de su corta edad, siempre se ha caracterizado por una gran sensatez y me ha motivado a alcanzar mis objetivos. Gracias por tanta paciencia.

A mis hermanos:

Juntos hemos vivido los momentos más intensos de nuestras vidas. Gracias por también estar siempre a mi lado.

Gracias a **DIOS** por todo lo que me ha dado y, en especial, por haberme allegado de muchas y muy bellas personas a lo largo de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A MI ALMA MATER:

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mi más sincera gratitud por la sólida formación académica que me ha brindado.

Al CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT) por el apoyo económico que me otorgó durante mis estudios de Maestría, lo cual contribuyó a que dedicara todo mi tiempo para concluirlo.

Tuve el privilegio de que la **Mtra. Patricia Andrew Zurlinden** dirigiera este trabajo. Agradezco infinitamente su apoyo siempre incondicional y reconozco sus amplios conocimientos y su gran calidad humana. Mi más sincera gratitud y respeto por siempre.

Asimismo, tuve la fortuna de que la **Mtra. Marilyn Chasan**, la **Dra. Natalia Ignatieva Kosminina Solianik**, la **Mtra. Carmen Tobio Alonso** y la **Mtra. Alma Ortiz Provenzal** enriquecieran este trabajo con sus muy acertadas observaciones. Agradezco profundamente su importante contribución y reconozco su sólida preparación y experiencia.

Gracias a todos y cada uno de mis maestros. Sus enseñanzas han contribuido al logro de mis metas.

De igual forma, agradezco a mis jefes, compañeros de trabajo y amigos su interés en mi trabajo y en mi superación académica.

ÍNDICE

Capítulo	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y EL DISEÑO DE CURSOS	4
1.1 El desarrollo de la producción oral en L ₂	4
1.1.1 La habilidad de la producción oral	5
1.1.1.1 La comunicación oral	5
1.1.1.2 La habilidad oral	6
1.1.1.3 Estrategias de comunicación	13
1.1.2 El aprendizaje y la enseñanza de la producción oral	18
1.1.2.1 Teoría de aprendizaje	19
1.1.2.2 Teoría de la enseñanza de L ₂	25
1.1.2.3 Desarrollo de estrategias	31
1.2 Diseño de cursos	34
1.2.1 Selección del tipo de sílabo	34
1.2.2 Modelo del diseño de curso	38
II. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS	42
2.1 Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes	43
2.1.1 Diseño	43
2.1.2 Aplicación	44
2.1.3 Resultados	45
2.1.3.1 Variables atributivas	45
2.1.3.2 Necesidades, intereses y carencias	45

	Página
2.2 Instrumento 2: Cuestionario para los maestros	54
2.2.1 Diseño	54
2.2.2 Aplicación	55
2.2.3 Resultados	55
2.2.3.1 Variable atributiva	55
2.2.3.2 Necesidades, intereses y carencias	56
2.3 Instrumento 3: Entrevista a la Jefa del Departamento	60
2.3.1 Diseño	61
2.3.2 Aplicación	61
2.3.3 Resultados	61
2.4 Discusión de los resultados	63
III. ELABORACIÓN DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL	66
3.1 Objetivos del taller	66
3.2 Contenidos del sílabo	70
3.2.1 Tópicos	70
3.2.2 Tareas	71
3.3 Programa del curso	73
3.4 Experiencias de aprendizaje	75
3.5 Evaluación del aprendizaje	79
3.5.1 Evaluación formativa	79
3.5.2 Evaluación sumativa	84
3.6 Evaluación del taller	91
3.7 Recomendaciones pedagógicas	92

	Página
IV. PROPUESTA DEL PROGRAMA DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL Y DE LA UNIDAD MODELO	94
Primera parte: Programa del taller de producción oral	95
Segunda parte: Unidad modelo	108
Unidad 1: Plan de clase y clave de respuestas (para el maestro)	110
Unidad 1 (para el alumno)	132
CONCLUSIONES	149
ANEXOS	151
1. Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes	152
2. Variables atributivas de los estudiantes: sexo y edad	160
3. Variables profesión /ocupación de los estudiantes	161
4. Instrumento 2: Cuestionario para los maestros	162
5. Instrumento 3: Entrevista a la Jefa del Departamento de Inglés	166
6. Transcripción de la entrevista a la Jefa del Departamento de Inglés	167
BIBLIOGRAFÍA	171

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Resumen de las habilidades de la producción oral	9
2. Relaciones entre el área del conocimiento de la lengua y las habilidades de la producción oral	11
3. Estrategias de comunicación	16
4. Tipos de conocimiento de la L ₂	20
5. Procesos y estrategias responsables del discurso	22
6. Áreas de conocimiento y habilidades de la competencia comunicativa	28
7. Actividades para la adquisición y el uso de las habilidades orales	30
8. Estrategias que intervienen en la interacción discursiva	32
9. Características y reclasificación de los tipos de sílabo	36
10. Ordenación de elementos para la elaboración del currículo	38
11. Modelo de diseño de cursos de Candlin et al. (1978)	39
12. Modelo del diseño del curso de producción oral	40
13. Modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad oral	67
14. Organización de las unidades y tipo de actividades y estrategias discursivas que se promueven	75
15. Relación de las actividades con las tareas y el tipo de interacción propuesta	76
16. Evaluación formativa del aprendizaje por parte de los alumnos	81
17. Evaluación formativa del aprendizaje por parte del maestro	83
18. Evaluación sumativa del aprendizaje	87
19. Criterios de acreditación	90
20. Datos de las seis etapas de evaluación sumativa del aprendizaje	91

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Razones por las que el alumno estudia inglés	46
2. Habilidades que el estudiante desea que se incluyan en el curso de producción oral	47
3. Inclusión de ejercicios gramaticales	47
4. Área de trabajo	48
5. Actividades que desempeña o desempeñará	49
6. Técnicas grupales de su preferencia	49
7. Actividades en el salón de clase de su preferencia	50
8. Temas que considera importantes	51
9. Materiales que desea que se incluyan	52
10. Aspectos problemáticos de la L ₂	53
11. Apreciación del maestro sobre los temas preferidos por los alumnos de PG-6	57
12. Tipos de programas	57
13. Tipo de actividades preferidos para la práctica de las cuatro habilidades	58
14. Práctica de la producción oral	58
15. Frecuencia de problemas en la conversación	59
16. Nivel de dificultad de estructuras gramaticales	60

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Relaciones cíclicas del uso, aprendizaje y conocimiento de la L ₂	25

SINOPSIS

Este estudio presenta una propuesta para el diseño de un taller de producción oral de inglés para los alumnos del plan global de inglés, nivel intermedio (PG-5 y PG-6), del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Acatlán.

El diseño partió de un análisis de las características de la habilidad de la producción oral, una teoría de aprendizaje y de enseñanza, y los aspectos más importantes para el diseño de cursos. Asimismo, se consideraron los resultados arrojados por la aplicación de tres instrumentos con los que se determinaron las necesidades, intereses y carencias de los estudiantes, las apreciaciones de los maestros que imparten el plan global de inglés nivel intermedio y los recursos con los que cuenta la institución.

Con base en lo anterior, se elaboró un modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad oral, así como los objetivos, los contenidos de los tipos de sílabo seleccionados, la organización del programa, las experiencias de aprendizaje, y la evaluación. Finalmente, se preparó el programa del taller desglosado por tópicos y tareas, y una unidad modelo que muestra la forma como se sugiere que se diseñen las unidades del taller de producción oral

INTRODUCCIÓN

La producción oral en una segunda lengua, al igual que en la lengua materna, se lleva a cabo dentro de una interacción sociocultural e interpersonal en la que intervienen cuando menos dos participantes. En esta interacción, la producción oral es espontánea, se sujeta a las limitaciones de los interactuantes y del contexto, y sus efectos pueden ser impredecibles. La capacidad de interactuar en tales condiciones involucra el uso de estrategias que son distintas a las de las otras habilidades de la lengua. Durante la interacción oral, el discurso se adapta a las circunstancias de cada situación y se respetan sus convenciones y protocolos, por lo que los interactuantes deben conocer diferentes contextos para aprender a manejar adecuadamente las condiciones en las que se lleve a cabo la interacción oral.

Para los alumnos de una L₂, la posesión de la habilidad oral es una señal del dominio de la lengua que estudian. Los alumnos de inglés como L₂ desean usar la lengua meta para desarrollar su habilidad oral, y aplicar y practicar los conocimientos que han adquirido. Lograr este objetivo resulta más difícil cuando se aprende el idioma en un ambiente donde no se habla la lengua meta ya que el desarrollo de la habilidad oral requiere oportunidades de práctica. Las posibilidades de desarrollar esta habilidad en el salón de clases están supeditadas a los cursos de inglés, que generalmente promueven el desarrollo de las cuatro habilidades así que, fuera del contexto institucional, los alumnos tienen pocas oportunidades de practicar la lengua meta.

Conciente de estas limitaciones, el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la UNAM, ENEP Acatlán está implementando talleres en los que se desarrollen habilidades específicas para apoyar los cursos del plan global de inglés. El taller de producción oral, objeto de este estudio, es uno de estos proyectos. Su finalidad es responder a la inquietud de los alumnos y a los intereses de la institución.

La meta principal de esta investigación es diseñar un taller de producción oral que contribuya a satisfacer tanto las necesidades de los alumnos del plan global de inglés, nivel intermedio (PG-5 y PG-6), como de la institución. El taller de producción oral se propone como un curso opcional, que se cubre en dos semestres (aproximadamente 60 horas de clase). Su propósito es capacitar a los alumnos para que desarrollen estrategias discursivas que les permitan mejorar su producción e interacción oral en situaciones de comunicación real. El interés en llevar a cabo este proyecto surge también de la experiencia propia obtenida al trabajar con el nivel intermedio y observar las necesidades, intereses y carencias de los alumnos.

Con base en la descripción de la habilidad oral y de los factores que contribuyen a su desarrollo, con este estudio se pretende diseñar un programa basado en tópicos y tareas para el taller de producción oral, adecuado al marco institucional

El presente trabajo se organiza en cuatro capítulos. En el primer capítulo se describen las características de la habilidad oral y las teorías de aprendizaje, de enseñanza de la segunda lengua y de diseño de cursos, que conforman el marco teórico para la elaboración del taller.

El segundo y el tercer capítulos comprenden la metodología del diseño del taller. En el capítulo dos, se presentan los instrumentos que se elaboraron y aplicaron para determinar las necesidades, intereses y carencias de los alumnos del CEI, UNAM, ENEP Acatlán, y se discuten los resultados. Los datos arrojados por los instrumentos, junto con las consideraciones del tiempo y los recursos disponibles en la institución, permitieron orientar el diseño del taller de producción oral al contexto particular en que se pretende utilizar.

En el capítulo tres se presenta el modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad oral, y se describen y discuten los aspectos que conforman la elaboración del taller, es decir, sus objetivos, los contenidos del sílabo, la organización del programa del taller, las experiencias de aprendizaje y la evaluación.

El cuarto capítulo consiste en el programa del taller que se diseñó, así como una unidad modelo, con lo cual se pretenden materializar las consideraciones presentadas en los capítulos anteriores

Las conclusiones resumen el estudio y plantean las posibilidades de implementar el taller de producción oral y de extender este modelo al diseño de otros cursos.

I. EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y EL DISEÑO DE CURSOS

En el desarrollo de la producción oral de una segunda lengua se observa que los hablantes obtienen, por lo general, diferentes niveles de producción (Anderson et al., 1984:5-6). La expresión oral, aunque en muchas de las ocasiones se ha considerado como transitoria e improvisada, merece la misma atención que las otras habilidades, por ser ésta la forma de comunicación que se presenta con mayor frecuencia en situaciones formales e informales (Bygate, 1997:vii). Al tomar en cuenta lo anterior, surge el interés por proponer el diseño de un curso de producción oral para que los alumnos del plan global de inglés, nivel intermedio, del Centro de Enseñanza de Idiomas de la UNAM, ENEP Acatlán puedan, al interactuar, mejorar las subhabilidades que se requieren para comunicarse exitosamente sobre los temas de su interés.

En la primera parte de este capítulo se introducen los aspectos teóricos para el desarrollo de la habilidad de la producción oral en una segunda lengua, detallando particularmente las características del modelo de Bygate (1997). En la segunda parte se presentan algunos modelos para el diseño de cursos, enfatizando el propuesto por Candlin et al (1978). Los aspectos teóricos que se describen han servido de base para la elaboración de este capítulo y fundamentan el diseño de un curso para el desarrollo de la producción oral, objeto de este estudio.

1.1 El desarrollo de la producción oral en L₂

El desarrollo de la producción oral en la segunda lengua se basa en la descripción de sus propias características, así como en las teorías que sustentan el aprendizaje y la enseñanza de esta habilidad, mismas que se presentan en este capítulo

1.1.1 La habilidad de la producción oral

Al hablar de la habilidad de la producción oral, es conveniente definir, primero, lo que se ha considerado como comunicación oral; después, lo que son la habilidad oral y sus subhabilidades y, finalmente, las estrategias de comunicación a las que el hablante recurre al participar en actividades interactivas

1.1.1.1 La comunicación oral

La comunicación se basa en una interacción sociocultural e interpersonal con características creativas e impredecibles, en la que se transfiere un mensaje. Generalmente, todos nos expresamos verbalmente para satisfacer nuestras necesidades, por lo que la comunicación oral es una parte esencial de nuestras relaciones interpersonales. La comunicación ocurre en un contexto discursivo y sociocultural particular, se lleva a cabo bajo limitaciones de desempeño, requiere el uso de lenguaje específico, y su éxito se determina por los resultados que se obtienen (Canale y Swain, 1980:29).

Las funciones principales del lenguaje en la comunicación oral son la interacción y la transacción. El propósito de la función de la interacción es que los hablantes mantengan relaciones sociales adecuadas, y la finalidad de la función de la transacción es que los hablantes intercambien satisfactoriamente la información que desean transmitir. El lenguaje de interacción está orientado hacia el oyente, y el lenguaje de transacción hacia el mensaje; no obstante, la función de transacción puede encontrarse dentro de la función de interacción (Brown y Yule, 1983:11-16).

En la comunicación oral se requiere que el que escucha recupere el mensaje que el hablante transfiere. Es decir, en la producción y en la recepción del mensaje se relacionan paralelamente tanto el que habla como el que escucha (Porter, en Allport et al, 1987:85).

Para que la comunicación sea exitosa, en la interacción se lleva a cabo una negociación entre el que habla y el que escucha, razón por la que las habilidades de hablar y escuchar están estrechamente vinculadas, ya que normalmente ambas se requieren para realizar un mismo acto de comunicación (Nida, 1965:148-149).

Anderson (2000:1) define la efectividad en la comunicación como la medida en la que el emisor transmite un mensaje a uno o varios receptores, asegurándose al mismo tiempo de que estos últimos entiendan lo que se haya dicho. La comunicación efectiva es el resultado de la habilidad de transmitir y recibir la información, objeto de la interacción.

1.1.1.2 La habilidad oral

Es importante que reconozcamos la diferencia entre el conocimiento del lenguaje y la habilidad de producirlo. Las oraciones que emitimos al hablar no se forman fuera de contexto, como ocurre, con mucha frecuencia, al aprender una lengua extranjera. Al pensar en la forma como usamos nuestra primera lengua, nos damos cuenta de que pasamos la mayor parte del tiempo usando la lengua para comunicarnos y muy poco tiempo revisando nuestro conocimiento de la misma o formando oraciones perfectas. El conocimiento es sólo una parte del lenguaje; también se necesita tener la habilidad de usarlo (Bygate, 1997:4). El lenguaje hablado se produce en una interacción en la que los participantes tienen que adaptar las oraciones a las circunstancias que prevalezcan en una situación en particular.

En la interacción social cotidiana intervienen cuando menos un hablante y un oyente con funciones muy específicas (Andrew y Costa, 1986:1-5). El hablante se relaciona espontáneamente con otros hablantes a través de la incorporación de registros sociales adecuados, del manejo de protocolos y fórmulas culturales del discurso hablado para abrir, sostener y cerrar actos comunicativos. Asimismo, usa el lenguaje apropiado para negociar, discutir, apoyar y

rechazar, entre otros, ideas y comentarios propios y de sus interlocutores. El oyente, por su parte, después de comprender el discurso hablado de otras personas, procesa la información, sin distorsionarla, para responder significativa y apropiadamente y, con ello, desarrollar y ampliar el acto comunicativo. Para lograr lo anterior, el oyente interpreta las formas reducidas, la entonación, las interrupciones, los falsos comienzos, las expresiones de relleno, las redundancias y las pausas, tomando en cuenta factores extralingüísticos como gestos, expresiones faciales, interferencias, contexto físico y la relación psicosocial entre los interlocutores. El interactuante participa como hablante y/o oyente en situaciones que pueden ser formales e informales, y esta interacción puede presentarse entre dos interlocutores, conocidos o desconocidos, o entre grupos pequeños. En ambas situaciones, el estatus social de los interactuantes juega un papel importante.

Aunque la habilidad oral comprende la acción de ser hablante en un momento determinado y escucha en otro, existen diferencias entre las actividades que ambos realizan en la comunicación interpersonal. Mientras que el hablante produce el mensaje, el oyente participa activamente en la interpretación del mismo haciendo preguntas o expresando su propia opinión.

En la interacción, el hablante construye enunciados con los que, a través de su producción oral, expresa el mensaje que desea transmitir en un contexto específico, lo que implica que además del conocimiento del lenguaje, el hablante posee la habilidad de producirlo oportuna y satisfactoriamente. La habilidad oral le permite al individuo hablar con fluidez y seguridad, con el estilo apropiado para diferentes situaciones, así como con distintos propósitos; es también la habilidad de autorregular el habla de acuerdo con las necesidades de los interactuantes (Jones y West, 1988).

En un sentido amplio, la habilidad oral comprende el lenguaje espontáneo y el preparado. Para cada caso, el hablante emplea un lenguaje diferente. El lenguaje preparado tiene ciertas similitudes con el lenguaje escrito. Mientras que con el lenguaje preparado el hablante utiliza

oraciones largas o ideas completas, con el lenguaje espontáneo el hablante participa en la comunicación cotidiana, produciendo oraciones cortas e incompletas y recurriendo al uso de subhabilidades, ya sea para compensar las limitaciones de tiempo o para superar los problemas que surgen en la interacción. No obstante, entre el lenguaje espontáneo y el preparado existe un continuo en el que se encuentra lenguaje utilizado para opinar, sintetizar, argumentar, criticar, cuestionar y debatir diferentes puntos de vista.

Bygate (1997:5-41) propone un modelo para la habilidad oral, que se integra por habilidades motor-perceptivas y habilidades de interacción. Las habilidades motor-perceptivas se refieren al conocimiento del sistema lingüístico en sí e incluyen el percibir, recordar y articular los sonidos y las estructuras del lenguaje en el orden correcto. Las habilidades de interacción se refieren al aspecto pragmático del lenguaje, el uso de la lengua en la interacción; el hablante, además de saber construir las oraciones, debe producirlas y adaptarlas a las circunstancias, lo que implica tomar decisiones, llevarlas a cabo y ajustarlas, de acuerdo con sus intenciones, para resolver los problemas que se le presenten en la interacción.

La interacción requiere la habilidad de usar el lenguaje para la satisfacción de exigencias particulares en situaciones que son reales. En las habilidades de interacción, Bygate (1997:7-8) incluye las condiciones de procesamiento y las de reciprocidad. Las condiciones de procesamiento se remiten a la presión del tiempo que caracteriza al discurso oral espontáneo. Las condiciones de reciprocidad se refieren a las circunstancias en las que se desarrolla la interacción interpersonal.

Para la elaboración de este trabajo, se ha tomado como base el modelo de Bygate (1997) que, a diferencia de los modelos que sólo han considerado el conocimiento del sistema lingüístico, contiene los elementos que forman parte de la habilidad comunicativa. En el cuadro No. 1 se resumen los componentes de la habilidad oral que Bygate propone.

Habilidades motor-perceptivas		Habilidad oral						
		Condiciones de procesamiento			Habilidades de interacción			
Percepción, retención y articulación de sonidos Pronunciación Fluidez Corrección gramatical Registro formal / informal Vocabulario adecuado	Facilitación Simplificación Elipsis Expresiones formulaicas Dispositivos para ganar tiempo	Habilidad de producción	Condiciones de reciprocidad			Habilidades de negociación		
			Compensación Correcciones y alteraciones Refraseo y reformulación de oraciones para reducir la carga a la memoria	Habilidad de interacción		De significado		Dirección de la interacción
		Rutinas		De interacción		De significado		
		De información		De interacción		De significado		
		Expositivas	Evaluativas	Juntas de trabajo	- Explicidad y	Dirección de la interacción		
		Descripciones	Explicaciones	Reuniones	- Procedimientos	Inicio, desarrollo y cambio de tópico; apertura y cierre de conversaciones, etc.		
		Narraciones	Justificaciones	Debates	- (uso de estrategias como parafraseo, metáforas, vocabulario diferente, etc.)			
		Instrucciones	Predicciones	Encuentros				
		Comparaciones	Decisiones	Presentaciones				
			Conclusiones	Discusiones				
				Juegos, etc.				

Cuadro No. 1: Resumen de las habilidades de la producción oral (con base en Bygate, 1997:5-41)

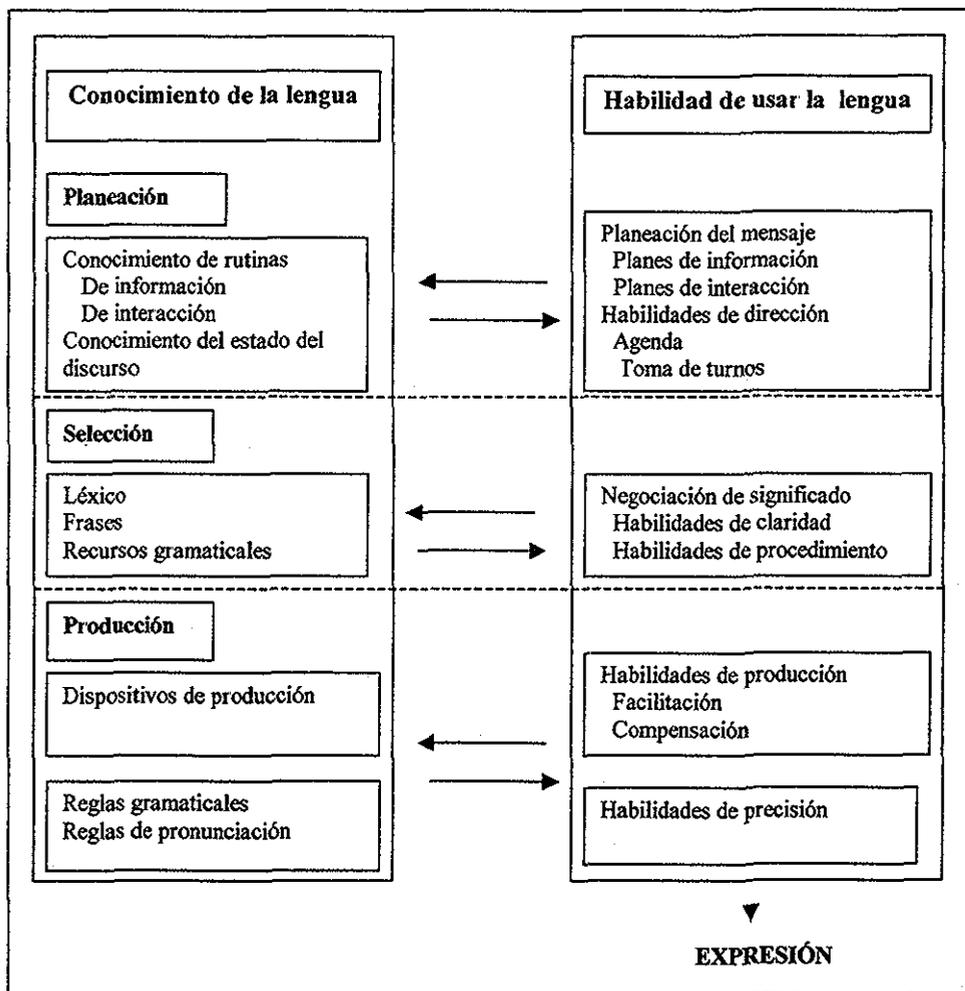
Bygate (1997:14-21) señala que para remediar el efecto de las condiciones de procesamiento, la presión de tiempo, los hablantes simplifican su discurso y compensan los problemas que se les presentan con correcciones y/o alteraciones, así como parafraseando y reformulando sus propias oraciones para ganar tiempo y reducir la carga de información a la memoria. La habilidad de manipular las condiciones de procesamiento del discurso permite a los hablantes desenvolverse con fluidez en un tópico en particular mientras son escuchados; es decir, al recurrir y manejar adecuada y oportunamente las condiciones de procesamiento, el hablante es capaz de producir el discurso a una velocidad normal bajo la presión del tiempo.

Con respecto a las condiciones de reciprocidad, Bygate (1997:7-13) menciona que, durante el proceso del discurso, las relaciones entre el hablante y su interlocutor se afectan debido a las decisiones que se toman durante la interacción con respecto a lo que intentan comunicar. Con el término reciprocidad se distinguen los momentos en los que tanto el hablante como el receptor pueden intervenir, o las situaciones en las que convencionalmente sólo el hablante tiene el derecho de hacerlo. La condición recíproca afecta el discurso porque hay más de un participante; esto es, el hablante y el oyente que, en su oportunidad, toman decisiones de lo que se va a decir, y es en el intercambio recíproco en el que, tomando en cuenta al interlocutor, se ajusta el vocabulario y el mensaje. En la interacción, el hablante emplea rutinas aprendidas y ciertas habilidades para negociar los significados y para dirigir su propia interacción.

Los procesos de la habilidad oral comprenden la toma de decisiones con respecto al mensaje que el hablante desea transmitir, así como la formulación, ejecución y monitoreo del mismo. La habilidad oral comprende la facultad de manejar las subhabilidades que se incluyen en el cuadro No. 1. Su uso depende de un conocimiento apropiado de convenciones para comunicar significados específicos. Bygate (1997:49-50) menciona que el ejercicio de las habilidades de interacción puede incrementar el conocimiento de la lengua y convertirse en rutinas adecuadas

para las tareas específicas de las situaciones que se presentan en la interacción. El conocimiento puede incrementarse y mejorarse con el uso y el desarrollo de las habilidades de interacción que se requieran para cada situación.

Bygate (1997:50) sintetiza las relaciones entre el área del conocimiento de la lengua y la habilidad para producirla como se muestra en el cuadro No. 2.



Cuadro No. 2: Relaciones entre el área del conocimiento de la lengua y las habilidades de la producción oral (Bygate, 1997:50)

Las habilidades orales de una segunda lengua no son diferentes de la primera lengua. Sin embargo, la tarea de comunicarse oralmente en una segunda lengua resulta aún más difícil ya que el hablante debe recurrir a estrategias que no usa con frecuencia en su lengua materna. Las habilidades motor-perceptivas pueden ser automáticas para la lengua materna pero no lo son para la segunda lengua. En las habilidades de interacción, la presión de tiempo de las condiciones de procesamiento puede afectar las condiciones de reciprocidad si no se recurre a la facilitación y a la compensación del lenguaje. A su vez, las condiciones de procesamiento (facilitación y compensación) y de reciprocidad (habilidades de negociación) pueden compensar la falta de conocimiento de las habilidades motor-perceptivas del hablante.

La familiaridad del hablante con las condiciones de procesamiento y de reciprocidad de la habilidad de la interacción tiene que ver con la solución de problemas de índole pragmático. El hablante de una segunda lengua o lengua extranjera puede aprender a ajustar su lenguaje en la interacción. Sin embargo, en las llamadas telefónicas, la presión de tiempo y las deficiencias en la pronunciación, el registro empleado y la gramática, entre otros, pueden representar fuertes limitantes para el éxito en la comunicación. Las habilidades de interacción cara a cara parecen menos problemáticas, excepto en los casos en los que existan diferencias socioculturales reguladas por ciertas convenciones o protocolos que el hablante desconozca.

El hablante posee estrategias de comunicación que emplea habitualmente en su lengua materna pero, al interactuar en una segunda lengua, el hablante debe usarlas con mayor frecuencia para compensar las limitaciones que tiene con relación a las habilidades motor-perceptivas y de interacción. En la siguiente sección de este capítulo mencionaremos algunas de las estrategias de comunicación a las que el hablante recurre para restituir el lenguaje y lograr sus propósitos comunicativos.

1.1.1.3 Estrategias de comunicación

La habilidad oral descrita anteriormente se encuentra dentro del concepto de competencia comunicativa acuñado por Hymes (1972), mismo que se define como la habilidad de funcionar comunicativamente en un contexto social dado; el éxito de las tareas comunicativas depende de la capacidad de expresión del individuo, de sus recursos para utilizar los elementos léxicos y sintácticos, y de su conocimiento de los aspectos paralingüísticos y kinésicos de la lengua que contribuyen, a su vez, a la comunicación.

El término de habilidad oral descrito por Bygate (1997) comprende las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica que Canale (1990:1-27) propone como componentes de la competencia comunicativa. El concepto de la competencia gramatical es similar a las habilidades motor-perceptivas señaladas por Bygate (1997), ya que ambas se remiten al conocimiento que se requiere para usar la lengua. Las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica se relacionan con las condiciones de procesamiento y con las condiciones de reciprocidad de las habilidades de interacción que Bygate incluye en su modelo ya que estos conceptos se refieren al conocimiento y a la habilidad de usar la lengua en un contexto social específico.

De acuerdo con Canale y Swain (1980:30), el conocimiento de las reglas socioculturales y del discurso es esencial para la interpretación del significado social, y el empleo de estrategias comunicativas verbales y no verbales contribuye a compensar las interrupciones en la comunicación originadas por algunas variables de ejecución o por una competencia insuficiente.

En el contexto de una lengua extranjera, Selinker (1972 en Ellis, 1995:180-181) acuña el término de estrategias de comunicación al analizar el interlenguaje. Palmberg (1978:1) y Corder (1981:103) definen las estrategias de comunicación como el recurso o la técnica sistemática que el hablante emplea al intentar expresar el significado preciso en la lengua meta cuando se

enfrenta con alguna dificultad. Tarone, Frauenfelder y Selinker (1976 en Faerch y Kasper, 1983:4-11) describen las estrategias comunicativas como el intento sistemático que el hablante realiza para expresar y decodificar el significado en la lengua meta, y mencionan que las estrategias de comunicación se usan para compensar deficiencias o problemas fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos del lenguaje.

Canale y Swain (1980:27-31) mencionan que el hablante emplea las estrategias de comunicación para manejar las interrupciones en la comunicación y contrarrestar los falsos comienzos, los titubeos, y otros factores de ejecución. Asimismo, con el uso de las estrategias comunicativas, el hablante evita las formas gramaticales que aún no domina completamente y puede dirigirse a personas desconocidas cuando no está seguro de su estatus social; esto es, a hacerle frente a una situación comunicativa auténtica y a mantener el canal de comunicación abierto a pesar de los problemas que se le puedan presentar durante la interacción oral.

VanDijk y Kintsch (1983:62), al hablar de las estrategias de comunicación, retoman el término "diseño" propuesto por Simon (1967) que recae entre la noción de estrategia y la noción de plan. El término estrategia se ha usado extensamente en las teorías relacionadas con la toma de decisiones (Edwards and Iversky, 1967; Lee, 1971; y Moore y Thomas, 1976). En todos los casos el interés no se limita a alcanzar una meta, sino a realizarla en condiciones óptimas, esto es, de manera rápida, efectiva y económica. Las estrategias comprenden las acciones a realizar, las metas a alcanzar y la noción de optimización. Mientras que las estrategias se pueden considerar como una representación cognitiva para una acción, el plan se define como la representación cognitiva de una macroacción, en la que, de manera global, se incluyen los medios que se necesitan para alcanzar la meta. Estos medios dominan niveles inferiores, y decisiones y acciones que son más detalladas.

Las estrategias pueden estar caracterizadas por los conceptos de rapidez, optimización,

seguridad o economía. Una estrategia será rápida si se alcanza la meta final de tal manera; una estrategia será óptima si se cumple su función de tal forma; una estrategia será segura si conduce a los resultados deseados; y será económica si se realiza con el menor esfuerzo. No obstante, pueden presentarse combinaciones como: estrategia económica y rápida, o estrategia segura pero no económica (VanDijk y Kintsch, 1983:64-65).

Ellis (1995:184-185) menciona que las estrategias comunicativas surgen cuando falla la implementación de un plan de producción y se emplean cuando el hablante no puede llevar a cabo la meta comunicativa original en la forma como la había planeado, por lo que el hablante debe modificarla o adoptar medios alternativos para lograrla. Las estrategias de comunicación son potencialmente conscientes y orientadas al problema. Es decir, son potencialmente conscientes porque el hablante las emplea para reducir o reemplazar algunos elementos del plan original de su discurso, y son orientadas al problema porque el hablante carece o no tiene acceso a los recursos lingüísticos que se requieren para expresar el mensaje intencionado.

Al hablar de las estrategias de comunicación, Bygate (1997:42-46) señala que éstas se emplean para lograr la efectividad en la comunicación. Bygate retoma la clasificación de estrategias de logro y estrategias de reducción de Ellis (1995:184-185), resumiendo sus conceptos. Tanto las estrategias de logro como las de reducción ayudan a compensar los problemas de expresión. El cuadro No 3 resume las estrategias de logro y de reducción que Bygate (1997:42-46) incluye dentro de las estrategias de comunicación.

Estrategias de comunicación	
Estrategias de logro	Estrategias de reducción
1. Estrategias de adivinación a. Extranjerizar una palabra de la lengua materna b. Tomar prestada una palabra de la lengua materna c. Dar una traducción literal de la lengua materna d. Acufiar una palabra	1. Estrategias de evasión de: a. Secuencias de sonidos b. Estructuras complejas c. Vocabulario desconocido
2. Estrategias de parafraseo a) Sustitución léxica b) Circunlocución	
3. Estrategias de cooperación	

Cuadro No. 3: Estrategias de comunicación (Bygate, 1997:42-46)

Las estrategias de logro se emplean en un intento de compensar vacíos en el lenguaje, improvisando un sustituto para encontrar la forma de transferir el mensaje, ya sea adivinando, intuyendo, o basándose en analogías, por lo que al usar este tipo de estrategias, el hablante no pierde o altera su mensaje. Dentro de este tipo de estrategias encontramos la adivinación, el parafraseo y la cooperación. En las estrategias de adivinación, el hablante recurre a palabras o expresiones con la esperanza de que su interlocutor pueda reconocerlas o entenderlas. Las estrategias que a su vez integran la adivinación son: la extranjerización de una palabra de la lengua materna, que consiste en pronunciar la palabra como si perteneciera a la lengua meta; el préstamo de una palabra de la lengua materna sin ser cambiada o alterada; la traducción literal de una palabra de la lengua materna; la acuñación de una palabra que consiste en inventar una palabra para la lengua meta con base en su conocimiento de la lengua. En el parafraseo, el hablante puede recurrir a la estrategia de sustitución léxica que consiste en dar un sinónimo o una palabra más general; o a la circunlocución, con la que el hablante explica el significado de la palabra que desconoce con varias palabras en lugar de la que le hace falta. Las estrategias de cooperación se refieren a las que son empleadas por el hablante para solicitar ayuda a su interlocutor, ya sea pidiendo su traducción a la lengua materna, indicando físicamente el objeto al

que se refiere, o utilizando mímica; dentro de este tipo de estrategias, dado su carácter cooperativo, se pueden encontrar otras formas de pedir ayuda y continuar con la conversación.

Al adoptar las estrategias de reducción, el hablante da una solución parcial o nula al problema de comunicación que se le presenta; en estos casos, el hablante tiende a reducir el lenguaje o a abandonar su intento, a cambiar la dirección de su mensaje o a hablar de algo más para mantener la producción y fluidez. Dentro de estas estrategias encontramos las estrategias de evasión, ya sea de secuencias de sonidos que no puede pronunciar, de estructuras complejas que aún no domina o de vocabulario que desconoce. Bygate, a la vez, se refiere a las estrategias de reducción como estrategias compensatorias y señala que, además, al enfrentarse a otro tipo de situaciones en la interacción, el hablante necesita organizar sus turnos para contar con tiempo suficiente para pensar, para encontrar las palabras que requiera y para producir una contestación adecuada. Una forma de ganar tiempo y organizar sus ideas es repetir parte del discurso o de las palabras de su interlocutor antes de producir su respuesta. De igual forma, al hablante puede dificultársele producir turnos relativamente largos; no obstante, puede mostrar su interés y sus buenas intenciones sin hablar tanto como él quisiera. Asimismo, si el hablante no entendiera, puede hacer preguntas para aclarar sus dudas e interpretar el mensaje de su interlocutor, manteniendo de esta forma la eficacia en la comunicación oral.

Dada su naturaleza psicológica, el concepto de estrategia de comunicación es poco preciso; sin embargo, el término ha sido empleado de manera convencional para relacionarlo con la adquisición de una segunda lengua. Aunque el uso de las estrategias de comunicación se ha estudiado particularmente en interacciones de la lengua meta, al analizar el discurso en la lengua materna, encontramos evidencias de que los hablantes también recurren sistemáticamente al uso de estrategias comunicativas para compensar y contrarrestar los problemas de comprensión o de ejecución que surgen en la interacción cotidiana.

Aunque la mayoría de los teóricos coincide en que las estrategias de comunicación están orientadas al producto más que al proceso, se considera que el hablante de una segunda lengua puede entrenarse conscientemente para recurrir a estas estrategias cuando enfrente algún problema de comunicación y compensar las interrupciones originadas por variables de ejecución o por una competencia insuficiente. De estas experiencias, al formar y comprobar sus hipótesis, el hablante de una segunda lengua puede aprender indirectamente y con ello reestructurar y automatizar su conocimiento del lenguaje, influyendo de esta forma en el proceso.

Para esta investigación, las estrategias se consideran como los recursos que los hablantes emplean para simplificar el aprendizaje de la lengua meta, y para compensar y contrarrestar las deficiencias o problemas lingüísticos que ocurren durante su producción e interacción oral

Como ya se ha observado, la habilidad oral implica la presencia de otras subhabilidades, así como el uso oportuno de estrategias de comunicación. De lo anterior, se deriva el interés por retomar esta importante habilidad en el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua, por lo que a continuación se considera la forma cómo se desarrolla y de qué manera puede enseñarse.

1.1.2 El aprendizaje y la enseñanza de la producción oral

La base psicolingüística del curso de producción oral que se propone parte de la teoría cognitiva, que postula que el ser humano construye su conocimiento a partir de procesos mentales. De igual manera, el aprendiente de una segunda lengua desarrolla su conocimiento de la misma, así como las habilidades para usarla. En la primera parte de esta sección se retoman las características de la teoría cognitiva que se han considerado pertinentes para el presente estudio. Con relación a la enseñanza formal de la producción oral, se parte del punto de vista de que el enfoque comunicativo es compatible con la teoría cognitiva y que, para lograr el éxito en la comunicación en una L₂, el ser humano debe desarrollar su competencia comunicativa que, a grandes rasgos, se

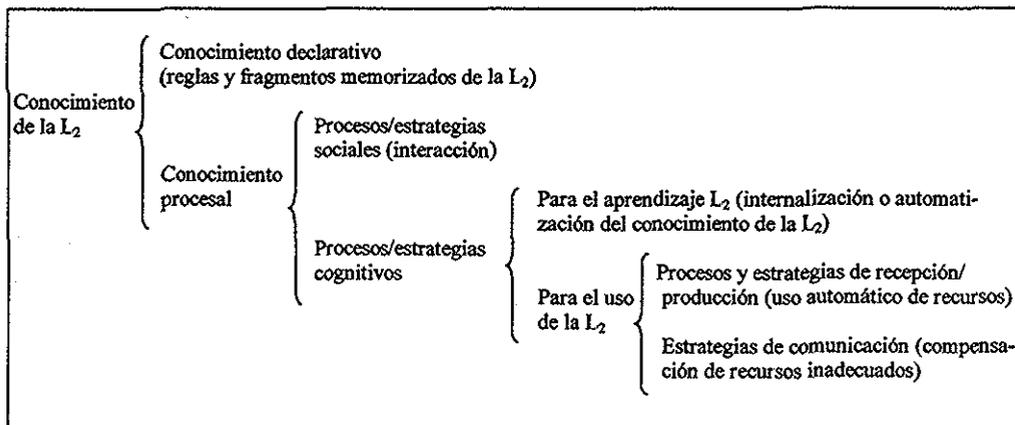
remite al conocimiento y la habilidad de usar la lengua. Los aspectos más relevantes de este enfoque se recapitulan en la segunda parte de esta sección. En la última parte se describe el desarrollo de las estrategias discursivas.

1.1.2.1 Teoría de aprendizaje

En el marco de la psicología cognitiva, el aprendizaje de una segunda lengua se concibe como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja en la que se construyen y vinculan el conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla. Con el propósito de clasificar el conocimiento de una segunda lengua, Ellis (1995:165) propone un modelo cognitivo en el que integra los procesos mentales del aprendizaje de la segunda lengua y de su uso, retomando los conceptos de conocimiento declarativo y conocimiento procesal, desarrollados por Faerch y Kasper (1983 en McLaughlin, 1989:145).

El conocimiento declarativo se refiere a las reglas internalizadas y a los fragmentos memorizados del lenguaje que constituyen el “qué” del sistema del aprendiente. El conocimiento procesal consiste en saber “cómo” se emplea la segunda lengua a partir de los procedimientos y las estrategias que contribuyen al procesamiento, adquisición y uso de la misma, así como a la acumulación, reestructuración y automatización de las reglas de la lengua meta. Dentro del concepto del conocimiento procesal de la segunda lengua, Ellis (1995:165) integra los procesos y las estrategias sociales y cognitivos como se muestra en el cuadro No. 4.

El componente social del conocimiento procesal comprende los procesos y las estrategias usadas por el individuo al participar en la interacción. El componente cognitivo del conocimiento procesal comprende los procesos y las estrategias relacionados con el aprendizaje y el uso de la L₂.

Cuadro No.4: Tipos de conocimiento de la L₂ (con base en Ellis, 1995:165)

Los procesos y estrategias que se vinculan con el aprendizaje, se refieren a la forma en que el aprendiente acumula las nuevas reglas de la L₂ y automatiza las reglas internalizadas previamente, al atender al *input* y al simplificarlo a través del uso del conocimiento declarativo existente. Los procesos y estrategias correspondientes al uso de la L₂, incluyen los de recepción y producción, así como las estrategias de comunicación.

Las estrategias de recepción y producción son definidas por Tarone (1981) como los intentos del individuo de usar el conocimiento existente de la L₂ de manera eficiente y clara, y con el mínimo esfuerzo. Las estrategias de comunicación se utilizan cuando el individuo no es capaz de comunicar su mensaje original en la forma en que lo había planeado, por lo que lo reduce o busca medios alternativos para expresarlo. Las estrategias de comunicación se usan cuando no es posible implementar el plan de producción inicial (Ellis, 1995:164-165).

Como se observa, la adquisición de la lengua es el resultado de nuestra capacidad de obtener el sentido de la misma. Las nuevas reglas se generan cuando se usa el conocimiento existente dentro de un contexto lingüístico y situacional que contribuye a la creación de marcos

de referencia compartidos. Por lo tanto, el uso del lenguaje es el eje central de la teoría de la adquisición de la lengua (Ellis, 1995:268).

El conocimiento declarativo contribuye al desarrollo del conocimiento procesal ya que el aprendiente practica la segunda lengua a partir de las reglas de la misma. La práctica le permite al aprendiente formar hipótesis y comprobarlas, con la subsecuente reestructuración y automatización de ambos conocimientos.

Básicamente, el aprendizaje de la L₂ lo conforma la reestructuración constante del conocimiento declarativo y del conocimiento procesal. Se observa que la reestructuración del conocimiento declarativo ocurre como resultado de la reestructuración del conocimiento procesal, o sea a partir del uso de la lengua, ya que hay un continuo y una interdependencia entre los elementos de ambos conocimientos, los cuales integran, a su vez, el conocimiento de la L₂ (cuadro No.4)

Con respecto al concepto de la reestructuración, Cheng (1985 en McLaughlin, 1989:136-137) comenta que, al recibir el *input*, el aprendiente lo organiza y lo estructura, formando hipótesis sobre el mismo. Las representaciones cognitivas internalizadas del aprendiente cambian y se reestructuran progresivamente y, cuando esto ocurre, el aprendiente abandona las hipótesis formuladas inicialmente y construye otras más razonables. Este proceso es el resultado de la reestructuración de los componentes de una tarea, que son coordinados, integrados y reorganizados en nuevas unidades que reemplazan a los componentes anteriores por un procedimiento más eficiente en el que se incluyen, a su vez, los nuevos componentes.

Al respecto, McLaughlin (1989:138-147) señala que el ser humano es un procesador de capacidad limitada por lo que su atención sólo se dirige a uno de los muchos componentes de la tarea comunicativa. La reestructuración ocurre cuando el aprendiente nota vacíos en su conocimiento en momentos repentinos de visión o de comprensión, por lo que su atención en las

características del *input* que son importantes para el sistema por aprender debe ser prácticamente consciente. La reestructuración está regulada por la inferencia, y por la formación y la comprobación de hipótesis.

Con relación a la automatización, McLaughlin menciona que ésta corresponde a las respuestas aprendidas después de varias comprobaciones, con las que se construye un mapeo consistente del mismo *input* al mismo patrón de activación. La automatización se produce a partir de la práctica constante.

La reestructuración y la automatización ocurren durante el procesamiento del discurso y el uso de las estrategias responsables del mismo. Ellis (1995:175) los interrelaciona y los resume como se muestra en el cuadro No. 5, al que se le ha agregado la noción de la reestructuración en los momentos que, de acuerdo con esta teoría de aprendizaje, ocurre.

Procesos y estrategias responsables del discurso		
Procesos	Estrategias	
R E E S T R U C T U R A C I Ó N	Formación de hipótesis	Simplificación a) Sobregeneralización b) Transferencia Inferencia a) Intralingüística b) Extralingüística
	Comprobación de hipótesis	Receptivas Productivas Metalingüísticas Interaccionales
AUTOMATIZACIÓN		Práctica formal Práctica funcional

Cuadro No. 5: Procesos y estrategias responsables del discurso (con base en Ellis, 1995:175)

Para analizar este cuadro, se ha retomado el concepto de la reestructuración que, como hemos visto anteriormente, se lleva a cabo cuando el aprendiente comprende la información, y

forma y comprueba sus hipótesis. Para formar las hipótesis, el interactuante recurre al uso de las estrategias de simplificación e inferencia. En las primeras etapas del proceso de adquisición, el individuo tiende a simplificar, regularizar, sobregeneralizar y reducir las redundancias del *input*. Posteriormente, cuando el aprendiente presta mayor atención a la información del *input*, predominan las estrategias de inferencia.

La comprobación de las hipótesis se puede hacer de diferentes maneras. Faerch y Kasper indican que las hipótesis pueden probarse a través de la comprensión o la producción, introspectivamente, o a través de la interacción con un interlocutor (Loschky et al., 1993:127).

Faerch y Kasper (1983 en McLaughlin, 1989:146) señalan que las estrategias receptivas prueban las hipótesis cuando el aprendiente presta atención al *input* y lo compara con sus hipótesis, aceptándolas o rechazándolas, según sea el caso. Las estrategias productivas se emplean cuando el aprendiente produce un enunciado en la segunda lengua y evalúa su corrección a través de la retroalimentación que recibe. Las estrategias metalingüísticas se utilizan cuando el aprendiente consulta a un nativo hablante, al maestro, un libro de gramática o un diccionario para aclarar sus dudas. El aprendiente recurre a las estrategias de interacción para solicitar la reparación del discurso por parte del interlocutor.

La automatización, por su parte, se refiere a las respuestas que fueron aprendidas después de haber reestructurado el *input* recibido y comprobado consistentemente las hipótesis formuladas sobre el mismo. Para que lo anterior ocurra, el aprendiente requiere de una extensa práctica, ya sea formal o funcional, como se muestra en el cuadro anterior.

Al igual que para el aprendizaje de la L₂, los modelos que se desprenden de la teoría cognitiva describen claramente la manera en que se desarrolla la producción oral en términos de procesos mentales. Es decir, al interactuar, el aprendiente integra diferentes subhabilidades que, con la práctica, se convierten en rutinas automatizadas (McLaughlin, 1989:133-134). La

producción oral es una tarea compleja que está constituida por subtareas y sus propios componentes. Las subtareas se caracterizan por seguir una estructura jerárquica similar a la expuesta en el cuadro No. 4. Para poder ejecutar una parte de la tarea, es necesario llevar a cabo subtareas que completen los componentes más pequeños de la misma. Por ejemplo, el hablante, al decidir el tópico, selecciona un esquema sintáctico que, al mismo tiempo, requiere de ciertas subtareas, tales como formular las frases que expresen el mensaje intencionado. Estas formas, a su vez, requieren la recuperación de léxico, la activación de patrones articulatorios, la utilización de reglas sintácticas apropiadas y la satisfacción de convenciones pragmáticas (Levelt, 1978 en McLaughlin, 1989:135-136).

De los aspectos analizados anteriormente, se concluye que la teoría cognitiva concibe al aprendizaje de una segunda lengua como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja. El aprendiente integra y construye el conocimiento de la segunda lengua, y desarrolla la habilidad de usarla; conforme se desarrolla el lenguaje, hay una constante reestructuración al simplificar y unificar progresivamente las representaciones internas. Para lograr la fluidez en el desempeño lingüístico se requiere que las subhabilidades que lo componen se automaticen (Karmiloff-Smith, 1986 en McLaughlin, 1989:133-134). Los conceptos de automatización y de reestructuración descritos anteriormente son esenciales para la teoría cognitiva. El aprendiente adquiere la habilidad de usar la segunda lengua cuando, a partir de múltiples particularidades perceptuales, cognitivas y sociales, evalúa y coordina la información para comunicar su mensaje sin ambigüedad, respetando las convenciones conversacionales. Las relaciones anteriores se pueden apreciar en la figura No. 1.

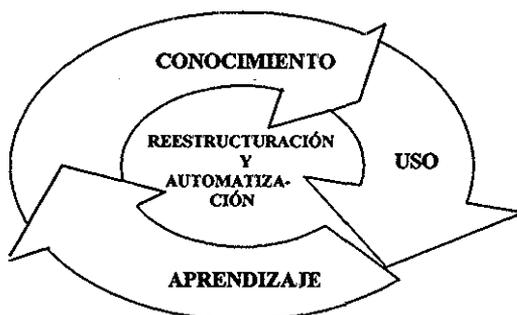


Figura No. 1 - Relaciones cíclicas del uso, aprendizaje y conocimiento de la L₂

Asimismo, encontramos que al comparar los conceptos del conocimiento declarativo y del conocimiento procesal que retoma Ellis (1995), éstos son compatibles con los de las habilidades motor-perceptivas y las habilidades de interacción que conforman el modelo de las habilidades de la producción oral propuesto por Bygate (1997) ya que ambos se remiten al conocimiento y al uso de la L₂.

La práctica de la producción oral se fomenta en el salón de clase con actividades comunicativas significativas que contribuyen al desarrollo de esta habilidad. Estas experiencias propician, asimismo, que el aprendiente llegue a ser independiente, participativo y colaborativo. Se considera que, para lograr lo anterior, la teoría de la enseñanza debe ser congruente con la teoría de aprendizaje aquí expuesta. La teoría de enseñanza deberá reflejar, de igual manera, las condiciones que promuevan el uso de las estrategias adecuadas para el desarrollo de la habilidad de la producción oral en la L₂. A continuación se describe la teoría de la enseñanza de la segunda lengua que se ha seleccionado para el presente trabajo.

1.1.2.2 Teoría de la enseñanza de L₂

Con base en la psicolingüística cognitiva, la enseñanza de lenguas se torna más humanística y menos mecánica, la lengua se considera como un medio de comunicación, se contemplan

diferentes estilos de aprendizaje, y la participación de los estudiantes se distingue como un proceso de construcción creativo (Hendrickson, 1978:387). La función de la enseñanza es facilitar el aprendizaje de los estudiantes, quienes son responsables de su propio aprendizaje. Estos cambios dieron origen al enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo se fundamenta en una teoría que concibe a la lengua como un medio de comunicación. La meta principal de la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar a los estudiantes para que sean capaces de usar la lengua en situaciones de la vida real (Bygate, 1997:3-9). Esta capacidad es descrita por Hymes (1972) como competencia comunicativa.

La competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980) comprende el conocimiento y las habilidades que se requieren en la comunicación (por ejemplo, el conocimiento del vocabulario y la habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de la lengua). El conocimiento abarca lo que el individuo sabe consciente o inconscientemente de la lengua y de otros aspectos comunicativos de la misma. La habilidad es la que le permite al individuo ejecutar apropiadamente dicho conocimiento en una comunicación real.

Esta competencia comunicativa posibilita al individuo para que interactúe en situaciones de comunicación real (Canale, 1990:5). En estas situaciones, el sujeto utiliza el conocimiento y la habilidad bajo limitaciones ambientales (distracciones e interferencia por ruidos de trasfondo) y psicológicas (memoria, fatiga y nerviosismo).

La comunicación sigue un proceso progresivo de negociación y evaluación que, a su vez, es el producto de procesos de interacción complejos ya que la competencia comunicativa interactúa con otros sistemas de conocimientos y habilidades (por ejemplo, el conocimiento del mundo), así como con una teoría de acción humana (por ejemplo, la voluntad y la personalidad).

La competencia comunicativa comprende cuando menos cuatro áreas de conocimiento y habilidades: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (Canale, 1990:6-14).

La competencia gramatical incluye el dominio del código verbal y no verbal de la lengua que, a la vez, comprende el conocimiento de vocabulario, reglas de formación de palabras y oraciones, semántica lingüística, pronunciación y ortografía. Esta competencia se enfoca directamente al conocimiento y las habilidades requeridas para entender y expresar con precisión el significado literal de las expresiones.

La competencia sociolingüística abarca el conocimiento y la habilidad de usar las reglas de propiedad de los significados y de las formas gramaticales aplicados a contextos sociolingüísticos diferentes. La propiedad de los significados comprende el uso de funciones comunicativas pertinentes para la expresión de las ideas. La propiedad de la forma relaciona el significado de las formas verbales o no verbales con las funciones comunicativas adecuadas a diferentes contextos sociolingüísticos.

La competencia discursiva se remite al conocimiento y a la habilidad requeridos para combinar las formas y los significados con el propósito de lograr textos hablados o escritos unificados. La unidad de los textos se obtiene con la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.

La competencia estratégica incluye el conocimiento y la habilidad de usar estrategias de comunicación verbales o no verbales con las que se compensan las limitaciones de cualquiera de las áreas que integran la competencia comunicativa y que consolidan la efectividad en la comunicación. La competencia estratégica contribuye a que el individuo resuelva dificultades de carácter gramatical, sociolingüístico o discursivo, así como factores de ejecución, tales como

distractores ambientales e interrupciones para mantener la fluidez en la conversación mientras se organizan las ideas o se encuentran las formas gramaticales apropiadas.

Con base en Munby (1978), Canale (1990:21-25) establece los sub-componentes de la competencia comunicativa. Algunos de ellos se muestran en el cuadro No. 6.

Competencia Comunicativa			
Competencia Gramatical	Competencia Sociolingüística	Competencia Discursiva	Competencia Estratégica
Fonología Ortografía Vocabulario Formación de palabras Formación de oraciones	Expresión y entendimiento de: - Significados sociales apropiados a diferentes contextos sociolingüísticos. - Formas gramaticales apropiadas a diferentes funciones comunicativas en diferentes contextos sociolingüísticos.	Géneros orales y escritos comunes seleccionados de acuerdo con el análisis de las necesidades de intereses de comunicación de los estudiantes. - Cohesión - Coherencia	Para problemas: - Gramaticales - Sociolingüísticos - Discursivos - De factores de ejecución

Cuadro No. 6: Areas de conocimiento y habilidades de la competencia comunicativa (con base en Canale, 1990:1-27)

El enfoque comunicativo integra estas cuatro competencias, y su meta principal es fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante para que pueda participar apropiadamente en situaciones de comunicación real. Para lograr esto, el enfoque comunicativo se apoya en los siguientes principios (Canale, 1990:17-19) que guían la enseñanza de una L₂

- Debe cubrir las cuatro áreas de la competencia comunicativa.
- Debe satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes de una L₂.
- Debe propiciar la interacción real y significativa en la L₂
- Debe aprovechar las habilidades de la lengua materna del estudiante.
- Debe orientarse hacia un currículo amplio.

El objetivo principal de un programa de L₂ basado en el enfoque comunicativo es proporcionar la información, la práctica y la experiencia que el estudiante necesita para cubrir sus

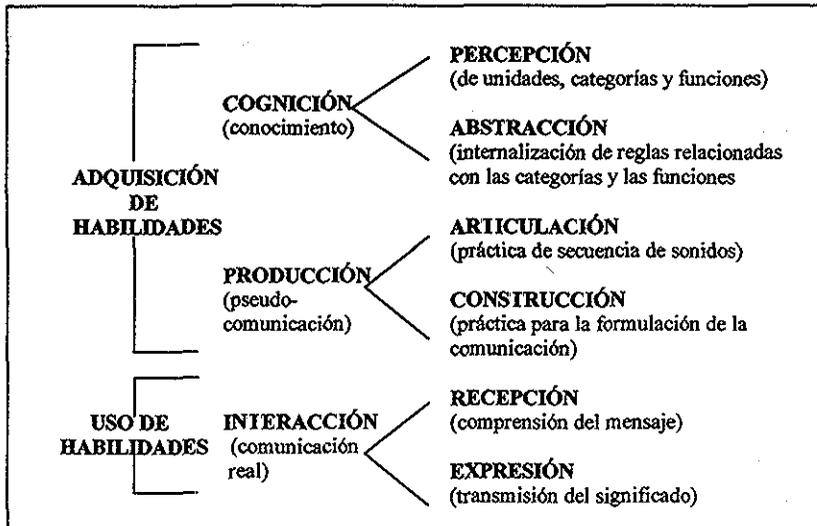
necesidades comunicativas en la L₂. Además de la enseñanza de la L₂, el programa debe comprender la enseñanza de la cultura de la L₂ y de los sistemas lingüísticos en general.

De la misma manera, la metodología de la enseñanza de la producción oral, o de cualquiera de las habilidades de la lengua, debe integrar las cuatro competencias que conforman la competencia comunicativa y satisfacer los principios que guían el enfoque comunicativo.

Ahora bien, al inscribir la habilidad oral mencionada en la primera parte de este capítulo dentro de los cuatro componentes de la competencia comunicativa, encontraremos que, de manera muy coherente, las habilidades motor-perceptivas se integran en la competencia gramatical, las rutinas de las condiciones de reciprocidad de las habilidades de interacción se relacionan con las competencias sociolingüística y discursiva, y que las condiciones de procesamiento y las habilidades de negociación de las habilidades de interacción se incluyen en la competencia estratégica.

Los objetivos de un curso, y de las actividades y los materiales didácticos para el desarrollo de la producción oral, deberán ser congruentes con el concepto de esta habilidad y con las teorías del aprendizaje y la enseñanza que la sustentan.

Las actividades deben formularse con base en los objetivos metodológicos del enfoque comunicativo. Al respecto, Rivers y Temperley (1978:4-5) relacionan las actividades para la adquisición y el uso de las habilidades orales (cuadro 7). Las actividades para la adquisición de las habilidades comprenden acciones para la adquisición del conocimiento y para la producción (pseudo-comunicación). Las actividades para el uso de las habilidades incluyen tareas para la interacción (comunicación real). Las actividades de cognición, producción e interacción no son sucesivas, es decir, se practican simultáneamente y no tienen que ver necesariamente con el nivel de dominio de la L₂ del estudiante.



Cuadro No. 7.- Actividades para la adquisición y el uso de las habilidades orales (con base en Rivers y Temperley, 1978:4)

Aunque las actividades productivas (pseudo-comunicativas) contribuyen a que el estudiante transite entre el conocimiento de la lengua y la interacción, para el propósito del curso de producción oral que se plantea, se incluirán principalmente las actividades de interacción por considerarse que son las que promueven la práctica de la L₂ y, como consecuencia, propician la reestructuración y la automatización de la lengua. Asimismo, las actividades de interacción permiten integrar los aspectos cognitivos y sociales de la actividad; es decir, la interacción se centra en la comprensión y en la negociación del *input* y el individuo participa en la actividad bajo la perspectiva de la socialización del lenguaje en la que la tarea y el contexto se corresponden. La tarea, desde este punto de vista, constituye una representación psicológica del lenguaje y el contexto una perspectiva social (Vygotsky, en Nunan, 1992:88).

Ya que la interacción es una tarea lingüística con la que se comparte información y se negocian significados, el estudiante debe aprender, en el contexto del salón de clases, a trabajar cooperativamente, tal y como sucede en la vida real. Aprender grupalmente significa buscar,

compartir y socializar la información y, al discutirla en grupo, el alumno aprende a analizarla, criticarla y reelaborarla. Aprende a modificar sus propios puntos de vista en función a la retroalimentación que da y recibe; aprende a avanzar conjuntamente en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; aprende a pensar en grupo en posibles aplicaciones de lo aprendido; y principalmente aprende a proyectar sus conocimientos más allá del salón de clase: a su realidad social; pero, sobre todo, aprende a corresponsabilizarse de su propio aprendizaje (Zarzar, 1983). Como resultado, al intervenir en las actividades de interacción, el estudiante logrará ser independiente, participativo y colaborativo (Johnson et al., 1995:107-111).

Se concluye que, a partir del uso de las actividades de interacción en el salón de clase, ya sea en pares, tríos o en grupos pequeños, el estudiante tendrá mayor posibilidad de practicar la L₂ con lo que a su vez formulará nuevas hipótesis sobre los nuevos conocimientos, y reestructurará y automatizará sus representaciones cognitivas. Asimismo, con las actividades de interacción, el alumno podrá desarrollar estrategias comunicativas que contribuyan a la integración de su competencia comunicativa. A continuación abordaremos su desarrollo.

1.1.2.3 Desarrollo de estrategias

Con base en el marco teórico que hemos considerado para la elaboración de este estudio, observamos que el aprendizaje es individual y el conocimiento es social. Por lo tanto, las experiencias de aprendizaje que se propongan deberán propiciar que el estudiante desarrolle estrategias de comunicación que contribuyan a que sea independiente, pero también participativo y colaborativo. Al reconocer y utilizar tales estrategias, el estudiante optimizará sus recursos y logrará sus propósitos comunicativos, interactuando con oportunidad y eficacia.

La teoría cognitiva señala que, en términos generales, en la interacción discursiva intervienen las estrategias de aprendizaje, de producción y de comunicación (cuadro No. 8). La

división de estas estrategias resulta en ocasiones innecesaria, puesto que existe una estrecha conexión entre ellas y, a veces, se traslapan; sin embargo, se considera que su clasificación es importante pues ofrece la posibilidad de diseñar actividades que contribuyan al desarrollo específico de algunas de ellas.

Estrategias que intervienen en la interacción discursiva			
Estrategias de aprendizaje*	Estrategias de producción*	Estrategias de Comunicación**	
		Estrategias de logro	Estrategias de reducción
Simplificación a) Sobregeneralización b) Transferencia	De planeación a) Simplificación semántica b) Simplificación lingüística	De adivinación a) Préstamo palabras de la L ₁ b) Traducción literal de la L1	De evasión de: a) Sonidos b) Estructuras complejas c) Vocabulario desconocido
		De parafraseo a) Sustitución léxica b) Circunlocución	
Inferencia a) Intralingüística b) Extralingüística	De corrección	De cooperación	

Cuadro No. 3: Estrategias que intervienen en la interacción discursiva (con base en (*) Ellis, 1995:167-185 y en (**) Bygate, 1997:42-48)

Aunque existe controversia sobre la posibilidad de ofrecer una enseñanza explícita de las estrategias, se considera que sí se pueden diseñar actividades que contribuyan a desarrollar algunas de ellas. Por ejemplo, con respecto a las estrategias de aprendizaje, se pueden crear ejercicios que propicien las simplificaciones y las inferencias. Con relación a las estrategias de producción, es factible elaborar actividades que faciliten la simplificación semántica, la simplificación lingüística y la corrección. Con referencia a las estrategias de comunicación, se considera la posibilidad de incluir tareas de interacción que propicien el desarrollo de estrategias de logro y de reducción. Las estrategias de logro comprenden: la adivinación, el parafraseo y la cooperación. Las estrategias de reducción incluyen: la evasión de sonidos, de estructuras complejas y de vocabulario desconocido.

Para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y la práctica de la gramática, se

proponen actividades afectivas de *input* estructurado (Lee y VanPatten, 1995), ya sea de opciones binarias, relación de columnas, complementación de información, selección de alternativas, o combinaciones de las mismas. Con estos ejercicios, se pretende, por una parte, facilitar el procesamiento de la información que reciban los estudiantes y, por la otra, contribuir a que expresen su opinión o den una respuesta personal sobre su mundo propio, para después participar en tareas de interacción.

Asimismo, las actividades que se sugieren para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de producción pueden ser, entre otras: complementación de cloze tests; uso de sinónimos, antónimos o definiciones breves de ciertas palabras incluidas en los textos orales y escritos; e inferencias de significados de verbos compuestos usados en contexto y uso de los mismos en un ejercicio posterior en el que los estudiantes los apliquen a sus propias experiencias. Se espera que estas actividades contribuyan a que los interactuantes simplifiquen, infieran, planeen y corrijan su discurso.

En relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación, se formulan tareas con las que los estudiantes expresen su opinión y/o discutan los temas que seleccionen, motivándolos a usar las estrategias discursivas. Estas actividades pueden ser, por ejemplo: dar información adicional o invitar a otro estudiante a participar para que apoye, esté en desacuerdo o valore lo que se haya dicho. Asimismo, se incluyen ejercicios tales como: elaborar un resumen corto o detallado de los principales puntos de una presentación oral, describir una secuencia de eventos pasados, presentes y futuros ligados al tópico, o hacer una presentación oral relacionada con el tema de la unidad preparada con anterioridad (Nunan, 1989:196:200). Con estas tareas, se pretende que los interactuantes desarrollen estrategias de logro y de reducción.

Se recomienda que las actividades se lleven a cabo en pares, tríos o pequeños grupos. El maestro se limita a actuar como consultor o guía y crea las condiciones necesarias que conduzcan

la interacción de los estudiantes hacia el fin deseado (Byrne, 1986:2).

Se considera que las actividades que se plantean propician el desarrollo de las estrategias discursivas y cumplen, además, con otros propósitos tales como adquirir y practicar el vocabulario, los verbos compuestos, o la gramática pero, sobre todo, contribuyen a la integración de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica que conforman, a su vez, la competencia comunicativa.

A continuación presentamos las consideraciones correspondientes al diseño de cursos que han servido de base para la elaboración de este estudio.

1.2 Diseño de cursos

El diseño del curso de producción oral que se propone requiere la selección del tipo de sílabo que constituirá su eje organizador, así como el modelo que se utilizará para llevar a cabo el diseño.

Con base en las descripciones de la habilidad de la producción oral y las teorías de aprendizaje y enseñanza que sustentan el presente estudio, en la primera parte de esta sección se analizan los tipos de sílabo que han sido empleados en la enseñanza de una L_2 y se seleccionan los que, por sus características, son los más adecuados para el curso propuesto. Posteriormente se presenta el modelo por el que se ha optado para realizar el diseño del curso de producción oral.

1.2.1 Selección del tipo de sílabo

El tipo de sílabo describe la unidad básica del eje organizador, alrededor del cual se circunscriben y ordenan los contenidos del curso. En términos prácticos, el tipo de sílabo incorpora la meta que se busca y las teorías de aprendizaje y enseñanza subyacentes, a fin de seleccionar y organizar los contenidos del curso.

Los tipos de sílabo que, por lo general, han sido usados con mayor frecuencia en la enseñanza de L_2 son el estructural o formal, el nocional-funcional, el situacional, y los basados

en habilidades, tareas y contenidos o tópicos (Dubin et al., 1986:37-38; Krahnke, 1987:9-72; Hutchinson et al., 1987:80-89; Nunan, 1988:27-60). En la práctica, frecuentemente se combinan dos o más tipos de sílabo con una organización basada principalmente en alguno de ellos, pero con otros tipos de sílabo como secundarios (Krahnke, 1987; Hutchinson et al., 1987; Nunan, 1988).

Los tipos de sílabo pueden ser lineales o cíclicos. Los contenidos de un sílabo lineal se introducen en una sola ocasión y no se retoman. Los contenidos de un sílabo cíclico se repiten de una manera periódica y progresiva, generalmente con un mayor grado de dificultad cada vez que se presentan. La clasificación lineal/cíclico es de gran utilidad y puede aplicarse prácticamente a todos los tipos de sílabo.

Por sus tendencias, los tipos de sílabo se dividen en sílabos orientados al producto y sílabos orientados al proceso. Los tipos de sílabo orientados al producto se distinguen por su enfoque en el conocimiento y las habilidades que los estudiantes obtienen como resultado de la enseñanza, es decir, el fin mismo. Los tipos de sílabo orientados al proceso se abocan a las experiencias de aprendizaje, es decir, a las acciones dirigidas hacia un fin (Wilkins, 1976:2; Dubin et al., 1986:46-50; Nunan, 1988:27-60).

El cuadro No. 9 muestra las características más significativas de los tipos de sílabo y su clasificación.

Tipos de sílabos			
Tipo de sílabo	Características	Ejemplos	Orientación
Estructural o formal	Se aboca a la enseñanza de las estructuras de la lengua meta. Sus contenidos son una selección de formas y estructuras de la lengua.	Sustantivos, verbos, adjetivos, tiempos verbales, pronunciación o morfología.	Producto
Nocional-funcional	Enseñanza de funciones que se llevan a cabo en el momento de usar la lengua, o de nociones que se expresan con la misma.	Funciones: Informar, estar de acuerdo, solicitar o proponer. Nociones: Tamaño, edad, color o comparaciones.	Producto
Situacional	Situaciones reales o imaginarias en la lengua meta. La interacción se lleva a cabo dentro de un contexto específico.	La cita con el dentista, la carta de agradecimiento, cambio de empleo, el restaurante o el banco.	Producto
Basado en habilidades	No se asocia con ninguna teoría de aprendizaje. La enseñanza de los comportamientos complejos de la lengua se facilita al romperlos en partes pequeñas (<i>skills</i>). Sus objetivos definen lo que se podrá hacer como resultado de la instrucción.	Comprensión de lectura: - Obtener ideas principales, generales o específicas Producción escrita: - Escribir párrafos bien estructurados.	Producto
Basado en tareas	Actividades complejas y dirigidas. La lengua se subordina a la ejecución de las tareas y la enseñanza de la lengua ocurre sólo cuando es necesaria para ejecutar la tarea. Estimula los procesos comunicativos y cognitivos.	Solicitar empleo, hablar con el trabajador social, conseguir información de casas habitación por teléfono, o preparar un proyecto para otro curso	Proceso
Basado en contenidos o tópicos	Instrucción de contenidos o tópicos usando como medio la lengua meta con posibles ajustes para su mayor comprensión. Los alumnos aprenden a la vez la lengua y los contenidos. Enfoque en la adquisición de la lengua.	Una clase de geografía, matemáticas, o cualquier otra materia. Tópicos tales como medio ambiente, SIDA, violencia intrafamiliar o seguridad pública.	Proceso

Cuadro No. 9: Características y reclasificación de los tipos de sílabo (con base en Dubin et al. 1986:37-38; Krahnke, 1987:9-72; Hutchinson et al., 1987:80-89; Nunan, 1988:27-60).

Para el diseño del curso de producción oral se han seleccionado, como ejes centrales, los tipos de sílabo orientados al proceso de contenidos o tópicos y de tareas, ya que consideramos que estos dos tipos de sílabo contribuyen mejor a la adquisición del conocimiento y la habilidad de usar la lengua, necesarios para la producción oral. Debido a los contenidos que se manejan en cada uno de estos tipos de sílabo, el basado en tópicos será lineal y el basado en tareas será cíclico.

Se ha optado por los tipos de sílabo basados en contenidos o tópicos y en tareas porque ambos propician la interacción y la práctica de la lengua ya que, de acuerdo con las descripciones teóricas de aprendizaje y enseñanza, para el desarrollo de la habilidad oral, tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad de producirla se conjugan cuando el hablante interactúa con otros participantes en contextos específicos. Además, durante la interacción, los hablantes desarrollan simultáneamente estrategias de comunicación para compensar sus limitaciones originadas ya sea por una competencia o por una habilidad insuficiente, lo cual es otra de las metas de la enseñanza.

La utilización del tipo de sílabo de contenidos o tópicos toma en cuenta las experiencias de los estudiantes y los motiva a usar la lengua meta al brindarles la oportunidad de hablar sobre los temas de su interés (Brinton et al., 1989:3-4). Asimismo, amplía tanto su conocimiento del mundo que los rodea como su conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla en situaciones comunicativas, lo cual es uno de los principios del enfoque comunicativo.

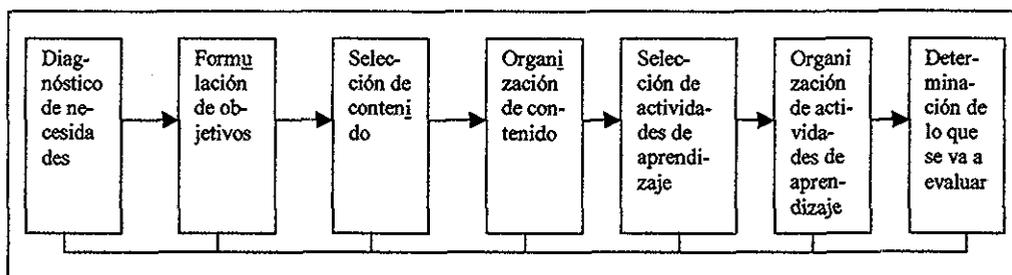
Con el empleo del tipo de sílabo basado en tareas se destaca la importancia del aprendizaje significativo ya que proporciona a los estudiantes la oportunidad de interactuar usando la lengua meta en actividades apegadas a sus creencias, convicciones y experiencias (Parrott, 1993:8). De igual forma, las tareas de este tipo de sílabo se acoplan a la realidad de los estudiantes, es decir, al tipo de actividades que llevan a cabo cotidianamente, en cuyo ejercicio se estimulan los procesos cognitivos y comunicativos.

En síntesis, el sílabo se basará en contenidos o tópicos y en tareas. El sílabo será lineal con respecto a su elemento central que serán los temas que se seleccionen como resultado de un análisis de necesidades. Paralelamente, las tareas que integren el sílabo se asociarán con estos temas y estarán comprendidas dentro de un sílabo cíclico.

1.2.2 Modelo del diseño de curso

Los modelos de diseño de cursos especiales para la enseñanza de lenguas extranjeras permiten responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la institución con mayor precisión que los modelos de los cursos generales.

En el cuadro No. 10, se reproduce un modelo clásico para el diseño de cursos. El modelo es general y se basa en la ordenación de los elementos necesarios para la elaboración del currículo. A partir de las necesidades, se formulan los objetivos, se seleccionan y organizan tanto los contenidos como las actividades de aprendizaje, y finalmente se determina lo que se va a evaluar (Taba, 1976 en Díaz Barriga, 1978:6).

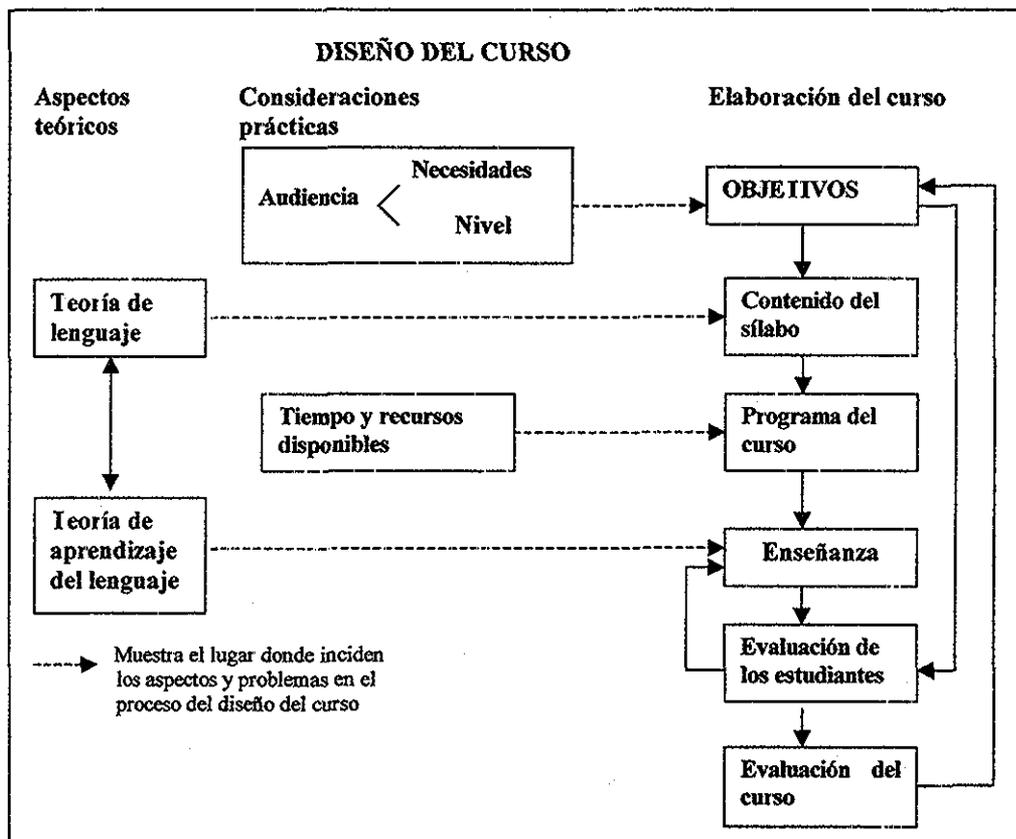


Cuadro No. 10: Ordenación de elementos para la elaboración del currículo (Taba, 1976 en Díaz Barriga, 1978:6)

Durante los últimos años se han elaborado varios modelos para el diseño de cursos (Candlin et al., 1978; Munby, 1978; Moore, 1980; Rodgers, 1980; Yalden, 1983; y Hutchinson, 1987; entre otros). Se eligió el modelo de Candlin et al. (1978:191) ya que parte de los fundamentos teóricos de la lengua y del aprendizaje, propios para el diseño de un curso de L₂. Además, en este modelo también se toman en cuenta las consideraciones prácticas relacionadas con el análisis de necesidades y el nivel de los estudiantes, así como el tiempo y los recursos disponibles en la institución (cuadro No. 11).

Se ha seleccionado este modelo para el presente trabajo por ser más específico para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Cubre los aspectos básicos para cualquier

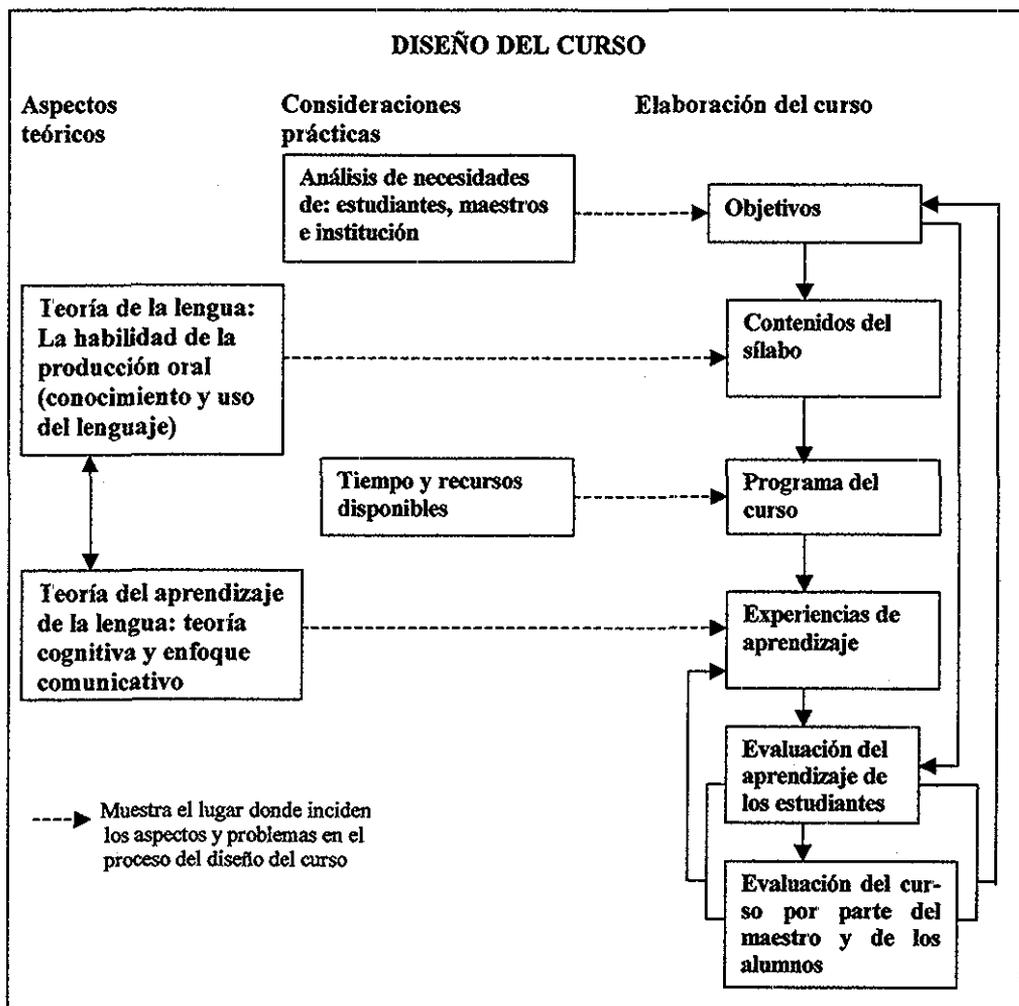
diseño de curso (cuadro No. 10), pero además es un modelo cíclico, lo que permite cotejar los resultados de las evaluaciones con los objetivos y la enseñanza, y adecuar los contenidos del sílabo para mejorar el diseño de manera continua.



Cuadro No.11: Modelo de diseño de cursos de Candlin et al. (1978:191)

El modelo se ha modificado sutilmente para este estudio (cuadro No. 12). El análisis de la audiencia se ha ampliado para incluir no sólo los intereses y las necesidades de los alumnos, sino también las percepciones de los maestros de tales intereses y necesidades, así como las metas de la institución. Asimismo, el concepto de enseñanza se ha cambiado por experiencias de

aprendizaje ya que éste se relaciona directamente con la teoría de aprendizaje que fundamenta el diseño.



Cuadro No.12: Modelo del diseño del curso de producción oral (con base en Candlin et al., 1978:191)

De igual forma, se especifica que la evaluación del curso comprende tanto la realizada por el maestro como la del alumno. Además, se ha señalado la relación interdependiente de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la del curso con los objetivos y las experiencias de

aprendizaje, lo que permitirá ajustar los contenidos del sílabo y optimizar las experiencias de aprendizaje. Esto obedece a la convicción de que los resultados de ambos tipos de evaluación reflejan el grado de cumplimiento de los objetivos y la efectividad de las experiencias de aprendizaje, lo cual permitirá hacer los cambios que sean convenientes, ya sea en los contenidos o en las experiencias de aprendizaje, para lograr los objetivos de la enseñanza y del curso en general e, incluso, replantear los objetivos en caso de que sean inadecuados.

El modelo que se muestra en el cuadro No. 12 guía el desarrollo del diseño del curso de producción oral que se propone, del cual ya se han descrito en este capítulo los aspectos teóricos respecto a la naturaleza de la habilidad de la producción oral y la teoría cognitiva, así como los objetivos del enfoque comunicativo. Además, se ha especificado el tipo de sílabo que se utilizará para la elaboración del curso de producción oral. Siguiendo este modelo, a continuación se describe la metodología del diseño del curso.

II. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

En este capítulo se describe el análisis que se realizó para determinar las necesidades de los estudiantes del plan global de inglés, nivel intermedio, del Centro de Enseñanza de Idiomas (C.E.I.) de la UNAM, ENEP Acatlán, así como las percepciones de los maestros de tales necesidades, y el tiempo y los recursos disponibles en la institución. Este análisis constituye el siguiente paso en el modelo del diseño del curso, es decir, las consideraciones prácticas que se incluyen en el cuadro No. 12.

El análisis de necesidades es el recurso que le permite al investigador identificar los requerimientos sociales, académicos y/o profesionales de los estudiantes. Hutchinson y Waters (1987:55-57) amplían el concepto de las necesidades de los alumnos, agregando las nociones de carencias e intereses.

En el contexto del estudio de una L₂, las necesidades se determinan por las demandas de los aspectos de la lengua que el estudiante debe aprender para funcionar efectivamente dentro de una situación. Los intereses constituyen la parte subjetiva de lo que los estudiantes desean aprender, es decir, sus preferencias particulares. Las carencias representan el vacío entre el dominio de la lengua meta que los estudiantes pretenden obtener y su dominio real.

Por otra parte, el tiempo y los recursos disponibles en la institución determinan las posibilidades con las que se cuentan para la elaboración del diseño de cursos.

Con la finalidad de concretar las necesidades, intereses y carencias de los alumnos del nivel intermedio, así como el tiempo y los recursos disponibles en la institución, se usaron tres instrumentos de recolección de datos: dos cuestionarios y una entrevista. Los dos cuestionarios, uno para los estudiantes y otro para los maestros de ese nivel, se diseñaron para conocer las necesidades, intereses y carencias de los alumnos del nivel intermedio. El tercer instrumento

comprende una entrevista a la Jefa del Departamento de Inglés. El propósito de esta entrevista fue conocer el tiempo y los recursos con los que se cuentan en la institución. Las características y los resultados de los tres instrumentos se describen a continuación.

2.1 Instrumento 1: Cuestionario para los estudiantes

El propósito del Instrumento 1 fue investigar las necesidades, intereses y carencias de los alumnos del nivel intermedio. A continuación se describe el diseño, la aplicación y los resultados del mismo.

2.1.1. Diseño

El diseño del cuestionario para los estudiantes se realizó en tres etapas. Inicialmente se llevó a cabo un estudio preliminar con preguntas abiertas relacionadas con las razones por las que estudian inglés; las habilidades que, además de la producción oral, desean practicar, y los temas de su preferencia, entre otros. El estudio preliminar se efectuó con 20 alumnos del PG-6 de inglés del C.E.I. de la UNAM, ENEP Acatlán. Sus respuestas se utilizaron para formular un cuestionario piloto con opciones. Este cuestionario fue revisado por cinco profesores del PG-6 para que determinaran si el formato, los contenidos y las instrucciones eran los adecuados. Después de hacer los cambios correspondientes, el cuestionario piloto se suministró a otro grupo de 20 alumnos del mismo nivel. Finalmente, con las modificaciones correspondientes, se llegó al cuestionario definitivo (Anexo No. 1).

El cuestionario para los estudiantes incluye preguntas sobre algunas variables atributivas, así como sobre sus necesidades, intereses y carencias. Las variables atributivas se refieren a: nombre, sexo, edad, profesión y ocupación de cada estudiante. Las preguntas relacionadas con las necesidades, intereses y carencias de los estudiantes comprenden los siguientes aspectos.

- A. Razones por las que estudian inglés
- B. Otras habilidades que desean practicar

- C. Inclusión de ejercicios para practicar estructuras gramaticales problemáticas
- D. Área de trabajo en la que desempeñan (o desempeñarán) sus funciones
- E. Actividades que desempeñan o desempeñarán
- F. Técnicas grupales de su preferencia
- G. Tipo de actividades que prefieren en el salón de clase
- H. Temas que consideran importantes
- I. Materiales que desean que se incluyan
- J. Aspectos de la L₂ que les causan problemas en la producción oral
- K. Información sobre textos, métodos, metodología o cursos de conversación que hayan tomado previamente
- L. Sugerencias

Las primeras diez preguntas (A – J) incluyen diferentes opciones. En nueve de ellas, el alumno indicó el nivel de su interés por cada opción, a partir de una escala decreciente del 4 al 0, la cual tiene las siguientes equivalencias: 4 = Muy importante, 3 = Importante, 2 = Mediana importancia, 1 = Poco importante y 0 = Nada importante. Por ejemplo:

- B. En el curso de producción oral, ¿qué otra habilidad le gustaría que se incluyera? Márquelas en la escala que corresponda.

B.	Otras habilidades que desea practicar	4	3	2	1	0
1	Comprensión auditiva					
2	Comprensión de lectura					
3	Escritura					

La pregunta C requiere de una respuesta afirmativa o negativa y las preguntas K y L son abiertas.

2.1.2 Aplicación

El Instrumento 1, cuestionario para los estudiantes, se aplicó en el semestre 96-I a siete grupos intactos de PG-6 de inglés. El instrumento se administró únicamente a los alumnos de PG-6 porque se consideró que, por estar cursando el último nivel del programa del plan global de inglés, estos alumnos conocían prácticamente la totalidad de los contenidos de dicho programa. Cuatro de los siete grupos encuestados de PG-6 correspondían al curso semanal y los otros tres al curso sabatino. Como no se pretendía contrastar las contestaciones de los alumnos del curso

semanal con los del sabatino, las respuestas de ambos grupos se sumaron. Se determinó incluir ambas poblaciones en el estudio ya que los alumnos realizan indistintamente cambios entre el curso semanal y el sabatino. La población de estos siete grupos estuvo integrada por 109 estudiantes, de los cuales 55 alumnos pertenecían al curso semanal y 54 al curso sabatino, de un universo de 250 alumnos, por lo que se considera que la muestra fue representativa.

2.1.3 Resultados

Los datos arrojados por el Instrumento 1 se mencionan a continuación.

2.1.3.1 Variables atributivas

Con respecto a las variables atributivas sexo y edad (Anexo 2), se encontró que, de los 109 estudiantes encuestados, 44 eran hombres y 65 eran mujeres. Sus edades, en el momento de la aplicación del cuestionario, fluctuaban entre 15 y 60 años. Igualmente, observamos que el 77.98% de estos estudiantes tenían entre 19 y 30 años de edad.

Con relación a las variables profesión y ocupación (Anexo 3), se observa que el 77.1% de los encuestados eran estudiantes, licenciados en derecho y en relaciones internacionales, secretarios, empleados, y administradores de empresas. El otro 22.9% tenía diferentes ocupaciones.

2.1.3.2 Necesidades, intereses y carencias

Las respuestas relacionadas con las necesidades, intereses y carencias de los 109 estudiantes encuestados se contabilizaron. A las categorías existentes (4 = Muy importante, 3 = Importante, 2 = Mediana importancia, 1 = Poco importante, 0 = Nada importante), se agregó la clasificación "S/R" (sin respuesta). Los porcentajes para cada respuesta se presentan en las Tablas Nos. 1-10 que a continuación se muestran. Para reportar lo que más les interesa a los estudiantes, se

sumaron los porcentajes de las categorías 4 y 3 (muy importante e importante). Los porcentajes de las otras categorías se reportan, por lo general, de forma separada.

La Tabla No. 1 se refiere a las razones por las que el alumno estudia inglés. Los resultados reflejan que la mayoría estudia el idioma porque desea obtener un mejor empleo (90.8%), viajar al extranjero (80.7%) o sostener conversaciones comerciales con extranjeros (72.5%). Otros estudiantes están interesados en aprender la lengua para asistir a conferencias en inglés (70.6%) o hacer traducciones (70.6%). A algunos otros les interesa aprender la lengua para mantener correspondencia personal (45.9%) o comercial (44.1%) en inglés, o para dar clases de inglés (33.1%). Se registra un interés prácticamente nulo en el empleo del idioma para discusiones profesionales (0.9%). Se observa, en este renglón, una evidente falta de respuestas (87.1%), lo que posiblemente indica que los alumnos desconocen si necesitarán el idioma para llevar a cabo discusiones profesionales.

A.	Razones por las que estudia inglés	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Viajar al extranjero	46.8	33.9	11.0	3.6	0.9	3.6	99.8
2	Conversaciones comerciales con extranjeros	47.7	24.8	12.8	6.4	4.6	3.6	99.9
3	Conversaciones informales con extranjeros	34.9	36.7	19.3	6.4	0.9	1.8	100.0
4	Correspondencia comercial	20.2	23.9	22.0	19.3	10.1	4.6	100.0
5	Correspondencia personal	15.6	30.3	25.7	18.3	8.3	1.8	100.0
6	Obtener un mejor empleo	78.0	12.8	2.7	1.8	2.7	1.8	99.8
7	Requisito de mi carrera	37.6	21.1	7.3	7.3	21.1	5.5	99.9
8	Asistir a conferencias en inglés	28.4	42.2	11.0	9.2	6.4	2.7	99.9
9	Dar clases de inglés	19.3	12.8	26.6	19.3	18.3	3.6	99.9
10	Hacer traducciones	33.0	37.6	11.9	9.2	6.4	1.8	99.9
11	Dar conferencias	14.7	27.5	19.3	15.6	18.3	4.6	100.0
12	Tomar apuntes	21.1	33.9	19.3	13.8	9.2	2.7	100.0
13	Entrevistar extranjeros	33.0	22.9	16.5	8.3	14.7	4.6	100.0
14	Discusiones profesionales	0	0.9	1.8	1.8	8.3	87.1	99.9

Tabla No. 1: Razones por las que el alumno estudia inglés

Con referencia a las habilidades que el estudiante desea que se incluyan en el curso de expresión oral, la Tabla No. 2 muestra que el 94.5% del total de la población se pronuncia por la práctica conjunta de la producción oral con la comprensión auditiva, y más del 65% está interesada en el ejercicio de la comprensión de lectura y la producción escrita.

B.	Habilidades que desea que se incluyan	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Comprensión auditiva	94.5	0	5.5	0	0	0	100.0
2	Comprensión de lectura	50.5	14.7	29.4	0.9	1.8	2.7	100.0
3	Producción escrita	49.5	15.6	28.4	0.9	0.9	4.6	99.9

Tabla No. 2: Habilidades que el estudiante desea que se incluyan en el curso de producción oral

En la Tabla No. 3 se observa que el 43.1% de los estudiantes está muy interesado en que se practique la gramática durante el curso de producción oral; al igual que otro 26.6% que también considera que es importante hacerlo.

C.	Gramática	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
	Incluir práctica gramatical	43.1	26.6	19.3	5.5	3.6	1.8	99.9

Tabla No. 3: Inclusión de ejercicios gramaticales

La Tabla No. 4 se refiere al área de trabajo en la que el estudiante desempeña o desempeñará su trabajo. Se advierte que, aunque laboran o laborarán en diferentes áreas, existe cierta concentración en las áreas de exportaciones (33.1%), importaciones (32.2%) y consultoría (31.2%). No obstante, también se nota que, en la mayoría de los casos, alrededor del 50% de los estudiantes no respondió, lo que se ha considerado como un posible desconocimiento del área en la que ejercerán las funciones de su profesión.

D.	Área de trabajo	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Auditoría	3.6	10.1	7.3	5.5	18.3	55.1	99.9
2	Consultoría	17.4	13.8	1.8	2.7	14.7	49.5	99.9
3	Contabilidad	7.3	6.4	13.8	5.5	15.6	51.4	100.0
4	Exportaciones	24.8	8.3	10.1	0.9	8.3	47.7	100.0
5	Mercadotecnia y publicidad	8.3	14.7	5.5	1.8	14.7	55.1	100.0
6	Producción	13.8	11.9	6.4	4.6	14.7	48.6	100.0
7	Inventarios	4.6	10.1	11.9	4.6	14.7	54.1	100.0
8	Importaciones	23.9	8.3	5.5	3.6	10.1	48.6	100.0
9	Mantenimiento	8.3	5.5	5.5	6.4	21.1	53.2	100.0
10	Diseño	11.0	7.3	8.3	4.6	19.3	49.5	100.0
11	Crédito y cobranzas	14.7	11.9	7.3	4.6	11.9	49.5	99.9
12	Periodismo	14.7	3.6	4.6	7.3	18.3	51.4	99.9
13	Recursos humanos	19.3	6.4	7.3	3.6	13.8	49.5	99.9

Tabla No. 4: Área de trabajo

La Tabla No 5 muestra los resultados referentes a las actividades que desempeñan o desempeñarán los estudiantes en su área de trabajo. En términos generales, sus respuestas son diversas. Se observa que entre las actividades más importantes se encuentran el hacer traducciones (45%), el asistir a conferencias y cursos en inglés (43.1%) y el mantener conversaciones con extranjeros (42.2%). No obstante, también se advierte que existe un importante porcentaje de alumnos que no dio ninguna respuesta. Lo anterior, al igual que los resultados presentados en la Tabla No. 4, podría ser un indicador del desconocimiento de las actividades que realizarán los estudiantes en su profesión.

E.	Actividades que desempeña o desempeñará	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Viajar al extranjero	22.9	11.9	10.1	7.3	17.4	30.3	99.9
2	Conversaciones comerciales con extranjeros	25.7	16.5	11.9	3.6	14.7	27.5	99.9
3	Correspondencia comercial en inglés	17.4	12.8	11.9	10.1	17.4	30.3	99.9
4	Asistir a conferencias y cursos en inglés	22.9	20.2	10.1	1.8	11.9	33.0	99.9
5	Dar clases de inglés	14.7	3.6	12.8	3.6	30.3	34.9	99.9
6	Hacer traducciones	31.2	13.8	13.8	3.6	11.0	26.6	100.0
7	Dar conferencias	8.3	8.3	15.6	8.3	22.0	37.6	100.0
8	Tomar apuntes en juntas y presentaciones	11.0	16.5	11.9	7.3	16.5	36.7	99.9
9	Entrevistar personal	15.6	7.3	12.8	10.1	17.4	36.7	99.9
10	Hacer reportajes	6.4	7.3	14.7	7.3	27.5	36.7	99.9
11	Discusiones profesionales en inglés	0	1.8	1.8	3.6	22.9	69.8	99.9

Tabla No. 5: Actividades que desempeña o desempeñará

Con respecto a las técnicas grupales preferidas por los estudiantes, en la Tabla No. 6 se observa que el 84.4% considera que las discusiones en pequeños grupos son importantes. De la misma forma, se aprecia su interés por las discusiones grupales (67.9%) y, en menor grado, por el trabajo en pares (52.3%).

F.	Técnicas grupales de su preferencia	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Discusiones grupales (todo el grupo)	35.8	32.1	21.1	1.8	4.6	4.6	100.0
2	Discusiones en pequeños grupos	44.0	40.4	9.2	1.8	0.9	3.6	99.9
3	En pares	29.4	22.9	27.5	8.3	5.5	6.4	100.0

Tabla No. 6: Técnicas grupales de su preferencia

Con respecto a las actividades en el salón de clase preferidas por los estudiantes, en la Tabla No. 7 observamos que los ejercicios dirigidos por el profesor (81.6%), las dinámicas grupales (78.0%), los juegos y canciones (74.3%), y los ejercicios en pequeños grupos (72.4%) son importantes para los alumnos. Aparentemente, la actividad menos importante para ellos es la realización de ejercicios individuales en el salón de clase (53.2%).

G.	Actividades en el salón de clase de su preferencia	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Ejercicios dirigidos por el profesor	53.2	28.4	11.0	0	0.9	6.4	99.9
2	Ejercicios en pequeños grupos	33.9	38.5	16.5	2.7	1.8	6.4	99.8
3	Ejercicios en pares	22.9	34.9	28.4	3.6	4.6	5.5	99.9
4	Ejercicios individuales	28.4	24.8	19.3	11.9	9.2	6.4	100.0
5	Exposiciones orales por equipo	28.4	35.8	17.4	8.3	4.6	5.5	100.0
6	Exposiciones orales individuales	34.9	28.4	16.5	10.1	3.6	6.4	99.9
7	Juegos y canciones	43.1	31.2	17.4	0.9	0.9	6.4	99.9
8	Dinámicas grupales	55.1	22.9	14.7	1.8	0.9	4.6	100.0

Tabla No. 7: Actividades en el salón de clase de su preferencia

Los temas más importantes para los estudiantes que se presentan en la Tabla No 8 servirán de base para la elección de los contenidos del curso de producción oral. Se observa que entre los temas generales (1-17) de mayor importancia se encuentran los de política interior (78.9%) y exterior (70.6%), economía nacional (70.6%) e historia de México (70.6%). Entre los temas generales de mediana importancia se encuentran los de la literatura universal (58.7%), la literatura inglesa (40.4%) y la literatura hispanoamericana (38.5%). La religión aparece como un tema de poca importancia (18.5%) pero posiblemente, por ser un tema controversial, los estudiantes prefieren no hablar de ella en el salón de clases.

Entre los resultados referentes a los temas nacionales (18.1-18.10) de mayor importancia se encuentran, por ejemplo, la contaminación y el medio ambiente (82.5%), la pobreza (76.1%), la seguridad pública (74.3%), la educación (73.4%) y el SIDA (73.4%). Entre los temas internacionales (19.1-19.10) de mayor relevancia, se ubican la educación (74.4%), la contaminación y el medio ambiente (68.8%) y la pobreza (66.9%). El tráfico y la vialidad, a nivel nacional (30.2%) e internacional (36.7%), es un tema de relativa importancia. El tema de las manifestaciones públicas, a nivel nacional (30.3%) e internacional (34.9%), se distingue por el

porcentaje de alumnos que señala que es un tópico de poca importancia o que no dio respuesta, lo cual podría indicar poco interés al respecto

H.	Temas que considera importantes	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Política interior	46.8	32.1	13.8	7.3	0	0	100.0
2	Política exterior	42.2	28.4	13.8	6.4	0	9.2	100.0
3	Religión	2.7	15.6	24.8	26.6	18.3	11.9	99.9
4	Literatura hispanoamericana	11.9	26.6	27.5	12.8	9.2	11.9	99.9
5	Literatura inglesa	13.8	26.6	28.4	9.2	10.1	11.9	100.0
6	Literatura universal	24.8	33.9	15.6	7.3	8.3	10.1	100.0
7	Deportes	8.3	25.7	36.7	8.3	10.1	11.0	100.0
8	Economía nacional	38.5	32.1	14.7	2.7	1.8	10.1	99.9
9	Economía universal	34.9	26.6	22.0	5.5	0.9	10.1	100.0
10	Historia de México	44.0	26.6	11.9	4.6	3.6	9.2	99.9
11	Historia Universal	38.5	22.0	22.0	5.5	4.6	7.3	99.9
12	Música clásica	17.4	22.0	27.5	11.9	11.0	10.1	99.9
13	Música contemporánea	17.4	24.8	31.2	7.3	8.3	11.0	100.0
14	Información científica	26.6	34.9	22.9	2.7	4.6	8.3	100.0
15	Cultura del pueblo de habla inglesa	24.8	26.6	24.8	9.2	5.5	9.2	100.0
16	Información sobre lugares turísticos	37.6	31.2	19.3	3.6	2.7	5.5	99.9
17	Ciencia ficción	12.8	21.1	25.7	10.1	15.6	14.7	100.0
18 Acontecimientos nacionales								
18.1	Crecimiento demográfico	40.4	28.4	18.3	5.5	1.8	5.5	99.9
18.2	Contaminación y medio ambiente	48.6	33.9	11.9	3.6	1.8	0	99.8
18.3	Educación	49.5	23.9	14.7	1.8	0.9	9.2	100.0
18.4	Tráfico y vialidad	12.8	17.4	36.7	16.5	6.4	10.1	99.9
18.5	SIDA	45.9	27.5	13.8	1.8	3.6	7.3	99.9
18.6	Prostitución	23.9	34.9	22.9	7.3	1.8	9.2	100.0
18.7	Pobreza	44.0	32.1	11.9	3.6	1.8	6.4	99.8
18.8	Seguridad pública	39.4	34.9	12.8	4.6	2.7	5.5	99.9
18.9	Servicios	33.0	30.3	20.2	6.4	2.7	7.3	99.9
18.10	Manifestaciones públicas	21.1	22.0	17.4	9.2	6.4	23.9	100.0
19 Acontecimientos internacionales								
19.1	Crecimiento demográfico	29.4	28.4	22.0	5.5	1.8	12.8	99.9
19.2	Contaminación y medio ambiente	33.0	35.8	21.1	2.7	2.7	4.6	99.9
19.3	Educación	45.0	29.4	17.4	2.7	1.8	3.6	99.9
19.4	Tráfico y vialidad	20.2	16.5	41.3	11.9	6.4	3.6	99.9
19.5	SIDA	40.4	22.9	18.3	7.3	3.6	7.3	99.8
19.6	Prostitución	24.8	25.7	26.6	11.0	3.6	8.3	100.0
19.7	Pobreza	38.5	28.4	16.5	5.5	1.8	9.2	99.8
19.8	Seguridad pública	22.9	33.0	25.7	4.6	4.6	9.2	100.0
19.9	Servicios	24.8	28.4	20.2	11.0	2.7	12.8	99.9
19.10	Manifestaciones públicas	18.3	11.9	25.7	9.2	4.6	30.3	100.0

Tabla No. 8: Temas que considera importantes

La Pregunta I, relacionada con el empleo de materiales didácticos, incluye: programas de televisión, revistas y periódicos, y grabaciones radiofónicas. La Tabla No. 9 muestra un notable interés por el uso de películas en inglés (92.7%), entrevistas (86.2%) y noticieros (70.6%) que aparecen en televisión; reportajes culturales (84.4%) y de política (71.6%) publicados en revistas y periódicos; y reportajes radiofónicos culturales (82.6%) y de política (69.7%).

Son de mediana importancia los reportajes deportivos (54.1%) y las novelas (50.5%) en televisión; los reportajes deportivos (52.3%), la información técnica (52.3%) y los reportajes sociales (50.5%) en revistas y periódicos; la política (69.7%), los reportajes sociales (59.6%) y los reportajes deportivos (46.8%) en grabaciones radiofónicas.

Los materiales didácticos de menor interés son las publicaciones en revistas y periódicos (38.5%) y las grabaciones radiofónicas (36.6%) sobre modas y diseño; así como los reportajes policíacos en revistas y periódicos (31.1%), y en grabaciones radiofónicas (34.9%).

I.	Materiales didácticos que desea que se incluyan	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Programas de TV en inglés							
1.1	Novelas	34.9	15.6	19.3	13.8	7.3	9.2	100.0
1.2	Reportajes culturales	39.4	33.9	19.3	3.6	0.9	2.7	99.8
1.3	Reportajes deportivos	21.1	33.0	25.7	10.1	4.6	5.5	100.0
1.4	Noticieros	39.4	31.2	17.4	3.6	0.9	7.3	99.8
1.5	Películas	62.4	30.3	4.6	0.9	0	1.8	100.0
1.6	Entrevistas	58.7	27.5	11.0	0	0	2.7	99.8

2	Revistas y periódicos							
2.1	Reportajes culturales	57.8	26.6	8.3	0.9	0	6.4	100.0
2.2	Reportajes deportivos	16.5	35.8	18.3	8.3	9.2	11.9	100.0
2.3	Reportajes policíacos	10.1	21.1	38.5	10.1	7.3	12.8	99.9
2.4	Reportajes sociales	25.7	24.8	33.0	6.4	1.8	8.3	100.0
2.5	Política	41.3	30.3	18.3	3.6	0.9	5.5	99.9
2.6	Modas y diseño	21.1	17.4	24.8	14.7	11.9	10.1	100.0
2.7	Información técnica	27.5	24.8	20.2	9.2	5.5	12.8	100.0

(Continúa)

3 Grabaciones radiofónicas								
3.1	Reportajes culturales	55.1	27.5	9.2	1.8	0	6.4	100.0
3.2	Reportajes deportivos	11.0	35.8	26.6	12.8	6.4	7.3	99.9
3.3	Reportajes policíacos	8.3	26.6	34.9	12.8	7.3	10.1	100.0
3.4	Reportajes sociales	33.0	26.6	26.6	4.6	1.8	7.3	99.9
3.5	Política	36.7	33.0	16.5	3.6	1.8	8.3	99.9
3.6	Modas y diseño	18.3	18.3	23.9	16.5	11.9	11.0	99.9

Tabla No. 9: Materiales que desea que se incluyan

La Tabla No. 10 muestra los aspectos de la L₂ que los estudiantes reportan como problemáticos. Entre los aspectos con mayor porcentaje se observan, por ejemplo, el desconocimiento de verbos compuestos (92%), y la carencia de vocabulario (71.6%) y de modismos (71.6%). Entre los aspectos de mediana dificultad se ubican los problemas por gramática incorrecta (61.4%). De acuerdo con los registros, el entender el mensaje es el aspecto menos problemático (31.2%).

J.	Aspectos de la L ₂ que le causan problemas	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Entender palabras	38.5	18.3	18.3	13.8	6.4	4.6	99.9
2	Entender el mensaje	11.0	20.2	33.9	15.6	12.8	6.4	99.9
3	Ordenar sus ideas	34.9	33.0	17.4	8.3	4.6	1.8	100.0
4	Carencia de vocabulario	45.9	25.7	20.2	3.6	0.9	3.6	99.9
5	Desconocimiento de verbos compuestos	62.4	30.3	4.6	0.9	1.8	0.0	100.0
6	Gramática incorrecta	27.5	33.9	20.2	11.0	1.8	5.5	99.9
7	Carencia de modismos	45.9	25.7	14.7	2.7	1.8	9.2	100.0

Tabla No. 10: Aspectos problemáticos de la L₂

En la parte K del Instrumento 1 se les preguntó a los estudiantes si conocían algún libro de texto, método o curso de conversación que fuera adecuado a sus necesidades y que pudiera servir para integrarlo en nuestro curso de producción oral. Al respecto, el 98.2% no hizo ninguna anotación y las respuestas del otro 1.8% fueron prácticamente irrelevantes, ya que sus

recomendaciones no se refieren a la práctica de la producción oral sino a un curso general de inglés.

En la sección L del Instrumento 1, se les pidió a los estudiantes que dieran sugerencias para el diseño del curso de producción oral. El 99.1% no hizo ninguna observación y lo sugerido por el 0.9% fue completamente intrascendental

2.2 Instrumento 2: Cuestionario para los maestros

La función básica del Instrumento 2 fue recopilar información similar a la del Instrumento 1 que permitiera comparar las respuestas de las percepciones de los maestros de PG-6 con las de los alumnos de ese mismo nivel. De esta forma, se pretendió aprovechar la experiencia de los maestros de PG-6 con diferentes grupos de este nivel

2.2.1 Diseño

El cuestionario piloto se revisó, en agosto del 2000, por cinco maestros que habían estado impartiendo el curso de PG-6 o que estaban familiarizados con el programa del mismo. A partir de sus observaciones, se hicieron las modificaciones correspondientes

El Instrumento 2 (Anexo 4) contiene una pregunta sobre una variable atributiva relacionada con la experiencia del maestro en PG-6, es decir, los años que ha impartido este nivel. Las otras preguntas se refieren a las percepciones de los maestros de las necesidades, intereses y carencias de los alumnos de PG-6. Los aspectos que se incluyen son los siguientes:

- A. Temas que consideran que son importantes para los alumnos de PG-6
- B. Importancia de los materiales (radio, televisión, revistas y periódicos) para los alumnos de PG-6
- C. Actividades que prefieren los alumnos de PG-6 para la práctica de las cuatro habilidades
- D. Actividades que prefieren los alumnos de PG-6 para la práctica de la producción oral
- E. Frecuencia de los aspectos de la L₂ que les causan problemas en la producción oral
- F. Estructuras gramaticales que, de acuerdo con su nivel, les resultan difíciles
- G. Sugerencias

Las preguntas del Instrumento 2 son similares a las preguntas A, B, D, E, G y H del Instrumento 1; únicamente se eliminaron las preguntas que requieren información específica de los estudiantes pero, al Instrumento 2, se le agregaron dos preguntas relativas a la práctica de las cuatro habilidades y al dominio de las estructuras gramaticales (preguntas C y F), las cuales no se incluyeron en el primer cuestionario.

Las preguntas A-F contienen opciones con escalas decrecientes, por ejemplo, del 4 al 0 con equivalencias similares a: 4 = Muy importante, 3 = Importante, 2 = Mediana importancia, 1 = Poco importante y 0 = Nada importante. La pregunta G, relacionada con las sugerencias, es abierta. Por ejemplo:

- A. De acuerdo con tu experiencia, ¿qué tan importantes son los siguientes temas para los alumnos de PG-6?

A.	Temas	4	3	2	1	0
1	Contaminación y medio ambiente					
2	Política nacional					
3	Pobreza (a nivel nacional)					

2.2.2 Aplicación

El Instrumento 2 se aplicó en octubre del 2000 a 20 profesores del C.E.I., los cuales habían impartido el PG-6 o estaban familiarizados con el programa de este nivel.

2.2.3 Resultados

El Instrumento 2 arrojó los datos que a continuación se reportan.

2.2.3.1 Variable atributiva

Con relación a la experiencia de los maestros encuestados de PG-6, se encontró que, en el momento de aplicar el cuestionario, dos de los 20 maestros no habían impartido el PG-6, pero que estaban familiarizados con el programa correspondiente. Los otros 18 maestros tenían, en

promedio, una experiencia de seis años en el nivel correspondiente. En este último grupo, se observó que el profesor con menos experiencia en el nivel lo había impartido durante un año, y que el maestro con mayor experiencia, lo había impartido durante 12 años

2.2.3.2 Necesidades, intereses y carencias

Se contabilizaron las respuestas que los 20 maestros encuestados proporcionaron sobre sus percepciones de las necesidades, intereses y carencias de los alumnos de PG-6. A las categorías existentes (por ejemplo: 4 = Muy importante, 3 = Importante, 2 = Mediana importancia, 1 = Poco importante, 0 = Nada importante), se agregó la clasificación "S/R" (sin respuesta). Los porcentajes de los resultados del Instrumento 2 se presentan en las Tablas Nos 11-16, las cuales se muestran a continuación. Para reportar las percepciones de los maestros con respecto a lo que más les interesa a los estudiantes, se sumaron los porcentajes de las categorías 4 y 3 (muy importante e importante). Los porcentajes de las otras categorías se reportan, por lo general, de forma separada.

En la Tabla No. 11 se exhiben las apreciaciones de los maestros con respecto a los temas preferidos por los estudiantes de PG-6. Entre los temas de mayor importancia se observan los relacionados con la educación nacional (95%), la contaminación y el medio ambiente (80%) y la seguridad pública nacional (75%). La política nacional (55%), la economía nacional (55%) y la información científica (55%) se perciben como temas de mediana importancia. La historia de México (20%), las bibliografías de personajes (20%) y la pobreza a nivel internacional (10%) denotan poca importancia. En el renglón de "otros," cinco de los veinte maestros encuestados ofrecieron sugerencias distintas.

A.	Temas	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Contaminación y medio ambiente	40.0	40.0	15.0	0.0	0.0	5.0	100.0
2	Política nacional	20.0	35.0	30.0	5.0	5.0	5.0	100.0
3	Pobreza (a nivel nacional)	15.0	25.0	40.0	15.0	0.0	5.0	100.0
4	Seguridad pública nacional	30.0	45.0	10.0	5.0	5.0	5.0	100.0
5	Educación nacional	40.0	45.0	10.0	0.0	0.0	5.0	100.0
6	Educación internacional	25.0	40.0	15.0	5.0	5.0	10.0	100.0
7	SIDA (a nivel nacional)	45.0	25.0	15.0	10.0	0.0	5.0	100.0
8	Política exterior	5.0	30.0	45.0	15.0	0.0	5.0	100.0
9	Economía nacional	10.0	45.0	40.0	0.0	0.0	5.0	100.0
10	Historia de México	5.0	15.0	55.0	15.0	5.0	5.0	100.0
11	Lugares turísticos	35.0	35.0	10.0	15.0	0.0	5.0	100.0
12	Crecimiento demográfico nacional	10.0	15.0	20.0	35.0	15.0	5.0	100.0
13	Pobreza (a nivel internacional)	5.0	5.0	55.0	25.0	5.0	5.0	100.0
14	Servicios (a nivel nacional)	10.0	40.0	20.0	10.0	10.0	10.0	100.0
15	SIDA (a nivel internacional)	40.0	25.0	15.0	15.0	0.0	5.0	100.0
16	Economía (a nivel internacional)	20.0	30.0	35.0	10.0	0.0	5.0	100.0
17	Información científica	25.0	30.0	25.0	5.0	10.0	5.0	100.0
18	Biografías de personajes	5.0	15.0	40.0	25.0	10.0	5.0	100.0

Tabla No. 11: Apreciación del maestro sobre los temas preferidos por los alumnos de PG-6

La Tabla No 12 muestra la apreciación de los maestros sobre la importancia de diferentes materiales didácticos para los alumnos. Los resultados reflejan que, a excepción de los programas radiofónicos sobre política (40%), se considera que todos son importantes para los alumnos de PG-6. En el renglón de "otros," dos de los 20 los maestros propusieron algunos tipos de programas pero, al igual que en el cuadro anterior, sus sugerencias no coincidieron

B.	Tipo de programa	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Películas (TV)	40.0	30.0	25.0	5.0	0.0	0.0	100.0
2	Entrevistas (TV)	50.0	30.0	15.0	5.0	0.0	0.0	100.0
3	Culturales (TV)	35.0	55.0	10.0	0.0	0.0	0.0	100.0
4	Noticieros (TV)	25.0	60.0	15.0	0.0	0.0	0.0	100.0
5	Culturales (revistas y periódicos)	40.0	50.0	10.0	0.0	0.0	0.0	100.0
6	Política (revistas y periódicos)	20.0	50.0	25.0	5.0	0.0	0.0	100.0
7	Culturales (material auditivo)	35.0	30.0	30.0	0.0	0.0	5.0	100.0
8	Política (material auditivo)	15.0	25.0	45.0	10.0	5.0	0.0	100.0

Tabla No. 12: Tipos de programas

En la Tabla No 13 se muestran las percepciones de los maestros sobre las actividades preferidas por los alumnos de PG-6 para practicar las cuatro habilidades. Entre las prácticas más importantes se perciben las dinámicas grupales (90%), los ejercicios en pequeños grupos (90%), los ejercicios en pares (90%), y los juegos y canciones (85%). Entre las actividades de mediana importancia se ubican las exposiciones orales individuales (55%) y los ejercicios individuales (50%). El trabajo dirigido por el maestro (45%) es la actividad señalada como la menos importante. En el renglón de "otros," cuatro de los 20 maestros dieron sugerencias distintas

C.	Tipo de ejercicios	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Trabajo dirigido por el maestro	10.0	35.0	40.0	15.0	0.0	0.0	100.0
2	Dinámicas grupales	80.0	10.0	10.0	0.0	0.0	0.0	100.0
3	Juegos y canciones	45.0	40.0	5.0	10.0	0.0	0.0	100.0
4	Ejercicios en pequeños grupos	65.0	25.0	10.0	0.0	0.0	0.0	100.0
5	Ejercicios en pares	45.0	45.0	10.0	0.0	0.0	0.0	100.0
6	Ejercicios individuales	0.0	50.0	45.0	5.0	0.0	0.0	100.0
7	Exposiciones orales en equipo	30.0	40.0	20.0	5.0	5.0	0.0	100.0
8	Exposiciones orales individuales	35.0	20.0	35.0	5.0	5.0	0.0	100.0

Tabla No. 13: Tipo de actividades preferidos para la práctica de las cuatro habilidades

La Tabla No. 14 muestra las apreciaciones de los maestros de PG-6 con respecto a las modalidades para llevar a cabo la práctica de la producción oral. Las discusiones en grupos pequeños (100%) y las discusiones grupales (90%) se señalan como importantes para los estudiantes. Las exposiciones individuales y las discusiones en pares aparecen como modalidades de menor importancia. En otras opciones para la práctica de la producción oral, únicamente tres de los 20 maestros dieron sugerencias, pero todas fueron distintas

D.	Práctica de la producción oral	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Discusiones grupales (todo el grupo)	30.0	60.0	10.0	0.0	0.0	0.00	100.0
2	Discusiones en grupos pequeños	85.0	15.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
3	Discusiones en pares	20.0	30.0	50.0	0.0	0.0	0.0	100.0
4	Exposiciones en pequeños grupos	45.0	30.0	25.0	0.0	0.0	0.0	100.0
5	Exposiciones individuales	25.0	25.0	35.0	10.0	5.0	0.0	100.0

Tabla No. 14: Práctica de la producción oral

En la Tabla No. 15 se incluyen las apreciaciones de los maestros con respecto a la frecuencia de determinados problemas en la conversación. La mayoría de los maestros señala que los estudiantes tienen problemas por el desconocimiento de expresiones idiomáticas (95%) y de verbos compuestos (90%), así como por la carencia de vocabulario al hablar y al escuchar el idioma (85%) y la falta de estrategias comunicativas (80%). El ordenar las ideas (60%) y el entender el mensaje (40%) no se consideran como cuestiones muy problemáticas. Cinco de los 20 maestros identificaron otros problemas en la conversación pero, sólo dos de ellos coincidieron en uno de ellos.

E.	Problemas adicionales	4	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%	%
1	Al escuchar, entender vocabulario	65.0	20.0	10.0	0.0	0.0	5.0	100.0
2	Entender el mensaje en general	5.0	35.0	30.0	25.0	0.0	5.0	100.0
3	Ordenar sus ideas	30.0	30.0	35.0	0.0	0.0	5.0	100.0
4	Carencia de vocabulario al hablar	75.0	10.0	10.0	0.0	0.0	5.0	100.0
5	Desconocimiento de verbos compuestos	50.0	40.0	5.0	0.0	0.0	5.0	100.0
6	Desconocimiento de expresiones Idiomáticas	80.0	15.0	0.0	0.0	0.0	5.0	100.0
7	Falta de estrategias comunicativas	55.0	25.0	15.0	0	0	5.0	100.0

Tabla No. 15: Frecuencia de problemas en la conversación

En la Tabla No. 16 se muestra la opinión de los maestros con respecto al nivel de dificultad de diferentes estructuras gramaticales. Entre las de mayor grado de dificultad se encuentran los verbos modales + have + participio pasado (85%), el tercer condicional (85%), el discurso indirecto con preguntas empotradas (80%) y el discurso indirecto en tiempo pasado (80%). El primer condicional muestra el menor grado de dificultad. Seis de los 20 maestros señalaron otras estructuras gramaticales, todas diferentes.

F.	Estructura gramatical	3	2	1	0	S/R	Total
		%	%	%	%	%	%
1	Presente y pasado perfecto	20.0	60.0	15.0	0.0	5.0	100.0
2	Verbos modales + infinitivo	20.0	50.0	20.0	5.0	5.0	100.0
3	Verbos modales + have + participio Pasado	60.0	25.0	10.0	0.0	5.0	100.0
4	Primer condicional	5.0	35.0	30.0	25.0	5.0	100.0
5	Segundo condicional	30.0	25.0	30.0	10.0	5.0	100.0
6	Tercer condicional	50.0	35.0	10.0	0.0	5.0	100.0
7	Wish (para el presente)	25.0	45.0	15.0	10.0	5.0	100.0
8	Wish (para el pasado)	35.0	30.0	20.0	5.0	10.0	100.0
9	Voz pasiva: be + participio pasado	30.0	35.0	30.0	0.0	5.0	100.0
10	Voz pasiva: modal + be + participio Pasado	45.0	25.0	25.0	0.0	5.0	100.0
11	Discurso indirecto en tiempo pasado	45.0	35.0	15.0	0.0	5.0	100.0
12	Preguntas empotradas	35.0	40.0	20.0	0.0	5.0	100.0
13	Discurso indirecto con preguntas Empotradas	60.0	20.0	5.0	0.0	15.0	100.0
14	Verbos + -ing y/o + infinitivo	25.0	45.0	20.0	5.0	5.0	100.0
15	Cláusulas relativas	15.0	40.0	35.0	5.0	5.0	100.0
16	Preposiciones	50.0	25.0	15.0	5.0	5.0	100.0

Tabla No. 16: Nivel de dificultad de estructuras gramaticales

Con respecto a la sección G, sugerencias para el curso de producción oral, siete de los 20 maestros hicieron las propuestas siguientes:

- Apoyar los cursos regulares (no se mencionó de qué manera)
- Tener cable / Sky conectado a los televisores (no se indicó en qué lugar)
- Hablar de situaciones reales de adolescentes y adultos (no se dieron ejemplos)
- Facilitar el contacto de los estudiantes con nativos hablantes de inglés.
- Grabar entrevistas y hacer sugerencias sobre su discurso.
- Videograbar las presentaciones orales de los alumnos.
- Hablar sobre intereses personales
- Realizar diferentes tipos de actuaciones.
- Elaborar *scripts* y anuncios para televisión

2.3 Instrumento 3: Entrevista a la Jefa del Departamento

Para determinar el tiempo y los recursos disponibles en la institución, se entrevistó a la Jefa del Departamento de Inglés del C.E.I., de la UNAM, ENEP Acatlán. El diseño, aplicación y resultados del Instrumento 3 se describen a continuación.

2.3.1 Diseño

Se elaboró una guía para la entrevista con preguntas abiertas. Las preguntas fueron revisadas por dos profesores del C.E.I. La entrevista se llevó a cabo después de hacer las modificaciones correspondientes.

Las preguntas del Instrumento 3 (Anexo No 5) abarcan los siguientes aspectos:

- Los objetivos de los talleres en general y, en particular, los del taller de producción oral
- La población a la que se dirige el taller de producción oral
- La duración del taller, las horas/clase semanales y los días de la semana en que se impartirá.
- El horario que se designará para el taller
- Los recursos y los apoyos con los que se cuenta o se contará para impartirlo.

2.3.2 Aplicación

La entrevista, Instrumento 3, se realizó el 5 de junio del 2001 en la oficina de la Jefa del Departamento de Inglés del C.E.I., UNAM, ENEP Acatlán. Estuvieron presentes únicamente la persona entrevistada y la investigadora. La entrevista tuvo una duración de aproximadamente 15 minutos, tiempo suficiente para cubrir todos los puntos previstos en la guía elaborada previamente.

2.3.3 Resultados

La transcripción de la entrevista aparece en el Anexo No 6. De la información proporcionada por la Jefa del Departamento de Inglés, se describe a continuación lo que es relevante para las consideraciones prácticas del diseño del curso que se propone.

La Jefa del Departamento de Inglés indicó que los talleres se instituyeron fundamentalmente para reforzar las diferentes habilidades discursivas de los alumnos del C.E.I y sus objetivos son, en términos generales, apoyar los cursos del plan global. El objetivo principal del taller de producción oral es, de igual manera, respaldar al alumno del plan global con práctica adicional para que, al llevar a cabo tareas individuales y de interacción asociadas con los temas de su interés, desarrolle su habilidad discursiva y, por consiguiente, tenga un mayor dominio del idioma.

La población a la que se dirige el taller de producción oral corresponde a estudiantes de PG-5 y PG-6. El PG-6 es un nivel intermedio avanzado con el que se concluyen los cursos convencionales del plan global de inglés

Los cursos del plan global se imparten cuatro horas durante 16 semanas al semestre (64 horas en total), dos horas por día en un horario terciado (lunes y miércoles o martes y jueves), o cuatro horas seguidas los viernes. Los talleres tienen una duración de un semestre; se imparten dos horas a la semana durante el mismo período (32 horas en total), una hora por día en horario terciado o dos horas seguidas los viernes. El taller de producción oral tendrá las mismas características de los talleres existentes; sin embargo, su duración será de dos semestres

El taller de producción oral se podrá impartir en cualquier horario comprendido dentro de las 9:00 a m. y las 5:00 p m , cubriendo así los horarios con mayor demanda, que son de 11:00 a m a 1:00 p m o de 1:00 p m. a 3:00 p m

El equipo audiovisual con el que cuenta actualmente la institución está integrado por: televisores, video caseteras, reproductores de casetes y *compact disks*, cámaras de video y *karaoke*. Los materiales didácticos disponibles en inglés son: películas, grabaciones, revistas y periódicos. Tanto el equipo audiovisual como los materiales didácticos mencionados se encuentran a la disposición de los maestros para la impartición de los cursos o talleres.

Con respecto a los apoyos que se proporcionarán para el taller de producción oral, la Jefa del Departamento de Inglés mencionó que, aunque la posibilidad de contactar a los estudiantes con nativohablantes del inglés está limitada por problemas de tiempo y distancia, se podría aprovechar la presencia de los alumnos que toman clases de español para extranjeros en el C E I , coordinando sus actividades con las de los alumnos del taller de producción oral

La Jefa del Departamento de Inglés, a pregunta expresa, comentó que existen planes de abrir una mediateca con la que se pretende respaldar a los estudiantes de los cursos y talleres de idiomas, así como, en un futuro, a los de la modalidad de educación abierta y a distancia. Si así fuera, se podrían utilizar los servicios de *internet* y en particular los de *netmeeting* para que, mediante convenios, los alumnos del C.E.I. sostengan conversaciones con estudiantes de la UNAM, Campus San Antonio o con otras universidades en el extranjero

2.4 Discusión de los resultados

Las necesidades, los intereses y las carencias de los alumnos de PG-6 son variados. Las razones por las que estudian inglés, aunque están estrechamente relacionadas con motivos personales, coinciden con el ejercicio de su profesión y/o sus estudios universitarios

Entre los temas nacionales e internacionales más importantes para ellos, sobresalen los relacionados con la contaminación y el medio ambiente, la pobreza, la educación y el SIDA, así como el concerniente a la seguridad nacional.

Con respecto a la práctica de la producción oral, fundamentalmente se encontró un marcado interés por el ejercicio de esta habilidad conjuntamente con la comprensión auditiva. No obstante, también se observa su deseo por que se incluyan las habilidades de la comprensión de lectura y la producción escrita.

Con relación a las actividades y a las técnicas grupales de su preferencia, se distingue el interés de los estudiantes por trabajar en el salón de clases en un ambiente estructurado por el profesor. Además, se advierte su deseo por el uso de dinámicas y discusiones grupales; ejercicios, discusiones y exposiciones en pequeños grupos; el empleo de juegos y canciones, y los ejercicios en pares.

Con referencia a los materiales didácticos, se observa un marcado interés por el uso de materiales audiovisuales de diferentes tipos, así como por el empleo de publicaciones en revistas y periódicos y la utilización de grabaciones.

Los aspectos problemáticos que se manifiestan durante el desempeño de la habilidad oral de los estudiantes están principalmente relacionados con cuestiones léxico-semánticas, tales como el desconocimiento y/o la carencia de verbos compuestos, expresiones idiomáticas, vocabulario y modismos, así como por su inexperiencia en el uso de estrategias comunicativas. Aunque el problema por el uso incorrecto de la gramática parece ser menor que el de los aspectos mencionados anteriormente, los estudiantes manifestaron un notable interés por la inclusión de ejercicios gramaticales en el curso de producción oral. Las estructuras gramaticales que los maestros reportaron como difíciles para los alumnos de PG-6 son los verbos modales + have + participio pasado, el tercer condicional, y el discurso indirecto en tiempo pasado y con preguntas empotradas.

El objetivo principal del taller de producción oral es, conforme a la entrevista, apoyar los niveles cinco y seis de los cursos del plan global de inglés. Esta meta concuerda con el enfoque del taller de producción oral, en el sentido de ofrecer mayores oportunidades de práctica a los alumnos. El tiempo señalado para la impartición del taller de producción oral es de dos semestres y se podrá impartir durante dos horas a la semana los días lunes y miércoles, martes y jueves o los viernes, dentro del horario comprendido entre las 9:00 a.m. y las 5:00 p.m. El equipo

audiovisual y los materiales didácticos que integran los recursos de la institución son variados y se podrán utilizar para la impartición del curso de producción oral

La información arrojada por los tres instrumentos descritos en este capítulo sirve de base para la elaboración del taller de producción oral, de la cual se ocupa el siguiente capítulo.

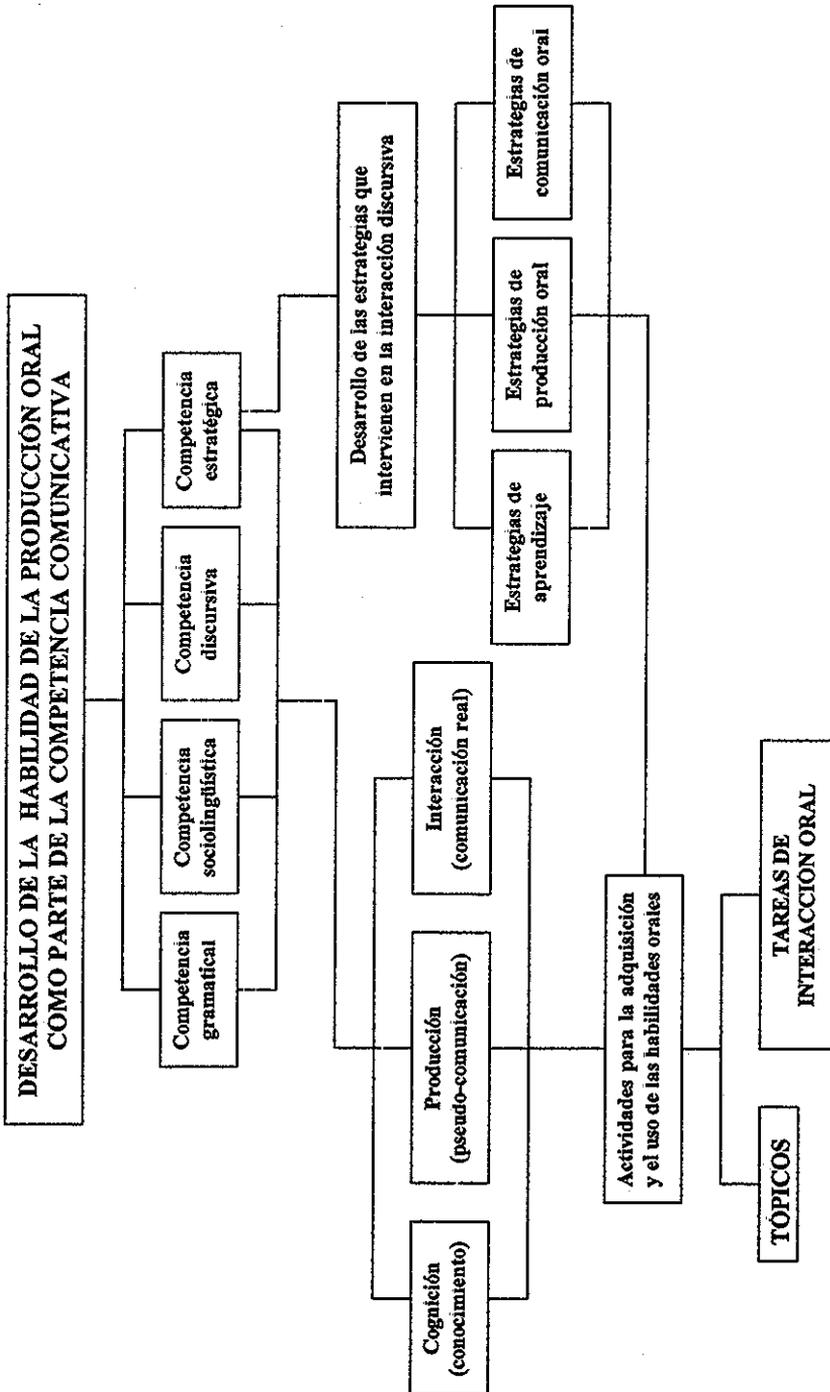
III. ELABORACIÓN DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL

De acuerdo con la información proporcionada por la Jefa del Departamento de Inglés durante la entrevista (Instrumento No. 3), la meta principal de la institución con respecto al taller de producción oral es apoyar a los alumnos del nivel intermedio del plan global de inglés con práctica adicional que les permita desarrollar su habilidad oral.

En el presente capítulo se describe la elaboración del taller de producción oral que constituye la tercera y última parte del modelo seleccionado para su diseño (cuadro No. 12). La descripción incluye los objetivos del curso, los contenidos del sílabo, el programa del curso, las experiencias de aprendizaje y la evaluación tanto de las experiencias de aprendizaje como del mismo taller.

3.1 Objetivos del taller

Los objetivos del taller de producción oral se desprenden del marco teórico que se ha descrito en el primer capítulo y son congruentes con el modelo didáctico que se muestra en el cuadro No. 13. Conforme a este modelo, los objetivos del taller se establecen en tres niveles: objetivo general, objetivos particulares y objetivos específicos. El objetivo general expresa el alcance final del curso, es decir, la capacidad que se pretende que el alumno adquiera al concluir el taller de producción oral. Los objetivos particulares manifiestan alcances intermedios que, al integrarse, conllevan al logro del objetivo general. Los objetivos específicos expresan las aptitudes observables en el alumno, las cuales conducen al logro de los objetivos particulares y evidencian el aprendizaje del alumno. Los objetivos específicos se determinan con respecto a la realización de las tareas, que son las que permiten evaluar al alumno y el taller de producción oral.



Cuadro No. 13.- Modelo didáctico para el desarrollo de la habilidad oral

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el objetivo general del taller de producción oral se relaciona con las teorías de la lengua y del desarrollo de la competencia comunicativa que sustentan esta investigación. Los objetivos particulares del taller están estrechamente vinculados con el desarrollo de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (estrategias que intervienen en la interacción discursiva). Los objetivos específicos se definen con respecto a las tareas de interacción oral que se relacionan con los tópicos seleccionados, ejes centrales del diseño del taller de producción oral.

Objetivo general

El objetivo general del curso es que los alumnos, al término del taller, sean capaces de interactuar oralmente en inglés, con oportunidad y eficacia, en situaciones de comunicación real.

Objetivos particulares

Los objetivos particulares del taller de producción oral son que, a partir de la discusión de los tópicos de su interés y la realización de las tareas de interacción oral, al concluir el taller, los alumnos sean capaces de:

- *Utilizar códigos verbales y no verbales del inglés para expresar con precisión el significado literal de las expresiones (competencia gramatical).*
- *Satisfacer exigencias particulares de situaciones reales durante la interacción oral (competencia sociolingüística).*
- *Emplear registros sociales adecuados y manejar protocolos y fórmulas culturales para abrir, sostener y cerrar actos comunicativos (competencia sociolingüística).*
- *Expresar sus ideas pertinentemente y de acuerdo a contextos diferentes (competencia sociolingüística).*

- *Combinar adecuadamente formas y significados para lograr textos hablados unificados (competencia discursiva).*
- *Usar estrategias discursivas verbales y no verbales para compensar limitaciones de cualquier índole (competencia estratégica). Su empleo propiciará que los alumnos sean, a su vez, capaces de:*
 - ✓ *Utilizar estrategias de simplificación e inferencia para facilitar el procesamiento de la información que reciban con el input y durante la interacción oral (estrategias de aprendizaje).*
 - ✓ *Aplicar estrategias de planeación y de corrección durante su producción oral (estrategias de producción).*
 - ✓ *Usar estrategias de logro (adivinación, parafraseo y cooperación) y de reducción (evasión) durante la interacción oral (estrategias de comunicación)*

Se pretende que la participación oral de los alumnos en diferentes contextos y en diversas tareas de interacción oral contribuya a la integración y al desarrollo de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (competencia comunicativa), así como de las estrategias de aprendizaje, producción oral y comunicación oral (estrategias que intervienen en la interacción discursiva). El uso de estrategias optimizará sus recursos y propiciará que, al interactuar con oportunidad y eficacia, logren sus propósitos comunicativos.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos son que, a partir de las tareas de interacción oral y los tópicos de su interés, los alumnos sean capaces de:

- *Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.*

- *Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales (por ejemplo, fotografías), verbales o kinésicos.*
- *Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.*
- *Usar comportamientos no verbales apropiados.*
- *Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento del lenguaje)*
- *Describir procesos sencillos*
- *Describir secuencias de acciones ligadas*
- *Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.*
- *Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual (imágenes, gráficos, mapas o diagramas entre otros)*
- *Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.*
- *Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores*
- *Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.*

3.2 Contenidos del sílabo

Los contenidos del sílabo se determinan de acuerdo con los tipos de sílabo seleccionados en el primer capítulo, los cuales se basan en tópicos y en tareas. A continuación se describen los elementos que se incluyen en cada uno de ellos.

3.2.1 Tópicos

A partir de los resultados del análisis de necesidades, se seleccionaron los siguientes tópicos para ser incluidos en el diseño del taller:

- *Contaminación y medio ambiente*
- *Pobreza*

- *Seguridad pública*
- *Educación*
- *SIDA*
- *Política interior*
- *Política exterior*
- *Economía nacional*
- *Historia de México*

3.2.2 Tareas

Para este diseño, las tareas se consideran como las acciones de comunicación que se llevan a cabo para abordar y disertar sobre los tópicos que han sido seleccionados. El propósito de las tareas es crear mayores oportunidades de interacción. Las tareas de interacción oral que se realicen en el salón de clases pueden ser relativamente diferentes a las que se llevan a cabo en otros contextos ya que la finalidad de algunas de las actividades es el promover el desarrollo de estrategias discursivas. Las tareas deben inducir a que el alumno escuche o lea con un propósito, establezca y mantenga relaciones para participar en la discusión de los tópicos de su interés, y resuelva problemas a través de la interacción oral (Clark, 1987:238-239 en Nunan, 1989:67).

Las tareas se han graduado de acuerdo con sus demandas cognitivas y de ejecución. La secuencia de las tareas se inicia con la comprensión oral y escrita; posteriormente se presentan actividades controladas de producción y, finalmente, se incluyen actividades que requieren que el estudiante intervenga en actividades de comunicación real. Las tareas de comprensión de textos (orales o escritos) requieren respuestas cortas relacionadas con los mismos textos. Las tareas controladas de producción comprenden desde la repetición de lo que se escucha o se lee hasta las respuestas personales a preguntas específicas. Las tareas de interacción (comunicación real) incluyen actividades de simulación, discusión y solución de problemas (Nunan, 1988:55, 1989:118-19). Se aprecia que, con esta secuencia, se incrementan las demandas cognitivas y de ejecución.

Uno de los propósitos principales de las tareas de comprensión oral y escrita es proporcionar a los alumnos mayor información sobre el tema de cada una de las unidades del taller de producción oral. Dentro de las tareas de comprensión se incluyen actividades de comprensión y de procesamiento del *input*. Las actividades de comprensión del *input* se abocan a la extracción del significado de los textos. Las actividades de procesamiento del *input* (*saliency e input* estructurado) requieren el control de la atención en la forma (Skehan, 1998:47). Las actividades de procesamiento del *input*, en condiciones de colaboración y apoyo entre compañeros, propician la formación de hipótesis y la reestructuración (Kowal y Swain, 1994 en Skehan, 1998:59).

Para las tareas de producción e interacción oral, se han seleccionado las que Nunan (1989:196-200) sugiere para el nivel intermedio y que corresponden a los objetivos específicos del curso

- *Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.*
- *Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales (por ejemplo, fotografías), verbales o kinésicos.*
- *Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.*
- *Usar comportamientos no verbales apropiados.*
- *Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento del lenguaje).*
- *Describir procesos sencillos.*
- *Describir secuencias de acciones ligadas*
- *Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.*
- *Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual (imágenes, gráficos, mapas o diagramas entre otros).*
- *Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.*
- *Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores*
- *Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.*

La secuencia de las tareas que se proponen es congruente con las actividades para la adquisición y el uso de las habilidades orales propuestas por Rivers y Temperley (1978:4), las cuales se muestran en el cuadro No. 7.

La siguiente columna se designa para especificar los tópicos que integrarán el taller de producción oral. Lo anterior le brindará al maestro la posibilidad de dar prioridad a los temas que, en su momento, le parezcan de mayor interés para los alumnos.

La tercera columna la ocupan las tareas de interacción que se llevarán a cabo en la discusión de los tópicos y que corresponden a los objetivos específicos del curso. Se considera que es importante que el maestro conozca el tipo de tareas que se espera que realicen los alumnos en cada unidad.

La cuarta columna la constituyen las estrategias discursivas que se promoverán durante cada unidad. Es esencial que el maestro y los alumnos que participen en el taller de producción oral sepan qué tareas son las que contribuyen al desarrollo de sus estrategias discursivas ya que las estrategias, al igual que el conocimiento, son inicialmente concientes y, con el uso y la práctica frecuente, también se automatizan.

La penúltima columna la integran las actividades sugeridas para la adquisición y el uso de las habilidades orales. Es importante que el maestro conozca qué tipo de actividades orales promueven el conocimiento, la pseudo-comunicación y la comunicación real.

La sexta y última columna la conforman las habilidades de la comprensión oral y de lectura y la producción oral y escrita que se promoverán durante cada una de las unidades. Esto le permitirá al maestro observar la proporción que se guarda entre cada una de estas habilidades, lo cual fue uno de los intereses que manifestaron los alumnos en el instrumento que se empleó para el análisis de sus necesidades.

3.4 Experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje que se desean promover se derivan del tipo de actividades que se llevarán a cabo durante la realización de las tareas de cada unidad. El propósito principal de las experiencias de aprendizaje es desarrollar, durante la discusión de los tópicos, las estrategias discursivas (de aprendizaje, producción oral y comunicación oral) a partir de las actividades (de cognición, producción e interacción) sugeridas para la adquisición de la lengua y el uso de las habilidades orales. Como resultado, se espera que las experiencias de aprendizaje contribuyan a la integración de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica que le permitirán al alumno ser comunicativamente competente.

Se propone fomentar las estrategias de aprendizaje (simplificación e inferencias) con actividades de cognición, las estrategias de producción oral (planeación y corrección) con actividades de producción, y las estrategias de comunicación oral (de logro y de reducción) con actividades de interacción oral. Se sugiere que la mayoría de las actividades se lleve a cabo en pares, tríos o en grupos pequeños.

El cuadro No. 14 muestra la organización de las actividades de cada unidad, así como el tipo de actividades y estrategias que se promueven con cada una de estas actividades.

Nombre de las actividades	Tipo de actividad	Estrategias
Warm Up	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral
Predicting	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral
Task listening/reading comprehension	De cognición	De aprendizaje
Increasing your vocabulary	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral
Cloze	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral

Phrasal verbs in context	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral
Improving your grammar	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral
Speaking tasks	De cognición De producción De interacción	De aprendizaje De producción oral De comunicación oral

Cuadro No. 14: Organización de las unidades y tipo de actividades y estrategias que se promueven

Se espera que estas actividades contribuyan a que los alumnos lleven a cabo las tareas que a continuación se mencionan:

Descripción de las actividades	Tareas (objetivos específicos)	Tipo de interacción
Warm up.- Descripción de lo que sucede (sucedió o sucederá) en una imagen relacionada con el tópico de la unidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos. - Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés. - Usar comportamientos no verbales apropiados - Describir secuencias de acciones ligadas. - Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. 	Trabajo en pares o en grupos pequeños y con todo el grupo
Predicting.- Discusión previa sobre el tema del ejercicio de comprensión auditiva o de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés. - Usar comportamientos no verbales apropiados. - Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). - Describir secuencias de acciones ligadas. - Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. 	Trabajo en pares o en grupos pequeños y con todo el grupo
Task listening / reading comprehension.- Comprensión de las ideas generales o de los detalles de un texto oral o escrito.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos. - Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). 	Trabajo individual y grupal

<p>Increasing your vocabulary.- Relación de vocabulario con sinónimos y/o antónimos (opciones múltiples o relación de columnas) y/o definiciones cortas, y/o actividades de campos semánticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). - Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. 	<p>Trabajo en pares, en grupos pequeños y con todo el grupo</p>
<p>Cloze.- Complementación de un texto relativo al tema de la unidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje) - Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. 	<p>Trabajo en pares o en grupos pequeños y con todo el grupo</p>
<p>Phrasal verbs in context.- Oraciones con claves contextuales para que se infiera el significado de los verbos compuestos y aplicación de los mismos en un ejercicio posterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). - Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. 	<p>Trabajo en pares y con todo el grupo</p>
<p>Improving your grammar - Tareas de <i>input</i> estructurado relacionadas con el tópico para formar y comprobar hipótesis y practicar estructuras gramaticales complejas. Esta actividad sirve de base para una discusión posterior sobre diferentes aspectos del tópico de la unidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés - Usar comportamientos no verbales apropiados. - Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). - Describir secuencias de acciones ligadas. - Negociar, discutir, apoyar, o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. 	<p>Trabajo individual, en pares y en grupos pequeños</p>
<p>Speaking tasks - Tareas de producción y/o interacción oral relacionadas con la actividad previa y con el tópico de la unidad. Investigación y presentación oral sobre el tópico de la unidad o creación de una carpeta con material relacionado con el tópico seleccionado para su presentación oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. - Describir procesos sencillos. - Describir secuencias de acciones ligadas. - Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales. - Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual. - Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés. - Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. - Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados. 	<p>Trabajo en equipos de cuatro o cinco participantes como máximo</p>

Cuadro No. 15: Relación de las actividades con las tareas y el tipo de interacción propuesta

Con respecto a la actividad de *improving your grammar*, se proponen actividades gramaticales diseñadas como *input* estructurado que se relacionen con los tópicos seleccionados y que se empleen para realizar tareas posteriores de interacción oral. Las actividades gramaticales de *input* estructurado promueven el aprendizaje de una estructura a la vez a partir del procesamiento de la forma gramatical que se practica, el significado de las oraciones que la contienen y el contexto en que se desarrollan las acciones. La exposición al *input* estructurado contribuye a que el alumno forme y compruebe sus hipótesis con una subsecuente reestructuración y automatización de las formas gramaticales que se ejercitan (Lee y VanPatten, 1995).

De acuerdo con los resultados del cuestionario sobre las percepciones de los maestros con respecto a las necesidades, intereses y carencias de alumnos, se sugiere practicar las estructuras que a continuación se mencionan o aquellas estructuras que el maestro considere más convenientes.

- *Primer condicional*
- *Segundo condicional*
- *Tercer condicional*
- *Preguntas empotradas*
- *Discurso indirecto en pasado con enunciados afirmativos y negativos*
- *Discurso indirecto con preguntas empotradas*
- *Verbos modales + infinitivo*
- *Verbos modales + have + participio pasado*
- *Voz pasiva en tiempo presente y pasado*
- *Preposiciones*

Es importante evaluar la efectividad de las experiencias de aprendizaje, ya sea con los instrumentos que se describen en la siguiente sección o con los instrumentos que el maestro que imparta el curso considere convenientes.

3.5 Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes corresponde al siguiente cuadro del modelo seleccionado para el diseño de este curso. Lo más adecuado es que el aprendizaje se evalúe a partir de las actividades con las que los alumnos obtengan sus experiencias de aprendizaje, así como de los objetivos del curso. Para evaluar el aprendizaje se deben realizar dos tipos de evaluación: una formativa y otra sumativa.

La evaluación formativa es continua y tiene como propósito fundamental modificar actitudes y hacer los cambios que sean pertinentes para lograr los objetivos del curso. La finalidad de la evaluación sumativa es constatar periódicamente el avance del aprendizaje en función de los criterios de acreditación del curso (Bachman y Palmer, 1996:98).

En esta sección se muestran tres instrumentos con los que se puede evaluar el aprendizaje; no obstante, la institución y el maestro tienen la opción de utilizarlos o de emplear los que consideren más convenientes. Se sugiere que, al igual que los materiales didácticos que se diseñen, los instrumentos de evaluación sean piloteados y, en caso necesario, se modifiquen.

3.5.1 Evaluación formativa

Con el propósito de detectar los problemas individuales o grupales que se presenten durante el taller, la evaluación formativa les ofrece a los alumnos y al maestro la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación contribuye a que se hagan las modificaciones que sean convenientes para mejorar la realización y la dirección de las actividades y, si fuera necesario, para reestructurar el taller. Para llevar a cabo la evaluación formativa, se han diseñado dos cuestionarios: uno para los alumnos y otro para el maestro.

La evaluación del aprendizaje por parte de los alumnos les brinda a los estudiantes la posibilidad de recapacitar sobre sus experiencias de aprendizaje, es decir, sobre lo que

aprendieron y cómo lo aprendieron. Los alumnos pueden analizar la forma en que las actividades contribuyen a su aprendizaje en general y, en particular, al desarrollo de estrategias discursivas que les permiten mejorar su habilidad oral. A partir de estas reflexiones, los estudiantes tienen la posibilidad de modificar sus actitudes y mejorar su participación y desempeño en el taller. A la vez, esta evaluación contribuye a que los alumnos se hagan concientes de la importancia del aprendizaje colaborativo y a que se corresponsabilicen de su propio aprendizaje y del de sus compañeros. Asimismo, la evaluación por parte de los alumnos aporta información útil para el maestro ya que al expresar sus apreciaciones sobre las experiencias obtenidas en clase, los estudiantes le señalan indirectamente al maestro si los objetivos específicos (tareas) del taller se están cumpliendo.

Para la evaluación formativa por parte de los alumnos, se propone un cuestionario (cuadro No. 16) integrado por cinco preguntas. La primera se refiere al grado de contribución de las actividades para el desarrollo del aprendizaje, la producción oral y la interacción oral de los alumnos. Para que los estudiantes contesten esta parte del cuestionario, es necesario que el maestro les indique a qué se refiere cada uno de esos términos. Las siguientes cuatro preguntas les permiten a los alumnos expresar sus ideas o sugerencias sobre las actividades. Se recomienda que, con este cuestionario, se evalúe cada unidad por separado. Con el propósito de que los alumnos recuerden las experiencias de aprendizaje que obtengan con cada actividad, se sugiere que, al concluir cada clase, el maestro dedique los últimos diez minutos para que los alumnos contesten las preguntas referentes a las actividades que se hayan realizado durante esa clase.

Evaluación de las actividades por parte de los alumnos

Nombre del estudiante _____

Unidad No. _____

A. ¿Contribuyeron las actividades que se mencionan en el siguiente cuadro al desarrollo de tu aprendizaje, producción oral o interacción oral? Selecciona con una (X) la opción que corresponda.

5 = Mucho 4 = Suficientemente 3 = Más o menos 2 = Poco 1 = Nada

Actividad	La actividad contribuyó al desarrollo de mi:	5	4	3	2	1
Warm Up	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Predicting	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Task listening/reading Comprehension	Aprendizaje					
Increasing your Vocabulary	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Cloze	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Phrasal verbs in context	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Improving your grammar	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Speaking tasks	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					

B. ¿Cuáles de las actividades te agradaron más? ¿Por qué?

C. ¿Cuáles de las actividades te agradaron menos? ¿Por qué?

D. ¿Qué otras actividades te gustaría que se incluyeran en la unidad?

E. Sugerencias

Cuadro No. 16 - Evaluación formativa del aprendizaje por parte de los alumnos

Se espera que la reflexión que el alumno haga sobre lo que aprenda en cada unidad contribuya al desarrollo de estrategias de aprendizaje, producción e interacción y, sobre todo, a la

adquisición de habilidades que le permitan aprender a aprender, con lo cual logrará ser autónomo, participativo y colaborativo.

La evaluación formativa por parte del maestro sirve para que él mismo tenga presente cuáles son los objetivos específicos del curso y reflexione sobre lo que tiene que hacer en cada clase. Además, esta evaluación contribuye a que el maestro compruebe el funcionamiento de las experiencias de aprendizaje con respecto a los objetivos específicos, los cuales redundan en el cumplimiento de los objetivos particulares y el objetivo general del taller. Si al realizar esta evaluación el maestro considera que los objetivos específicos no se están cubriendo satisfactoriamente, podrá hacer los ajustes necesarios.

El instrumento para el maestro (cuadro No. 17) consiste de un cuestionario integrado por dos partes. La primera comprende los objetivos específicos (tareas), y la segunda sus observaciones y/o recomendaciones. Al igual que con el cuestionario para los alumnos, se sugiere que el maestro evalúe cada unidad por separado y que ocupe los últimos diez minutos de cada clase para contestar únicamente las secciones correspondientes a las actividades realizadas durante la clase que está por concluir. Los datos arrojados por este cuestionario servirán de retroalimentación para el propio maestro y, en caso de que sea necesario, se presentarán y discutirán con el Secretario Académico.

Evaluación de las actividades por parte del maestro
Unidad No. _____

A En el siguiente cuadro, marca con una (X) el grado en que cada una de las actividades que se mencionan contribuyó al cumplimiento de los objetivos de la unidad. Usa la escala siguiente:

5 = Mucho 4 = Suficientemente 3 = Más o menos 2 = Poco 1 = Nada

Actividad	Objetivos específicos (tareas)	5	4	3	2	1
Warm up	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.					
	Reconocer diferentes acontecimientos partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos.					
	Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés.					
	Usar comportamientos no verbales apropiados.					
	Describir secuencias de acciones ligadas.					
Predicting	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.					
	Participar oralmente con oportunidad y eficacia.					
	Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés.					
	Usar comportamientos no verbales apropiados.					
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).					
Task listening / reading comprehension	Describir secuencias de acciones ligadas.					
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.					
Increasing your vocabulary	Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos.					
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).					
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.					
Cloze	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.					
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).					
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista Propios y de sus interlocutores.					

Phrasal verbs in context	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.						
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).						
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.						
Improving your grammar	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.						
	Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.						
	Usar comportamientos no verbales apropiados.						
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).						
	Describir secuencias de acciones ligadas.						
Speaking tasks	Negociar, discutir, apoyar, o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.						
	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.						
	Describir procesos sencillos.						
	Describir secuencias de acciones ligadas.						
	Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.						
	Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual.						
	Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.						
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.						
Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.							
B Observaciones y/o recomendaciones							

Cuadro No. 17: Evaluación formativa del aprendizaje por parte del maestro

3.5.2 Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tiene la función de constatar el avance periódico del aprendizaje, es decir, establecer el grado de desarrollo de la habilidad oral de los alumnos durante cada uno de los dos semestres del taller y determinar si se cumplen los criterios de acreditación.

Se recomienda llevar a cabo la evaluación sumativa de la habilidad oral de dos formas: a partir del desempeño de los alumnos en situaciones de interacción oral y con las exposiciones orales (*speaking tasks*) que realicen durante las unidades.

La evaluación de la habilidad oral del alumno en situaciones de interacción toma en cuenta el uso de las habilidades motor-perceptivas y las habilidades de interacción (cuadro No. 1). De acuerdo con su descripción, las habilidades motor-perceptivas comprenden la percepción, retención y articulación de sonidos, la pronunciación, la fluidez, la corrección gramatical, el registro y el vocabulario adecuado. Las habilidades de interacción incorporan recursos tales como simplificaciones, elipsis, expresiones formulaicas y dispositivos para ganar tiempo, así como correcciones y alteraciones, rephrasing y reformulación de oraciones para reducir la carga a la memoria. Asimismo, las habilidades de interacción incluyen rutinas de información e interacción, y habilidades de negociación de significado y de la dirección de la interacción.

Las habilidades motor-perceptivas y las de interacción abarcan tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad de usarla, y el manejo adecuado de sus componentes determina el grado en que el alumno es capaz de interactuar oralmente en inglés, con oportunidad y eficacia, en situaciones de comunicación real.

Se propone que la evaluación periódica de la habilidad oral en situaciones de interacción se lleve a cabo de la siguiente manera:

- El alumno se evalúa a partir del desarrollo de su interacción oral en pareja.
- Los dos alumnos reciben de dos evaluadores varios juegos de dos tarjetas con diferentes temas y posturas opuestas (por ejemplo, el tema de uno de los juegos de las tarjetas es la contaminación; las instrucciones de una de estas tarjetas indican que el alumno (1) debe argumentar su punto de vista a favor del control y la reglamentación del uso de

automóviles, mientras que las instrucciones de la otra tarjeta señalan que el alumno (2) debe conservar su punto de vista en contra de esa disposición).

- Los dos alumnos eligen al azar un juego de esas tarjetas. A cada alumno se le da una tarjeta del juego que seleccionen.
- Sin comunicarse, los dos alumnos tienen un tiempo breve para leer las indicaciones y para organizar sus ideas.
- Posteriormente, los dos alumnos argumentan sus puntos de vista, ya sea a favor o en contra, según sea el caso, en una conversación que puede durar de 5 a 10 minutos.
- De manera independiente, los dos evaluadores asignan a cada alumno los puntajes que reflejen los diferentes aspectos evaluados de su desempeño oral.
- Al terminar la evaluación de cada pareja, los dos evaluadores promedian las calificaciones que hayan otorgado a cada estudiante.
- En caso de tener observaciones, los evaluadores las anotan en la última parte del formato.

El formato que se propone para el uso de los evaluadores (cuadro No. 18) está integrado por cuatro secciones: 1) la efectividad en la comunicación, 2) los componentes fonéticos y fonológicos, 3) los componentes lingüísticos y 4) observaciones. Estas secciones abarcan las habilidades motor-perceptivas y las de interacción, y explicitan diferentes aspectos que evalúan el conocimiento de la lengua y la habilidad que el alumno posee al usarla, es decir, los aspectos comunes de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva, y estratégica (competencia comunicativa).

Evaluación sumativa del aprendizaje

Nombre del estudiante _____

Fecha _____

- A. Con los tres cuadros que se muestran a continuación, se pretende evaluar la efectividad en la comunicación, los componentes fonéticos y fonológicos, y los lingüísticos del desempeño en la habilidad oral de cada estudiante. Marca con una (X) el número que mejor indique cuál ha sido el desempeño de cada estudiante evaluado. (El número mayor indica la puntuación más alta).

Efectividad en la comunicación											
50 puntos máximo asignados por cada evaluador. Total: 50%											
Concepto	Alto								Bajo		
	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	0
Calidad de la apertura											
Uso de estrategias comunicativas para enviar y recibir el mensaje											
Desarrollo lógico del discurso											
Habilidad de mantener la conversación											
Flujo continuo y razonable del discurso											
Calidad del cierre											

Componentes fonéticos y fonológicos							
25 puntos máximo asignados por cada evaluador. Total: 25%							
Concepto	Alto			Bajo			
	25	20	17.5	15	10	5	0
Claridad							
Acento							
Entonación							
Fluidez							
Pronunciación							

Componentes lingüísticos							
25 puntos máximo asignados por cada evaluador. Total: 25%							
Concepto	Alto			Bajo			
	25	20	17.5	15	10	5	0
Uso correcto de las estructuras gramaticales							
Uso apropiado de vocabulario							
Uso apropiado de expresiones idiomáticas							
Auto-corrección de errores gramaticales							

- B. Integración de la evaluación:

Aspectos	Evaluador 1	Evaluador 2	Porcentaje
Efectividad en la comunicación			
Componentes fonéticos y fonológicos			
Componentes lingüísticos			
Totales			

- C. Observaciones

Nombre de los dos evaluadores: _____ / _____

Se recomienda que los componentes fonéticos y fonológicos, y los lingüísticos reciban un porcentaje menor con respecto al valor asignado a la efectividad en la comunicación ya que esta última es más amplia, pues abarca la comprensión y el intercambio de información, y comprende tanto el manejo de aspectos sociolingüísticos y discursivos como el uso de estrategias discursivas.

La evaluación de la habilidad oral se debe realizar periódicamente en situaciones de interacción oral. El taller se conforma por diez unidades que se cubren en dos semestres, las primeras cinco unidades en el primer semestre y las cinco unidades restantes en el segundo semestre. Se recomienda que la interacción oral se evalúe en tres etapas: un examen preliminar (que sirve como punto de referencia) al iniciar cada semestre, un examen parcial en el transcurso del mismo (después de la unidad 3 en el primer semestre y de la unidad 8 en el segundo semestre), y otro al final de cada semestre (después de la unidad 5 en el primer semestre y de la unidad 10 en el segundo semestre). Con el propósito de mantener un control sobre los aspectos evaluados durante estas seis etapas de evaluación, se sugiere que el mecanismo de evaluación sea el mismo.

La segunda parte de la evaluación sumativa del aprendizaje se basa en las exposiciones orales (*speaking tasks*) que los alumnos realizan durante cada unidad. Estas presentaciones están relacionadas con el tópico de la unidad correspondiente y abarcan la tercera parte (dos horas) del tiempo programado para cada unidad.

Los alumnos acuerdan con el maestro el tópico que sea de mayor interés para ellos y se organizan en equipos para participar en simposios, mesas redondas, debates, diálogos orales, paneles o entrevistas, entre otros, o para formar carpetas sobre el tema de su elección y presentar sus contenidos. La modalidad que se elija puede o no ser igual para todos los equipos pero, tomando en cuenta que los grupos del plan global de inglés, incluyendo los talleres, tienen en

promedio 20 alumnos, se pueden formar cuatro o cinco equipos integrados por cuatro o cinco alumnos cada uno. Cada equipo dispone de 20 a 30 minutos para hacer sus presentaciones. Se espera que, durante este tiempo, cada alumno tenga cuatro o cinco minutos para hacer su exposición. Durante estas intervenciones, el maestro puede evaluar la producción oral de cada alumno.

Los aspectos en los que el maestro basa la evaluación de la producción oral de cada alumno son fundamentalmente los relacionados con el uso apropiado de estrategias de producción (simplificaciones semánticas y lingüísticas, y corrección), el desarrollo lógico del discurso (cohesión y coherencia), el flujo continuo y razonable del discurso, y el manejo adecuado de los componentes fonéticos y fonológicos (claridad, acento, entonación, fluidez y pronunciación), y el manejo de los componentes lingüísticos (uso correcto de las estructuras gramaticales, uso apropiado del vocabulario y de las expresiones idiomáticas, y auto-corrección de los errores gramaticales). Esta evaluación abarca el conocimiento de la lengua y la habilidad de producirla, y comprende aspectos comunes de la competencia comunicativa en situaciones de producción oral.

De acuerdo con el desempeño individual del alumno durante cada exposición oral, el maestro lo califica de manera global. Al concluir cada semestre del taller de producción oral, los alumnos deben haber realizado cinco exposiciones. Los resultados de estas presentaciones se promedian y se integran a los resultados de las evaluaciones periódicas del primero y segundo semestres para obtener la calificación final.

El cuadro No. 19 muestra la composición de los porcentajes de las evaluaciones y las presentaciones que se recomienda para ambos semestres.

Criterios de acreditación para el taller de producción oral		
Concepto	Calificación final del primer semestre	Calificación final del segundo semestre
Evaluaciones	60%	80%
Presentaciones	40%	20%
Totales:	100%	100%

Cuadro No. 19 - Criterios de acreditación

Como se observa, las evaluaciones y las presentaciones del primero y segundo semestres reciben un porcentaje diferente. Esto se debe a que se considera que, durante las exposiciones, la ansiedad de los alumnos se reduce, ya que las presentaciones se preparan de antemano y no requieren la destreza de muchas habilidades espontáneas. Contrariamente, las evaluaciones en situaciones de interacción oral son estresantes, ya que son impredecibles y requieren el manejo adecuado de habilidades de interacción espontáneas y la negociación entre los participantes para lograr que la comunicación sea satisfactoria.

Se espera que la práctica que el alumno obtenga durante el primer semestre del taller redunde en un mejor desempeño en su producción y habilidad oral y, consecuentemente, en la obtención de mejores resultados en las evaluaciones del segundo semestre del taller.

De acuerdo con los lineamientos de la institución, la calificación mínima, para acreditar tanto el primero como el segundo semestre del taller es de 70%. Al acreditar los dos semestres, el alumno recibe una constancia de participación.

Se considera que la evaluación formativa y sumativa del aprendizaje es muy importante ya que los datos que arrojen los instrumentos utilizados para este fin favorecen a los alumnos, al maestro y al diseñador del taller. En términos generales, la evaluación formativa permite que tanto los alumnos como el maestro, al reflexionar sobre el proceso enseñanza aprendizaje, mejoren la realización y dirección de las actividades. La evaluación sumativa permite corroborar periódicamente el grado de avance del aprendizaje de los alumnos y aporta información con la

que el maestro y el diseñador del taller pueden comprobar si los objetivos del taller se están cumpliendo.

3.6 Evaluación del taller

La evaluación del taller constituye el último cuadro del modelo seleccionado para el diseño del taller de producción oral. Esta evaluación tiene como propósito confirmar la eficacia de los objetivos y la efectividad de las experiencias de aprendizaje del taller, así como actualizar la información sobre las necesidades, intereses y carencias de los alumnos.

Para establecer el grado de éxito del taller, se sugiere que se considere el avance de la producción oral de los alumnos, con base en los resultados de la evaluación sumativa del aprendizaje. Para determinarlo, el maestro puede comparar los resultados del examen preliminar aplicado al iniciar el primer semestre con los de la evaluación final del segundo semestre. Además, el análisis de los datos de las seis etapas de la evaluación sumativa del aprendizaje le permite al maestro observar el nivel con el que el alumno empieza cada semestre del taller (examen preliminar) y constatar su grado de avance, durante el taller y al concluirlo (cuadro No. 20). Se recomienda que en las evaluaciones periódicas de ambos semestres se incluyan los resultados de las exposiciones, ya que éstas también contribuyen a desarrollar la producción oral de los alumnos. Posteriormente, el maestro puede compartir esta información con los estudiantes.

Nombre del alumno	Calificaciones del primer semestre			Calificaciones del segundo semestre			Diferencia entre el 1º examen preliminar y el examen final del 2º semestre
	Evaluación preliminar	Evaluación parcial	Evaluación final	Evaluación preliminar	Evaluación parcial	Evaluación final	

Cuadro No. 20: Datos de las seis etapas de evaluación sumativa del aprendizaje

Después de comparar los resultados de la evaluación sumativa del aprendizaje, puede ser de gran utilidad el que el maestro se reúna con todo el grupo y posteriormente con cada uno de

los alumnos para informarles sobre su avance en general. En la reunión con todo el grupo, el maestro puede actualizar la información sobre las necesidades, intereses y carencias de los alumnos. En términos generales, el maestro les puede preguntar a sus alumnos si el taller satisfizo sus expectativas, si los tópicos fueron de su interés, si las actividades contribuyeron a corregir sus deficiencias lingüísticas, y si tienen comentarios sobre el taller. Las respuestas de los alumnos pueden contribuir a que se hagan los cambios que se consideren necesarios.

Después de recabar la información anterior, se recomienda que el maestro se reúna con cada uno de los alumnos para darles sus resultados e informarles, aún cuando no hayan acreditado el taller, sobre el avance que lograron durante el mismo. Esto propicia que el alumno conozca sus logros y reciba retroalimentación que le permita corregir sus deficiencias.

Con el propósito de que se hagan las modificaciones que se consideren convenientes, la información que el maestro recabe puede ser compartida con el diseñador del curso o con el Secretario Académico. Si al concluir el taller, los resultados de las evaluaciones muestran que los alumnos, en general, obtuvieron mejores resultados, se puede considerar que las experiencias de aprendizaje obtenidas por los alumnos coadyuvaron al logro de los objetivos del taller de producción oral y que, a su vez, el taller contribuyó a mejorar la producción e interacción oral de los estudiantes.

3.7 Recomendaciones pedagógicas

Aunque propiamente no forman parte del modelo del diseño del curso seleccionado, se considera conveniente incluir algunas recomendaciones pedagógicas que le permitan al maestro visualizar su papel en el taller de producción oral desde el punto de vista del diseñador.

Se recomienda que, al iniciar el taller, el maestro presente una conversación auténtica, audio o video grabada, para que los alumnos identifiquen tanto las estrategias que se emplean en

la producción e interacción oral como su importancia para el éxito en la comunicación y la frecuencia con que se usan en el discurso oral. Esta actividad propiciará que los alumnos se den cuenta de que el empleo de repeticiones, muletillas, correcciones y otras estrategias que intervienen en la interacción discursiva es común y normal en la interacción cotidiana, y de que el uso de esas estrategias conlleva al éxito en la comunicación.

En términos generales, el maestro debe actuar como consultor o guía y crear las condiciones necesarias que orienten la interacción de los alumnos hacia una comunicación oportuna y eficaz. De igual manera, el maestro debe preparar a los alumnos para que usen la lengua meta en situaciones de la vida real y propiciar que sean independientes, participativos y cooperativos.

Es importante que el maestro favorezca la creación de un ambiente de colaboración en el salón de clase. Debe reiterarle a sus alumnos que su participación en las actividades del taller de producción oral contribuirá a la consecución de experiencias que les permitirán aprender la lengua y adquirir la habilidad de usarla en situaciones de producción e interacción oral real.

En este capítulo se ha presentado la discusión de la elaboración del taller de producción oral, incluyendo el modelo didáctico del desarrollo de la producción oral a partir de los tópicos y las tareas de interacción oral, los objetivos, los contenidos de los tipos de sílabo seleccionados, la organización del programa y de las actividades con las que se obtienen las experiencias de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y del taller, y algunas recomendaciones pedagógicas. A continuación, se presenta la propuesta del programa para el taller de producción oral y una unidad modelo.

IV. PROPUESTA DEL PROGRAMA DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL Y DE LA UNIDAD MODELO

Este capítulo está integrado por dos partes: la propuesta del programa del taller de producción oral y de la unidad modelo.

La primera parte presenta la propuesta del programa del taller de producción oral. Sus contenidos son el objetivo general y los objetivos particulares y específicos, los programas por tópicos y por tareas para el primero y segundo semestres, y la evaluación.

La segunda parte comprende la unidad modelo y está compuesta por dos secciones: una para el maestro y otra para el alumno. La sección para el maestro incluye el plan de clase y la clave de respuestas de la Unidad 1. El plan de clase se ha dividido en tres sesiones de aproximadamente dos horas cada una (en total 6 horas). La sección para el alumno contiene las actividades correspondientes a la Unidad 1.

PRIMERA PARTE

PROGRAMA
DEL TALLER DE
PRODUCCIÓN ORAL

OBJETIVO GENERAL

AL TÉRMINO DEL TALLER, LOS ALUMNOS SERÁN CAPACES DE INTERACTUAR ORALMENTE EN INGLÉS, CON OPORTUNIDAD Y EFICACIA, EN SITUACIONES DE COMUNICACIÓN REAL.

OBJETIVOS PARTICULARES

A partir de la discusión de los tópicos de su interés y la realización de tareas de interacción oral, al concluir el taller, los alumnos serán capaces de:

- Utilizar códigos verbales y no verbales del inglés para expresar con precisión el significado literal de las expresiones (competencia gramatical).
- Satisfacer exigencias particulares de situaciones reales durante la interacción oral (competencia sociolingüística).
- Emplear registros sociales adecuados y manejar protocolos y fórmulas culturales para abrir, sostener y cerrar actos comunicativos (competencia sociolingüística).
- Expresar sus ideas pertinentemente y de acuerdo a contextos diferentes (competencia sociolingüística).
- Combinar adecuadamente formas y significados para lograr textos hablados unificados (competencia discursiva).
- Usar estrategias discursivas verbales y no verbales para compensar limitaciones de cualquier índole (competencia estratégica). Su empleo propiciará que los alumnos sean, a su vez, capaces de:
 - ✓ Utilizar estrategias de simplificación e inferencia para facilitar el procesamiento de la información que reciban con el *input* y durante la interacción oral (estrategias de aprendizaje).
 - ✓ Aplicar estrategias de planeación y de corrección durante su producción oral (estrategias de producción).
 - ✓ Usar estrategias de logro (adivinación, parafraseo y cooperación) y de reducción (evasión) durante la interacción oral (estrategias de comunicación).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos son que, a partir de las tareas de interacción oral y los tópicos de su interés, los alumnos sean capaces de:

- Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.
- Reconocer diferentes sucesos a partir de estímulos visuales (por ejemplo, fotografías), verbales o kinésicos.
- Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.
- Usar comportamientos no verbales apropiados.
- Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento del lenguaje).
- Describir procesos sencillos.
- Describir secuencias de acciones ligadas.
- Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.
- Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual (imágenes, gráficos, mapas o diagramas entre otros).
- Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.
- Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.
- Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.

PROGRAMA DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL POR TÓPICOS		
PRIMER SEMESTRE		
Unidad No.	Tiempo	Tópico
1	6 hrs.	Contaminación y medio ambiente
2	6 hrs.	Contaminación y medio ambiente
3	6 hrs.	Pobreza
4	6 hrs.	Seguridad pública
5	6 hrs.	Educación

PROGRAMA DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL POR TÓPICOS		
SEGUNDO SEMESTRE		
Unidad No.	Tiempo	Tópico
6	6 hrs.	SIDA
7	6 hrs.	Política interior
8	6 hrs.	Política exterior
9	6 hrs.	Economía nacional
10	6 hrs.	Historia de México

PROGRAMA DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL POR TAREAS							
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRES							
Tareas que se llevan a cabo en todas y cada una de las unidades	Estrategias discursivas que se practican con las tareas			Actividades que promueven la adquisición y el uso de las habilidades orales			Habili- dad LSRW*
	De apren- dizaje	De produc- ción oral	De comuni- cación oral	De cog- nición	De produc- ción	De inter- acción	
Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.		▪	▪		▪	▪	SL
Reconocer diferentes sucesos a partir de estímulos visuales (por ejemplo, fotografías), verbales o kinésicos.	▪			▪			RL
Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.		▪	▪		▪	▪	SL
Usar comportamientos no verbales apropiados.		▪	▪		▪	▪	S
Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento del lenguaje).	▪	▪	▪	▪	▪	▪	RL
Describir procesos sencillos.		▪	▪		▪	▪	S
Describir secuencias de acciones ligadas.	▪	▪	▪	▪	▪	▪	S
Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.	▪	▪	▪	▪	▪	▪	SW

Continúa

PROGRAMA DEL TALLER DE PRODUCCIÓN ORAL POR TAREAS (Continuación)							
PRIMERO Y SEGUNDO SEMESTRES							
Tareas que se llevan a cabo en todas y cada una de las unidades	Estrategias discursivas que se practican con las tareas			Actividades que promueven la adquisición y el uso de las habilidades orales			Habilidad LSRW*
	De aprendizaje	De producción oral	De comunicación oral	De cognición	De producción	De interacción	
Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual (imágenes, gráficos, mapas o diagramas entre otros).		▪	▪		▪	▪	S
Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.	▪	▪	▪	▪	▪	▪	S
Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.		▪	▪		▪	▪	SL
Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.		▪	▪		▪	▪	SL

- * L = Listening (Comprensión auditiva)
 S = Speaking (Producción oral)
 R = Reading (Comprensión de lectura)
 W = Writing (Producción escrita)

EVALUACIÓN

Evaluación formativa del aprendizaje por parte del alumno y del maestro (cuadros No. 16 y 17): Al finalizar cada una de las tres sesiones de cada unidad.

Evaluación sumativa del aprendizaje (cuadro No. 18): Al iniciar los dos semestres del taller, después de las tercera y octava unidades y al terminar los dos semestres. La calificación mínima para acreditar los dos semestres del taller de producción oral es de: 70/100.

Evaluación de las actividades por parte de los alumnos

Nombre del estudiante _____

Unidad No. _____

A. ¿Contribuyeron las actividades que se mencionan en el siguiente cuadro al desarrollo de tu aprendizaje, producción oral o interacción oral? Selecciona con una (X) la opción que corresponda.

5 = Mucho 4 = Suficientemente 3 = Más o menos 2 = Poco 1 = Nada

Actividad	La actividad contribuyó al desarrollo de mi:	5	4	3	2	1
Warm Up	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Predicting	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Task listening/reading Comprehension	Aprendizaje					
Increasing your Vocabulary	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Cloze	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Phrasal verbs in context	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Improving your grammar	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					
Speaking tasks	Aprendizaje					
	Producción oral					
	Interacción oral					

- B. ¿Cuáles de las actividades te agradaron más? ¿Por qué?
- C. ¿Cuáles de las actividades te agradaron menos? ¿Por qué?
- D. ¿Qué otras actividades te gustaría que se incluyeran en la unidad?
- E. Sugerencias

(Cuadro No. 16 - Evaluación formativa del aprendizaje por parte de los alumnos)

Evaluación de las actividades por parte del maestro
Unidad No. _____

A. En el siguiente cuadro, marca con una (X) el grado en que cada una de las actividades que se mencionan contribuyó al cumplimiento de los objetivos de la unidad. Usa la escala siguiente:

5 = Mucho 4 = Suficientemente 3 = Más o menos 2 = Poco 1 = Nada

Actividad	Objetivos específicos (tareas)	5	4	3	2	1
Warm up	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.					
	Reconocer diferentes sucesos a partir de estímulos (pistas) visuales, verbales o kinésicos.					
	Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés.					
	Usar comportamientos no verbales apropiados.					
	Describir secuencias de acciones ligadas.					
Predicting	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.					
	Participar oralmente con oportunidad y eficacia.					
	Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés.					
	Usar comportamientos no verbales apropiados.					
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).					
Task listening / reading comprehension	Describir secuencias de acciones ligadas.					
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.					
Increasing your vocabulary	Reconocer diferentes sucesos a partir de estímulos (pistas) visuales, verbales o kinésicos.					
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).					
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.					
Cloze	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.					
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).					
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista Propios y de sus interlocutores.					

Phrasal verbs in context	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.								
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).								
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.								
Improving your grammar	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.								
	Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.								
	Usar comportamientos no verbales apropiados.								
	Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).								
	Describir secuencias de acciones ligadas.								
	Negociar, discutir, apoyar, o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.								
Speaking tasks	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.								
	Describir procesos sencillos.								
	Describir secuencias de acciones ligadas.								
	Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.								
	Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual.								
	Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.								
	Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.								
	Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.								
B Observaciones y/o recomendaciones									

(Cuadro No. 17: Evaluación formativa del aprendizaje por parte del maestro)

Evaluación sumativa del aprendizaje

Nombre del estudiante _____ Fecha _____

A Con los tres cuadros que se muestran a continuación, se pretende evaluar la efectividad en la comunicación, los componentes fonéticos y fonológicos, y los lingüísticos del desempeño en la habilidad oral de cada estudiante. Marca con una (X) el número que mejor indique cuál ha sido el desempeño de cada estudiante evaluado. (El número mayor indica la puntuación más alta).

Efectividad en la comunicación
50 puntos máximo asignados por cada evaluador. Total: 50%

Concepto	Alto					Bajo					
	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	0
Calidad de la apertura											
Uso de estrategias comunicativas para enviar y recibir el mensaje											
Desarrollo lógico del discurso											
Habilidad de mantener la conversación											
Flujo continuo y razonable del discurso											
Calidad del cierre											

Componentes fonéticos y fonológicos
25 puntos máximo asignados por cada evaluador. Total: 25%

Concepto	Alto			Bajo			
	25	20	17.5	15	10	5	0
Claridad							
Acento							
Entonación							
Fluidez							
Pronunciación							

Componentes lingüísticos
25 puntos máximo asignados por cada evaluador. Total: 25%

Concepto	Alto			Bajo			
	25	20	17.5	15	10	5	0
Uso correcto de las estructuras gramaticales							
Uso apropiado de vocabulario							
Uso apropiado de expresiones idiomáticas							
Auto-corrección de errores gramaticales							

B. Integración de la evaluación:

Aspectos	Evaluador 1	Evaluador 2	Porcentaje
Efectividad en la comunicación			
Componentes fonéticos y fonológicos			
Componentes lingüísticos			
Totales			

C. Observaciones

Nombre de los dos evaluadores: _____ / _____

(Cuadro No. 18: Evaluación sumativa del aprendizaje)

SEGUNDA PARTE

UNIDAD MODELO

UNIDAD 1

PLAN DE CLASE

Y

CLAVE DE RESPUESTAS

(PARA EL MAESTRO)

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad 1	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Warm up
Objetivos específicos (tareas)	<p>Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos</p> <p>Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos.</p> <p>Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés.</p> <p>Usar comportamientos no verbales apropiados.</p> <p>Describir secuencias de acciones ligadas.</p> <p>Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.</p>
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo en pares o en grupos pequeños y con todo el grupo
Propósito de la actividad	Esta actividad contribuye a que los alumnos se ubiquen en el tópico de la unidad. Las imágenes visuales facilitan que los alumnos describan oralmente sus conocimientos generales sobre el tópico que representan y que opinen sobre las causas y efectos de los acontecimientos que reproducen.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que trabajen en pares o en grupos pequeños y que, oralmente, contesten las preguntas de esta sección. Las preguntas se relacionan con las imágenes que se incluyen en esta actividad. Al terminar, los alumnos comparten sus respuestas con todo el grupo.
Material	Preguntas e imágenes (página 1)*
Tiempo estimado	20 minutos

* Las páginas se refieren a la Unidad 1 (para el alumno).

Clave de respuestas
Actividad 1.- Warm up
Respuestas abiertas

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad 2	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Predicting
Objetivos específicos (tareas)	<p>Participar oralmente con oportunidad y eficacia.</p> <p>Describir oralmente acontecimientos relacionados con los tópicos de su interés.</p> <p>Usar comportamientos no verbales apropiados.</p> <p>Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).</p> <p>Describir secuencias de acciones ligadas.</p> <p>Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.</p>
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo en pares y con todo el grupo
Propósito de la actividad	Las preguntas de esta sección sirven para que los alumnos hagan predicciones sobre los contenidos de las actividades de comprensión auditiva y de lectura que se presentan en las siguientes dos secciones. Los alumnos deben describir oralmente sus conocimientos sobre el tópico y proponer posibles soluciones para los problemas a los que se refieren. Con las respuestas de los alumnos que participen y con la retroalimentación que se reciba en grupo, los estudiantes que no tengan suficiente información sobre el tópico de la unidad tienen la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre el tema correspondiente.
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que trabajen en pares y que contesten las preguntas incluidas en esta actividad. Al terminar, comparten sus respuestas con todo el grupo. El maestro escribe en el pizarrón el vocabulario y la información que considere conveniente.
Material	Preguntas de discusión (p. 2)
Tiempo estimado	20 minutos

Clave de respuestas

Actividad 2.- Predicting

Respuestas abiertas

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad 3, parte A (1)	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Listening comprehension for main ideas
Objetivos específicos (tareas)	Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).
Estrategias discursivas	De aprendizaje
Tipo de actividad oral	De cognición
Tipo de interacción	Trabajo individual y grupal
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los alumnos comprueban las predicciones e inferencias que hicieron en las dos primeras actividades. Las preguntas de comprensión de ideas principales incrementan el conocimiento de los estudiantes sobre el tópico de la unidad.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que lean las preguntas de la primera actividad de comprensión auditiva. Pone la grabación dos veces y al terminar, revisa las respuestas con toda la clase (se anexa la transcripción del texto en la hoja siguiente).
Material	Grabación y ejercicios (p. 2)
Tiempo estimado	10 minutos

Clave de respuestas

Actividad 3, parte A-1.- Listening comprehension for main ideas

- 1) local and international
- 2) tres de cualquiera de los siguientes: air pollution, acid rain, global warming, hazardous waste, ozone depletion, smog, water pollution, overpopulation or rain forest
- 3) effects and a solution

3. TASK LISTENING

Part A.- Task listening

1. Listening for main ideas

(Tapescript)

ENVIRONMENTAL PROBLEMS

A variety of environmental problems now affects our entire world. As globalization continues and the earth's natural processes transform local problems into international issues, few societies are being left untouched by major environmental problems.

Some of the largest problems now affecting the world are: air pollution, acid rain, global warming, hazardous waste, ozone depletion, smog, water pollution, overpopulation, and rain forest destruction.

Every environmental problem has causes, numerous effects, and most importantly, a solution.

[Text taken from: Camic, Caroline; Mericle, David; Muelly, Michael; Taranto, Mindy; Franklin, Neil; and Sonak, Vikas. ThinkQuest Internet contest in 1999. Environmental problems. http://library.thinkquest.org/28028/World_Outlook/latin_america_and_the_caribbea10.html]

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad 3, parte A (2)	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Listening comprehension for details
Objetivos específicos (tareas)	Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).
Estrategias discursivas	De aprendizaje
Tipo de actividad oral	De cognición
Tipo de interacción	Trabajo individual y grupal
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los alumnos comprueban las predicciones e inferencias que hicieron en las dos primeras actividades. Las preguntas de comprensión de ideas específicas incrementan el conocimiento de los estudiantes sobre el tópico de la unidad.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que lean las preguntas de la segunda actividad de comprensión auditiva. Pone la grabación dos veces y al terminar, revisa las respuestas con toda la clase (se anexa la transcripción del texto en la hoja siguiente).
Material	Grabación y ejercicios (p. 2)
Tiempo estimado	10 minutos

Clave de respuestas
Actividad 3, parte A-2.- Listening comprehension for details
1) chemical 2) the atmosphere 3) natural and human 4) health (of people) and ecosystems 5) human activity 6) Mexico City and Sao Paulo

3. TASK LISTENING

Part A.- Task listening

2. Listening for details

(Tapescript)

CAUSES OF AIR POLLUTION

There are many different chemical substances that contribute to air pollution. These chemicals come from a variety of sources.

Among the many types of air pollutants are nitrogen oxides, carbon monoxides, and organic compounds that can evaporate and enter the atmosphere. Air pollutants have sources that are both natural and human. Now humans contribute substantially more to the pollution problem.

Forest fires, volcanic eruptions, wind erosion, pollen dispersal, evaporation of organic compounds, and natural radioactivity are all among the natural causes of air pollution. Usually, natural air pollution does not occur in abundance in particular locations. The pollution is spread around throughout the world, and as a result, poses little threat to the health of people and ecosystems.

Though some pollution comes from these natural sources, most pollution is the result of human activity. The biggest causes are the operation of fossil fuel-burning power plants and automobiles that combust fuel. Combined, these two sources are responsible for about 90% of all air pollution in the United States.

Some cities suffer severely because of heavy industrial use of chemicals that cause air pollution. Places like Mexico City and Sao Paulo have some of the most deadly pollution levels in the world.

[Text taken from: Camic, Caroline; Mericle, David; Muelly, Michael; Taranto, Mindy; Franklin, Neil; and Sonak, Vikas. ThinkQuest Internet contest in 1999. Environmental problems. http://library.thinkquest.org/26026/World_Outlook/latin_america_and_the_caribbea10.html]

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad 3, parte B (1, 2 y 3)	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Reading comprehension
Objetivos específicos (tareas)	Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).
Estrategias discursivas	De aprendizaje
Tipo de actividad oral	De cognición
Tipo de interacción	Trabajo individual
Propósito de la actividad	Con esta actividad, que se realiza en casa, los alumnos comprueban las predicciones e inferencias que hicieron en las dos primeras actividades. Las preguntas de comprensión de ideas principales, ideas específicas y relación de subtítulos incrementan el conocimiento de los estudiantes sobre el tópico de la unidad.
Procedimiento	De tarea, el maestro pide a los alumnos que lean cada texto y contesten las preguntas de las tres actividades de comprensión de lectura (ideas generales, ideas específicas y relación de subtítulos). Las respuestas se revisan en la sesión 2.
Material	Texto y preguntas (pp. 3-6)
Tiempo estimado	5 minutos

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad 4	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Increasing your vocabulary
Objetivos específicos (tareas)	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo en pares o en grupos pequeños y con todo el grupo
Propósito de la actividad	Las oraciones de esta actividad corresponden al texto de comprensión auditiva y de lectura. Esta actividad contribuye a que, al comparar el vocabulario con sinónimos, antónimos o definiciones cortas, los estudiantes incrementen su conocimiento de la lengua y su habilidad oral.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que contesten los reactivos de esta actividad en pares o en grupos pequeños. Al terminar, el maestro revisa las respuestas con todo el grupo.
Material	Ejercicio de vocabulario (pp. 7-9)
Tiempo estimado	15 minutos

Clave de respuestas	
Actividad 4.- Increasing your vocabulary	
1. c) solutions	11. d) energy
2. a) hurt	12. b) fail to have
3. b) safe	13. c) deteriorating
4. d) effects	14. a) addition
5. b) purifiers	15. b) authorized
6. a) decreased	16. a) flexible
7. a) safety	17. d) encourage
8. b) extenuators	18. b) failed
9. c) harmless	19. b) disregard
10. d) obstruct	20. c) operating

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Actividad adicional	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Objetivos específicos (tareas)	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. Describir procesos sencillos. Describir secuencias de acciones ligadas. Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales. Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.
Estrategias discursivas	De producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De producción e interacción
Tipo de interacción	Grupos de 4 ó 5 alumnos
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los alumnos tienen la oportunidad de organizarse y preparar su presentación para la sesión 3 de la unidad.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que se organicen en equipos (4 ó 5 integrantes) para planear su investigación sobre algún punto relativo al tópico de la unidad y presentarlo en la última sesión (3).
Material	Material preparado por los alumnos
Tiempo estimado	30 minutos

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 1	Duración: 2 hrs.
Evaluación formativa por parte de los alumnos y el maestro	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Tipo de interacción	Individual
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los alumnos evalúan las actividades de la primera sesión de la unidad.
Procedimiento	Los alumnos y el maestro llenan las partes de los cuestionarios que se refieren a las actividades de la sesión 1.
Material	Formatos de evaluación (cuadros Nos. 16 y 17)
Tiempo estimado	10 minutos

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Revisión de las respuestas de la actividad 3, parte B (1, 2 y 3)	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Reading comprehension
Objetivos específicos (tareas)	Reconocer diferentes acontecimientos a partir de estímulos visuales, verbales o kinésicos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).
Estrategias discursivas	De aprendizaje
Tipo de actividad oral	De cognición
Tipo de interacción	Trabajo grupal
Propósito de la actividad	Comprobar las predicciones e inferencias que los alumnos hicieron en las dos primeras actividades. Las preguntas de comprensión de ideas principales, ideas específicas y relación de subtítulos incrementan el conocimiento de los estudiantes sobre el tópico de la unidad.
Procedimiento	El maestro revisa las respuestas de las actividades de comprensión de lectura que se asignaron como tarea en la sesión anterior.
Material	Texto y preguntas (pp. 3-6)
Tiempo estimado	10 minutos

Clave de respuestas, Actividad 3.- Reading Comprehension	
Actividad 3, B-1.- Reading comprehension for main ideas	
1) cancer 2) mobile vehicles (cars, trucks and buses) 3) by changing fuel composition and improving vehicle technology or performance	
Actividad 3, B-2.- Reading comprehension for details	
1) through laboratory experiments (in which animals receive very high doses of the compound being studied). 2) tractors and snowmobiles 3) when gasoline evaporates (when gasoline passes through the engine as unburned fuel) 4) toluene and xylene 5) when petroleum is refined to produce high octane gasoline 6) around changing fuel composition and improving vehicle technology or performance	

Clave de respuestas, Actividad 3B.- Reading Comprehension (continuación)
Actividad 3-B-2.- Reading comprehension for details (continuación)
7) the removal of lead from gasoline
8) more stringent standards and test procedures, limits on diesel sulfur, limits on gasoline volatility, control of emissions in actual customer use, and reformulated gasoline
9) new cars are capable of emitting 90% less air toxics on a per-mile basis than the uncontrolled models of 1970, and new trucks and buses are designed to emit less than half the air toxics of their 1970 counterparts
10) the growth of vehicles on the road and the number of miles they travel / the growth in vehicle travel
Actividad 3-B-3.- Matching headings
1) D
1) F
2) B
3) A
5) E

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad 5	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Cloze
Objetivos específicos (tareas)	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo en pares o en grupos pequeños y con todo el grupo
Propósito de la actividad	Actividad integrativa con la que los alumnos pueden establecer relaciones sintácticas y semánticas para complementar los espacios de las palabras omitidas. Las opciones que se proporcionan facilitan la tarea. El texto de esta actividad también está relacionado con el tópico de la unidad.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que trabajen en pares o grupos pequeños y que completen el texto de esta actividad con la mejor opción para cada reactivo. Al concluir la actividad, el maestro pone la grabación auditiva del cloze una o dos veces y revisa las respuestas con todo el grupo (se anexa transcripción del texto completo en la hoja siguiente).
Material	Texto y preguntas (p. 10)
Tiempo estimado	20 minutos

Clave de respuestas			
Actividad 5.- Cloze			
1. b) for	6. d) reformulated	11. b) or	16. a) these
2. a) requirements	7. a) could	12. d) air	17. c) and
3. c) can	8. a) emission	13. d) fuels	18. b) such
4. b) provide	9. c) are	14. c) offers	19. a) of
5. d) regulatory	10. c) diesel	15. c) include	20. a) combustion

What more can be done to reduce air pollution?

(Transcript)

The 1990 Clean Air Act requires the EPA to specifically regulate air toxics from motor vehicles in the form of standards for fuels, or vehicles, or both

Additional hydrocarbon and particulate matter controls such as tightening tailpipe standards even further will reduce air toxics emissions somewhat. California, for example, sets tighter hydrocarbon limits **(1) for** vehicles sold in that state than the federal **(2) requirements** for vehicles sold elsewhere. Other states **(3) can** choose to adopt the California standards, which **(4) provide** some air toxic benefits. Expansion of existing **(5) regulatory** programs (such as more widespread use of **(6) reformulated** gasoline or wider requirements for emission inspections) **(7) could** also help reduce air toxics. Specific vehicle **(8) emission** standards for one or more toxic compounds **(9) are** also an option.

Changes in gasoline and **(10) diesel** fuel composition (such as reducing sulfur, benzene **(11) or** other aromatic chemical compounds) can also reduce **(12) air** toxic emissions.

A switch to alternative, non-petroleum **(13) fuels** that are cleaner than today's gasoline and diesel fuels **(14) offers** another strategy for reducing air toxics. Choices **(15) include** alcohols, natural gas, propane, and electricity. **(16) these** fuels are inherently cleaner than conventional gasoline **(17) and** diesel because they do not contain toxics **(18) such** as benzene. In addition, they are made **(19) of** simpler chemical compounds which yield lower levels of complex **(20) combustion** by-products such as 1,3-butadiene.

[Text adapted from: Carnic, et al 1998]

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad 6, parte A	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Phrasal verbs in context
Objetivos específicos (tareas)	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo en pares y con todo el grupo
Propósito de la actividad	La relación de los verbos compuestos con el contexto en que son usados contribuye a que los alumnos infieran su significado.
Procedimiento	El maestro pide que los alumnos, en pares, infieran los significados de los verbos compuestos de acuerdo con el contexto en el que se usan. Al terminar, el maestro revisa las respuestas con todo el grupo.
Material	Ejercicio (pp. 11-13)
Tiempo estimado	15 minutos

Clave de respuestas, Actividad 6.- Phrasal verbs in context	
Parte A.- Guessing the meaning from context	
1. diminished, decreased, ceased	9. talked frankly, talked sincerely
2. happen, occur, take place	10. arose, were asked
3. stop working, fail	11. interrupted, intruded, butted in
4. succeed, be successful	12. understood, comprehended
5. caught the eye, were noticeable	13. look at, watch, gaze at, observe
6. circulate, move about, travel	14. became quiet, calmed down
7. didn't succeed, failed	15. get (late), arrive (late), come (late)
8. wait, hang on	

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad 6, parte B	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Phrasal verbs in context
Objetivos específicos (tareas)	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje). Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo en pares
Propósito de la actividad	Los alumnos aplican los verbos compuestos de la actividad 6-A a sus propias experiencias.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que con las preguntas de la parte B de esta actividad, entrevisten a alguno(s) de sus compañeros. Los alumnos deben emplear en sus preguntas y respuestas los verbos compuestos que acaban de aprender.
Material	Cuestionario (p. 14)
Tiempo estimado	15 minutos

Clave de respuestas, Actividad 6.- <i>Phrasal verbs in context</i>	
Parte B.- Applying the phrasal verbs to your own experiences	
1 - 15.-	Respuestas abiertas (los alumnos deben usar los verbos compuestos adecuadamente).

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad 7	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Improving your grammar
Objetivos específicos (tareas)	<p>Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.</p> <p>Describir oralmente acontecimientos relacionados con tópicos de su interés.</p> <p>Usar comportamientos no verbales apropiados.</p> <p>Resolver problemas que requieran la integración de información (usando claves del contexto y/o su conocimiento de lenguaje).</p> <p>Describir secuencias de acciones ligadas.</p> <p>Negociar, discutir, apoyar, o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.</p>
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Trabajo individual, en pares y en grupos pequeños
Propósito de la actividad	Actividad de <i>input</i> estructurado relacionada con el tópico de la unidad. Su propósito es que los alumnos internalicen estructuras complejas que aún no han aprendido a manejar adecuadamente. Se espera que la frecuencia con la que se usa la estructura gramatical en estas actividades contribuya a que la usen adecuadamente cuando la tengan que producir.
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que individualmente contesten las preguntas de esta actividad y, posteriormente, discutan sus respuestas con otro(s) alumno(s) para ver si concuerdan sus puntos de vista. Al terminar sus comparaciones, el maestro les indica a los alumnos que formen equipos de cuatro o cinco personas y seleccionen uno de los tópicos que se incluyen en esta actividad. De tarea, los alumnos investigarán información sobre ese tópico y prepararán una presentación oral.
Material	Cuestionario (p. 15)
Tiempo estimado	20 minutos

Clave de respuestas

Actividad 7.- *Improving your grammar*

Respuestas abiertas, dependiendo de la opinión individual de los estudiantes.

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Actividad adicional	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Objetivos específicos (tareas)	Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos. Describir procesos sencillos. Describir secuencias de acciones ligadas. Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales. Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores. Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.
Estrategias discursivas	De producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De producción e interacción
Tipo de interacción	Grupos de 4 ó 5 alumnos
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los equipos reanudan la preparación de la presentación que se realiza en la sesión 3 de la unidad.
Procedimiento	El maestro pide a los equipos que continúen preparando su presentación sobre el punto relativo al tópico de la unidad que se presenta en la última sesión (3).
Material	Material preparado por los alumnos
Tiempo estimado	30 minutos

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 2	Duración: 2 hrs.
Evaluación formativa por parte de los alumnos y el maestro	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Tipo de interacción	Individual
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los alumnos evalúan las actividades de la segunda sesión de la unidad.
Procedimiento	Los alumnos y el maestro llenan las partes de los cuestionarios que se refieren a las actividades de la sesión 2.
Material	Formatos de evaluación (cuadros Nos. 16 y 17)
Tiempo estimado	10 minutos

Plan de clase, unidad 1	
Sesión 3	Duración: 2 hrs.
Actividad 8	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Nombre de la actividad	Speaking tasks
Objetivos específicos (tareas)	<p>Participar oralmente con oportunidad y eficacia en diferentes contextos.</p> <p>Describir procesos sencillos.</p> <p>Describir secuencias de acciones ligadas.</p> <p>Resumir los puntos principales y los detalles de presentaciones orales.</p> <p>Hacer presentaciones orales cortas relacionadas con información textual o no-textual.</p> <p>Hacer presentaciones orales preparadas con anterioridad sobre los tópicos de su interés.</p> <p>Negociar, discutir, apoyar o rechazar puntos de vista propios y de sus interlocutores.</p> <p>Opinar, argumentar, criticar, cuestionar, debatir, sintetizar o concluir en inglés sobre los temas seleccionados.</p>
Estrategias discursivas	De aprendizaje, producción y comunicación oral
Tipo de actividad oral	De cognición, producción e interacción
Tipo de interacción	Grupos de 4 ó 5 alumnos
Propósito de la actividad	Los alumnos tienen la oportunidad de investigar y profundizar en el tema de la unidad, y de demostrar su capacidad de producción oral en situaciones reales.
Procedimiento	Los equipos realizan su presentación como simposios, mesas redondas, debates, diálogos orales, paneles o entrevistas. Cada equipo cuenta con aproximadamente 20 minutos para hacer su exposición oral. Por lo tanto, cada alumno tiene cuatro o cinco minutos para hacer su presentación oral. Durante la participación de cada alumno, el maestro evalúa su producción oral.
Material	Material preparado por los alumnos
Tiempo estimado	1 hora 50 minutos

Clave de respuestas

Actividad 8.- Speaking tasks

Cualquier actividad oral relacionada con las ventajas y desventajas del tópico de la unidad.
--

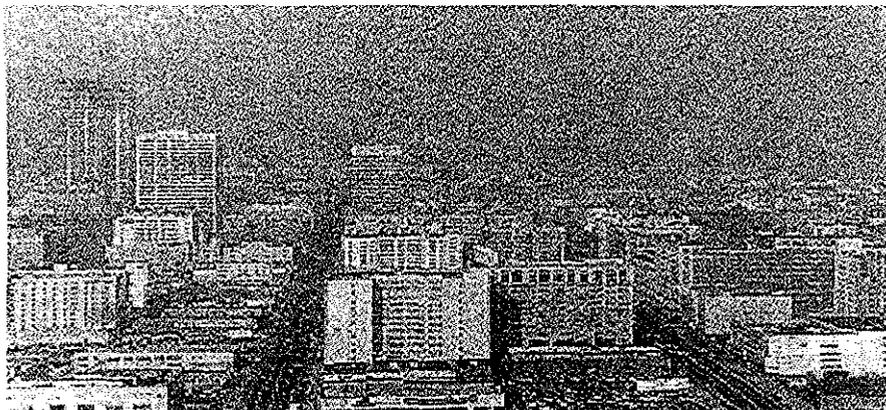
Plan de clase, unidad 1	
Sesión 3	Duración: 2 hrs.
Evaluación formativa por parte de los alumnos y el maestro	
Tópico	Contaminación y medio ambiente
Título de la unidad	The environment, a global challenge
Tipo de interacción	Individual
Propósito de la actividad	Con esta actividad, los alumnos evalúan las actividades de la tercera sesión de la unidad.
Procedimiento	Los alumnos y el maestro llenan las partes de los cuestionarios que se refieren a las actividades de la sesión 3.
Material	Formatos de evaluación (cuadros Nos. 16 y 17)
Tiempo estimado	10 minutos

UNIDAD 1

(PARA EL ALUMNO)

UNIT 1: THE ENVIRONMENT, A GLOBAL CHALLENGE

1. **WARM UP.**- Discuss the following questions with another student, then share your ideas with the class.
 1. Look at the photographs. What can you see? How did we get to this situation? What will happen if these problems increase?
 2. In your opinion, how important is it to have a good environment?
 3. Do you agree with the controls for air toxic emissions for motor vehicles? Are these controls reliable in your country? Do you help to keep green and public areas clean? Do you separate degradable and non-degradable trash? What are you doing to take care of the environment?



2. PREDICTING.- Work in pairs and discuss the following questions. Then share your answers with the class.

1. What do you think the topic of this unit is about?
2. How many types of pollution can you think of?
3. What are the main causes of pollution in our country?
4. What can we do to solve the problems?
5. What can our government do to prevent pollution?

3. TASK LISTENING / READING COMPREHENSION

Part A.- Task listening

1. Listening for main ideas.- Listen to the tape twice. Work individually and complete the following sentences. Then check your answers with the class.

1. Because of globalization and the earth's natural processes, _____ problems are becoming _____ issues
2. Name three of the main environmental problems that are affecting the world: _____, _____, and _____.
3. All these environmental problems have causes, _____, and _____

2. Listening for details.- Listen to the tape twice. Work individually and complete the following sentences. Then check your answers with the class.

1. Different _____ substances contribute to air pollution.
2. When air pollutants evaporate, they enter _____.
3. Air pollutants have sources that are _____ and _____.
4. Forest fires, volcanic eruptions, and wind erosion, among others, pose little threat to _____ and _____.
5. Most pollution comes from _____.
6. _____ and _____ are the cities which have the most deadly pollution levels in the world.

Part B.- Task reading comprehension.- Read the following text at home, then answer the questions in exercises 1 and 2. Be ready to check your answers with the group next class.

TOXIC SUBSTANCES FROM MOTOR VEHICLES

What are Air Toxics?

Air toxics are air pollutants that cause adverse health effects. The U.S. Environmental Protection Agency (EPA) has focused most of its air toxic efforts to date on carcinogens, which are compounds that cause cancer. Non-cancer health effects such as reproductive and neurological problems are also of concern to the EPA.

How Dangerous are Air Toxics?

It's hard to say. Some air toxics have been proven to cause cancer in humans. However, most air toxics are identified through laboratory experiments in which animals receive very high doses of the compound being studied. People almost never breathe such high doses. But lower exposures may still pose risks. One fact is clear: vehicles are such an integral part of our society that virtually everyone is exposed to their emissions.

Air Toxics from Vehicles and their Fuels

Motor vehicles emit several pollutants that the EPA classifies as known or probable human carcinogens. Benzene, for instance, is a known human carcinogen, while formaldehyde, acetaldehyde, 1,3-butadiene and diesel particulate matter are probable human carcinogens. Studies are underway to determine whether other toxic substances are present in mobile source emissions. For example, the EPA and the industry are investigating whether oxygen-containing fuel additives such as methyl tertiary butyl ether (MTBE) cause any adverse health effects. The EPA is also working with the vehicle and fuel industries to test motor vehicle emissions for the presence of dioxin.

The EPA estimates that mobile (car, truck, and bus) sources of air toxics account for as much as half of all cancers attributed to outdoor sources of air toxics. This estimate is not based on actual cancer cases, but on models that predict the maximum number of cancers that could be expected from current levels of exposure to mobile source emissions. The models consider available health studies, air quality data, and other information about the types of vehicles and fuels currently in use. No-road mobile sources (such as tractors and snowmobiles) emit air toxics as well.

How are Air Toxics from Motor Vehicles Formed?

Some toxic compounds are present in gasoline and are emitted to the air when gasoline evaporates or passes through the engine as unburned fuel. Benzene, for example, is a component of gasoline. Cars emit small quantities of benzene in unburned fuel, or as vapor when gasoline evaporates.

As significant amount of automotive benzene comes from the incomplete combustion of compounds in gasoline such as toluene and xylene that are chemically very similar to benzene. Like benzene itself, these compounds occur naturally in petroleum and become more concentrated when petroleum is refined to produce high octane gasoline.

Formaldehyde, acetaldehyde, diesel particulate matter, and 1,3-butadiene are not present in fuel but are by-products of incomplete combustion. Formaldehyde and acetaldehyde are also formed through a secondary process when other mobile source pollutants undergo chemical reactions in the atmosphere.

Reducing Air Toxics from Motor Vehicles

The emissions that come out of a vehicle depend greatly on the fuel that goes into it. Consequently, programs to control air toxic pollution have centered around changing fuel composition as well as around improving vehicle technology or performance. One of the first, and most successful programs has been the removal of lead from gasoline. The lead phase-out began in the mid-1970s, and was completed by January 1, 1996 when lead was banned from gasoline. The removal of lead from gasoline has essentially eliminated mobile source emissions of this highly toxic substance.

More recent fuel and emission control system changes include more stringent standards and test procedures, limits on diesel sulfur, limits on gasoline volatility, control of emissions in actual customer use, and reformulated gasoline.

In summary, the many vehicle and fuel changes in the last 30 years have greatly reduced air toxic emissions from highway vehicles. New cars today are capable of emitting 90% less air toxics on a per-mile basis than the uncontrolled models of 1970; new trucks and buses are designed to emit less than half the air toxics of their 1970 counterparts. Overall air toxic emissions continued to decrease through the 1990s as older vehicles left the fleet and as new regulatory programs took effect. However, the number of vehicles on the road and the number of miles they travel is continuing to grow. Without additional controls, growth in vehicle travel will offset progress in reducing air toxics by early in this century.

[Text adapted from: Camic, Caroline; Mericle, David; Muely, Michael; Taranto, Mindy; Franklin, Neil; and Sonak, Vikas. ThinkQuest Internet contest in 1999. Toxic substances from motor vehicles. http://library.thinkquest.org/26026/Word_Ourtook/latin_america_and_the_caribbea10.html. EPA 400-F-92-004. August 1994. Fact Sheet OMS-2 Updated: July 20 1998].

For more information:

The Office of Mobile Sources is the national center for research and policy on air pollution from highway and off-highway motor vehicles and equipment. You can write to them at the EPA National Vehicle and Fuel Emissions Laboratory 2565 Plymouth Road, Ann Arbor MI 48105. Their phone number is (734) 214-4333.

1. Reading for general ideas.- At home, read the previous text and answer the the following questions.

1. What kinds of health problems do air toxics cause?

.....

2. What is the main source of air pollution?

.....

3. How can air toxics from motor vehicles be reduced?

.....

2. Reading for specific ideas.- Based on the text, answer the following questions at home.

1. How have researchers discovered the effects of air toxics?
2. Which no-road mobile sources are also responsible for air toxics?
3. How are toxic compounds emitted to the air?
4. Which other compounds are similar to benzene?:
5. How do these compounds become more concentrated?
6. Where have programs to control air toxic pollution focused their attention?
7. Which has been one of the most effective programs?
8. Which are some other recent air pollution controls?
9. What are the advantages of new cars, trucks and buses compared to the 1970 vehicles?
10. What problem do researchers foresee about vehicles and their use?

3. Reading: Matching headings.- The following sections are a continuation of the previous articles. The headings have been omitted. At home, read each paragraph and choose from A-F the best heading for each one (1-5). There is an extra heading which you do not need to use. Be ready to check your answers with the group next class.

- A. More stringent standards and test procedures**
- B. Limits on diesel sulfur**
- C. Limits on speed and distances**
- D. Limits on gasoline volatility**
- E. Control of emissions in actual customer use**
- F. Reformulated gasoline**

1) _____ Volatility is a measure of how easily a liquid evaporates. As described earlier, some toxics such as benzene are present in gasoline and get into the air when gasoline evaporates. Limits on gasoline volatility have been imposed over the last several years to control evaporative emissions of both hydrocarbon and toxic compounds (most air toxics are hydrocarbons so programs designed to reduce hydrocarbon emissions also reduce air toxics).

2) _____ The 1990 Clean Air Act requires reformulated gasoline to be introduced in the nation's most polluted cities beginning in 1995. From 1995-1999, these gasolines must have provided a minimum 15% reduction in air toxic emissions over typical 1990 gasolines. This increased to a 20% minimum reduction beginning in the year 2000. The air toxic reductions will be achieved mainly by reducing gasoline volatility and by reducing the benzene content of the gasoline.

3) _____ Regulations limiting the amount of sulfur in diesel fuel took effect in 1993. Today's lower-sulfur diesel fuels are important in reducing emissions of particulate matter and other air toxics from diesel-fueled buses and trucks.

4) _____ To date, there are no specific standards for air toxic emissions from motor vehicles. However, the 1990 Clean Air Act does set specific emission standards for hydrocarbons and for diesel particulate matter. Air toxics are present in both of these pollutant categories. As vehicle manufacturers develop technologies to comply with the hydrocarbon and/or particulate standards (e.g., more efficient catalytic converters), air toxics are reduced as well. Requirements under the Act for testing carbon monoxide emissions at cold temperatures will also have an indirect but important effect in reducing air toxic emissions in the critical first moments of vehicle operation.

5) _____ From a pollution perspective, what matters most is not new vehicle emission standards but actual emissions from vehicles on the road. The Clean Air Act establishes several programs to make sure vehicle emission controls are functioning properly in actual use. These include requirements for periodic emission inspections and for computerized diagnostic systems that alert drivers and mechanics to malfunctioning emission controls.

[Reading texts adapted from: Camic, et al., 1998]

4. INCREASING YOUR VOCABULARY.- The following sentences are taken from the listening tapes and the reading texts you will read at home. Cross out the one word or phrase that does not have a similar meaning to the underlined word. Work in pairs or in small groups, then check your answers with the class. Number 1 is an example

- 1 As globalization continues and the earth's natural processes transform local problems into international issues,
a) questions b) topics c) solutions d) problems

- 2 ... few societies are being left untouched by mayor environmental problems.
a) hurt b) undamaged c) safe and sound d) intact

- 3 Some of the largest problems now affecting the world are: air pollution, acid rain, global warming, hazardous waste, ozone depletion, smog, water pollution, overpopulation, and rain forest destruction.
a) dangerous b) safe c) risky d) harmful

4. There are many different chemical substances that contribute to air pollution. These chemicals come from a variety of sources.
a) bases b) origins c) causes d) effects

5. Among the many types of air pollutants are nitrogen oxides, carbon monoxides, and organic compounds that can evaporate and enter the atmosphere.
a) contaminants b) purifiers c) impurities d) toxins

6. The pollution is spread around throughout the world, ...
a) decreased b) proliferated c) extended d) expanded

7. and as a result, poses little threat to the health of people and ecosystems.
a) safety b) danger c) risk d) menace

8. The biggest causes are the operation of fossil fuel-burning power plants and automobiles that combust fuel.
- a) energizers b) extenuators c) boosters d) stimulants
9. Places like Mexico City and Sao Paulo have some of the most deadly pollution levels in the world.
- a) lethal b) fatal c) harmless d) mortal
10. People almost never breathe such high doses. But lower exposures may still pose risks. One fact is clear: vehicles are such an integral part of our society that virtually everyone is exposed to their emissions.
- a) produce b) generate c) set off d) obstruct
11. Benzene, for instance, is a known human carcinogen, while formaldehyde, acetaldehyde, 1,3-butadiene and diesel particulate matter are probable human carcinogens.
- a) physical substance b) stuff c) material d) energy
12. Formaldehyde and acetaldehyde are also formed through a secondary process when other mobile source pollutants undergo chemical reactions in the atmosphere.
- a) go through b) fail to have c) encounter d) experience
13. Consequently, programs to control air toxic pollution have centered around changing fuel composition as well as around improving vehicle technology or performance.
- a) developing b) enhancing c) deteriorating d) bettering
14. One of the first, and most successful programs has been the removal of lead from gasoline.
- a) addition b) elimination c) isolation d) exclusion

15. The lead phase out began in the mid-1970s. It was completed by January 1, 1996 when lead was banned from gasoline.
- a) forbidden b) authorized c) prohibited d) proscribed
16. More recent fuel and emission control system changes include more stringent standards and test procedures, limits on diesel sulfur, limits on gasoline volatility, control of emissions in actual customer use, and reformulated gasoline.
- a) flexible b) severe c) tough d) rigid
17. Without additional controls, growth in vehicle travel will offset progress in reducing air toxics by early in this century.
- a) discourage b) counteract c) frustrate d) encourage
18. The air toxic reductions will be achieved mainly by reducing gasoline volatility and by reducing the benzene content of the gasoline.
- a) attained b) failed c) reached d) accomplished
19. As vehicle manufacturers develop technologies to comply with the hydrocarbon and/or particulate standards (e.g., more efficient catalytic converters), air toxics are reduced as well.
- a) obey b) disregard c) fulfill d) accomplish
20. The Clean Air Act establishes several programs... These include requirements for periodic emission inspections and for computerized diagnostic systems that alert drivers and mechanics to malfunctioning emission controls.
- a) faulty b) broken c) operating d) defective

5. CLOZE.- The following text is the last part of the reading text. It is about what people can do to prevent air pollution. Read it and complete it with the words provided. Number one is an example. Work in pairs, then listen to the tape to check your answers.

What more can be done to reduce air pollution?

The 1990 Clean Air Act requires the EPA to specifically regulate air toxics from motor vehicles in the form of standards for fuels, or vehicles, or both.

Additional hydrocarbon and particulate matter controls such as tightening tailpipe standards even further will reduce air toxics emissions somewhat. California, for example, sets tighter hydrocarbon limits (1) b vehicles sold in that state than the federal (2) for vehicles sold elsewhere. Other states (3) choose to adopt the California standards, which (4) some air toxic benefits. Expansion of existing (5) programs (such as more widespread use of (6) gasoline or wider requirements for emission inspections) (7) also help reduce air toxics. Specific vehicle (8) standards for one or more toxic compounds (9) also an option.

Changes in gasoline and (10) fuel composition (such as reducing sulfur, benzene (11) other aromatic chemical compounds) can also reduce (12) toxic emissions.

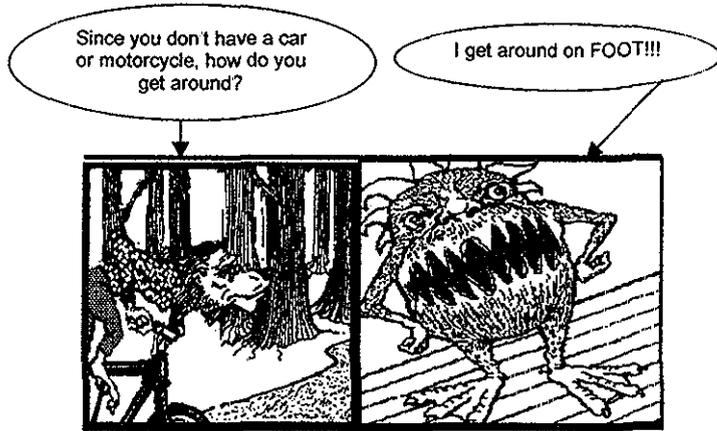
A switch to alternative, non-petroleum (13) that are cleaner than today's gasoline and diesel fuels (14) another strategy for reducing air toxics. Choices (15) alcohols, natural gas, propane, and electricity. (16) fuels are inherently cleaner than conventional gasoline (17) diesel because they do not contain toxics (18) as benzene. In addition, they are made (19) simpler chemical compounds which yield lower levels of complex (20) by-products such as 1,3-butadiene.

[Text adapted from: Carnic, et al. 1998]

- | | | | |
|--|--|--|--|
| 1. a) of
b) <u>for</u>
c) on
d) from | 6. a) formulating
b) reformulating
c) reformulate
d) reformulated | 11. a) some
b) or
c) any
d) together | 16. a) these
b) this
c) any
d) those |
| 2. a) requirements
b) requires
c) requiring
d) required | 7. a) could
b) ought
c) shall
d) must | 12. a) water
b) soil
c) noise
d) air | 17. a) also
b) with
c) and
d) but |
| 3. a) shall
b) has to
c) can
d) ought | 8. a) emission
b) charge
c) productive
d) sold | 13. a) produces
b) chemicals
c) oils
d) fuels | 18. a) like
b) such
c) similar
d) from |
| 4. a) administer
b) provide
c) impose
d) require | 9. a) is
b) represents
c) are
d) represent | 14. a) offered
b) offer
c) offers
d) offering | 19. a) of
b) up
c) for
d) on |
| 5. a) transitory
b) introductory
c) eliminatory
d) regulatory | 10. a) monoxide
b) toxic
c) diesel
d) chemical | 15. a) includes
b) including
c) include
d) to include | 20. a) combustion
b) pollution
c) contamination
d) production |

6. PHRASAL VERBS IN CONTEXT

Part A.- *Guessing the meaning from context.* - You can learn a lot about a phrasal verb if you look at the context of its use. The meaning of both, the words around the phrasal verb and the whole sentence, can give you a good idea of its meaning. Try to get the gist of each phrasal verb as it is used in the following sentences. Try to find the context clues in each sentence. Provide either a one-word synonym or a short definition. Work in pairs or trios, then check your answers with the rest of your class.



1. For three days the wind blew hard and strong, but on the fourth day it **died down**

.....

2. I thought John and Mary were happy, but they recently got a divorce. How did it **come about**?

.....

3. My old car has a very bad engine. It will probably **break down** and need repairs.

.....

4. If you want to **get ahead** in life, you have to work hard and save money.
.....
5. His casual clothes really **stood out** at the meeting because everyone else was wearing a suit and tie.
.....
6. Since you don't have a car or motorcycle, how do you **get around**?
.....
7. Our plans for a trip to Europe **fell through** because we hadn't saved enough money for the plane tickets
.....
8. Please **hold on**. I'd like to ask a question before you continue your explanation.
.....
9. He told me all of his marital problems, from beginning to end. He really **opened up**.
.....
10. Because several students didn't understand the teacher's ideas, many **questions came up**.
.....

11. While I was talking, Tom **broke in** to tell me that he disagreed.

12. After I spent two hours trying to explain the difficult idea, John finally **caught on**.

13. While his friends were playing football, poor Joe, who had a broken leg, could only **look on**.

14. At first the students in my class were too noisy, but eventually they **settled down** to work.

15. It's already 10 o'clock and Bill hasn't come yet. If he doesn't **show up** soon, our meeting will fall through.

Part B.- Applying the phrasal verbs to your own experiences. Use the following questions to interview one or two of your classmates. Using the phrasal verbs in a meaningful way, answer the same questions when you are interviewed.

1. How do you usually **get around**?
2. When do you wish that noise would **die down**?
3. Have you ever had a plan **fall through**?
4. To **get ahead** in life, what do you plan to do?
5. When your car **breaks down**, what do you do?
6. What **stands out** most in your home or apartment?
7. How did your desire to learn English **come about**?
8. In what circumstances might you ask someone to **hold on**?
9. Why is it better to **open up** if you feel disappointed?
10. If you don't know the answer to a question which **comes up** in class, what can you do?
11. Why is it impolite to **break in** when someone is talking?
12. When a vocabulary word is very difficult, how do you try to **catch on**?
13. Do you only like to **look on** while other people play sports? Why?
14. What kind of life do you want when you **settle down**?
15. Why do people have to **show up** on time for an appointment?

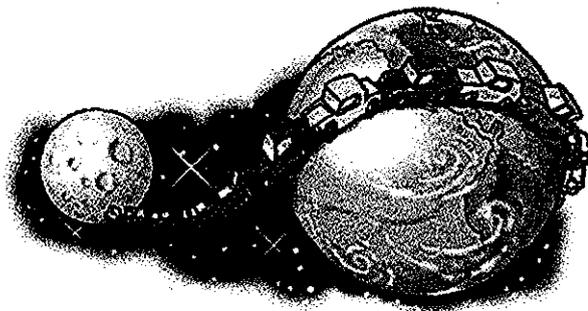
7. IMPROVING YOUR GRAMMAR.- Attitudes toward the environment. You know there are a lot of environmental problems in our country. What should our government do to prevent them? Indicate the extent to which you agree with each one of the following statements regarding those problems. Work individually. When you finish, discuss your answers with one or two classmates to see if you agree.

Scale: 5 strongly agree
 4 agree
 3 somewhat in agreement
 2 disagree
 1 strongly disagree

If we want to have a good environment, the government ...

No.	Possible actions	5	4	3	2	1
1	will have to control and regulate the use of automobiles.					
2	will have to make mass transportation more effective.					
3	will have to prohibit driving into the central business areas.					
4	will have to prohibit parking on certain streets in the city.					
5	will have to control motor vehicle pollution emission and regulate the use of all motor vehicles.					
6	will have to tighten emission limits for all gas and diesel vehicles.					
7	will have to reduce subsidies to products with adverse environmental effects.					
8	will have to implement programs on natural protection.					
9	will have to pursue international co-operation on environmental protection and nature conservation.					
10	will have to improve environmental information and education in general.					

8. SPEAKING TASK.- Choose one of the previous solutions to the problems of air pollution. Find out more about its advantages and disadvantages. Work in teams of four or five students. You will have four or five minutes each to present your ideas in a symposium, round table, debate, dialogue, panel, or interview, whatever you choose.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue realizar el diseño de un taller de producción oral para los alumnos del nivel intermedio del Centro de Enseñanza de Idiomas de la UNAM, ENEP Acatlán. El diseño se basó en el modelo de la habilidad oral de Bygate (1997) que comprende las habilidades motor-perceptivas y las habilidades de interacción. El concepto de aprendizaje que sustenta el diseño se desprende de la teoría cognitiva, en la que las nociones de conocimiento declarativo y conocimiento procesal (Ellis, 1995) son fundamentales. La teoría de la enseñanza incluye los aspectos más importantes del enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo promueve el desarrollo integral de la competencia comunicativa y comprende el conocimiento y la habilidad de usar la lengua meta en situaciones de comunicación real (Canale, 1990).

Al comparar los conceptos de la habilidad oral con los del aprendizaje y la enseñanza, se observó que las habilidades motor-perceptivas (Bygate, 1997) son equivalentes en gran medida al conocimiento declarativo (Ellis, 1995) y al conocimiento de la lengua (Canale, 1990). Asimismo, se notó que las habilidades de interacción (Bygate, 1997) se correlacionan con el conocimiento procesal (Ellis, 1995) y la habilidad de usar la lengua (Canale, 1990). Estas concordancias permitieron dar coherencia al diseño del taller de producción oral.

Consecuentemente, el diseño del taller de producción oral siguió el modelo cíclico de Candlin et al. (1978). Se seleccionaron los tipos de sílabo basados en tópicos y tareas. Los tópicos se determinaron por los instrumentos que se aplicaron para detectar las necesidades, intereses y carencias de los encuestados. Las tareas de producción e interacción oral se establecieron por el nivel de inglés de la población a la que se dirige el diseño del taller y en función de las estrategias que se requieren para el desarrollo de la habilidad oral.

Asimismo, se presentó el programa del taller que se desglosa por tópicos y por tareas, y que se cubre en dos semestres. Además, se diseñó una unidad modelo que muestra la forma como se pueden desarrollar las unidades del taller.

El diseño de este taller permitió unir las bases teóricas con las necesidades reales de un contexto específico y concretar los planteamientos teóricos a una realidad particular. No obstante, es de suma importancia que el taller se implemente para corroborar su funcionamiento. En un principio, esto permitirá que se hagan las modificaciones que correspondan. Posteriormente, se recomienda llevar a cabo un seguimiento continuo del taller para mantenerlo actualizado.

Se espera que esta investigación sirva como orientación para desarrollar los materiales didácticos del taller de producción oral y que, de esta propuesta, se desprenda el diseño de otros talleres de producción oral para otros niveles de inglés, de otros talleres para otras habilidades del inglés o para los otros idiomas que se imparten en la institución. Se considera que el diseño de este taller puede ser utilizado total o parcialmente en otras instituciones, cuyas poblaciones tengan el mismo nivel de inglés y compartan las mismas necesidades, intereses y carencias de los alumnos del Centro de Enseñanza de Idiomas de la UNAM, ENEP Acatlán.

ANEXOS

ANEXO 1.- INSTRUMENTO 1: CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES**CUESTIONARIO DEL ALUMNO PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE PRODUCCIÓN ORAL**

Nombre _____ Sexo _____ Edad _____
 Profesión _____ Ocupación actual _____

Con la finalidad de diseñar un curso de producción oral (conversación) y seleccionar los materiales más adecuados a sus necesidades e intereses, el Depto. de Inglés del Centro de Idiomas Extranjeros está aplicando el presente cuestionario. Le agradeceremos que proporcione los datos que se le solicitan, apegándose a sus necesidades y a su realidad. Por favor, utilice la siguiente escala:

- 4 = Muy importante
 3 = Importante
 2 = Mediana importancia
 1 = Poco importante
 0 = Nada importante

A. A continuación se mencionan diferentes razones por las que está estudiando inglés. De acuerdo con sus intereses personales, indique cuáles satisfacen sus necesidades. Marque el número de la escala que corresponda

Concepto	Razones por las que estudia inglés	4	3	2	1	0
1	Viajar al extranjero					
2	Conversaciones comerciales con extranjeros					
3	Conversaciones informales con extranjeros					
4	Correspondencia comercial					
5	Correspondencia personal					
6	Obtener un mejor empleo					
7	Es un requisito de mi carrera					
8	Asistir a conferencias en inglés					
9	Dar clases de inglés					
10	Hacer traducciones					
11	Dar conferencias en inglés					
12	Tomar apuntes en inglés					
13	Entrevistas con extranjeros					
14	Discusiones profesionales (mencione s/que asuntos)					
15	Otros (mencione):					

B. En el curso de producción oral, ¿qué otra habilidad le gustaría que se incluyera? Márquelas en la escala que corresponda.

Concepto	Otras habilidades que desea practicar	4	3	2	1	0
1	Comprensión auditiva					
2	Comprensión de lectura					
3	Escritura					

C. ¿Considera que dentro del curso de producción oral debe incluirse algún ejercicio para practicar aspectos gramaticales problemáticos?

Sí ()

No ()

D. ¿Qué tan importantes son las siguientes área(s) empresarial(es) en el desempeño de sus funciones?

Concepto	Area de trabajo en la que desempeña (o desempeñará) sus funciones	4	3	2	1	0
1	Auditoría					
2	Consultoría					
3	Contabilidad					
4	Exportaciones					
5	Mercadotecnia y publicidad					
6	Producción					
7	Inventarios					
8	Importaciones					
9	Mantenimiento					
10	Diseño					
11	Crédito y Cobranzas					
12	Periodismo					
13	Recursos humanos					
14	Otros (indique):					

E. Por el tipo de trabajo que desempeña o desempeñará, ¿qué actividades lleva o llevará a cabo? Marque el lugar correspondiente en la escala

Concepto	Actividades que desempeña o desempeñará	4	3	2	1	0
1	Viajar al extranjero					
2	Conversaciones comerciales con extranjeros					
3	Correspondencia comercial					
4	Asistir a conferencias y cursos de actualización en inglés					
5	Dar clases de inglés					
6	Hacer traducciones					
7	Dar conferencias					
8	Tomar apuntes en juntas y presentaciones en inglés					
9	Entrevistar a personal					
10	Hacer reportajes					
11	Discusiones profesionales (mencione sobre qué asuntos):					
12	Otros (mencione):					

F. ¿Cómo prefiere llevar a cabo la práctica del inglés en el salón de clases? Marque en la escala

Concepto	Técnicas grupales de su preferencia	4	3	2	1	0
1	Discusiones grupales (todo el grupo)					
2	Discusiones en pequeños grupos					
3	En pares					
4	Otros (mencione):					

G. ¿Qué tipo de actividades prefiere llevar a cabo en el salón de clases? Indíquelas en la escala.

Concepto	Tipo de actividades que prefiere en el salón de clase	4	3	2	1	0
1	Actividades dirigidas por el profesor					
2	Actividades en pequeños grupos					
3	Actividades en pares					
4	Actividades individuales					
5	Exposiciones orales en equipos					
6	Exposiciones orales individuales					
7	Juegos y canciones					
8	Dinámicas grupales					
9	Otros (mencione):					

H. ¿Qué temas considera de mayor importancia? Márquelas en la escala correspondiente.

Concepto	Temas que considera importantes	4	3	2	1	0
1	Política interior					
2	Política exterior					
3	Religión					
4	Literatura hispanoamericana					
5	Literatura inglesa					
6	Literatura universal					
7	Deportes					
8	Economía nacional					
9	Economía universal					
10	Historia de México					
11	Historia universal					
12	Música clásica					
13	Música contemporánea					
14	Información científica					
15	Cultura del pueblo de habla inglesa					
16	Información sobre lugares turísticos					
17	Ciencia ficción					
	(Continúa en la siguiente página)					

Concepto	Temas que considera importantes (continuación)	4	3	2	1	0
18	Acontecimientos nacionales					
18.1	Crecimiento demográfico					
18.2	Contaminación y medio ambiente					
18.3	Educación					
18.4	Tráfico y vialidad					
18.5	SIDA					
18.6	Prostitución					
18.7	Pobreza					
18.8	Seguridad pública					
18.9	Servicios					
18.10	Manifestaciones públicas					
18.11	Otros (mencione):					
19	Acontecimientos internacionales					
19.1	Crecimiento demográfico					
19.2	Contaminación y medio ambiente					
19.3	Educación					
19.4	Tráfico y vialidad					
19.5	SIDA					
19.6	Prostitución					
19.7	Pobreza					
19.8	Seguridad pública					
19.9	Servicios					
19.10	Manifestaciones públicas					
19.11	Otros (mencione):					
20	Otros temas (mencione):					

I. ¿Qué materiales le gustaría que se utilizaran en el curso de producción oral? Indíquelos en la escala.

Concepto	Materiales que desea que se incluyan	4	3	2	1	0
1	Programas de televisión en inglés					
1.1	Novelas					
1.2	Reportajes culturales					
1.3	Reportajes deportivos					
1.4	Noticieros					
1.5	Películas					
1.6	Entrevistas					
1.7	Otros (mencione):					
2	Revistas y periódicos					
2.1	Reportajes culturales					
2.2	Reportajes deportivos					
2.3	Reportajes policíacos					
2.4	Reportajes sociales					
2.5	Política					
2.6	Modas y diseño					
2.7	Información técnica					
2.8	Otros (mencione):					
3	Grabaciones radiofónicas					
3.1	Reportajes culturales					
3.2	Reportajes deportivos					
3.3	Reportajes policíacos					
3.4	Reportajes sociales					
3.5	Política					
3.6	Modas y diseño					
3.7	Otros (mencione):					

J. ¿Con que frecuencia se le presentan los siguientes problemas en la conversación? Utilice la siguiente escala:

- 4 = Muy frecuente
- 3 = Frecuente
- 2 = Frecuencia regular
- 1 = Poco frecuente
- 0 = No frecuente

Concepto	Aspectos de la L2 que le causan problemas en la PO	4	3	2	1	0
1	Entender palabras					
2	Entender el mensaje					
3	Ordenar sus ideas					
4	Carencia de vocabulario					
5	Desconocimiento de verbos compuestos					
6	Gramática incorrecta					
7	Carencia de modismos:					
8	Otros (mencione):					

K. ¿Conoce algún texto, método, metodología o curso de conversación que sea adecuado a sus necesidades y pueda servirnos para integrarlo en nuestro curso de producción oral? Por favor, menciónelo.

Texto(s): _____

Método(s): _____

Metodología(s): _____

Curso(s) de conversación: _____

Lugar en el que tomó esos cursos: _____

Fecha en que los tomó: _____

- L. Con el propósito de mejorar este cuestionario, ¿tiene alguna(s) sugerencia(s) para la elaboración del curso de producción oral? Por favor anótela(s).

Muchas gracias por su colaboración, sus respuestas contribuirán a que le brindemos una mejor atención.

ANEXO 2.- VARIABLES ATRIBUTIVAS DE LOS ESTUDIANTES: SEXO Y EDAD

EDADES	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
60	1	0	1
56	1	0	1
50	1	2	3
47	0	2	2
44	0	1	1
40	0	2	2
39	0	1	1
37	1	1	2
36	0	1	1
35	1	0	1
34	0	1	1
33	2	0	2
31	1	0	1
30	1	2	3
29	1	2	3
28	1	1	2
27	3	1	4
26	2	3	5
25	2	2	4
24	4	3	7
23	3	4	7
22	6	8	14
21	3	9	12
20	3	6	9
19	5	10	15
18	1	0	1
17	1	0	1
16	0	2	2
15	0	1	1
TOTALES	44	65	109

ANEXO 3.- VARIABLES PROFESIÓN/OCUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

PROFESIÓN/OCUPACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
Estudiante (no especificaron)	19	16	35
Lic. en Derecho	2	11	13
Secretario(a)	0	7	7
Lic. en Relaciones Internacionales	3	7	10
Empleado (no se especificó)	1	4	5
Administrador de Empresas	1	3	4
Ama de casa	0	3	3
Actuario	2	1	3
Arquitecto	2	1	3
Educadora	0	2	2
Psicólogo	0	2	2
Biólogo	2	0	2
Diseñador Gráfico	1	1	2
Ingeniero Mecánico	1	0	1
Lic. en Matemáticas Aplicadas en Computación	1	0	1
Periodista	1	1	2
Antropólogo	0	1	1
Lic. en Comercio Exterior	1	0	1
Dibujante	1	0	1
Economista	1	0	1
Ingeniero Agrónomo	1	0	1
Ingeniero en Computación	1	0	1
Ingeniero Electrónico	1	0	1
Internacionalista	0	1	1
Médico	0	1	1
Odontólogo	0	1	1
Programador	0	1	1
Lic. en Relaciones Comerciales	1	0	1
Sociólogo	0	1	1
Técnico	1	0	1
TOTALES	44	65	109

ANEXO 4.- INSTRUMENTO 2: CUESTIONARIO PARA LOS MAESTROS**CUESTIONARIO DEL MAESTRO PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE PRODUCCIÓN ORAL**

Nombre _____ Tiempo aprox. de experiencia en PG-6 ____ (años)

Con el propósito de elaborar el diseño de un curso de producción oral para los alumnos del PG-6 del CIE Acatlán, en el que se proponga la integración y el reforzamiento de algunas estructuras gramaticales, te agradeceré que, según sea el caso, utilices las siguientes escalas para contestar las preguntas que se incluyen en este cuestionario:

- 4 = Muy importante
 3 = Importante
 2 = Mediana importancia
 1 = Poco importante
 0 = Nada importante

A. De acuerdo con tu experiencia, ¿qué tan importantes son los siguientes temas para los alumnos de PG-6?

A.	Temas	4	3	2	1	0
1	Contaminación y medio ambiente					
2	Política nacional					
3	Pobreza (a nivel nacional)					
4	Seguridad pública nacional					
5	Educación nacional					
6	Educación internacional					
7	SIDA (a nivel nacional)					
8	Política exterior					
9	Economía nacional					
10	Historia de México					
11	Lugares turísticos					
12	Crecimiento demográfico nacional					
13	Pobreza (a nivel internacional)					
14	Servicios (a nivel nacional)					
15	SIDA (a nivel internacional)					
16	Economía (a nivel internacional)					
17	Información científica					
18	Biografías de personajes					
	Otros (indica)					
19						
20						

B. ¿Qué tan importantes son los materiales que se indican a continuación para los alumnos de PG-6? Considera su disponibilidad y el tiempo que se requeriría para utilizarlos en el salón de clase.

B.	Tipo de programa	4	3	2	1	0
1	Películas (TV)					
2	Entrevistas (TV)					
3	Culturales (TV)					
4	Noticieros (TV)					
5	Culturales (revistas y periódicos)					
6	Política (revistas y periódicos)					
7	Culturales (material auditivo)					
8	Política (material auditivo)					
	Otros (indica)					
9						
10						

C. De acuerdo con tu experiencia con el nivel PG-6, ¿qué tipo de actividades consideras que son de mayor agrado e importancia para tus alumnos en el curso en el que se practican las cuatro habilidades?

C.	Tipo de ejercicios	4	3	2	1	0
1	Trabajo dirigido por el maestro					
2	Dinámicas grupales					
3	Juegos y canciones					
4	Ejercicios en pequeños grupos					
5	Ejercicios en pares					
6	Ejercicios individuales					
7	Exposiciones orales en equipo					
8	Exposiciones orales individuales					
	Otros (menciona)					
9						
10						

- D. ¿De acuerdo con tu experiencia y las preferencias de los alumnos de PG-6, para llevar a cabo la práctica de la producción oral, cuál es la importancia de las siguientes modalidades?

D.	Temas	4	3	2	1	0
1	Discusiones grupales (todo el grupo)					
2	Discusiones en grupos pequeños					
3	Discusiones en pares					
4	Exposiciones en pequeños grupos					
5	Exposiciones individuales					
	Otros (menciona)					
6						
7						
8						

- E. ¿Con qué frecuencia se les presentan a los alumnos de PG-6 los siguientes problemas en la conversación? Utiliza la siguiente escala:

- 4 = Muy frecuente
 3 = Frecuente
 2 = Frecuencia regular
 1 = Poco frecuente
 0 = No frecuente

E.	Problemas adicionales	4	3	2	1	0
1	Al escuchar, entender vocabulario					
2	Entender el mensaje en general					
3	Ordenar sus ideas					
4	Carencia de vocabulario al hablar					
5	Desconocimiento de verbos compuestos					
6	Desconocimiento de expresiones idiomáticas					
7	Falta de estrategias comunicativas					
	Otros (indica):					
8						
9						
10						
11						
12						

F. ¿Cuáles son las estructuras gramaticales que, de acuerdo a su nivel, les resultan difíciles a los alumnos de PG-6? Por favor emplea la siguiente escala.

- 3 = Muy difícil
- 2 = Difícil
- 1 = Poco difícil
- 0 = Sin dificultad

F.	Estructura gramatical	3	2	1	0
1	Presente y pasado perfecto				
2	Verbos modales + infinitivo				
3	Verbos modales + have + participio pasado				
4	Primer condicional				
5	Segundo condicional				
6	Tercer condicional				
7	Wish (para el presente)				
8	Wish (para el pasado)				
9	Voz pasiva: be + participio pasado				
10	Voz pasiva: modal + be + participio pasado				
11	Discurso indirecto en tiempo pasado				
12	Preguntas empotradas				
13	Discurso indirecto con preguntas empotradas				
14	Verbos + -ing y/o + infinitivo				
15	Cláusulas relativas				
16	Preposiciones				
	Otros (indicalos):				
17					
18					
19					
20					

G. ¿Tienes alguna otra sugerencia para el diseño del curso de producción oral para los alumnos de PG-6?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

ANEXO 5.- INSTRUMENTO 3: ENTREVISTA A LA JEFA DEL DEPARTAMENTO**GUÍA PARA LA ENTREVISTA A LA JEFA DEL DEPARTAMENTO DE INGLÉS DEL C.E.I. PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE PRODUCCIÓN ORAL**

1. ¿Cuáles son los objetivos de los talleres?
2. ¿Cuáles serán los objetivos del taller de producción oral?
3. ¿A qué población se dirigirá el taller de producción oral?
4. ¿Cuál será la duración del taller?
5. ¿Cuántas horas/clase semanales se designarán para el taller de producción oral?
6. ¿En cuántos y qué días de la semana se impartirá el taller de producción oral?
7. ¿En qué horario?
8. ¿Habrá alguna posibilidad de adaptar posteriormente el taller de producción oral para los cursos sabatinos?
9. ¿Con qué recursos se contará para el taller de producción oral?
 - a) Televisores
 - b) Video caseteras
 - c) Reproductor de casetes y *compact disks*
 - d) Servicio de cable / *Sky*
 - e) Cámara de video
 - f) Películas en inglés
 - g) Radio grabaciones en inglés
 - h) Revistas y periódicos en inglés
 - i) Otros (mencionar)
10. ¿Qué otros apoyos se proporcionarán para el taller de producción oral? Por ejemplo:
 - a) Posibilidad de contactar a los estudiantes con nativo hablantes de inglés
 - b) Grabación en casetes de las participaciones de los alumnos
 - c) Video grabación de las presentaciones orales de los estudiantes

ANEXO 6.- TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA A LA JEFA DEL DEPTO. DE INGLÉS

Fecha: Martes 5 de junio de 2001

Duración de la entrevista: 13:50 a 14:05 hrs. (15 minutos)

Entrevistador: ¿Cuáles son los objetivos de los talleres?

Jefa del Departamento: Los objetivos de los talleres que se imparten en clase diaria, esto es, de lunes a viernes en clases terciadas que ocurren lunes y miércoles, o martes y jueves o inclusive durante los viernes únicamente, serían, en primer término, servir como apoyo a los cursos de lengua del plan global que estén tomando los alumnos. Nuestros alumnos necesitan apoyos adicionales en las diferentes habilidades discursivas. Tenemos talleres de producción oral, de gramática, de video, juegos y canciones y un taller de prácticas escénicas que acabamos de incorporar.

Entrevistador: ¿Cuáles serán los objetivos del taller de producción oral?

Jefa del Departamento: Apoyar al alumno para ayudarlo a que su producción oral sea cada vez más fina, más cuidada. Ayudar en esa parte del alumno en la que por no poseer dominio sobre producción oral, sobre *tips*, sobre aquellas tareas que le permitan hacer un mejor trabajo, el alumno requiere que alguien, algún profesor, a través de talleres, con todo el tiempo del mundo, con toda la práctica que él necesita, se le vaya indicando cómo pudiera conducir su trabajo oral.

Entrevistador: ¿Estaríamos pensando que este tipo de taller incluiría temas importantes, con vocabulario nuevo, frases verbales, todo esto que les ayudaría a tener un mayor dominio del idioma?

Jefa del Departamento: Definitivamente. Es decir, el objetivo principal es esta ayuda que se le proporcionaría al alumno para desarrollar la actividad discursiva. Por supuesto que, para lograr este objetivo, nuestro diseñador justamente tendrá que abocarse a la tarea de hacer una selección minuciosa, muy cuidada, muy formal, de cuáles serían estos temas de interés para el alumno; las actividades en las que él mejor se desempeñe y que le permitan estar en comunicación con otros compañeros de manera tal que, por trabajo individual y a través de trabajo colectivo, él pueda obtener estas herramientas, es decir, pulir esa habilidad.

Entrevistador: ¿A qué población se dirigirá el taller de producción oral?

Jefa del Departamento: Estamos pensando en alumnos que están logrando niveles básico-avanzados o, de otra manera, intermedio bajo (*sic*). Es decir, lo que para nosotros es plan global 5 y plan global 6, que son los niveles que ya apuntan hacia el punto terminal, el punto en el que culminan sus estudios con nosotros en clase diaria.

Entrevistador: ¿Cuál será la duración del taller de producción oral?

Jefa del Departamento: Han cambiado las disposiciones institucionales. Hoy día nos queda claro que los talleres deben abarcar un poco del tiempo del alumno, de manera tal que, si su tiempo se lo permite, pueda tomar uno o dos talleres. La idea es únicamente tomar dos horas de práctica adicional a la semana, sin que esto lo limite a que sea sólo un taller el que pueda tomar. Es decir, que pueda tomar uno, dos o hasta tres talleres si su tiempo se lo permite. La duración de cada uno de nuestros talleres es de dos horas a la semana contadas por dieciséis semanas de clase aproximadamente, haciendo un total de treinta y dos horas.

Entrevistador: Si se contara con suficiente material, ¿podríamos pensar que el taller se podría impartir en dos semestres, como Taller de Conversación I y Taller de Conversación II?

Jefa del Departamento: Sí, tenemos una propuesta muy interesante en la que se considera un seguimiento de un taller de conversación, en el que al alumno se le lleva, a través de diversas actividades, obviamente creciendo en grado de dificultad y justo por la necesidad que el alumno tiene de adquirir mayor control sobre esta habilidad, pensaríamos que perfectamente podríamos ofrecer Conversación I y Conversación II como un seguimiento.

Entrevistador: ¿En cuántos días de la semana se impartiría el curso de producción oral? En condiciones normales, los alumnos toman dos horas dos veces a la semana. En este caso, se pensaría en impartirlo una hora dos veces a la semana o dos horas un solo día y si fuera así que día de la semana sería?

Jefa del Departamento: La manera como organizamos los talleres es variable. Es decir, dado que es un apoyo, debemos primero considerar que debemos cubrir una necesidad primaria y prioritaria que son nuestros cursos PG y nuestros cursos CL. Una vez cubierta esa demanda, vemos cuáles son nuestros recursos en cuanto a tiempo, profesores, salones y, por supuesto, están en espera los talleres que tenemos propuestos. Entonces, si las posibilidades nos lo permiten, ofrecemos una hora el lunes complementada con una hora los miércoles, o una hora los martes y una hora los jueves. Sentimos que el alumno prefiere la hora terciada; sin embargo, lo que tiene mayor arraigo son dos horas los viernes.

Entrevistador: ¿Habrá un horario en particular en la mañana, es decir de 8:00 a 10:00, ó de 10:00 a 12:00 ó, inclusive, en la tarde?

Jefa del Departamento: Hemos notado a lo largo de los años, que los horarios preferenciales son de las 9:00 de la mañana en adelante. Es decir de 9:00 a 11:00, ó de 11:00 a 1:00 que es un horario ideal. El horario de 1:00 a 3:00 de la tarde también tiene una enorme población e inclusive de 3:00 a 5:00. Empieza a decrecer la población de 5:00 a 7:00, por lo que este horario no sería muy práctico o productivo. El punto sería abarcar los horarios con mayor afluencia.

Entrevistador: ¿Habría alguna posibilidad de adaptar posteriormente el taller de producción oral para los cursos sabatinos y cómo se haría?

Jefa del Departamento: Seguramente, nos interesa mucho vincular las tareas de los cursos de entre semana con los cursos sabatinos. Sin embargo, la limitante que tenemos en los cursos sabatinos es el tiempo, dado que nuestros alumnos están aquí cada sábado durante cuatro horas consecutivas, lo que significa marcar un horario bastante fuerte para ellos. Estamos hablando de

horarios de 9:00 de la mañana a 1:00 de la tarde ó de 2:00 a 6:00 de la tarde. Esto únicamente nos permite la posibilidad de incluir talleres de 1:00 a 2:00 de la tarde. Durante los últimos ocho años, hemos estado impartiendo talleres con esa limitante; sin embargo, es una actividad que se ve altamente favorecida y, por supuesto, dado que hay interés, hay una necesidad por cumplir, veríamos la manera de que este taller, que seguramente será todo un éxito en clase diaria, lo pudiéramos adaptar a los cursos sabatinos. ¿De que manera? Seguramente dosificando el material y, si esto significa trabajarlo para un Taller de Conversación I, Conversación II, Conversación III e, inclusive, Conversación IV para, de esta manera, cubrir el material de la propuesta que nos está usted haciendo, lo podríamos hacer. Estamos más que ciertos que los talleres de conversación son los que mayor demanda tienen.

Entrevistador: ¿Con qué recursos se contará para el taller de producción oral? Me refiero a: televisores, video caseteras, reproductor de casetes y *compact disks*, servicio de cable / *Sky*, cámara de video, películas en inglés, radio grabaciones en inglés, revistas y periódicos en inglés o cualquier otro recurso.

Jefa del Departamento: Con excepción del servicio de cable ó *Sky*, tenemos todos los servicios que acaba usted de mencionar. El departamento de inglés posee televisores, video caseteras, reproductores de casetes y de *compact disks*, cámara de video, películas en inglés, radio grabaciones en inglés, y pone todos estos materiales a la disposición del maestro. También tenemos suficientes revistas y periódicos en inglés. Nos quedaríamos al margen del servicio de cable o de *Internet* que permitiría la práctica computerizada, pero por lo demás, puede usted contar con ellos para el curso de producción oral.

Entrevistador: ¿Qué otros apoyos se proporcionarán para el taller de producción oral? Por ejemplo, la posibilidad de contactar a nuestros estudiantes con nativo hablantes de inglés para que tengan mayores posibilidades de practicar el idioma, la grabación en casetes de sus participaciones; o la video grabación de las presentaciones orales que llevan a cabo en el salón de clase.

Jefa del Departamento: Hemos tenido la oportunidad de proporcionar los tres diferentes apoyos que acaba usted de mencionar. Hemos tenido la experiencia de la video grabación de las presentaciones orales de nuestros estudiantes y creemos que es una actividad muy enriquecedora, es una actividad que ellos disfrutan enormemente y por otra parte es un material que refleja, en muy alto grado, el avance de los alumnos. Entonces, nosotros favorecemos mucho esta actividad. En cuanto a la grabación en casetes de la participación de los alumnos, también se llevan a cabo en las diferentes prácticas adicionales que se tienen en los cursos avanzados e, inclusive, PG-5 y PG-6, y sentimos que es muy viable y muy respetable todo el trabajo que se pueda hacer. Ahora, la posibilidad de contactar a los estudiantes con nativo hablantes del inglés, la veo un poquito limitada, hemos intentado, hemos tenido inclusive visitantes nativo hablantes de inglés, pero el problema de tiempo y distancia es lo que nos limita bastante. Sin embargo, creo que tratando de hacer nuestro mejor esfuerzo, podríamos organizar nuestros tiempos y aprovechar la presencia de los alumnos que toman clases de español para extranjeros para poder llevar a cabo esta actividad. Sería cuestión de estudiarlo con mayor precisión.

Entrevistador: Tengo entendido que en un corto plazo se piensa abrir un Centro de Auto Acceso ¿usted cree que se podría hacer uso de los materiales que se encuentren ahí? Me imagino que se

contará con computadoras que tengan *Internet* y, probablemente, así como vimos en el Encuentro de Educación a Distancia que tuvimos recientemente, que a través de *Netmeeting* se hacen entrevistas entre alumnos que están en San Antonio y otras universidades, ¿usted cree que pudiéramos llegar a utilizar estos recursos para nuestro Centro de Idiomas y obviamente para el taller de producción oral?

Jefa del Departamento: Definitivamente. Yo creo que la Mediateca va a abrir una amplísima perspectiva en el mejoramiento de nuestros cursos de idiomas. Debemos intentar vincular estos diseños hacia lo que una mediateca nos pudiera ofrecer. Estoy segura que una vez que este proyecto se haga realidad, yo espero que no más allá de un año, podamos empezar a ver de qué manera nuestros alumnos se verán beneficiados, obviamente a través de un diseño articulado para esta necesidad y poder hacer de nuestra práctica docente una actividad de primer impacto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Juez, Laura. 1987. "El diseño de un curso de inglés para ingenieros." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Allport, Alan; Mackay, Donald G.; Prinz, Wolfgang y Scheerer, Eckart. 1987. *Language Perception and Production: Relationships between Listening, Speaking and Writing*. New York: Academic Press.
- Anderson, Anne; Brown, Gillian; Shillcock, Richard y Yule, George. 1984. *Teaching Talk. Strategies for production and assessment*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Andrew Zurlinden, Patricia y Costa, Mary. 1986. "La posesión del idioma inglés. Perfil del alumno que tiene el dominio del inglés a nivel intermedio." Departamento de Inglés, CEI, ENEP Acatlán, UNAM. (Fotocopiado).
- Anshen, Frank. 1978. *Statistics for Linguists*. U.S.A.: Newbury House Publishers, Inc.
- Astin, Alexander W. y Panos, Robert J. 1983. *La Evaluación de Programas Educativos*. México: Dirección General de Publicaciones UNAM.
- Bachman, Lyle F. y Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brinton, Donna; Snow, Marguerite; y Bingham Wesche, Marjorie. 1989. *Content-Based in Second Language Instruction*. N.Y.: Newbury House Publishers.
- Brown, Gillian y Yule, George. 1983. *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, Martin. 1997. *Speaking. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education* (sexta ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, Don. 1986. *Teaching Oral English*. London: Longman Group Ltd.
- Canale, Michael y Swain, Merrill. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1.
- Canale, Michael. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy." En Jack C. Richards y Richard W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. (quinta ed.) N.Y.: Longman Inc.
- Candlin, C. N.; Kirkwood, J. M. y Moore, H.M. 1978. "Study Skills in English: Theoretical Issues and Practical Problems." En Mackay, R. y Mountford, A. J. (eds.) *English for Specific Purposes* (segunda ed.). London: Longman Group Ltd.

- Cook, Guy. 1996. *Discourse. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, Pitt. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Cunningham, Sara y Moore, Peter. 1994. *Everyday Listening and Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, Christiane and Seidhofer, Barbara. 1995. *Pronunciation. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Diaz Barriga, A. 1978. "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares." *Perfiles Educativos*, 10.
- Dubin, Frida y Olshain, Elite. 1986. *Course Design Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 1995. *Understanding Second Language Acquisition* (décima ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Fernández Pérez, Milagros. 1996. *Avances en Lingüística Aplicada*. No. 4. Universidad de Santiago de Compostela.
- Garrett, N. 1986. "The problem with grammar: What kind can the language learner use?" *The Modern Language Journal*. 70/2, 133-148.
- Hatch, Evelyn y Lazaraton, Anne. 1991. *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. N.Y.: Newbury House Publishers.
- Hymes, D. 1972. *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press.
- Hendrickson, James M. 1978. "Error correction in FL I: Recent Theory, Research and Practice" *The Modern Language Journal*. 62 (8): 387-398.
- Hutchinson, Tom y Waters, Alan. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibarra Puig, Susana Ma. 1991. "Diseño de un curso de comprensión de textos de computación en inglés." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Ignatieva Kosminina Solianik, Natalia. 1992. "Diseño de un curso de comprensión de textos en ruso para estudiantes universitarios." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.

- Jacobson, Perry E. Jr. 1976. *Introduction to Statistical Measures for the Social and Behavioral Sciences*. Illinois, U.S.A.: The Dryden Press.
- Jones, M. y West, A. 1988. *Learning me your Language*. Definitions of English. Shropshire National Association for the Teaching of English. London: Mary Glasgow Publications.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger I. y Johnson Holubec, Edythe. 1995. *Los nuevos círculos de Aprendizaje*. La cooperación en el salón de clases y en la escuela. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kasper, Gabriele y Blum-Kulka, Shoshana. 1993. *Interlanguage Pragmatics*. N.Y.: Oxford University Press.
- Knowles, Malcolm S. 1975. *Self-Directed Learning*. A Guide for Learners and Teachers. N.J.: Cambridge Adult Education.
- Kowal, M. y Swain, M. 1994. "Using collaborative language production tasks to promote students' awareness" *Language Awareness* 3:73-91.
- Krahnke, Karl. 1987. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. N.J.: Prentice Hall Regents.
- Larsen-Freeman, Diane 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ 1991. "Teaching grammar." En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (segunda ed.), Mass.: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. 1994. *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (séptima ed.). N.Y.: Longman, Inc.
- Lee, J. L. y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. U.S.A.: McGraw-Hill, Inc.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative Language Teaching*. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loschky, L. y Bely-Vroman, R. 1993. "Grammar and Task-Based Methodology." En Crookes, G. y Gass, S. (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mackay, R. y Mountford, A.J. 1978. *English for Specific Purposes* (segunda ed.). London: Longman Group Ltd.
- Maclin, Alice. 1994. *Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language*. Washington, D.C.: United States Information Agency.

- McCarthy, Michael. 1996. *Vocabulary*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, Barry. 1989. *Theories of Second Language Learning* (cuarta ed.), N.Y.: Edward Arnold.
- Medina Cervantes, Gloria. 1999. "Diseño de un curso de comprensión de lectura en inglés para el área de química." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Moore, J. 1980. "Operational Design." Spoken English Project. University of Malaya. (Mimeografiado).
- Munby, John. 1978. *Communicative Syllabus Design* (segunda ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, Raymond. 1994. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nida, Eugene A. 1965. *Language Structure and Translations Essays*. California: Stanford University Press.
- Numrich, Carol (in cooperation with National Public Radio). 1990. *Face the issues, Intermediate Listening and Critical Thinking Skills*. USA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Nunan, David. 1988. *Syllabus Design*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmberg, A. 1978. "Measures of Achievement, Communication, Incorporation and Integration for Two Classes of Formal ESL Learners." Paper presented at Fifth International Conference of Applied Linguistics, Montreal, Canada.
- Parrott, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*. A resource book for training and development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. y Temperley, R.S. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English* N:Y : Oxford University Press.
- Rodgers, T. 1980. "Materials Development in Prospect." ELI Documents Special. The British Council.

- Skehan, Peter. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stephen, Suzane. "El Diseño de un Curso de Inglés Avanzado para los Alumnos del Sector Turístico." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Swan, Michael 1988. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tobío Alonso, Carmen. 1989. "Modelo para la elaboración de un libro de texto de comprensión de lectura en inglés." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- VanDijk, Ieurn y Kintsch, Walter. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. FLA., U S A.: Academic Press, Inc.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press
- Yalden, Yanice. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching* U S A.: Cambridge University Press.
- Zarzar Charur, C. 1983 "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo." *Nuevos Perfiles Educativos*. No. 1.

PÁGINAS DE INTERNET

- Anderson, David A. 2000. "Effective communicative and listening skills revisited" Marine Corps Gazette; Quantico. .../pqdweb?TTS=955557098&Did=00000051139019&Mtd=1&Fmt=3&Sid=4&Idx=36&Deli=112/04/00 Document p. 1. (Revisado en octubre 16, 2000).
- Camic, Caroline; Mericle, David; Muelly, Michael; Taranto, Mindy; Franklin, Neil; and Sonak, Vikas. ThinkQuest Internet contest in 1999. "Environmental problems." http://library.thinkquest.org/26026/World_Ourlook/latin_america_and_the_caribbea10.html. (Revisado en abril 25, 2002).
- Camic, Caroline; Mericle, David; Muelly, Michael; Taranto, Mindy; Franklin, Neil; and Sonak, Vikas. ThinkQuest Internet contest in 1999. "Toxic substances from motor vehicles" http://library.thinkquest.org/26026/World_Ourlook/latin_america_and_the_caribbea10.html (revisado en abril 25, 2002). EPA 400-F-92-004. August, 1994. Fact Sheet OMS-2. Updated: July, 20 1998. (Revisado en abril 25, 2002).