

24121
2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"



**Propuesta de diseño de tareas comunicativas para
alumnos de 5° grado de la
Escuela Nacional Preparatoria Plantel 9**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

P R E S E N T A :
ERIKA ROCIO CEBALLOS SALAZAR

ASESORA: LIC. GABRIELA HUERTA VIRUEGA

ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2002.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UN: ... difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: ELIENOR ROCIO

CEBALLOS SALAZAR

FECHA: 20-ENE-19 2003

FIRMA: [Firma]

Porque ninguna meta se alcanza sin la ayuda de los que te aman...

Agradezco a mis padres por haberme incluido en sus sueños y ayudado a construir los míos.

A ti mamá, incansable soporte, incondicional compañera y experta animadora en cada reto que enfrento.

A ti papá, mi héroe del cuento y el primer asesor de cada uno de mis proyectos.

A mi esposo, que no sólo me complementa como persona sino que es la mejor parte de mí.

A mis hermanos, Alejandra y Paco. Ella, la encargada de mostrarme el camino de la vida, y él mi incondicional conejillo de indias en mis inicios como maestra y como madre.

A ese corazoncito que ha llenado mi vida en estos últimos meses y que, aún antes de existir, siempre fue el motor de mis sueños.

A todos ustedes mi reconocimiento y mi más sincero agradecimiento, no sólo hoy sino siempre.

Y porque el éxito necesita de la suerte, me considero muy afortunada de haber contado dentro de mi vida profesional con personas como son...

Lic. Lourdes Monita, quien me ofreció la oportunidad de mi vida y siempre ha apoyado mis pruebas de vuelo.

Lic. Gabriela Huerta, mi asesora y ahora amiga, con quien conocí las ventajas de la disciplina y la dedicación.

A ustedes, además de mi agradecimiento, mi admiración.

No podía faltar una mención especial a todos aquellas personitas que me regalaron parte de su vida y que con su alegría han reforzado mi amor a la docencia.

A mis alumnos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Índice

	página
Introducción	
Capítulo I Escuela Nacional Preparatoria	6
1.1 Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria	7
1.2 Perfil de la materia Inglés V	10
1.2.1 Presentación del curso Inglés V	12
1.3 Infraestructura	16
1.4 Análisis de necesidades	18
1.4.1 Cuestionario aplicado a los alumnos	19
1.4.2 Cuestionario aplicado a los profesores	23
1.4.3 Necesidades de los alumnos	29
1.4.4 Necesidades de los profesores	29
Capítulo II Aprendizaje y Enseñanza	31
2.1 Teorías psicológicas de aprendizaje	32
2.1.1 Conductismo	32
2.1.2 Cognoscitivismo	33
2.1.3 Aplicación del conductismo y el cognoscitivismo en el aula	35
2.2. Teorías de enseñanza	36
2.2.1 Método Audiolingual	37

	página
2.2.2 Enfoque Comunicativo	38
2.3 Competencia comunicativa	39
2.4 Aprendizaje y adquisición	41
2.5 Modelos de adquisición	42
Capítulo III Tareas Comunicativas	48
3.1 Producción oral	49
3.2 Características deseables del individuo en la producción oral	51
3.3 Tareas comunicativas	53
3.3.1 Definición de tareas	54
3.3.2 Componentes de una tarea	57
3.4 Diseño de tareas	60
Capítulo IV Propuesta de tres ejemplos de tareas comunicativas	64
4.1 Consideraciones previas para la aplicación de las tareas	67
4.2 Tarea 1	70
4.2.1 Instrucciones para el profesor	70
4.2.2 Hoja de trabajo	75
4.3 Tarea 2	76
4.3.1 Instrucciones para el profesor	76
4.3.2 Hoja de trabajo	79
4.4 Tarea 3	80
4.4.1 Instrucciones para el profesor	80
4.4.2 Hoja de trabajo	83

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Conclusiones	84
Apéndice A. Programa de Estudios de Inglés V conforme	89
Apéndice B. Cuestionario aplicado a los alumnos	112
Apéndice C. Cuestionario aplicado a los profesores	114
Bibliografía	117

Índice de Tablas

Tabla 1. Edad de los Alumnos Encuestados	21
Tabla 2. Hombres y Mujeres Encuestados (Alumnos)	21
Tabla 3. Temas Preferidos por los Alumnos	22
Tabla 4. Actividades que los Alumnos Consideran Motivantes	22
Tabla 5. Actividades que los Alumnos Consideran Necesarias	22
Tabla 6. Materiales Preferidos por los Alumnos	23
Tabla 7. Formas de Trabajo que Prefieren los Alumnos	23
Tabla 8. Grado Máximo de Estudio de los Profesores	25
Tabla 9. Antigüedad de los Profesores en la ENP	25
Tabla 10. Edad de los Profesores	25
Tabla 11. Hombres y Mujeres Encuestados (Profesores)	26
Tabla 12. Grados en los que Imparten Clase los Profesores Encuestados	26
Tabla 13. Materiales con los que Cuentan los Profesores Encuestados	27
Tabla 14. Actividades con las que Cuentan los Profesores Encuestados	27
Tabla 15. Unidades Consideradas Importantes por los Profesores	28
Tabla 16. Modelo de Procesamiento de Información de Royer y Allan	42

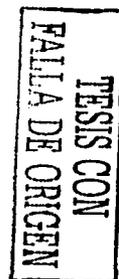


Tabla 17. Esquema de Adquisición de la Lengua de Lee y VanPatten	44
Tabla 18. Comparación de los Modelos de Royer-Allan y Lee-VanPatten	47
Tabla 19. Tres Perspectivas de los Componentes de una Tarea	56
Tabla 20. Construcción de Tareas de Intercambio de Información	62

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

h

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no sólo se ocupa de las diferentes facultades y escuelas superiores, también coordina dos sistemas de bachillerato: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). La principal diferencia entre estos dos últimos es que el primero sigue una corriente de autoaprendizaje, mientras que el segundo es un sistema más tradicional. Es en la ENP donde surge la motivación para la elaboración de la presente propuesta. En cuanto a la enseñanza de lenguas, en el CCH se imparten cursos de comprensión de lectura exclusivamente mientras que en la ENP se imparten cursos de cuatro habilidades en los dos primeros años del bachillerato y curso de comprensión de lectura en el tercer año.

El Plan de Estudios vigente de la ENP señala el estudio de una lengua extranjera (en el Plantel 9 puede ser inglés, francés o italiano) de forma obligatoria para todos los alumnos durante los tres grados de este bachillerato. El presente trabajo se centra exclusivamente en el área de inglés.

Los programas de estudios de los tres grados de la materia de Inglés que se imparten en la ENP están sustentados en el Enfoque Comunicativo. Así, los cursos de Inglés IV y V tienen como finalidad propiciar la producción oral auxiliándose de las otras tres habilidades (Programa de Estudios de Inglés IV y V, UNAM). El programa de la asignatura Inglés VI, a diferencia de los dos anteriores, tiene como objetivo desarrollar la comprensión escrita auxiliándose de las otras tres habilidades (Programa de Estudios de Inglés VI, UNAM).

Es importante mencionar que el cupo de los grupos en la ENP es de cincuenta alumnos aproximadamente, y todos ellos son divididos en dos secciones para fines de las clases de idiomas. Sin embargo, a pesar de la división de grupos, es lamentable observar

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como la mayoría de los alumnos que cursaron y acreditaron los tres grados de la asignatura de Inglés en el Plantel 9 no logran entablar una conversación de forma espontánea y fluida al finalizar este ciclo de bachillerato.

La UNAM, a través de la Dirección General de la ENP, promueve anualmente una serie de programas académicos destinados al apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos se encuentra el *Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Artes (PAEHCSA)*.

Este programa tiene como objetivo primordial el proveer recursos económicos a los diferentes “proyectos de enseñanza” que se desarrollen dentro de la Institución y que sean elegidos por concurso, para la compra de equipo que sirva como herramienta para producir materiales de apoyo para los programas de estudio que así lo requieran (Meza, 2000).

En el ciclo escolar 2001-2002 el proyecto *Estrategia para la recopilación de materiales, actividades y técnicas que optimicen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la ENP del Plantel 9* se vio beneficiado por el PAEHCSA. De esta manera se adquirió equipo electromecánico que se está utilizando como recurso didáctico para facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje en la materia de Inglés.

Este equipo fue instalado en enero de 2002 en cuatro aulas llamadas ahora “salones controlados” y se espera que con esta adquisición sean beneficiados los alumnos, ya que con la planeación adecuada por parte de los profesores se puede elevar el nivel de competencia comunicativa de los egresados del Plantel 9.

Los profesores del área de inglés con frecuencia discuten acerca de cuáles son las posibles causas por las que los alumnos de esta escuela no logran producir el inglés de forma fluida y espontánea al término del bachillerato.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las razones expuestas entre la planta de profesores del área de inglés son muchas y muy variadas. Sin embargo, muchos profesores coinciden al mencionar que no tienen el suficiente tiempo como para planear actividades que complementen tanto el programa oficial como los libros de texto que están utilizando (por compromisos laborales que han adquirido en otras instituciones para poder solucionar en parte el problema económico familiar), y actualmente, con el equipo proporcionado por el PAEHCSA, los profesores tampoco disponen del tiempo necesario para elaborar materiales y actividades que puedan utilizarse con el equipo recién adquirido y que sea adecuado con respecto a los intereses y necesidades de los alumnos.

La preocupación de los profesores de lograr que sus alumnos se comuniquen en inglés es también una necesidad y requerimiento tanto de la Institución como de la población en la ENP. Lo anterior se ve plasmado en el Plan de Estudios vigente al mencionar que las necesidades de los alumnos que cursan Inglés V son las siguientes:

1. *Comunicarse oralmente con hablantes de inglés, nativos y no nativos.*
2. *Entender programas en inglés en radio y televisión así como películas habladas en este idioma.*
3. *Leer diversos tipos de textos (libros, revistas, notas, etc.).*
4. *Escribir diferentes tipos de textos (notas, recados, resúmenes).*

(Programa de Estudios de Inglés V, UNAM)

Se entiende entonces que uno de los objetivos de este programa es que los alumnos obtengan un nivel de comprensión y producción de la lengua suficiente para interactuar con textos orales o escritos auténticos.

Si bien es cierto que los profesores procuran proveer a los alumnos de oportunidades de interacción con el inglés, también es cierto que las habilidades enumeradas como necesidades de los alumnos pueden impulsarse por medio de la frecuente exposición de los estudiantes a materiales que funcionen como *input* comprensible y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

actividades que generen *output*. Sin embargo, el Plantel 9 no cuenta con este tipo de material.

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es diseñar tareas comunicativas que apoyen el Programa de Estudios de Inglés V para los alumnos que cursen el 5° grado conforme al Plan de Estudios vigente en la ENP Plantel 9, con el fin de reforzar el proceso enseñanza-aprendizaje en dicha Institución.

Se considera que los beneficiados con el resultado de esta propuesta serán:

1. El alumno de 5° grado de cualquier Plantel de la ENP. Sólo se necesitará reproducir el material y repartirlo entre lo planteles que así lo solicitaran. Además se espera que una vez implementadas las tareas comunicativas cotidianamente, éste egrese con un nivel de competencia comunicativa más elevada.
2. El profesor. Contará con material de apoyo para el cumplimiento de los objetivos del curso y esto lo motivará por sentirse apoyado institucionalmente en su tarea diaria.
3. La Institución. Este material puede formar parte de un acervo de material didáctico que elevará la motivación de los profesores y de los alumnos.

La presente tesis está conformada por cuatro capítulos, mismos que incluyen la teoría que respalda la propuesta final y que se describen a continuación:

En el primer capítulo se hace una descripción minuciosa del Plan de Estudios vigente y del Programa de Estudios de Inglés V. También se proporcionan los resultados de un análisis de necesidades que se llevó a cabo a través de un cuestionario aplicado a los alumnos y los maestros que trabajan cotidianamente en los salones "controlados".

En el segundo capítulo se proporciona información teórica acerca de las principales teorías psicológicas de aprendizaje. Se toma una postura con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y se aclara la concepción que aquí se tiene del aprendizaje de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

misma. Asimismo, se ubica el punto en el esquema de la adquisición de una segunda lengua donde se propone la inserción de las tareas comunicativas para los alumnos de 5° grado de la ENP.

El tercer capítulo presenta la teoría que respalda el uso de tareas comunicativas en la enseñanza de una lengua extranjera (en este caso el inglés) y se define cada uno de sus elementos. De entre tres modelos de tareas se escoge uno y sobre esa base se presentan las propuestas de tareas. Asimismo se define una postura con respecto a los pasos a seguir para el diseño de una tarea comunicativa dando énfasis al papel de las actividades de intercambio de información propuestas por Lee y VanPatten (1995).

En el cuarto y último capítulo se presentan tres tareas comunicativas diseñadas conforme a las posturas tomadas a lo largo de los tres capítulos anteriores. Éstas son sólo una muestra de las muchas que pueden resultar como producto de esta propuesta. Cada tarea está conformada por instrucciones para el profesor (en las que se incluyen transcripciones de videos) y una hoja para el alumno.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo I

Escuela Nacional Preparatoria

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El primer capítulo de este trabajo tiene como objetivo el definir las necesidades específicas de la población a la que irá dirigida esta propuesta de diseño de tareas comunicativas.

Para ello, en primer lugar se revisará la misión de la Escuela Nacional Preparatoria así como la singularidad de los cursos de inglés dentro de ella. Se describirán tanto el número de horas asignado a la materia como los horarios de trabajo, la denominación de los grados y el número promedio de alumnos que alberga cada uno de los planteles.

Con esta base, se mencionarán los objetivos educativos institucionales y se resaltarán la importancia del idioma inglés en la formación de los alumnos. Se proporcionará el objetivo general del Programa de Inglés así como el perfil de la materia de Inglés V y la descripción de dicho curso.

Posteriormente se describirá cuál es la infraestructura, equipamiento y población de la ENP Plantel 9 Pedro de Alba, Plantel en el cual centraremos el presente estudio.

Por último se definirán las necesidades específicas de la población, encontradas como resultado de la aplicación de cuestionarios a los alumnos y profesores del Plantel 9.

1.1 Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

El 18 de noviembre de 1996, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), aprobó el Plan de Estudios 1996 mismo que provenía de una modificación del Plan de Estudios 1964. Con esta acción se fortaleció el perfil de sus egresados al considerarse las demandas de las Facultades, Escuelas, Centros e Institutos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El Plan de Desarrollo 1998-2002 de la ENP menciona que la misión de esta Institución, se divide en dos grandes áreas, educar mujeres y hombres mediante una formación integral y realizar investigación educativa para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas de enseñanza que eleven la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, la ENP cuenta actualmente con nueve planteles ubicados en diferentes partes de la Ciudad de México. Cada plantel atiende un promedio de 4000 alumnos (Herrera, 2000), cuyas edades oscilan entre los 14 y 20 años y éstos requieren cursar y acreditar los tres grados de este bachillerato para obtener su pase automático a cualquiera de las facultades o escuelas de estudios profesionales de la UNAM. Cada grado se cursa en un año escolar que dura aproximadamente 10 meses y se denominan IV, V y VI. Los alumnos son asignados al turno matutino o al vespertino indistintamente. La jornada matutina se ubica en el margen de las 7:00 a las 14:30 horas, mientras que la vespertina va de las 14:30 a las 22:00 horas.

El bachillerato de la UNAM es uno cuya formación integral se define en torno a tres grandes ejes que forman los núcleos de la currícula: 1) Núcleo Básico 2) Núcleo Formativo-cultural y 3) Núcleo Propedéutico. A su vez, estos núcleos de asignaturas se desarrollan a través de tres etapas del bachillerato: Introducción, Profundización y Orientación o Propedéutico, cada una de las cuales corresponde a los tres grados del bachillerato respectivamente.

En el Plan de Estudios de la ENP, todas las asignaturas se inscriben en cuatro campos de conocimiento y tienen un eje principal, que los relaciona entre sí:

- a) Matemáticas
- b) Ciencias Naturales

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- c) Histórico-social
- d) Lenguaje, Comunicación y Cultura

La materia de Inglés se encuentra inserta en el campo Lenguaje, Comunicación y Cultura mismo que constituye una de las más amplias e importantes en el Plan de Estudios en la ENP (1996). Su construcción tiene como eje el estudio de la Lengua Española, por ser el vehículo de comunicación por excelencia.

El documento menciona que es de gran importancia fortalecer a los alumnos en su capacidad para acceder a información escrita en otros idiomas y que es por ello que tanto la ENP como la UNAM han producido diversos proyectos para reforzar el aprendizaje de lenguas como son las mediatecas, la aplicación de exámenes diagnóstico, y el trabajo colegiado para el desarrollo de los programas que desembocó en la generación de los nuevos programas de idiomas.

El estudio de por lo menos una lengua extranjera, en particular Inglés, con un enfoque primordialmente comunicativo es uno de los sub-ejes de formación en esta área toda vez que proporciona los elementos para tener acceso a información escrita en otras lenguas, en especial de las de mayor alcance universal. Su estudio transita a lo largo de las habilidades básicas en el uso del lenguaje; expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y lectura y comunicación.

(Plan de Estudios de la ENP, 1996)

Asimismo, el Plan de Estudios de la ENP también señala que se han creado programas para alumnos avanzados, y programas opcionales de comprensión de lectura para quienes se interesen en seguirlos de manera complementaria a su formación obligatoria. En el Plantel 9 se impartieron dos cursos para alumnos avanzados en el ciclo 1997-1998, sin embargo, al no tener valor curricular ni para los profesores ni para los alumnos, no hubo ningún seguimiento. En cuanto a los programas de comprensión de lectura, no se ha llevado a cabo ninguno de ellos hasta el momento.

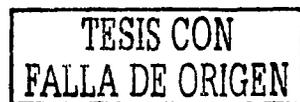
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando los alumnos ingresan a la ENP se les inscribe en un curso de idioma extranjero conforme al Plan de Estudios vigente, inglés o francés, dependiendo de cuál hayan cursado en la secundaria. Es decir, si el alumno cursó inglés en la secundaria, automáticamente quedará inscrito en el curso Inglés IV, y si tomó francés, se le asignará Francés IV. En el Plantel 9, una vez que el alumno acreditó el primer año de este bachillerato, se le da la opción en el 5° grado de continuar con sus estudios en el mismo idioma (Inglés V o Francés V según sea el caso) o cambiar a Francés I o Italiano I.

En el mismo Plan de Estudios se describen como características esperadas en los egresados el poseer conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias de estudio, desarrollar su capacidad de interacción y diálogo, tener una formación social y humanística, ser capaz de construir saberes, traducir su cultura en prácticas cotidianas, desarrollar y poner en práctica un código ético, desarrollar una autovaloración cultural y personal, fomentar su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social, y desarrollar valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de estado.

Este Plan considera que es importante que además de preparar al alumno de forma cognoscitiva, se le debe preparar para la vida.

1.2 Perfil de la materia Inglés V



El programa desglosado de la asignatura Inglés V en el Plan de Estudios vigente, se divide en 7 apartados: Datos de Identificación, seguido por Presentación, Contenido del Programa, Bibliografía General, Propuesta General de Acreditación, Perfil del Alumno Egresado de la Asignatura y Perfil del Docente.

En el apartado **Datos de Identificación** se designa a Inglés V como parte del Colegio de Inglés con clave de la asignatura 1506 que se imparte en 5° grado con categoría de obligatoria y con carácter de teórica. Se le designan 3 horas teóricas semanales y se estiman 90 horas anuales para dicho curso.

El apartado **Presentación** está constituido por siete rubros, mismos que a continuación se mencionan y que se explican en el apartado 1.2.1: Ubicación de la materia en el plan de estudios, Exposición de motivos y propósitos generales del curso, Organización de los contenidos, Infraestructura requerida par la instrumentación de este programa, Características del curso, Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes, y Estructuración listada del programa de Inglés V.

En el apartado número tres, **Contenido del Programa**, se encuentra el desglose de cada una de las doce unidades en cinco columnas. En cada unidad se expresan las horas que se sugiere se dediquen a esta unidad dentro del curso, los contenidos, y la descripción de los contenidos, es decir, un listado de expresiones mediante las cuales se realizan las funciones a presentar, las estrategias didácticas y la bibliografía.

En el apartado cuatro, **Bibliografía General**, se desglosa la bibliografía complementaria, pues la básica se desglosa dentro de cada una de las unidades en el apartado tres. La bibliografía complementaria está dirigida al profesor y en ella se enumeran libros de teoría de la enseñanza de lenguas mientras que la básica se enfoca a libros de texto que se apegan a los contenidos de las unidades.

La **Propuesta General de Acreditación** sugiere que la evaluación de esta asignatura tenga como fin detectar carencias que pudieran presentarse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y así realizar ajustes pertinentes al curso. Propone, también, que se tomen en cuenta: la participación de los alumnos en clase, exámenes parciales y actividades

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

extra-aula dando peso equitativo a cada uno de estos puntos y también se considera importante la aplicación de actividades grupales, por parejas e individuales. Las actividades de evaluación deberán efectuarse continuamente y la acreditación se realizará en tres periodos, de acuerdo con lo establecido por la Institución. Se sugiere que la participación en clase tenga un valor del 50% de la calificación, los exámenes parciales el 45% y las actividades extra-aula el 5%, igualmente se pide que se incluyan cuatro secciones en los exámenes (oral, escrita, lectura y comprensión auditiva).

Según el apartado **Perfil del Alumno Egresado de la Asignatura**, se espera que éste desarrolle su capacidad de interacción y diálogo, desarrolle una producción oral y escrita extensa y compleja, eleve su capacidad de reflexión sobre el funcionamiento de su lengua materna, favorezca su nivel de comunicación oral tanto en inglés como en español, reconozca los valores de su propia cultura, reafirme su identidad cultural, desarrolle una autoevaluación cultural y personal y obtenga una perspectiva más clara de su elección profesional.

El último apartado, **Perfil del Docente**, desglosa las características que debe cubrir el profesor de la asignatura. Señala que es indispensable que sea egresado de alguna licenciatura de la especialidad o que tenga estudios superiores de bachillerato con promedio mínimo de 8.0 y alguna de las siguientes dos opciones: Diploma del Curso de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM o un certificado avalado por la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM.

1.2.1 Presentación del curso Inglés V

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El apartado **Presentación** desglosado de la asignatura Inglés V se subdivide en siete

rubros mismos que se detallan a continuación.

La Ubicación de la materia en el plan de estudios es en el 5° grado de bachillerato dentro del campo de Lengua, Comunicación y Cultura del Núcleo Formativo-Cultural. Se le clasifica como general debido a que tiene como finalidad el aprendizaje enfocado a la expresión oral apoyándose en las otras tres habilidades lingüísticas como son: la comprensión auditiva, la comprensión de lectura y la producción escrita.

Se aclara que la **Exposición de motivos y propósitos generales del curso**, han sido elaborados tomando en cuenta tres factores: a) los motivos, b) el perfil del estudiante, y c) los objetivos.

Se nombran como motivos: habilitar a los alumnos para acceder a información escrita, no disponible en español, en el transcurso de sus estudios universitarios y profesionales, también la vecindad geográfica con Estados Unidos, además de la firma del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica que conllevará a la necesidad de participar en reuniones científicas y humanísticas, así como la posibilidad de utilizar la lengua inglesa como una vía para desarrollar conciencia crítica y una apreciación más objetiva de la propia cultura.

Se aclara que las dos razones que apoyaron la propuesta de este Programa de Estudios fueron, por un lado, la necesidad de actualizar los programas desde una nueva perspectiva aprovechando los avances en el campo de enseñanza de lenguas y, por otro lado, las opiniones externadas en el ámbito de la educación superior de la UNAM que señalan la necesidad de que los estudiantes de este nivel de estudios cuenten con una mejor competencia comunicativa en las lenguas extranjeras (Programa de Estudios de Inglés V, UNAM).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el perfil del estudiante se describe al alumno al que va dirigido el curso, en este caso de Inglés V, como un individuo que tiene entre quince y veinte años de edad, de nacionalidad mexicana, hablante de español como lengua materna, habilitado en el inglés como lengua extranjera durante los tres años del ciclo de educación secundaria y el curso de Inglés IV de la ENP. Asimismo, se asegura que está motivado principalmente por la excelencia cultural, científica y tecnológica que se aprecia en países de habla inglesa, especialmente en los Estados Unidos de Norteamérica y en el Reino Unido.

Se mencionan como necesidades e intereses de los alumnos: 1) comunicarse oralmente con hablantes de inglés nativos y no nativos, 2) entender programas en inglés en la radio y televisión, así como películas, 3) leer diversos tipos de textos y 4) escribir diferentes tipos de textos.

Se expresan como objetivos que, una vez aprobado el curso de Inglés V,

"... el alumno esté capacitado para comunicarse con hablantes nativos y no nativos de la lengua meta, en interacciones que ponen en juego las funciones comunicativas, los exponentes lingüísticos y nociones contenidas en este curso y el curso precedente."

(Programa de Estudios de Inglés V, UNAM)

Además se espera que sean capaces de comunicarse en inglés ya sea de forma escrita u oral: 1) acerca de la lengua meta, 2) para establecer relaciones sociales con base en la adopción de roles sociales y temporales, 3) para identificar la naturaleza y origen de las cosas y 4) para reflexionar acerca de dudas, probabilidades y posibilidades.

En el rubro **Organización de los contenidos** se explica que los contenidos seleccionados para cada uno de los grados se consideran básicos a alcanzar por los estudiantes, pero se menciona que pueden ser complementados o ampliados con otros que surjan en el contexto específico de cada grupo. Los contenidos están divididos en doce unidades, y se ha asignado a cada una de las unidades un tiempo estimado que sumado hace

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

un total de 90 horas. Se aclara que a excepción de la Unidad I, la secuencia y los contenidos de las demás unidades son flexibles, con el propósito de permitir el reforzamiento, la selección de vocabulario acorde con las necesidades de los alumnos y para responder a las necesidades de reorganización que surjan en cada grupo, ya sea por los materiales de enseñanza seleccionados o por los libros de texto.

El rubro **Infraestructura** menciona que las instalaciones deben ser las adecuadas, es decir, resalta la necesidad de contar con enchufes en buen estado y con corriente eléctrica permanente, bancas móviles, grabadoras, televisores, videocaseteras, proyectores de transparencias y retroproyectores. También se sugiere contar con videocasetes y audiocasetes vírgenes y grabados (con canciones, entrevistas, películas, documentales y textos), pizarrones blancos, plumines, marcadores, acetatos y material impreso, como periódicos, revistas y folletos, entre otros.

En las **Características del curso** se menciona como base la metodología del Enfoque Comunicativo así como los contenidos lingüísticos propuestos, mismos que están organizados en funciones que deben presentarse en contexto. Se sugiere que las sesiones de clase estén divididas en cuatro tiempos: actividad anticipatoria, presentación, práctica y retroalimentación, y evaluación consciente. Se aclara que se considera también el reciclaje de las funciones comunicativas ya aprendidas.

Se pretende que la instrucción sea en inglés y que se utilice **material auténtico**¹ en la medida que sea posible, también se espera que las actividades tengan un verdadero contenido comunicativo. Las actividades principales serán: la comprensión auditiva, la producción oral, la producción escrita y la comprensión de lectura.

¹ aquel que no fue producido específicamente con fines de enseñanza (Nunan, 1989: 54).

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

Las **Principales relaciones con las materias antecedentes, paralelas y consecuentes**, según el documento, son: Inglés IV, Lógica, Historia Universal III, Geografía, Literatura Universal, Etimologías Grecolatinas del Español, Inglés VI y Psicología. Se detalla el motivo de esta relación (ver Apéndice A), pero no resulta prudente aclararlo para los fines de este trabajo.

Como último rubro del apartado Presentación se señala la **Estructuración listada del Programa de Inglés V** que incluye 12 unidades (ver Apéndice A).

1.3 Infraestructura

El Plantel 9 cuenta con alrededor de 78 salones de clases, 11 de ellos son denominados de idiomas, ya que éstos son de la mitad del tamaño de los salones normales y comúnmente son ocupados para impartir clases de lengua extranjera. Estos salones pueden albergar un máximo de 28 alumnos. Los grupos regulares se conforman, normalmente, de alrededor de cincuenta alumnos, y todos ellos son divididos en dos secciones para fines de las clases de idiomas.

El Programa de Estudios de Inglés V sugiere como infraestructura necesaria para su implementación entre otras cosas equipo electromecánico (ver apartado 1.2.1). Sin embargo, en la mayoría de los planteles este equipo no se encuentra disponible de forma cotidiana en los salones de idiomas.

Lo anterior no es el caso del Plantel 9 en el área de inglés, ya que a partir del ciclo escolar 2001-2002, se vio favorecido por el Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Artes (PAEHCSA). Este es uno de los programas

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

académicos destinados al apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje que la UNAM promueve anualmente a través de la Dirección de la ENP.

El PAEHCSA tiene como objetivo primordial proveer a los diferentes proyectos de enseñanza, en las áreas de humanidades, ciencias sociales y las artes, con recursos económicos para la compra de equipos que sirvan como herramienta para producir materiales de apoyo para los diferentes programas de estudio (Meza, 2000).

El pasado enero de 2002, como resultado de este Programa, se adquirió equipo electromecánico para ser utilizado como herramienta en la impartición de la materia de Inglés. Se adquirieron 4 televisores con sus respectivas videocaseteras, 4 retroproyectors, 4 grabadoras con reproductor de discos compactos, y una videocámara. Este equipo fue instalado en cuatro salones de idiomas, que para fines del proyecto PAEHCSA sólo están utilizando los profesores de inglés y que ahora son clasificados como "controlados".

De esta manera las tareas propuestas en este trabajo podrán implementarse en el presente ciclo escolar, mismo que inició en octubre de 2002.

Al contar el Plantel con una infraestructura tan favorable se elevó la expectativa de maestros y alumnos en cuanto los objetivos que se alcanzarán como consecuencia. Pero se necesita más que la infraestructura para elevar la motivación y la competencia de los alumnos en el idioma ya que

"The successful use of any teaching aid... presupposes the successful application of certain pedagogical principles to teaching."

(Lonergan 1984: 5)

Surge ahora la necesidad de trabajar con actividades y materiales que motiven a los alumnos en el aprendizaje del Inglés como **lengua extranjera (LE)²** y eleven la

² aquella que es aprendida en las clases de lenguas, diferente a una segunda lengua (L2) que se desarrolla en situaciones similares a las de la adquisición de una primera lengua (Da Silva y Signoret, 1996: 54).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

competencia de los egresados al sacar el mayor provecho del equipo adquirido. Pero no se pueden diseñar ni materiales ni actividades sin conocer previamente las necesidades específicas de la población que se espera beneficiar con el PAEHCSA.

1.4 Análisis de necesidades

Yalden (1987b) afirma que es común que se piense en modificar programas de estudio. Suele suceder que los materiales que se utilizan en determinado momento ayuden a cubrir ciertas funciones, temas y nociones pero no de forma sistemática o por completo. En este caso se puede comparar lo cubierto en los contenidos del programa de estudios actual con el resultado del análisis de necesidades de los alumnos. El resultado de este proceso servirá como base para complementar el programa de estudios actual por medio de seleccionar y diseñar materiales que cubran las carencias encontradas.

El Programa de Estudios de Inglés V menciona algunas necesidades e intereses de la población a la que va dirigido, como se mencionó en el apartado 1.2.1. Sin embargo las necesidades de los alumnos y maestros (en este caso del 5° grado) que trabajan cotidianamente en los salones “controlados” del Plantel 9 son muy específicas. Los alumnos se encuentran a la expectativa en cuanto al uso que dará el profesor al nuevo equipo y los profesores están empezando a experimentar con él.

Se considera necesario realizar un análisis de necesidades para ayudar a definir el perfil del alumno al que irán dirigidas las tareas (producto de este trabajo) por medio de encontrar las necesidades de los alumnos en cuanto a competencia en el idioma y los elementos o estrategias que consideran ellos que los motivan a involucrarse en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Para ello se aplicó un cuestionario de cinco preguntas de opción múltiple. Los profesores de inglés del plantel fueron los encargados de validar dicho cuestionario y todas las sugerencias hechas por ellos fueron plasmadas en el formato final (ver Apéndice B).

También se consideró necesario encuestar a los ocho profesores de inglés encargados de los grupos encuestados, ya que es muy importante conocer cuál es la situación actual de estos docentes con respecto a los materiales utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje, a las actividades disponibles para aplicar en clase con dichos materiales, a los contenidos más importantes del Programa de Estudios de Inglés V y a los libros de texto en los que se están apoyando para impartir sus clases. Estos cuestionarios fueron validados por algunas profesoras de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y por algunos profesores del Plantel 9. Sus sugerencias se reflejan en el formato final (ver Apéndice C).

El resultado del análisis de necesidades servirá como base para la elaboración de la presente propuesta, misma que pretende complementar el Programa de Estudios de Inglés V y utilizar el equipo existente en el Plantel 9.

1.4.1 Cuestionario aplicado a los alumnos

El formato que se planteó a los alumnos sugiere numerar las opciones en grados de mayor a menor de tal manera que los resultados obtenidos son muy precisos y las alternativas de explotación de resultados es muy amplia (ver Apéndice B).

El objetivo de cada una de las preguntas es el siguiente:

Pregunta 1. Encontrar los temas favoritos.

Pregunta 2. Encontrar las habilidades que los alumnos quieren dominar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pregunta 3. Encontrar las habilidades en la que los alumnos se sienten incompetentes.

Pregunta 4. Encontrar los materiales que motivan mayormente a los alumnos.

Pregunta 5. Encontrar las formas de trabajo más aceptadas por los alumnos.

Se decidió aplicar el cuestionario para alumnos a todos aquellos estudiantes inscritos en la asignatura de Inglés V, durante el periodo académico 2001-2002 y cuyo salón de clases es "controlado". Se aplicaron un total de 316 cuestionarios, mismos que se considerarán como el 100%. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En la primera sección del cuestionario se comprobó que: el 73% de los alumnos cuentan con 16 años de edad y el 23% de ellos se ubica a un año de distancia ascendente o descendente de esta mayoría, mientras que el 4% restante rebasa los 17 años o tiene menos de 15 años (ver Tabla 1). También se demostró que el 54% son mujeres y el 46% son hombres (ver Tabla 2).

Inmediatamente después de los datos generales, los resultados obtenidos en la pregunta 1 señalaron que la mayoría de los alumnos prefieren hablar más acerca de temas controversiales que de temas cotidianos, deportes, ciencia y tecnología, cultura u otros. Los temas que fueron sugeridos en el rubro "otros" fueron: música (la mayoría de ellos) T.V., política, sexualidad y religión (ver Tabla 3).

En cuanto a las actividades preferidas, el 24% de los encuestados manifestó tener preferencia por hablar en clase en lugar de jugar, cantar, escuchar, repasar vocabulario, escribir, leer o ejercitar gramática (ver Tabla 4). El 30% mayoritario considera que necesita hablar inglés más que practicar gramática, mejorar su pronunciación, leer, oír o escribir (ver Tabla 5).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El reactivo dedicado a recabar datos sobre las preferencias de los alumnos en cuanto a los materiales utilizados por el profesor en la clase, demostró que el 51% de ellos se inclinan por los videos, en lugar de casetes, ejercicios impresos, posters y recortes, el pizarrón y acetatos (ver Tabla 6).

Finalmente al cuestionar acerca de las técnicas de trabajo preferidas, la mayoría de los alumnos escogieron como más aceptado el trabajar en parejas de igual manera que en equipos por sobre el trabajo individual y en grupo. Aunque las diferencias aquí son muy tenues (ver Tabla 7).

Tabla 1. Edad de los Alumnos Encuestados

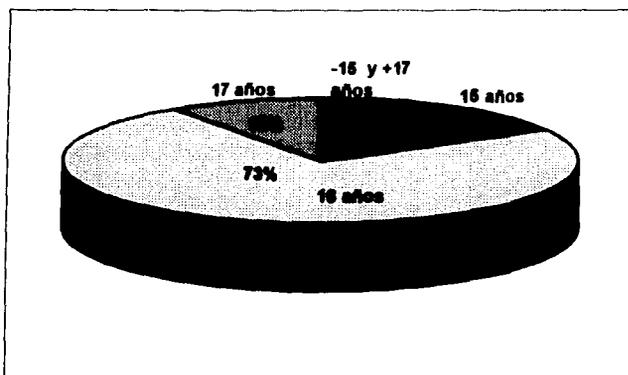
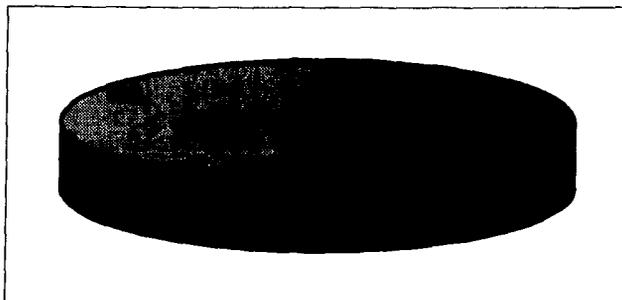


Tabla 2. Hombres y Mujeres Encuestados (Alumnos)



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 3. Temas Preferidos por los Alumnos

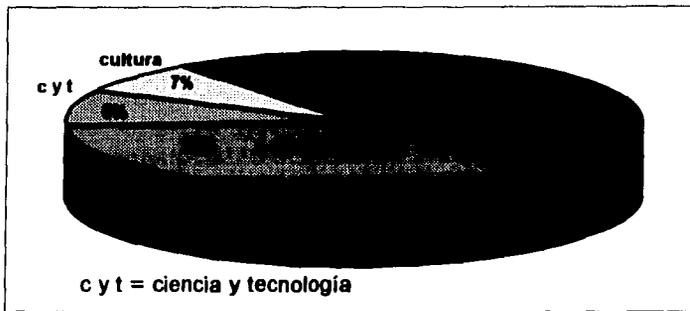


Tabla 4. Actividades que los Alumnos Consideran Motivantes

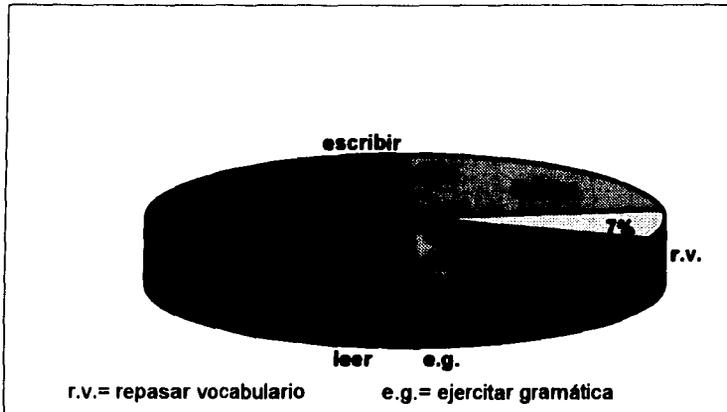
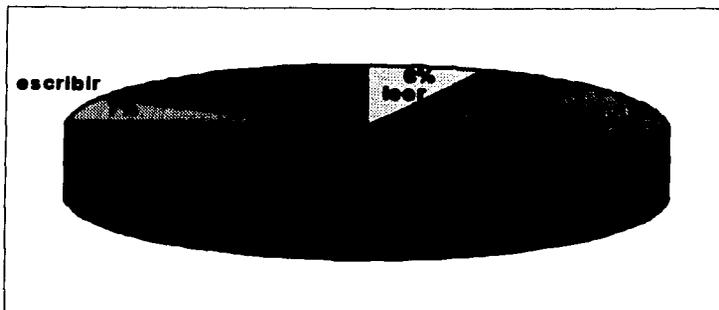


Tabla 5. Actividades que los Alumnos Consideran Necesarias



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6. Materiales Preferidos por los Alumnos

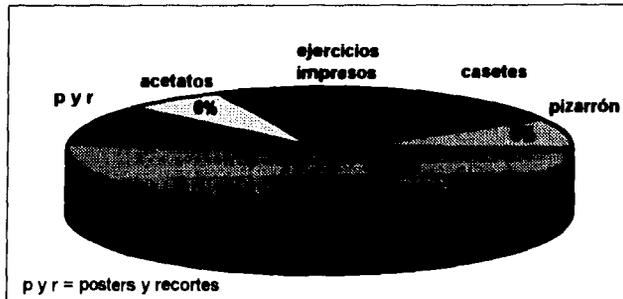
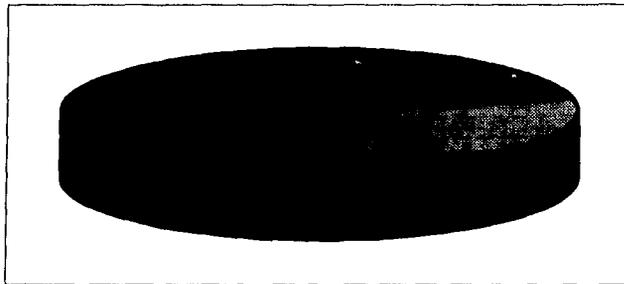


Tabla 7. Formas de Trabajo que Prefieren los Alumnos



1.4.2 Cuestionario aplicado a los profesores

Los objetivos de las diferentes preguntas que integran la encuesta dirigida a los profesores de inglés en los salones controlados (ver Apéndice C) son los siguientes:

- Pregunta 1. Encontrar si los maestros cuentan con materiales para aprovechar los recursos electromecánicos recién adquiridos.
- Pregunta 2. Encontrar si los maestros cuentan con actividades disponibles para aplicarse con el equipo electromecánico.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Pregunta 3. Discriminar entre las 12 unidades, consideradas en el Contenido del Programa de Estudios de Inglés V conforme al Plan de Estudios vigente, aquellas que la mayoría de los profesores consideran importantes.

Pregunta 4. Enlistar los libros utilizados con los grupos en salones “controlados” con el fin de revisar la forma en que presentan los temas que los maestros sugieran como importantes (si es que los presentan), pues la ENP tiene la particularidad de permitir que cada profesor elija el libro de texto con el que prefiera trabajar.

Se decidió aplicar el cuestionario a los profesores cuya carga académica incluye la impartación la asignatura de Inglés V durante el periodo académico 2001-2002 y cuyo salón de clases asignado es “controlado”. Se aplicaron un total de ocho cuestionarios, mismos que se considerarán como el 100%. Los resultados son como a continuación se expone:

El grado máximo de estudios de los profesores de inglés es: cinco de ellos con nivel licenciatura y tres con nivel técnico, es decir, *Teachers' Diploma* y Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (ver Tabla 8).

En cuanto a su antigüedad, tres de ellos manifestaron tener entre 1 y 5 años laborando en la Institución, cuatro profesores entre 6 y 10 años, y uno más cuenta con una antigüedad de más de 10 años (ver Tabla 9).

La edad y el sexo de los profesores es: dos de los profesores encuestados tienen entre 41 y 50 años de edad, tres se encuentran entre los 18 y los 30 años, y los otros tres están entre los 31 y 40 años (ver Tabla 10). Cinco de ellos son mujeres y tres son hombres (ver Tabla 11).

Al preguntar cuáles son los grados en los que imparten clase, seis profesores reportaron impartir clases a los tres grados mientras que dos de ellos imparten sólo a los dos primeros grados (ver Tabla 12).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 8. Grado Máximo de Estudios de los Profesores

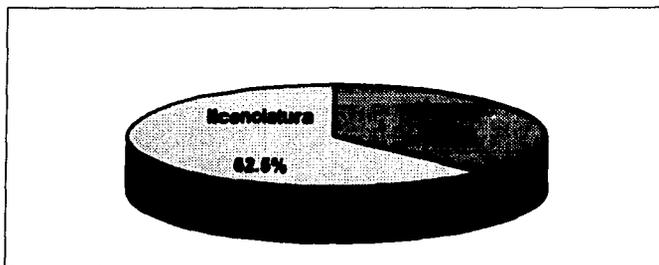


Tabla 9. Antigüedad de los Profesores en la ENP

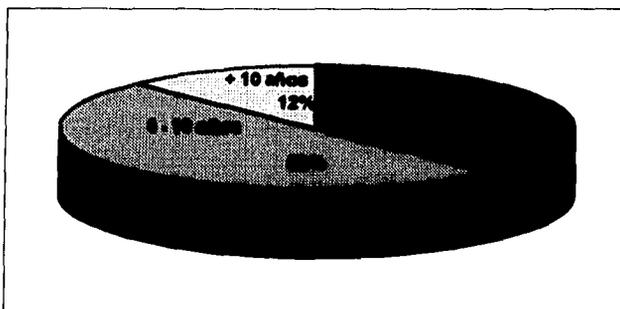
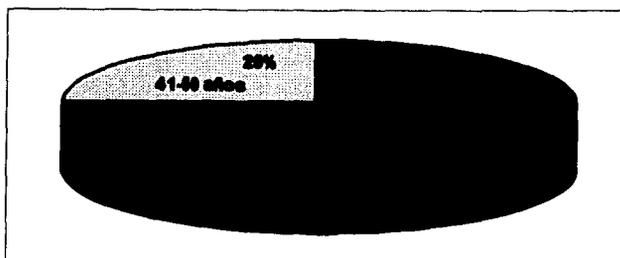


Tabla 10. Edad de los Profesores



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 11. Hombres y Mujeres Encuestados (Profesores)

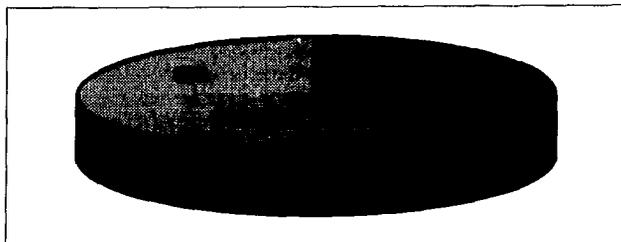
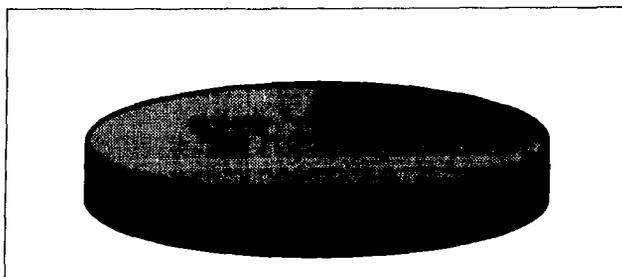


Tabla 12. Grados en los que Imparten Clase los Profesores Encuestados



La pregunta 1 reveló que siete profesores encuestados cuentan con algunos casetes y discos compactos mientras que uno cuenta con muchos. Todos cuentan con algunos videos, cinco cuentan con algún acetato mientras que tres no cuentan con ninguno. En cuanto a otros materiales didácticos, cuatro manifestaron contar con muchos materiales, dos expresaron tener algunos, mientras que otros dos no informaron si contaban con otro tipo de materiales. Los diversos materiales mencionados fueron: copias, diccionarios, carteles, recortes y tarjetas (ver Tabla 13).

En la pregunta 2, al requerir información acerca de cuántas actividades se tienen disponibles para aplicar con los materiales reportados, el panorama cambió mucho con respecto a la información obtenida en la pregunta 1. Cuatro manifestaron tener sólo algunas actividades disponibles con los casetes y discos compactos que tienen y cuatro afirmaron contar con muchas

actividades. En cuanto a las actividades para video, cinco profesores reportaron contar con sólo algunas actividades para sus videos y tres manifestaron no contar con actividades disponibles. Tres cuentan con algunas actividades con acetato y cinco con ninguna. Cuatro profesores cuentan con muchas actividades para otro tipo de materiales, otros tres profesores cuentan con algunas actividades y uno no contestó la pregunta (ver Tabla 14).

Tabla 13. Materiales con los que Cuentan los Profesores Encuestados

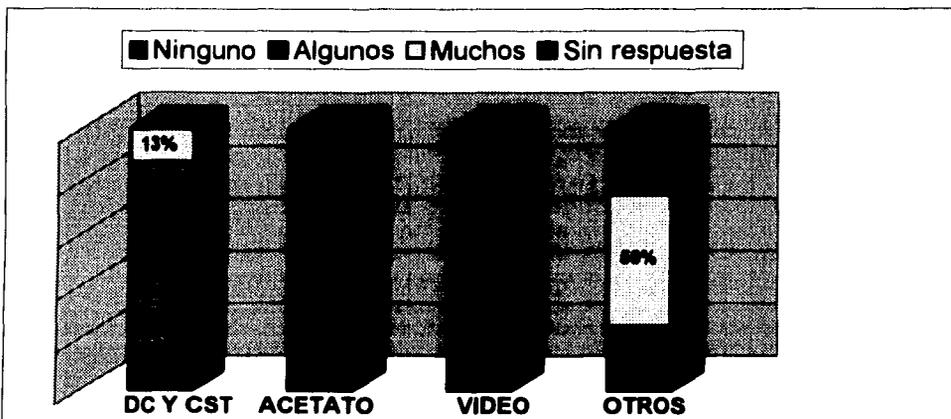


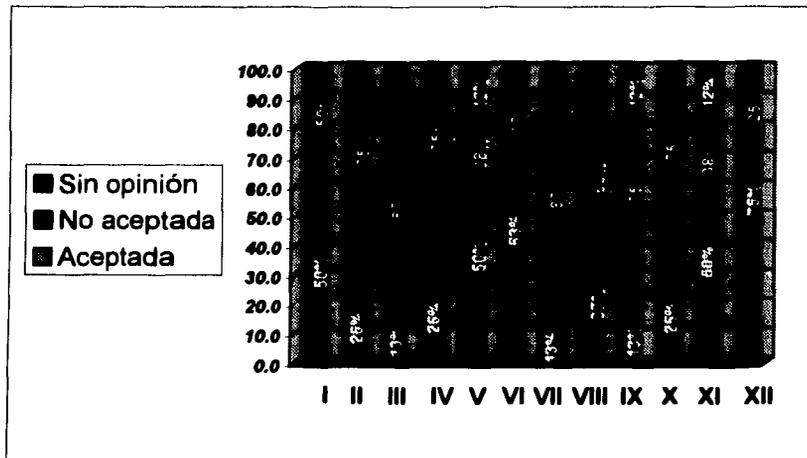
Tabla 14. Actividades con las que Cuentan los Profesores Encuestados



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La unidad que resultó más aceptada por los profesores es la Unidad 12 *Hablar sobre diferentes niveles de obligación*. Las menos aceptadas resultaron ser la Unidad 3 *Hablar por teléfono*, la Unidad 7ª *Invitaciones: aceptaciones y rechazos*, y la Unidad 9 *Pedir favores* (ver Tabla 15).

Tabla 15. Unidades Consideradas Importantes por los Profesores



Por último, al pedir datos acerca del libro de texto que utilizan para el 5° grado, se encontró que de los ocho maestros encuestados, dos de ellos utilizan *Profiles 2* (Beare, 1999), dos trabajan con *Expressions 2* (Nunan, 2001), uno más utiliza *New Interchange IB* (Richards, 1997), otro *Super Goal 2* (Dos Santos, 2001) y *Expressions 2* (Nunan, 2001), y otro *New Interchange II* (Richards, 1997).

Al revisar cada uno de estos libros se encontró que solamente *Super Goal 2* trata el tema “Hablar sobre diferentes niveles de obligación” y lo presenta en el contexto de obligaciones diarias de los adolescentes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.4.3 Necesidades de los alumnos

Corresponde a esta sección definir cuáles son las necesidades reales de los encuestados según los resultados obtenidos por medio de la aplicación de las encuestas.

Al analizar las necesidades de los alumnos se tomarán en cuenta únicamente las respuestas que fueron señaladas por los encuestados, como opción uno. Sería muy interesante desarrollar trabajos a futuro tomando como elementos base las opciones descendentes.

Los grupos de trabajo a los que irán dirigidas las tareas están conformados mayormente por alumnos de 16 años, que cursan el 5° grado de bachillerato en el Plantel 9 del la ENP y toman clase de Inglés como lengua extranjera de forma regular en salones controlados. Asisten a clase aproximadamente el mismo número de mujeres que de hombres.

La mayoría de ellos:

- Gusta de involucrarse en temas controversiales.
- Desea desarrollar mayormente su habilidad oral.
- Reconoce carecer de habilidades para comunicarse en inglés de forma oral.
- Le motiva la utilización de videos como materiales para desarrollar sus habilidades.
- No le causa problema el trabajar de forma individual o grupal.

1.4.4 Necesidades de los profesores

En cuanto a los profesores, la mayoría son adultos jóvenes de entre 18 y 40 años que tienen al menos una preparación técnica en la enseñanza de lenguas y cuentan con una antigüedad promedio de 6 años en la ENP Plantel 9.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Se deduce a partir de sus respuestas que la mayoría:

- No cuenta con mucho tiempo para preparar materiales debido a que imparte clase a los tres grados y eso implica preparar más clases.
- Cuenta con algunos materiales en video pero con pocas actividades disponibles para aplicar en clase.
- Considera como la unidad más útil en el programa de estudios: la Unidad 12 *Hablar sobre diferentes niveles de obligación*.

Se concluye que como menciona Yalden, el sílabo necesita complementarse. Y ésto se hará con actividades que generen *output* en inglés de forma oral utilizando materiales videograbados.

De acuerdo con los deseos mencionados por maestros y alumnos, esta tesis se ocupará de diseñar tareas complementarias que cubran estas necesidades al tiempo que involucren a los alumnos en temas controversiales por medio de la utilización de las funciones incluidas en la Unidad 12 del Programa de Estudios de Inglés V.

Capítulo II

Aprendizaje y Enseñanza

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este capítulo se mencionarán las principales Teorías de Aprendizaje y se resaltarán la importancia de la Teoría Cognoscitiva dentro de esta propuesta. En segundo lugar se tomará una postura acerca del Enfoque Comunicativo y se definirán sus características más importantes.

Asimismo, se estudiarán dos modelos teóricos del procesamiento de la información y se seleccionará uno de ellos, mismo que formará parte del sustento teórico para la elaboración de las tareas comunicativas.

2.1 Teorías psicológicas de aprendizaje

Las teorías psicológicas de aprendizaje se dividen en dos grandes corrientes: las teorías conductistas y las teorías cognoscitivas.

De acuerdo con Borger y Seaborne (1973) el **conductismo** o teoría estímulo-respuesta (E-R) supone que las acciones del individuo están determinadas por el medio ambiente, ya que el individuo responde a sus estímulos.

Opuesta a esta teoría se encuentra el **cognoscitismo** que se distingue de la primera por considerar la existencia de la intuición y por creer que la conducta del hombre se debe a la interpretación que él hace (de acuerdo con su conocimiento global) de lo que existe en el ambiente, es decir, el hombre interactúa con el medio ambiente.

2.1.1 Conductismo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo con Morris (1992), el conductismo surgió con John B. Watson en 1913 cuando publicó sus ideas básicas en el artículo "*Psychology as the behaviorist views*" en

donde Watson rechazó los conceptos mentalistas como conciencia, sensación, voluntad e imagen, y los sustituyó por el concepto de **conducta**, concepto que definió como las actividades observables de un organismo. Para él la psicología era el estudio de un comportamiento observable y medible.

Dentro de la teoría conductista se distinguen claramente dos tipos de condicionamiento: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Ambos se centran en la construcción de asociaciones entre estímulos y respuestas.

En el **condicionamiento clásico** el sujeto es pasivo y la conducta deseada es involuntaria. Un organismo aprende a transferir una respuesta natural ante un estímulo antes neutral. Fue descubierto en Rusia por Pavlov en 1927 (Morris, 1992: 143).

En el **condicionamiento operante**, el sujeto es activo y la conducta deseada probablemente sea voluntaria. Consiste en actuar sobre el ambiente de manera que se obtenga algo deseado o se evite algo desagradable. Aquí, la probabilidad de aparición de una conducta deseable se incrementa mediante el reforzamiento o se reduce mediante el castigo. Algunos de los experimentos más significativos que demuestran esta teoría fueron los realizados por Thorndike, quien utiliza "la caja enigmática", y los experimentos hechos por Skinner.

A pesar de su contribución, a mediados del siglo pasado el conductismo recibió severas críticas por considerar al hombre como un ser que sólo responde a cambios ambientales y es así como surge el cognoscitivismo.

2.1.2 Cognoscitivismo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El conductismo es importante para comprender el aprendizaje de respuestas

que pueden observarse y medirse con objetividad pero, de acuerdo con los psicólogos a favor del aprendizaje cognoscitivo, “...*se puede aprender más de lo que puede verse.*” (Morris 1992: 169).

Las investigaciones sobre el aprendizaje cognoscitivo comenzaron después de las investigaciones acerca del conductismo. Edward Chace Tolman fue uno de los pioneros en el estudio del aprendizaje cognoscitivo que se dio a la tarea de comprobar que también se aprende de un comportamiento no reforzado aunque no se refleje inmediatamente, es decir, el aprendizaje permanece almacenado hasta el momento en que sea necesario utilizarlo, a este concepto se le conoce como **aprendizaje latente**.

Con el tiempo, otros experimentos y teorías siguieron a los mencionados, cada uno con propósitos y resultados diferentes y rescatables. Lo que se concluye de todos ellos es que “... *el aprendizaje parece involucrar cambios en los procesos mentales no observables que pueden (o no) reflejarse en el comportamiento del sujeto.*” (Morris 1992: 171).

Un concepto importante del cognoscitivismismo es el **aprendizaje por insight**, mismo que ocurre súbitamente como resultado de la comprensión de todos los elementos de un problema. Este concepto fue introducido por Wolfgang Köhler, en 1927, cuando realizó experimentos con chimpancés comprobando que eran capaces de desarrollar varias maneras de obtener alimento fuera de su alcance, proceso posteriormente clasificado por Harlow como **arreglo de aprendizaje** (Morris, 1992: 172, 173).

Otra teoría importante dentro del cognoscitivismismo es la **teoría social** la cual resalta la capacidad de aprender observando un modelo o recibiendo instrucciones, sin experiencia directa por parte del sujeto. Esta teoría reafirma la existencia de un aprendizaje no inmediato y la existencia de una mente activa procesando información de forma permanente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para los fines de este trabajo se seguirán los principios cognoscitivistas, ya que se cree que no se llega a ser *proficient* por medio de la repetición de estímulos y respuestas, tema del que se hablará en el apartado 3.2.

2.1.3 Aplicación del conductismo y el cognoscitivismo en el aula

Como se ha mencionado, el conductismo y el cognoscitivismo son teorías que surgen de manera opuesta, sin embargo ambas son aplicables en la enseñanza.

Resulta importante resaltar que el conductismo trascendió como corriente psicológica de aprendizaje porque propone el hecho de que los individuos pueden aprender un sinnúmero de cosas por medio del condicionamiento. Royer y Allan (1980) sugieren utilizar los principios del conductismo para modificar algún tipo de conducta, ya sea disminuir la repetición de una conducta indeseable o aumentar la incidencia de una deseable como por ejemplo para incitar el **aprendizaje sencillo**³.

Por otro lado, los principios de la teoría cognoscitiva son útiles cuando los alumnos no pueden aplicar a situaciones nuevas lo que han aprendido. Un ejemplo de esto es la situación que se vive en la ENP, donde los alumnos no logran comunicarse en inglés de forma fluida.

Royer y Allan (1980) definen como el objetivo de la teoría cognoscitiva del aprendizaje el ayudar a los alumnos a pensar y comprender el material que descubren. Suponen que la incapacidad de los alumnos para aplicar la información aprendida, se debe generalmente a dos problemas. Primero, que los alumnos saben la información y pueden

³ "...cuando se memorizan hechos, se aprenden habilidades en cierta secuencia o se aprenden palabras de un vocabulario" (Royer y Allan, 1980: 140)

repetirla pero en realidad no la entienden y segundo, que no están dispuestos a hacer el esfuerzo suficiente para lograr la comprensión.

Ya que la teoría cognoscitiva se diferencia del conductismo por considerar al humano como un procesador activo de la información que percibe, entonces al aplicar estos principios en el aula se sugiere proporcionar a los alumnos práctica frecuente, no sólo para usar la información sino también para recordarla. Así mismo se sugiere presentar la nueva información de tal forma que el alumno pueda integrarla a la estructura de conocimientos previamente establecidos en su mente.

2.2 Teorías de enseñanza

De acuerdo con Allen y Campbell (1972) un enfoque consiste en una serie de suposiciones acerca de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje. Por otra parte un método consiste en una serie de acciones que se llevan a cabo para presentar la lengua a los alumnos.

A través del tiempo la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado de forma notable. Han existidos distintos enfoques así como metodologías y cada vez que surge una nueva se tiende a negar rotundamente a la anterior.

Celce-Murcia y McIntosh (1979) hicieron una recopilación de enfoques en la enseñanza de lenguas entre los que mencionan el Gramática-Traducción, el Enfoque de Lectura, y el Enfoque Cognitivo.

Dentro de las diferentes metodologías derivadas de estos enfoques se puede apreciar también la influencia que las teorías psicológicas de aprendizaje han tenido sobre ellas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el presente trabajo se describirá una metodología cuyas bases se sustentan en el conductismo y un enfoque que se deriva del cognoscitivismo.

2.2.1 Método Audiolingual

Un ejemplo de cómo los sucesos psicológicos tienen efectos en la enseñanza de lenguas es el **Método Audiolingual** que nace con lingüistas como Bloomfield y sus seguidores (entre 1920 y 1940) y está basado en la psicología conductista en boga durante esos años. Tanto la psicología conductista como los lingüistas estructurales representaron una reacción en contra de las teorías que los antecedían, teorías que tenían un enfoque incierto y no científico de la conducta humana. El enfoque científico, expuesto por los conductistas, implicaba que la lengua debía describirse por su forma y nunca por su significado pues la psicología conductista veía el aprendizaje como una cuestión de condición, memorización y analogías. Indudablemente este método varía mucho de las técnicas utilizadas actualmente, pues en ese entonces no se concebía al individuo como activo en el procesamiento de la información.

Por su parte Da Silva y Signoret (1996) mencionan cómo el Método Audiolingual perdió prestigio alrededor de 1960, no sólo por los malos resultados obtenidos en el salón de clases de LE, sino también porque los ejercicios resultaron ser muy repetitivos y monótonos, y no le permitían al alumno desarrollar su fluidez⁴ ni su competencia comunicativa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁴ es el nivel de *proficiency* en la comunicación. La habilidad de producir el lenguaje con soltura, hablar con buena (no perfecta) entonación y comunicar ideas efectivamente. (Richards, 1985: 141).

2.2.2 Enfoque Comunicativo

Al empezar a perder credibilidad el Método Audiolingual en 1957, Chomsky publicó su libro *Syntactic Structures* en el que demostró que las teorías estructurales del lenguaje no tomaban en cuenta la característica fundamental del lenguaje, la creatividad y singularidad de las oraciones. A su vez algunos lingüistas, entre los que estaban Candlin y Widdowson, enfatizaron otra dimensión fundamental del lenguaje, su potencial comunicativo y funcional.

En 1971, como consecuencia de un incremento de interdependencia entre los países europeos, surge la necesidad de mayores esfuerzos en la enseñanza de lenguas. Así, un grupo de lingüistas (entre los que se encuentran, Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Keith y Johnson), propusieron desarrollar cursos de lenguas que se dividieran en unidades y donde cada una de ellas correspondiera a una necesidad de los alumnos, además de estar sistemáticamente relacionada con todas las otras unidades.

El trabajo de este grupo formó las bases teóricas del Enfoque Comunicativo. La rápida aplicación de estas ideas en los libros de texto y la aceptación de estos principios en todas las áreas involucradas con la enseñanza de lenguas le dio gran importancia a este enfoque.

El **Enfoque Comunicativo**, contrario a lo que fue una característica en la historia de la enseñanza de lenguas, se distingue por una flexibilidad contrastante con las corrientes que le anteceden.

Algunos autores han enfatizado la flexibilidad del Enfoque Comunicativo. Por ejemplo, Nunan (1989) menciona que en la actualidad se ha escrito tanto acerca de la enseñanza comunicativa que ya resulta trivial hablar acerca de un “enfoque comunicativo”,

ya que es difícil encontrar un enfoque o método que no se proclame comunicativo. Por otro lado Yalden (1987a) expresa que existen ciertas características que comparten todos los métodos dentro de la enseñanza comunicativa como son: considerar al estudiante como poseedor de una capacidad innata para aprender lenguas, proveer al estudiante con oportunidades de comunicación dentro del salón de clases, y preparar a los alumnos para utilizar la lengua en algún momento, a corto, mediano y largo plazo.

El Enfoque Comunicativo tiene dos características principales: considerar la competencia comunicativa como el objetivo principal de la enseñanza de lenguas y desarrollar técnicas para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua, que propicien la interdependencia de la lengua y la comunicación. Además se considera deseable el uso de materiales auténticos para dar a los alumnos la oportunidad de desarrollar estrategias para entender el lenguaje tal como lo haría un nativo hablante (Richards y Rodgers 1986: 66).

2.3 Competencia comunicativa

El objetivo de algunos métodos es hacer a los alumnos comunicativamente competentes, sin embargo en el Enfoque Comunicativo la noción de lo que significa ser comunicativamente competente es más extenso.

De acuerdo con Larsen-Freeman (1986) ser comunicativamente competente involucra ser capaz de utilizar el lenguaje apropiado en un determinado contexto social. Para lograr ésto los alumnos necesitan conocimiento acerca de las formas lingüísticas, los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

significados y las funciones; deben ser capaces de escoger de entre un **paradigma**⁵ la forma más apropiada para un determinado contexto social con respecto a los roles del hablante y del oyente, e igualmente deben ser capaces de manejar el proceso de negociación de significado con sus interlocutores.

En resumen, la característica más importante del Enfoque Comunicativo es el concepto de **competencia comunicativa**, término que Cook (1991) define como la habilidad del emisor para poner la lengua en uso comunicativo. Aquí, los alumnos usan la lengua principalmente a través de actividades⁶ comunicativas, entendiéndose por comunicativas las que están formadas por tres elementos: la falta de información (*information gap*), la elección (*choice*), y la respuesta (*feedback*).

Existe **falta de información** cuando en un intercambio comunicativo una persona desconoce algo que la otra persona sabe. Se hace una **elección** cuando se escoge lo que se dirá y cómo se dirá. Cuando un ejercicio es tan controlado como para que los alumnos puedan decir algo sólo de una manera, o como para que el hablante no tenga la elección ni el intercambio, entonces ésta no será una actividad comunicativa. La verdadera comunicación tiene un propósito, un hablante sólo puede evaluar si ha alcanzado su propósito basado en la **respuesta** del interlocutor. Si éste no tiene la oportunidad de responder al hablante, el intercambio no será comunicativo – aunque hay que tomar en

⁵ “es una especie de archivero, un modelo de posibilidades del cual se escoge uno o varios elementos para formar un mensaje. Si se le compara con un archivero se le puede imaginar funcionando de manera vertical, porque contiene no sólo el elemento seleccionado, si no el conjunto de unidades que habrían podido aparecer en su lugar” (Oseguera, 1992: 27).

⁶ Resulta oportuno aclarar la diferencia entre ejercicio, actividad y tarea dada por Nunan el 6 de junio de 2002 de dcnunan@hkucc.hku.hk “... an exercise has a language focused outcome –usually grammatical but could also be phonological or lexical (i.e. focused on pronunciation or vocabulary). A task has a non-language outcome –for example listening to a weather forecast and deciding what to wear. If you get it right the outcome here is that you wear clothing appropriate to the weather and feel comfortable. An activity is half-way between a task and an exercise. Like an exercise it usually has a focus on a single language outcome, but it also has a communicative dimension –for example when students have to complete a ‘Do you like...?’ type survey...”.

cuenta que de acuerdo con Royer y Allan (1980) una respuesta puede ser un pensamiento.

2.4 Aprendizaje y adquisición

En el campo de estudio de la lingüística aplicada, el carácter de conciencia o inconsciencia de los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua es muy importante. Aunque es bien sabido que para muchos autores no hay una distinción, para Stephen Krashen hay una diferencia importante. Krashen en Da Silva y Signoret (1996) describe la distinción entre el término aprendizaje y adquisición dentro del área de lenguas. Explica que la **adquisición** se concibe como un proceso de desarrollo similar al de los niños cuando desarrollan su primera lengua, es decir, es un proceso natural, intuitivo e inconsciente. El contacto que el individuo tenga con la lengua es significativo ya que el conocimiento de las reglas que rigen ese sistema lingüístico es implícito. Mientras que el **aprendizaje** es un proceso de desarrollo consciente de la lengua en el que el individuo utilizará las reglas gramaticales de manera explícita en el acto de la comunicación.

En el presente documento se trabajará directamente con procesos de adquisición, es decir, se intentará desarrollar la producción oral de una forma inconsciente, enfocando la atención de los alumnos al contenido más que a la forma, dando seguimiento a la enseñanza comunicativa y a las necesidades de desarrollo de la habilidad oral.

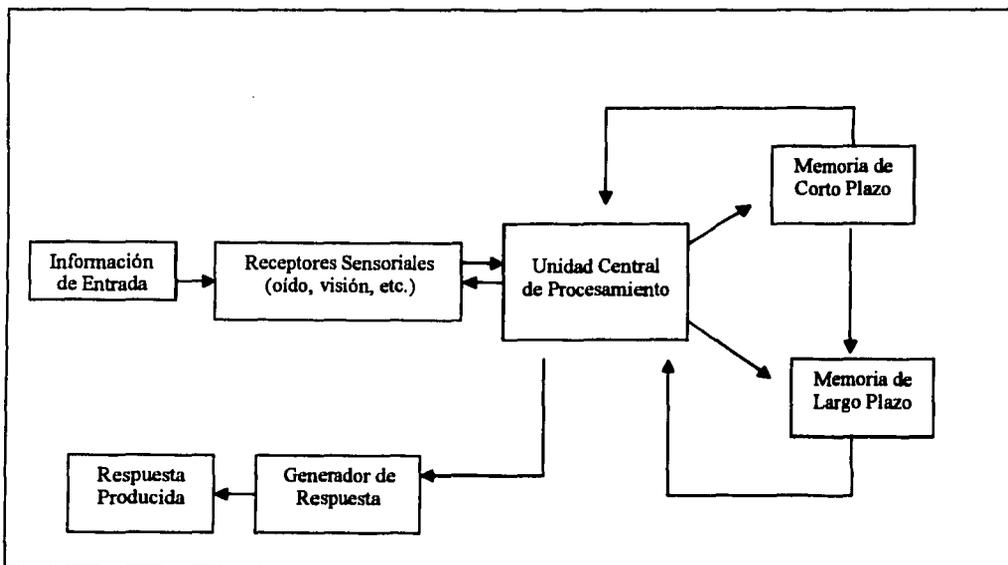
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.5 Modelos de adquisición

Wright en Candlin y Murphy (1987) plantea que en la actualidad el conocimiento del aprendizaje se asemeja a la situación de un túnel al que sabemos cómo llegar y en cuyo extremo hay luz, sin embargo el interior es muy ruidoso y oscuro. Asimismo plantea que se sabe bastante acerca de *input* y de *outcomes* (productos) pero no mucho sobre los procesos que se llevan a cabo entre ambos (la mediación). Sin embargo, se considera que conocer el producto o respuesta del proceso nos permite palpar el avance o no avance del aprendizaje.

A este respecto, Royer y Allan (1980) esquematizaron el procesamiento de información (ver Tabla 16).

Tabla 16. Modelo de Procesamiento de Información de Royer y Allan



(Royer y Allan, 1980: 130)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En él muestran como la información obtenida del medio ambiente, se recibe por cualquiera de los sentidos. Posteriormente esta información pasa a la unidad central de procesamiento, unidad que funciona como el director de todo el sistema de procesamiento de la información en donde se decide cuál es la información digna de procesarse, así como el lugar donde se procesará. También participa en los procesos de salida de la información requerida.

La memoria a corto plazo es un área de almacenamiento de capacidad limitada que acumula información recibida durante un breve lapso de tiempo. La información que no se procesa desaparece en poco tiempo y la información que sí se procesa puede pasar al siguiente nivel: la memoria a largo plazo.

La memoria de largo plazo es un área de almacenamiento de capacidad ilimitada. La información se almacena aquí después de organizarse y estructurarse.

El generador de respuesta es el sistema que permite al individuo responder y comunicarse. La respuesta producida por el generador de respuesta no necesariamente debe ser un signo lingüístico, también puede ser un movimiento o un pensamiento.

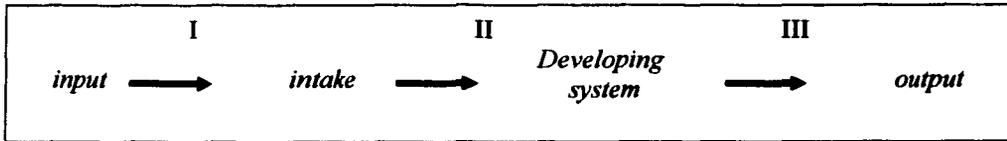
Por otro lado Lee y VanPatten (1995) retoman la teoría del monitor de Krashen Krashen (Terrel y Krashen en Da Silva 151) mismo que localiza puntos intermedios entre el momento en que el individuo es expuesto a nueva información y el momento en el que produce nueva información. Este esquema considera cuatro componentes: *input* (“...la lengua que los alumnos escuchan o ven y a la que ponen atención debido al significado”⁷), *intake* (la información que realmente llega al sistema en desarrollo), *developing system* (la serie de procesos por medio de los cuales el individuo prepara su respuesta al primer

⁷ traducción personal.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

estímulo, entre los que están la organización y la estructuración de la nueva información) y *output* (“...el acto de producir...”⁸) (ver Tabla 17).

Tabla 17. Esquema de Adquisición de la Lengua de Lee y VanPatten



(Lee y Van Patten 1995: 117)

De acuerdo con estos autores los alumnos de LE procesarán el *input* en la manera en que comprendan el mensaje, pues el *input* comprensible no es sólo un factor crucial para el aprendizaje de una lengua, sino que también es utilizado por el alumno para construir su sistema. Para utilizar esta información, los alumnos hacen conexiones entre las formas y los significados, mismas que se convierten en parte del *developing system*.

Cuando se filtra el *input*, la información se reduce y a veces se altera antes de pasar al *developing system*. Esta información filtrada es el *intake* y la respuesta producida es considerada el *output*.

Lee y VanPatten (1995) sugieren que, debido a un conflicto entre la enseñanza de lenguas y la instrucción gramatical, en la mayoría de los casos se abandona la instrucción gramatical explícita y se originan clases comunicativas muy libres. Por ello proponen incorporar la instrucción gramatical explícita sin sacrificar ni la comunicación, ni las actividades centradas en el alumno.

Observan que la instrucción gramatical tradicional implica aquellos procesos relacionados con el acceso al *developing system* más que aquellos involucrados con formar el sistema, es decir, se les pide a los alumnos que produzcan en el punto III del esquema de

⁸ ibid

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

adquisición, o sea cuando el *developing system* todavía no ha tenido la oportunidad de construir una representación de la lengua basada en la información (ver Tabla 17).

Estos autores sugieren que el desarrollo de un sistema interno no sucede porque los alumnos produzcan la lengua en el punto III. Existen procesos previos en la secuencia de eventos que deben ser enfocados en la enseñanza (es decir que se ubican en el punto I del esquema, ver Tabla 17) sin embargo debido a la naturaleza de este trabajo no se ahondará en este tema. Son de mayor importancia los procesos y las propuestas relacionadas con el *output*.

Producir una lengua implica aquellos procesos que operan en el punto III del esquema, mismos que se explican a continuación: **acceso** (la habilidad de expresar un significado a través de una estructura), **monitor** (la habilidad de editar la producción al notar que algo es incorrecto), y **estrategias de producción** (la habilidad de unir las estructuras de manera apropiada). Pero hay que tomar en cuenta que el acceso no sigue automáticamente a la adquisición. Los alumnos pueden adquirir mucha información gramatical y seguir siendo incapaces de utilizarla en situaciones comunicativas –como es el caso de los alumnos de la ENP Plantel 9-. Sin embargo, al recibir práctica con estructuras gramaticales en el *developing system* se desarrollará su fluidez (Lee y VanPatten 1995: 147).

Es importante resaltar que mientras el procesamiento del *input* está ligado a la adquisición de las estructuras, el acceso está ligado a la fluidez y a la precisión en la producción, pero no es responsable por el aprendizaje de la gramática. Por todo esto es importante que los profesores implementen igualmente actividades de *output* estructurado (enfocadas en la precisión) y actividades de intercambio de información (enfocadas en la fluidez).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo al ser el objetivo de este trabajo diseñar tareas comunicativas complementarias, éstas serán de intercambio de información, pues el fin no es presentar la estructura sino propiciar su utilización de forma fluida.

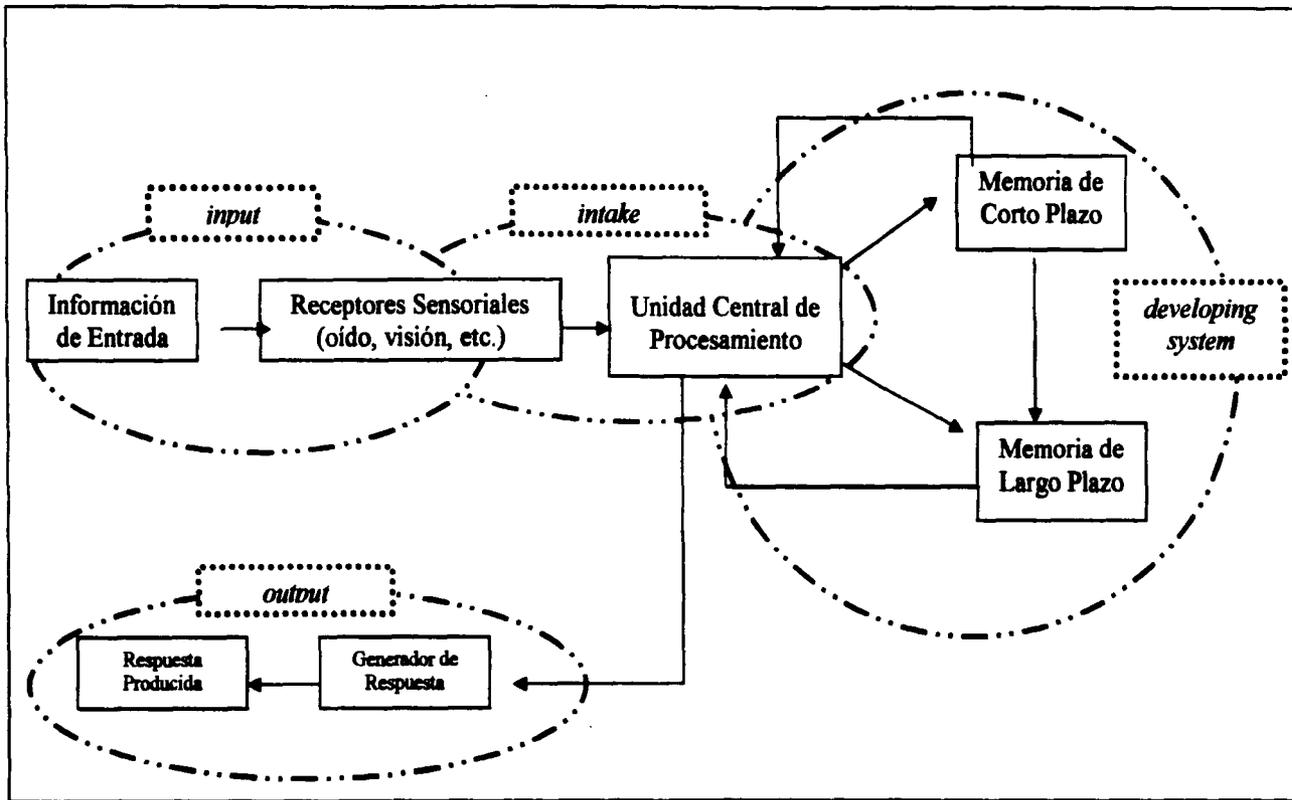
Al comparar el esquema de adquisición de la lengua propuesto por Lee y VanPatten y el modelo de procesamiento de información expuesto por Royer y Allan, se puede percibir que son muy similares (ver Tabla 18). La diferencia entre ambos es de índole temática pues el modelo de procesamiento se refiere a cómo entra y sale información en general, mientras que el esquema de adquisición se refiere al lenguaje específicamente.

En la Tabla 18 se percibe que el *input* es equivalente a la información de entrada, éste entra a través de los receptores sensoriales, pero no toda la información que pasa por los receptores es tomada en cuenta por el individuo. El *intake* es la información que llega a la unidad central de procesamiento. El *developing system* de Lee y VanPatten representa la unidad central de procesamiento junto con la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. Finalmente, la información es enviada a un generador de respuesta (si la respuesta se puede percibir, y no es un pensamiento) y ésta es producida, *output*.

La similitud entre el modelo de Royer y Allan (1980) y el esquema de Lee y VanPatten (1995) es relevante para este trabajo en el momento en que fusiona la teoría de aprendizaje con la que comulga y el modelo de adquisición en el que se ubicará la propuesta del diseño de tareas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla. 18. Comparación de los Modelos de Royer-Allan y Lee-VanPatten.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo III

Tareas comunicativas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este capítulo se describirá lo que aquí se entiende por producción oral y la diferencia que se encuentra entre los términos, *competence* y *proficiency*, pues los tres términos resultan cruciales para el diseño de tareas comunicativas.

Se definirá el término tarea y se explicará en que consiste cada uno de sus componentes al tiempo que se tomarán posiciones con respecto a la forma en que se expresarán cada una de las tareas producto de esta tesis.

Por último se describirán los pasos que se seguirán para el diseño de las tareas del Capítulo IV.

3.1 Producción oral

La lengua es un medio de comunicación muy efectivo, mismo que podemos utilizar de diferentes maneras, sin embargo, este apartado centrará la atención del lector sólo en la producción oral en respuesta a las necesidades de los alumnos de la ENP Plantel 9 que se mencionaron en el Capítulo I.

De acuerdo con Ávila (1981) se debe tomar en cuenta que una lengua (en este caso el inglés) está formada por un sistema de signos que se utilizan con fines comunicativos, para transmitir mensajes. A la realización concreta que un individuo hace de una lengua al expresarse de manera oral, se le conoce como “habla”.

Brown y Yule (1983) se dieron a la tarea de explicar la forma en que un individuo utiliza la lengua oral. Para ello mencionan algunas diferencias importantes entre la producción de la lengua escrita y la lengua oral.

La producción escrita de una lengua se caracteriza por tener reglas muy bien estipuladas para que el usuario de la lengua las ejecute. De esta manera, la información en un mensaje escrito se plasma a través de frases muy complejas dada la reflexión previa del individuo.

Por otro lado, en la producción oral las reglas que se utilizan las determina la sociedad. Es así como las frases utilizadas en la práctica oral son sencillas, es decir, no son tan elaboradas. Estos autores incluso sugieren que se debe incitar a los alumnos a hablar desde el principio ya que, desde un punto de vista lingüístico, el nivel de competencia gramatical que necesitan es menor que en la lengua escrita.

La función principal de la lengua producida oralmente es hacer que el individuo se relacione socialmente a través del acto comunicativo y para ello es necesario contar con dos tipos de habilidades: la interacción primaria y la transacción primaria. La **interacción primaria** es aquella que tiene como principal función el mantener vínculos sociales, como saludar y hablar del clima. Por otro lado la **transacción primaria** se caracteriza por propiciar la transferencia de información, es decir, el propósito central es comunicar un mensaje más que el ser amable con alguien (el lenguaje utilizado aquí suele ser más específico que en las situaciones de interacción primaria).

La repercusión que tienen estas aseveraciones en la enseñanza de una lengua extranjera es el hecho de que los alumnos necesitan ser capaces de expresar sus intenciones transaccionales, por lo que es importante que sean capaces de hacerse entender apropiadamente dentro de un contexto determinado.

Otro factor importante en la producción oral es la existencia de dos tipos de turnos dentro de una conversación: los turnos cortos y los turnos largos. Un **turno corto** consiste

en una o dos palabras producidas por el hablante mientras que un **turno largo** consiste en producciones largas, desde oraciones sencillas hasta una conferencia.

Es importante tomar en cuenta que los turnos largos suelen ser problemáticos inclusive para algunos nativo-hablantes, sin embargo el profesor de LE (en este caso el inglés) debe propiciar la participación en turnos cada vez más largos conforme avanzan los alumnos en el conocimiento de la lengua misma.

3.2 Características deseables del individuo en la producción oral

Para que un individuo lleve a cabo el acto de “habla” o la producción oral de una lengua, es necesario considerar que éste debe tener ciertos conocimientos y desarrollar algunas habilidades mismas que se exponen a continuación:

Oseguera (1992: 13) menciona que el hablante de una lengua debe poseer **competencia lingüística** (que se refiere al “*conocimiento que el hablante tiene de su lengua*”) y **actuación lingüística** (“*uso real que el hablante hace de su lengua*”).

Yalden (1987a) menciona que cuando se considera a la lengua como un instrumento de comunicación, es importante señalar las diferencias entre los términos *competent* y *proficient*, con el fin de saber qué esperar de un alumno de LE.

El *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* hace una distinción muy clara entre ambos términos:

competent: 1. ...*having the necessary ability, authority, skill, knowledge, etc. ...2. quite good, but not excellent...*

proficient: ...*doing or able to do something in a skilled or an expert way because of training and practice...*

(Hornby, 1989: 235 y 994)

Normalmente el maestro esperará entonces que el alumno sea *proficient* en la LE.

Asimismo, el profesor debe tener presente que es importante que el alumno logre la competencia comunicativa (ver apartado 2.3). Savignon (1983: 43) en Yalden (1987a: 21) y en Lee y VanPatten (1995: 149) dice que la competencia comunicativa consiste en cuatro componentes: **competencia gramatical** (conocimiento de las formas y las estructuras), **competencia discursiva** (conocimiento de las reglas de coherencia y cohesión), **competencia sociolingüística** (conocimiento de las reglas de interacción, como formalidad e informalidad) y **competencia estratégica** (la posibilidad de hacer el mejor uso de la lengua aunque el conocimiento de ésta sea deficiente). Estos componentes interactúan constantemente y la competencia estratégica siempre está presente aunque su importancia disminuye conforme los otros componentes se van elevando.

Yalden (1987a) aclara que todavía no existe un consenso acerca de los componentes de la competencia comunicativa y que es importante que al abordar dicho tema se tenga en cuenta principalmente su naturaleza interactiva y la idea de que no es algo que se adquiere como comprar una prenda nueva.

Así como se ha señalado en este apartado, la importancia de que el alumno conozca y desarrolle habilidades para la producción oral de una LE, también es necesario que se le dé a conocer al docente alguna forma en la que pueda guiar a los alumnos a través de la LE y cumplir no sólo con las necesidades de la población estudiantil, sino también con los objetivos escolares propuestos por la Institución.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.3 Tareas comunicativas

De acuerdo con Yalden (1987b) en el diseño de un método de enseñanza se deben considerar: los objetivos, la organización (el sílabo)⁹ y la selección de contenidos. En el sílabo se incluyen las tareas de aprendizaje, las actividades de enseñanza, los roles del profesor y de los alumnos, así como el de los materiales. A pesar de que en el Plan de Estudios de la ENP para la asignatura de inglés (ver apartados 1.2 y 1.2.1) se consideran algunas actividades de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades de los alumnos desglosadas en el Capítulo I, éstas necesitan ser complementadas con actividades que impulsen la producción oral en los alumnos.

Candlin y Murphy (1987) sugieren la enseñanza basada en tareas como una necesidad para minimizar la rigidez de las currículas que tienden a predecir los productos del aprendizaje y a prescribir el proceso de aprendizaje.

Nunan justifica el uso de tareas en el salón de clases al señalar que éstas estimulan los procesos de adquisición e implican que el alumno se involucre en comportamientos que le serán requeridos en el mundo real. Incluso resalta el hecho de que el lugar de las tareas en la currícula ha sido remarcado por el desarrollo de la enseñanza comunicativa.

Yalden (1987a) por su parte sugiere el uso del sílabo basado en tareas como una opción para la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que en un ambiente formal (como un salón de clases) no se cuenta con muchos recursos que provean a los alumnos de la lengua que se usa de forma cotidiana. Propone que las estructuras se pueden aprender más efectivamente cuando la atención está enfocada en el significado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

⁹ "... an inventory of things the learner should master. It sometimes is presented in a recommended sequence and is used to design courses and teaching materials." (Celce-Murcia y McIntosh 1979: 9)

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995) el ambiente de un salón de clases normalmente no promueve el uso de la LE con fines de socialización, sin embargo favorece el uso de ésta para obtener información de alguien más para fines comunes. Por ello el salón es ideal para desarrollar e implementar actividades en donde los alumnos intercambien información para un fin común y una buena opción son las tareas de intercambio de información.

Lee y VanPatten (1995) proponen la implementación de tres tipos de actividades principalmente: *input estructurado*, aquellas cuya intención es que los alumnos atiendan y procesen una determinada información gramatical inmersa en el *input*, *output estructurado*, aquellas que involucran a los alumnos en el intercambio de nueva información y en acceder a una estructura en particular para expresar algo y de *intercambio de información*, que se distinguen de las últimas por no enfocarse en una estructura en particular.

Las tareas de intercambio de información están conformadas por actividades que permiten la comunicación dentro del salón de clases por medio de solicitar a los alumnos obtener información de uno y otro de los integrantes de la clase para después utilizarla de algún modo. Se describirán los pasos a seguir para su diseño en el apartado 3.4. Pero no se puede pasar a esta etapa sin antes definir una tarea y cada uno de sus componentes.

3.3.1 Definición de tareas

Una vez definida una posición con respecto a la forma en que se pretenderá favorecer la producción oral en los alumnos de 5° grado del Plantel 9 de la ENP y al ser las

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tareas Comunicativas el eje del presente trabajo, es necesario definir lo que aquí se entiende por tarea y por cada uno de sus componentes.

Nunan define una tarea como:

"a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

(Nunan, 1989: 10)

Willis (1996), define una tarea como una serie de actividades donde la LE se utiliza por el alumno con un propósito comunicativo para alcanzar un fin.

Candlin y Murphy (1987) describen las tareas como un proceso de aprendizaje en la forma de resolución de problemas entre el conocimiento que ya posee el alumno y el conocimiento que acaba de recibir por medio de un *input*, actividades que se llevan a cabo utilizando la lengua (en este caso el inglés). Aseguran que las tareas construyen una mini-curricula en la que cada tarea está conformada a su vez por una serie de tareas y cada una de ellas contiene no sólo la información de la lengua, sino también el procedimiento para llevar a cabo la actividad de aprendizaje.

Las definiciones de estos autores coinciden con el hecho de que una tarea requiere que el alumno utilice la lengua extranjera (en este caso el inglés) fijando la atención del estudiante en el significado.

Se pueden ampliar estas definiciones con la aseveración de Breen (1987) en Candlin y Murphy (1987: 23) donde se menciona que el propósito de una tarea es el facilitar el aprendizaje de la lengua.

Al conjuntar las necesidades específicas de la población encuestada en la ENP Plantel 9 y las definiciones de los autores mencionados, la definición de **tarea** que aquí se considerará es: una actividad que tiene como objetivo propiciar la producción oral de la LE

(en este caso el inglés) por medio de involucrar a los alumnos para que interactúen en y con el inglés mientras su atención está enfocada en el significado más que en la forma.

Los tres autores mencionados hasta el momento nombran los componentes de una tarea mismos que, si bien no son iguales en algunos casos, tampoco se contraponen (ver Tabla 19).

Debido a que Nunan sugiere que una lección puede estar constituida por varias tareas, los dos componentes que rodean la tarea de Willis, *pre-task* y *language focus*, pueden enumerarse como otra tarea en el concepto de Nunan y lo mismo sucede con el *feedback* en la propuesta de Candlin.

Tabla 19. Tres Perspectivas de los Componentes de una Tarea

Candlin (1987)	Nunan (1989)	Willis (1996)
<i>Input</i>	<i>Goal</i>	<i>Pre-task</i>
<i>Actions</i>	<i>Input</i>	<i>Task cycle</i>
<i>Roles</i>	<i>Activities</i>	<i>Language Focus</i>
<i>Settings</i>	<i>Teacher's role</i>	
<i>Monitoring</i>	<i>Learner's role</i>	
<i>Outcome</i>	<i>Settings</i>	
<i>Feedback</i>		

En donde sí existe una aportación contrastante es en el *outcome* de Candlin. Para este autor el *outcome* es el objetivo de la tarea mientras que para Nunan el objetivo de la tarea es el *goal*. Sin embargo para Candlin el objetivo se enfoca en lo que resultará de la

tarea, mientras que para Nunan el objetivo está enfocado en las razones del profesor para implementar la tarea.

Por lo anterior en el presente trabajo se tomará como base el modelo propuesto por Nunan y se enriquecerá con el *outcome* (producto) de Candlin.

3.3.2 Componentes de una tarea

Una vez definido un modelo de tareas a seguir, a continuación se describirán cada uno de los siete componentes que conformarán cada una de las tareas propuestas en el Capítulo IV.

1. Metas

De acuerdo con Nunan (1989) las metas se refieren únicamente al objetivo de la tarea y a su enumeración. En este trabajo se les involucrará con la competencia comunicativa y se enumerarán de acuerdo con la respuesta del maestro a la pregunta ¿por qué hiciste que los alumnos se involucraran en la tarea x?

2. Input

El *input* tiene un papel crucial en el aprendizaje. Nunan (1989) explica este componente como aquella información que conforma el punto de partida de una tarea.

Pero cuando hablamos acerca de la adquisición de una lengua, el *input* es mucho más que eso. Según la hipótesis del *input* propuesta por Krashen y Terrell (1983) en Da Silva y Signoret (1996: 150), los seres humanos adquirimos la lengua de una sola manera, al recibir "*input* comprensible".

Lee y VanPatten (1995) definen el *input* como "... la lengua que los

alumnos escuchan o ven y a la que ponen atención debido al significado”¹⁰. Estos autores al igual que Da Silva y Signoret (1996) aceptan la importancia de la hipótesis de Krashen, pero dudan que sea el único factor involucrado en la adquisición, sin embargo resaltan el hecho de que el *input* comprensible es un factor crítico en este proceso y aseguran que la adquisición de una lengua no puede concebirse sin la exposición al *input* comprensible.

3. Actividades

Cuando se habla acerca de actividades dentro de una tarea, Nunan se refiere a lo que los alumnos harán con el *input*. Pero hablar de actividades es hablar de todo un universo de posibilidades ya que existen muchas opciones al respecto.

Nunan remarca la importancia de la inserción de **actividades auténticas** y las describe como aquellas que requieren que los alumnos hagan cosas legítimas con el material auténtico.

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995) para el diseño de actividades se debe partir de la idea de un evento comunicativo que consista en multicapas, es decir, la interacción del individuo requiere varios pasos y tareas a seguir para lograr la comunicación. Una actividad debe dividirse literalmente en pasos para guiar a los alumnos al abordar el tema.

Una actividad, entonces, se describirá en pasos muy específicos de tal manera que se asigne a los alumnos la responsabilidad de generar información más que recibirla.

Ya que existe la necesidad de trabajar con actividades que se centren en el *output*, es importante no perder de vista el hecho de que la instrucción en el *output* debe propiciar que los alumnos produzcan la lengua con el fin de comunicar algo que tenga significado para alguien más.

¹⁰ traducción personal.

Lee y VanPatten afirman que las actividades para propiciar *output* pueden impulsar tanto la producción oral como la escrita dentro de una misma actividad, además de que algunas de ellas pueden ser orales y otras escritas, dependiendo del objetivo y del tema. Pero todas deben cumplir con ciertas características: 1) presentar una cosa a la vez, 2) mantener la atención en el significado, 3) ir de oraciones simples al discurso, 4) producir *output* oral y escrito, 5) otros deben responder al contenido del *output* y 6) los alumnos deben conocer la estructura previamente (Lee y VanPatten 1995: 121)

El hecho de que otros alumnos deban responder al contenido del *output* es crucial. Las respuestas producto de las tareas, pueden ser de diferente índole incluyendo: comparar cosas, tomar notas y después escribir un párrafo, hacer listas de preguntas y entrevistar a un compañero para obtener más información, llenar cuadros, firmar algo, indicar acuerdo o desacuerdo, determinar la veracidad del mensaje, responder utilizando escalas, dibujar algo o contestar una pregunta.

4. Rol del profesor y rol de los alumnos

Nunan asegura que las tareas pueden analizarse en términos de poder y control, es por ello que el rol de los alumnos y el del maestro dependerá de estos factores. Lee y VanPatten coinciden con esta idea pero también sugieren un rol definido. Ellos pretenden que los profesores actúen como arquitectos, es decir, alguien que diseña los planos pero que no es responsable del producto final, mientras los alumnos se distinguen como co-trabajadores que unen todo.

Al retomar la definición de actividad dentro de una tarea, resulta coherente definir el rol del maestro y el alumno como co-dependientes. El alumno será el constructor y el profesor será el arquitecto.

Los roles sugeridos por estos autores de ninguna manera contradice lo que sugiere

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el Enfoque Comunicativo en los parámetros descritos previamente.

5. Setting

Nunan se refiere al *setting* como los arreglos del salón de clases que se especifican o requieren para que la tarea se lleve a cabo sin problemas. Al describir el *setting* de las tareas será necesario definir la **forma** (*mode*) en que se organizará el trabajo de los alumnos, si el alumno trabajará de forma individual o en equipos, y la **circunstancia** (*environment*), si la actividad se llevará a cabo dentro o fuera del salón.

Todos estos componentes se deben definir en la ficha descriptiva de cada una de las tareas. El hecho de definirlos significa que eso es lo que se pretende que suceda, en la tarea, sin embargo se cree pertinente tomar en cuenta lo dicho por Breen en Candlin y Murphy (1987) acerca de que una cosa es lo que el maestro pretende con una tarea y otra muy diferente lo que el alumno hace, pues normalmente su perspectiva de la tarea es muy diferente a la del diseñador y a la del profesor.

6. Outcome

El *outcome* es el resultado de la tarea. De acuerdo con Nunan, una tarea se distingue de una actividad y un ejercicio por tener un *outcome* no lingüístico, por ejemplo: seleccionar una muda de ropa al tomar en cuenta el reporte del clima.

3.4 Diseño de tareas

Yalden (1987a) sugiere que la necesidad que surge cotidianamente en los profesores de producir materiales se debe a un sentimiento de que lo que existe no es suficiente para cubrir las necesidades de sus grupos. Así, el diseño de tareas se convierte en un trabajo que implica que el profesor ejerza su papel de diseñador de sílabo. Esta idea parece coincidir

con la de Candlin y Murphy (1987) quienes explican que la enseñanza de lenguas basada en tareas no es sólo un medio para mejorar la comunicación y la adquisición en el salón de clases sino un medio para desarrollar mini-sílabos.

Yalden (1987b) sugiere dos fases para el diseño de un curso. La primera implica tres pasos: 1) Obtener datos 2) Enumerar todos aquellos datos útiles y disponibles y 3) Describir el contexto y las metas.

La segunda fase consiste en explotar toda la información obtenida para incitar la comunicación en el salón de clases, y según la opinión de la autora...

"This is the phase of development that is less elaborated in communicatively oriented approaches to language teaching and which consequently there is much work to be done"

(Yalden 1987a: 78)

Nunan (1989) sugiere que los pasos a seguir para el diseño de tareas son: 1) tomar como punto de partida la información proporcionada por el sílabo o la currícula, 2) seleccionar o crear el *input* con el que trabajarán los alumnos y si es posible crear un banco de información, 3) a partir de esta información, fijar los objetivos de enseñanza y aprendizaje, 4) decidir si se pretende que los alumnos se involucren en las tareas con el objetivo de ensayar para la vida real o con fines pedagógicos (Nunan, 1989: 137, 138).

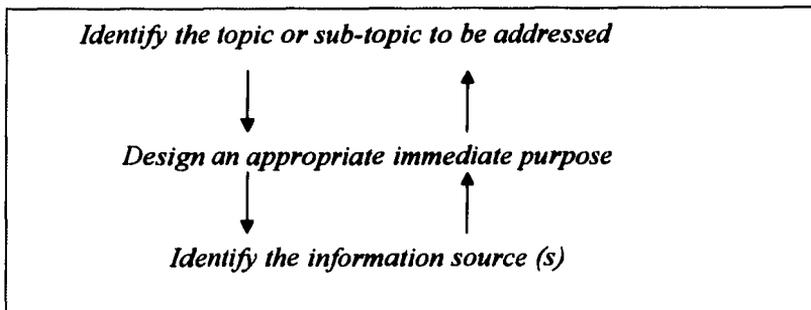
No obstante al analizar la información asentada acerca de las tareas y principalmente acerca de las actividades que conforman una tarea, se puede percibir que el componente crítico del diseño de tareas es el diseño de actividades. Podría decirse que en este punto recae el peso de una tarea, es por ello que se considera necesario puntualizar también los pasos sugeridos para el diseño de actividades específicamente.

Lee y VanPatten (1995) sugieren que son tres acciones las involucradas en el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

desarrollo de tareas que propicien la comunicación dentro del salón de clases: identificar el tema o sub-tema, definir un propósito e identificar la fuente (ver Tabla 20).

Tabla 20. Construcción de Tareas de Intercambio de Información



(Lee y VanPatten 1995: 157)

Las Tareas de Intercambio de Información deben surgir del contexto del alumno. Para identificar el tema o sub-tema el profesor puede tomar ventaja del hecho de que muchos cursos están constituidos por temas como por ejemplo: hablar sobre el clima y a partir de ella generar de manera inmediata una serie de preguntas que permitan explorar el tema seleccionado y los sub-temas inmersos en el mismo. Un tema se puede explorar por medio de preguntas concretas que los alumnos contestarán con la información que obtendrán en la tarea.

Una vez que se ha seleccionado el sub-tema y se ha desarrollado una pregunta al respecto, se debe definir un propósito inmediato. Los alumnos no sólo deben obtener e intercambiar información sino hacer algo con ella. Este propósito se podrá representar como la meta de la tarea. Es importante que la meta de la tarea sea clara tanto para el profesor como para el alumno. Cualquiera que sea la meta deberá ser acorde con el tema y guiar a los alumnos a la interacción oral.

Por último se deberá seleccionar la fuente de donde se obtendrá la información requerida, ésta podrá ser el propio alumno – hablando de información personal- o de alguna otra fuente como un material auténtico o elaborado con fines educativos. Siempre hay que considerar el tiempo con el que se cuenta para trabajar con determinado tema.

No hay que olvidar que el proceso para diseñar las Tareas de Intercambio de Información no omite la necesidad de poner atención en que las actividades que las conforman cumplan con las características esperadas en las actividades para generar *output* mencionadas en el punto tres del apartado 3.3.2.

De la información expuesta en este capítulo y tomando en cuenta el análisis de necesidades expuesto en el Capítulo I, se concluye que se puede beneficiar a los alumnos del Plantel 9 por medio de diseñar actividades que propicien la generación de *output* y que las tareas de intercambio de información, mismas que se derivan de las primeras, son ideales para implantarse en este contexto.

Así mismo, se presentarán tres tareas comunicativas que sirven como ejemplo de las muchas que pueden resultar como producto de esta propuesta de diseño de tareas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo IV

Propuesta de ejemplo de tres tareas comunicativas

64

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

En este capítulo se presentará la propuesta de tareas que propician la producción oral del inglés como LE en los alumnos del 5º grado de la ENP, y auxilian al docente proporcionándole las herramientas necesarias que complementen el proceso de enseñanza-aprendizaje de una función “x”, en este caso *Hablar sobre diferentes niveles de obligación* (ver unidad 12 del programa de estudios vigente en el Apéndice A).

Cabe señalar que las tareas que se presentarán aquí responden a las necesidades y requerimientos de profesores y alumnos marcadas en el primer lugar de la escala, de acuerdo con el análisis de necesidades que se hizo en el Capítulo I conforme a los cuestionarios aplicados a la población de la ENP Plantel 9 (ver apartado 1.4 y Apéndice B y C respectivamente).

Se tomará como base para la propuesta de diseño de tareas la siguiente información: La edad de los alumnos oscila principalmente entre los 16 y 18 años. Gustan de involucrarse en temas controversiales, desean desarrollar mayormente su habilidad oral pues reconocen carecer de habilidades para comunicarse en inglés de forma oral, les motiva la utilización de videos como materiales que apoyen la clase y les es indistinto trabajar de forma individual o grupal.

Por otra parte los profesores son en su mayoría adultos jóvenes que tienen al menos una preparación técnica en la enseñanza de lenguas y cuentan con una antigüedad de al menos 1 año en la ENP. Cuentan con algunos materiales en video pero con pocas actividades disponibles para aplicar en la clase, consideran como la unidad más útil en el Programa de Estudios de Inglés V la Unidad 12 *Hablar sobre diferentes niveles de obligación*.

En cuanto al respaldo teórico, en resumen se intentará involucrar activamente a los alumnos en su aprendizaje, se trabajará en un punto entre el *developing system* y el *output*.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comprobando la efectividad de la tarea por medio del *outcome* (ver Capítulo II). También se procurará favorecer los principios del Enfoque Comunicativo propiciando la existencia de los tres elementos de una actividad comunicativa (*information gap, choice* y *feedback*) en cada una de las actividades de las tareas.

Las tareas aquí propuestas tendrán como objetivo propiciar el uso de la lengua oral por medio de involucrar a los alumnos en interactuar en y con el inglés mientras su atención está enfocada en el significado más que en la forma. Todas ellas estarán conformadas por los siguientes componentes: meta, *input*, actividades, rol del profesor y del alumno, *setting* y *outcome* (ver Capítulo III).

El *input* estará representado por un extracto en video. Las actividades serán de Intercambio de Información y cumplirán con las características deseadas expresadas por Lee y VanPatten (1995) (ver Capítulo III), la circunstancia será siempre el salón de clases y la forma en que se organizará el trabajo de los alumnos se especificará en las instrucciones para el profesor al igual que el rol del maestro, el rol del alumno y el *outcome* esperado.

En cuanto al diseño de tareas, Nunan (1989: 137, 138) sugiere que siempre se debe aclarar si una tarea pretende que los alumnos ensayen para la vida real o con fines pedagógicos y ser claro cuáles son estos fines. En el caso de las tareas comunicativas que se presentarán en este capítulo, los objetivos son pedagógicos pues no se tiene información acerca del momento en la vida real en el que utilizarán la lengua.

Los pasos que se seguirán para diseñar esta serie de tareas serán:

1. Se tomará como punto de partida la información exhibida en el Programa de Estudios de Inglés V, mismo que menciona estar basado en el Enfoque Comunicativo y tener como finalidad el

desarrollo de la producción oral apoyándose en las otras tres habilidades.

2. Se seleccionará el *input* con el que trabajarán los alumnos.
3. A partir de esta información, se fijarán los objetivos de aprendizaje, mismos que serán pedagógicos.

Al seguir los pasos para la construcción de tareas de intercambio de información sugeridos por Lee y VanPatten (1995) se identificará como el tema *Hablar sobre diferentes niveles de obligación*, y el propósito inmediato de cada uno de los diferentes sub-temas de las tareas será: en la Tarea 1, las obligaciones que tienen entre sí los buenos amigos; en la Tarea 2, las diferencias sociales que existen entre los hombres y las mujeres en cuanto a obligaciones; en la Tarea 3, los chantajes familiares. Los alumnos serán la fuente de donde se obtendrá la información para la tarea.

De acuerdo con estos autores las tareas enfocadas en la generación de *output* deben cumplir con los siguientes requisitos: presentar una cosa a la vez, enfocar el significado, ir de oraciones a discurso, utilizar *output* oral y escrito, recibir una contestación de otro referente al contenido del *output* y los alumnos deben tener conocimiento previo de la estructura.

Todos estos puntos se conjuntarán para el diseño de las tareas comunicativas que aquí se proponen. Pero no se pueden presentar sin antes aclarar algunos factores que el profesor que decida hacer uso de ellas debe considerar.

4.1 Consideraciones previas para la aplicación de las tareas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Esta serie de tareas están diseñadas para ser utilizadas como material

complementario para los alumnos de 5° de la ENP después de haber trabajado con la Unidad 12 *Hablar sobre diferentes niveles de obligación*, del programa oficial. Se pretende que estas tareas sirvan como herramienta para desarrollar fluidez en la producción oral, sin olvidar la necesidad de involucrar a los alumnos en una función comunicativa específica. Cada una cuenta con instrucciones para el profesor y con una hoja de trabajo para el alumno.

Las **Instrucciones para el profesor** enumeran las funciones comunicativas a practicar, el tiempo aconsejado a invertir, el vocabulario indispensable, los materiales y algunas sugerencias, además de la transcripción de los extractos en video. Es importante mencionar que, debido a que las tareas son complementarias y promueven la fluidez, no se debe esperar que los alumnos utilicen una estructura específica, sólo se debe supervisar que estén trabajando con la función lingüística, independientemente de la estructura. Sin embargo, las preguntas de las tareas se plantean utilizando las estructuras que aparecen en los contenidos de la unidad 12 (ver Apéndice A) y es muy probable que el *output* (la respuesta) esté apegado al *input* (la pregunta).

Es importante tomar en cuenta que el nivel de dificultad de la Tarea 1 es menor que el de la Tarea 2 y a su vez el nivel de la Tarea 3 es mayor que el nivel de las otras dos, no porque impliquen diferentes estructuras sino porque involucran más temas en menos tiempo y ello implica velocidad de reacción y turnos más largos. El profesor puede decidir aplicar las tres tareas de forma consecutiva o sólo alguna(s) de ellas.

Del maestro dependerá mucho que se involucren los alumnos con el tema. Se recomienda tener una actitud carismática y contraponer los puntos de vista de los participantes de tal manera que surjan debates. Es importante tomar en cuenta el perfil del grupo con el que se está trabajando. Existirán grupos a los que les guste trabajar con la

amistad y encontrar al “más gacho” del salón, pero habrá otros que preferirán trabajar con el lado positivo de la tarea y encontrar a “*Mr./Miss Carisma*”. El maestro tendrá que utilizar su intuición en estos casos.

Un factor que no puede ignorarse es la empatía que existe entre los alumnos. Los adolescentes pueden ser rebeldes y solitarios. Es papel del maestro trabajar con técnicas de integración desde que inicia el curso. Suele suceder que en un grupo bien integrado la mayoría de las actividades tienen éxito, mientras que en un grupo poco integrado generalmente no sucede así.

Las tareas se sugieren para cincuenta minutos (una clase) pero se extenderán o cortarán de acuerdo a la dinámica del grupo. La duración de los debates dependerá mucho del entusiasmo de los participantes. Es importante considerar que no se debe dejar la tarea inconclusa. En caso de que se esté acabando el tiempo, detenga los debates pocos minutos antes de terminar la clase y acelere la toma de decisiones pues de no ser así los alumnos sentirán que el debate fue inútil.

Dos de las tareas toman como *input* partes del capítulo de alguna serie de televisión y la tercera toma algunas escenas de la película Titanic. Se recomienda utilizar el *closed caption* en aquellas tareas que indican contar con él. Al no ser el propósito de la tarea trabajar con comprensión auditiva sino con producción oral, la utilización de esta herramienta facilitará la ejecución de la tarea y guiará la atención de los alumnos al mensaje.

El profesor puede escoger trabajar con todo el capítulo previamente y después enfocar la atención de los alumnos a las escenas de la tarea e iniciar la tarea. Sin embargo, no hay que perder de vista el hecho de que esto implicaría invertir más tiempo del curso en ello.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.2 Tarea 1

Cuates and friends. That's different?

4.2.1 Instrucciones para el profesor

Función:	describir obligaciones
Materiales:	video: extracto de un capítulo de la teleserie "Suddenly Susan"
Conocimientos previos:	Esta tarea se puede aplicar una vez que se haya trabajado con la <i>Unidad 12 Hablar sobre diferentes niveles de obligación.</i>
Vocabulario indispensable:	billboard
Meta:	Los alumnos decidirán quien es el "más gacho" del salón
Outcome:	tarjeta con el nombre de su nominado
Tiempo:	1 clase (50 mins.)
Setting:	individual, parejas, equipos y todo el grupo

Es importante tomar en cuenta que las respuestas a las actividades dependerán del perfil del grupo.

***El video no cuenta con CC, sin embargo la tarea esta diseñada para que los alumnos infieran la situación y completen la tarea basándose en los gestos y la mímica de los personajes. No es absolutamente necesario que los alumnos vean las cinco partes, el profesor puede decidir utilizar un menor número de escenas de acuerdo a su contexto.**

Actividades:

actividad 1: El profesor escribe el nombre de la tarea en el pizarrón y pide a los alumnos que, individualmente, escriban una oración que identifique a un tipo de amigo y otro. Todo el grupo comenta el hecho mientras se reparten las hojas de trabajo pero sin poner mucho énfasis en esta actividad

Se pide a los alumnos que vean el extracto y piensen en las preguntas planteadas en su hoja: *What's the relationship between Susan and Vicky?*



Los alumnos ven el extracto.

actividad 2: Se pide a los alumnos trabajar en equipos y decidir la relación que existe entre Susan y Vicky y que enlisten las actitudes que lo demuestran. Aquí el maestro puede escribir las sugerencias en el pizarrón o solo coordinar los comentarios espontáneos.

actividad 3: Se les pide a los alumnos que, tomando en cuenta que existe una diferencia entre un cuate y un amigo, en parejas elaboren una lista de 5 cosas que alguien tiene que hacer para demostrar ser un verdadero amigo. ¿por qué hay a quienes sí consideran buenos amigos y hay otros a los que consideran sólo "cuates"?

actividad 4: En equipos concilian una lista de 8 principales responsabilidades de un verdadero amigo.

actividad 5: Se les pide que escriban en su hoja el nombre de su mejor amigo.
Ahora se les pide que hagan un poco de conciencia y **confiesen** todas aquellas que sí cumplen personalmente con sus amigos y las marquen con una palomita en su lista.

actividad 6: Por último comparten con su equipo sus respuestas y entre todos deciden que es el más gacho del equipo y escriben su nombre en una tarjetita.
El profesor puede aprovechar de las relaciones de amigos y novios que son evidentes dentro del grupo y crear polémica preguntando a unos y otros si sí es cierto lo que declaran.

Sugerencias:

Recuerde tomar una actitud muy activa y promover el debate. Para ello se podría:

- a) Incitar a la controversia cada vez que se mencione una responsabilidad.
Por ejemplo: *student: He has to give me the right answers to the exams.*
teacher: Is that good for you? Isn't he affecting you more than helping? You will become more irresponsible!
- c) Sugerir que los que resultaron los más "gachos" se defiendan.
- d) Traer un diploma para los más "gacho", de manera que se haga más evidente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- e) Como es común que haya parejas de mejores amigos en el grupo, preguntar a uno y a otro si de verdad es buen amigo el otro, y que dé ejemplos de las cosas que los unen.

Transcripción

Part 1

Chief: ...anything else?

Photographer: yeah, I was thinking that we could run photos of the writers with each issue.
You know, put a phrase to the name.

Cuban: How reasonable uh. What's next lunch meet between two slices of bread?

Chief: Pictures eh? including one of the editor in chief looking rugged and handsome.

Vicky: ...and showed from behind.

Chief: I like that!

Susan: Umm... I don't know about pictures.

Chief: I'll need them by tomorrow. Maybe the Puerto Rican fellow can umm...

Secretary: Cuban!

Chief: Maybe the Cuban fellow can uuhh... take the staff photographs. You do me, ok?
Right! we've done.

Susan: Wait a minute! I really, I can't look at my picture in the magazine. I take a terrible picture.

Reporter: Oh, I know this routine. I was married to her for nine years.

Susan: You don't understand. One of my eyes is never open and it looks like I'm re-entering into the earth's atmosphere.

Cuban: Oh sure, put her in front of the camara and something unholy is on list.

Reporter: I don't buy it.

Vicky: All right people, I was gonna save this for the Christmas party but come on...

Susan: Wait a minute Vicky, if you show them I'm gonna show them the video of you at the Christmas party.

Vicky: Susan, anybody can download that whenever they want. All right I call this: Susan Keane, pretty in person, nasty on film.

Part 2

Reporter: Well, what do you know, the pretty girl takes a good picture, I guess the camara loves you but then again you love you.

Vicky: Well she looks beautiful...this sound not good to me.

Cuban: Well, somebody obviously went a little crazy with the airbrush.

Photographer: No, no airbrush there friend, not needed...Now in this photo uh! that's a whole other story.

Secretary: Do you do boudoir photos?, 'cause I gotta friend who's gotta boyfriend who's loosing interest.

Part 3

Susan: People are stopping me on the street. I'm getting millions of e-mails. Who would've thought that a billboard would cause such a commotion.

Vicky: I don't know. I really haven't seen it.

Susan: Really?

Vicky: Yeah, I've been meaning to swing back.

Susan: But it is on your way to work.

Vicky: Is it? I'll be sure to go look at it.

Susan: Gee, I would've thought that you'd be curious to see how it looked.

Vicky: Well I'm sure it looks like you only bigger... and with some pigeon crap on it.

Susan: Pigeon crap! that's good. Yeah ... well, no rush, see it when you see it.

Vicky: Or not.

...

Susan: Hey Vick ,are you busy for our lunch today?

Vicky: No, why?

Susan: Well, it's just that we haven't had lunch for so long and I thought we should do lunch.

Vicky: Great let's do lunch.

Susan: Let's do lunch, great. How about the Light Glow?

Vicky: Great, I love the Light Glow.

Susan: Me too, I love it, super!

Vicky: Terrific.

Susan: Great!

Vicky: Great!

Part 4

Vicky: 'Think it's great, it's great... Susan you were supposed to go left back there!

Susan: Oh, really?

Vicky: Oh yeah, the Light Glow is that way.

Susan: Is it? oh gosh. Well you know nothing is lost we're heading this right? My billboard is right down the street here.

Vicky: Oh...

Susan: Yeah, here we go. Now is your chance to see it. Ok, all right, here it is.

Vicky: 'Know, how do you adjust the lumbar support on this thing.

Susan: Forget about that!, What is it?!

Vicky: Oh my gosh! Your Ricky Martin tape is on the floor. Assume they forget.

Susan: Vicky!

Vicky: Oh my gosh! Did I miss it? Oops I can't just keep myself.

Susan: What is wrong with you ahh? why are you being so passive-aggressive about my billboard?

Vicky: Why? because I'm not as obsessed with your image as you are?

Susan: That's it. You are seeing it!

Vicky: I would rather walk back. Oh my god, how! let me out! Has your self love made you insane?

Susan: Look at me!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Vicky: doesn't this stupid car even have an airbag!!(airbag blowing) Nice billboard!

Part 5

Vicky: Oh my God, everyone is staring at me like I'm a freak. Stop staring! I was in an accident!

Stangers: Hey, aren't you the billboard girl? Can we have a picture with you?

Susan: OK.

Stangers: Just point and shoot.

Susan: See, no one was even looking at you.

...

Secretary: Oh you poor child! who did this to you?

Vicky: A man ran a stop sign and hit me with his car.

Cuban: Oh, Vicky that's terrible.

Vicky: Ok, I can't do this. Susan did it! It's her fault! She wanted me to look at the billboard so much that she crashed the car and she did this to me.

Susan: Thank you, Vicky.

Vicky: I'm sorry Susan I know you told me to lie to them. But it is this pain killer, it's like a truth syrup. Have you put on weight?

Cuates, and friends. That's different?

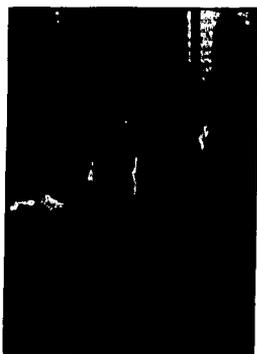


What's the relationship between Susan and Vicky?

Why do you think so?

What does someone have to do to prove s/he is being a good friend of yours? Individually, Give a list of 5 requirements.

Handwriting practice area with 5 horizontal lines.



Work in teams and decide: what the 8 most important responsibilities of a good friend are.

Handwriting practice area with 8 horizontal lines, each starting with a star symbol (☆).



Tell your team:
Do you have a friend that meets all these requirements? Who is it?

Confess, which ones do you meet?

In teams:
Who is a good friend in your team and who is not? Why?

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

4.3 Tarea 2

Should blackmailing be penalized?

4.4.1 Instrucciones para el profesor

Función: describir responsabilidades

Materiales: video extracto de un capítulo de "Friends"

Conocimiento Previo: Esta tarea se puede aplicar una vez que se haya trabajado con la Unidad 12 *Hablar sobre diferentes niveles de obligación.*

Vocabulario indispensable: blackmailing

Meta: Los alumnos sugerirán las responsabilidades ideales de cada uno de los miembros de la familia para evitar chantajes entre ellos.

Producto: tarjeta señalando al miembro de la familia más abusivo

Tiempo: 1 clase

Setting: parejas, equipos y todo el grupo

Es importante tomar en cuenta que las respuestas a las actividades dependerán del perfil del grupo

Actividades: **actividad 1:** Antes de iniciar la tarea es necesario cerciorarse de que los alumnos entiendan que es *blackmailing* y que decidan, rápidamente - quizás por votación – si debe ser castigado o no.

Sugerencia: Escribir en el pizarrón la frase: "You have to give me a million pesos or I will tell the police that you (Es importante que el ejemplo tenga implicaciones legales para que tiendan a opinar que si se castigue).

actividad 2: Se pide a los alumnos que pongan atención a la escena que van a ver.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- actividad 3:** Una vez que vieron la escena se reparte la hoja de trabajo al mismo tiempo que se hace pregunta en voz alta: *Does this situation seem familiar to you?* (misma que aparece en la hoja). Probablemente la relacionen con una pelea entre padres de familia. Ahora se plantea de nuevo la pregunta: *Should blackmailing be penalized?* Lo más probable es que su respuesta cambie. No importa si la respuesta es afirmativa o negativa; esto impulsará su creatividad en la siguiente actividad.
- actividad 4:** En parejas enlistan a los que consideran "*natural born blackmailers*" y sus víctimas más comunes.
- actividad 5:** Todo el grupo comenta las respuestas. Puede que esto genere controversia; sin embargo, procure no poner mucho énfasis en ella.
- actividad 6:** Se pide a los alumnos que se agrupen de acuerdo con su posición en la familia: hijo único, hermanos mayores, hermanos de en medio y hermanos menores. De acuerdo con su perspectiva enumeran los chantajes más comunes entre miembros de la familia.
- actividad 7:** Cada equipo expone sus ejemplos con todo el grupo.
- Se puede optar por pedir sólo un ejemplo por equipo si es que se cuenta con poco tiempo-.
- actividad 8:** Por último se pide que cada equipo sugiera una serie de reglas que otros miembros de la familia debieran seguir para evitar chantajes.
- actividad 9:** Una vez comentadas las reglas se vota por el más abusivo. Cada equipo muestra una tarjeta y por votos se decide quienes son los más abusivos en las familias.

- Sugerencias:**
- En caso de no contar con mucho tiempo se puede ahorrar tiempo dando énfasis sólo a la enumeración de chantajes o sólo a la sugerencia de reglas, pues ambas actividades involucran niveles de obligación.
 - Se puede pedir a los alumnos traer cartulinas a la clase y que enumeren las reglas en carteles, y estos se pueden quedar unos días en el aula.
 - Una vez que se vota por los más abusivos es buena idea que todo el grupo los señale. Resulta bastante divertido para todos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Transcripción

Chandler: Hey, I'm sorry that... where you going?

Joey: My folks'

Chandler: Oh.. uh, when you, when you coming back?

Joey: Don't know I might stay there for a few days while I look for an apartment.

Chandler: what?

Joey: Yeah, you know. Uh... at first I thought we could talk about this. You know work it out but uh seeing you two together and all.

Chandler: Hey, come on. what do you want me to say? You want me to say that I'll stop seeing her?

Joey: It's not about her ok, but seeing you two together just reminds me what you did and I don't want to live with someone that doesn't know what it is to be a friend so I'll see you.

Chandler: Hey look, I know what is to be a friend, I just... I screwed up.

Joey: yeah you did and that's why I'm leaving.

Chandler: Well look, If you're not going to stay for me then at least stay for them. Ok, they've had a very difficult year what with that robbery and all. That chick used to be very cute

Joey: When that guy was robbing us and I was locked in that entertainment unit for that six hours. You know what I was doing in there all that time, I was thinking about how I let you down.

Chandler: Wow!

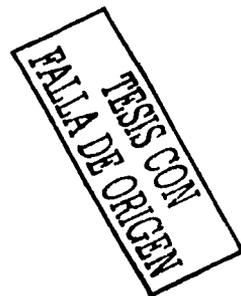
Joey: Yeah, but if I'd known what kind of friend you would turn out to be, I would not worried about it so much. See you around.

Chandler: Come on, wait. Wait just one second there has to be something that I can do, something. If we still had that entertainment unit I would get in there for six hours and think about how I let *you* down.

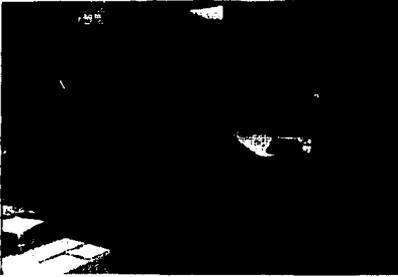
...

Chandler: What?

Joey: We've got a box.



Should blackmailing be penalized?



Does this situation seem familiar to you?

Is blackmailing a common practice among people that love each other?



Give examples of blackmailers and their victims.

Blackmailers

Victims

<input type="text"/>	<input type="text"/>	← <input type="text"/>	← <input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	← <input type="text"/>	← <input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	← <input type="text"/>	← <input type="text"/>



What are the 2 most common blackmails tricks of each blackmailer?

Conditions

Privileges

Chandler has to stay in the box **so that** He and Joey continue being friends.

_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Write a list of rules to stop blackmailing within the family.

4.4 Tarea 3

Men and Women, two different worlds?

4.4.1 Instrucciones para el profesor

Función: describir obligaciones

Materiales: video: extracto de la película "Titanic"

Conocimientos previos: Esta tarea se puede aplicar una vez que se haya trabajado con la Unidad 10 *Hablar sobre diferentes niveles de obligación* y con la Unidad 4 *Dar sugerencias*.

Vocabulario indispensable:

Meta: los alumnos decidirán cuales son las diferencias más injustas entre las responsabilidades de los hombres y las de las mujeres.

Outcome: tarjeta señalando el género que ha sido más abusado a lo largo de la historia

Tiempo: 1 clase

Setting: individual, parejas, equipos y todo el grupo

Es importante tomar en cuenta que las respuestas a las actividades dependerán del perfil del grupo

Actividades:

actividad 1: Se puede escribir el nombre de la tarea en el pizarrón e incitar algunos comentarios, pero cuidado de que no se apasionen en el tema en este momento. Inmediatamente después se pide que vean el extracto

actividad 2: El extracto termina con una frase bastante cuestionable "... *of course is unfair. We are women, our choices are never easy*" El maestro puede tomarse de ella para pedir a los alumnos que piensen en la tarea 1 de tal

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

manera que mientras reparte las hojas de trabajo los alumnos estén pensando en el tema.

actividad 3: Una vez sacado el tema a colación los alumnos trabajan en parejas de mujeres o de hombres (2 hombres o 2 mujeres, si quedan nones es recomendable hacer triadas de hombres o de mujeres”) y hacen una lista de obligaciones que como mujeres/hombres la sociedad les exige.

actividad 4: Una vez escrita su lista, se forman equipos de dos hombres y dos mujeres (4 en total). Discuten sobre el tema y tienen que concluir cuales son las obligaciones más injustas que la sociedad impone a cada uno - hombres y mujeres-.

actividad 5: Se le pide a los alumnos que basados en lo que comentaron por equipos decidan quien de los dos géneros ha cargado con obligaciones sociales más injustas.

Sugerencias: Recuerde tomar una actitud muy carismática y promover el debate.

- Para ello se podría:
- a) Hacer un periódico mural con todas las sugerencias de los alumnos y designarle un nombre creativo.
 - b) En la actividad 3 formar dos grandes equipos, uno de hombres y uno de mujeres.
 - c) En equipos de cuatro los alumnos imaginan que pueden cambiar el mundo. Qué cambiarían? Cada equipo sugiere 2 cambios para cada uno de los géneros.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Transcripción

Servant: Coffee sir?

Hockley: I had hoped you would return to me last night.

Rose: I was tired.

Hockley: Your exertions below decks were no doubt exhausting.

Rose: I see you had that undertaker of manservant follow me, how typical.

Hockley: You will never behave like that again Rose, do you understand?

Rose: I'm not a foreman in one of your mills that you can command. I'm your fiancée!

Hockley: my fiancée?... my fiancée! Yes you are, and my wife, my wife in practice if not yet by law so you will honor me. You will honor me the way a wife is required to honor a husband. Because I will not be made out a fool, Rose! Is this in anyway unclear?

Rose: No.

Hockley: Good! excuse me.

Rose: Oh, we had a little.... accident... Sorry Trudy... let me help you.

Servant: It's all right miss... It's all right miss.

...

Mother: Tea, Trudy.

Servant: Yes, ma'am.

Mother: You're not to see that boy again, do you understand me?... Rose, I forbid it.

Rose: Oh, stop mother, you'll give yourself more than a nose bleed.

Mother: This is not a game. Our situation is precarious you know our money is gone you...

Rose: Of course I know it's gone, you remind me every day.

Mother: Your father left us nothing but a lace of bad debts hidden by a good name. That name is the only card we have to play. I don't understand you it's a fine match with Hockley it will ensure our survival.

Rose: how can you put this on my shoulders?

Mother: why are you being so selfish?

Rose: I'm being selfish?

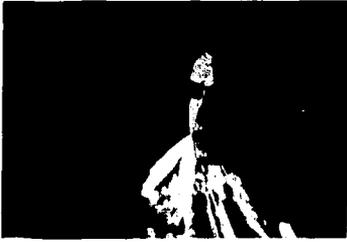
Mother: you want to see me working like a seamstress? Is that what you want?, to see our fine things sold at auction? our memories scattered to the wind?

Rose: it's so unfair.

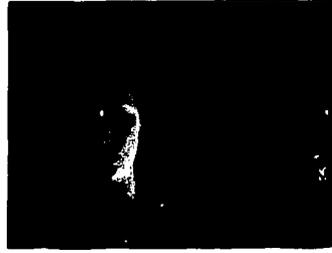
Mother: of course it's unfair. We are women, our choices are never easy.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Men and Women, two different worlds?



Are these scenes still common nowadays?



- Work in pairs of boys and girls
What are your social responsibilities today? Give 5 at least

- Form teams of 2 boys and 2 girls and discuss. How are the opposite sex responsibilities different from yours? Are they fair?
Write a list of 10 unfair differences





- Decide which responsibilities would you change. What should boys and girls do different?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Conclusiones

Se expresó en la introducción de esta tesis la necesidad de proponer una opción que contemple una problemática con la que la ENP ha estado luchando desde la aceptación del Plan de Estudios 1996.

El programa expresa como finalidad el desarrollo de la expresión oral apoyándose en las otras tres habilidades. Se espera que los alumnos hablen de forma fluida el inglés con el fin de que sean capaces de comunicarse oralmente con hablantes de inglés, nativos y no nativos, de entender el inglés escrito y hablado así como de leer y escribir diferentes tipos de textos en inglés. Sin embargo esto no sucede en la mayoría de los casos.

Una de las hipótesis de los maestros involucrados en la enseñanza del inglés en la ENP es que los alumnos no son competentes en inglés debido a que la situación, en cuanto a materiales e infraestructura, no es favorable.

De acuerdo con lo expresado en el Programa de Estudios, la adquisición de equipo electromecánico que apoye la enseñanza y el aprendizaje del Inglés como LE es necesario, sin embargo hasta el momento de la conclusión de esta tesis no ha sucedido en la mayoría de los planteles.

En el Plantel 9 Pedro de Alba esta situación se modificó a partir de enero de 2002 cuando, producto de la inserción del colegio de inglés en el PAECHSA, se adquirieron televisores, videocaseteras, grabadoras para la reproducción de casetes y discos compactos, así como retroproyectores con sus respectivas pantallas. Este equipo fue instalado en cuatro de los salones destinados a la enseñanza de idiomas dentro del Plantel. Pero, si bien éste es un paso relevante en el impulso a la enseñanza del inglés como LE, este hecho no representa

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por sí mismo una garantía de que los egresados tendrán un mejor dominio del inglés. Es necesario diseñar materiales y métodos que exploten el equipo adquirido e impulsen el aprendizaje de los alumnos directamente.

Así, en esta tesis se hizo un análisis de las necesidades de los alumnos y los profesores que en este momento cuentan ya con el equipo electromecánico de manera cotidiana, con el fin de encontrar la mejor manera de explotar tal infraestructura. El resultado del análisis fue muy productivo pues mientras los alumnos expresaron disfrutar del uso del video por sobre otros materiales para aprender inglés, los profesores manifestaron contar con muy pocas actividades con video disponibles para aplicarse en clase, a pesar de contar con varios materiales en video dentro de su acervo.

Los alumnos también expresaron sentirse más incompetentes para producir el inglés de forma oral que para escribirlo, escucharlo o leerlo. Además manifestaron desear hablarlo más que utilizarlo en alguna de sus otras modalidades.

Estos hechos, junto con la manifestación de que cada maestro trabaja con al menos dos grados diferentes, revelan que existe la necesidad de que personas interesadas en invertir tiempo en impulsar la enseñanza del inglés dentro de la Institución enfoquen su atención en el diseño de actividades que desarrollen la producción oral utilizando video.

Con base en estos resultados y en la experiencia personal, se decidió trabajar en el diseño de actividades comunicativas que propiciaran la producción oral en los alumnos del 5° grado del Plantel 9 de la ENP y que además utilizarán videos como uno de sus recursos (ver Capítulo I).

Una vez decidido el rumbo que tomaría este trabajo se hizo una investigación documental acerca de las teorías psicológicas de aprendizaje y de los métodos de enseñanza de lenguas con el fin de tomar una posición acerca del tipo de aprendizaje involucrado en la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

producción oral y los puntos del Enfoque Comunicativo que, siendo enfatizados, favorecerían la producción oral en los alumnos. Después de recabar esta información se llegó a la conclusión de que la teoría cognoscitiva del aprendizaje es la que se involucra con los procesos de desarrollo de *communicative competence and proficiency* en los individuos. También se encontró que existen muchos principios muy útiles para el desarrollo de la producción oral de manera comunicativa dentro del Enfoque Comunicativo. Tal es el caso de la singularidad de lo que dentro de dicho enfoque significa ser comunicativamente competente.

Una vez resaltada la importancia de la teoría cognoscitiva del aprendizaje y las características esperadas en la enseñanza comunicativa, se tomó una posición con respecto a la forma en que se adquiere una lengua. Aquí se enfatizó la similitud entre un modelo de procesamiento de información propuesto por pedagogos y un esquema de adquisición de lenguas expuesto por lingüistas concluyendo que sus concepciones del aprendizaje no se contraponen.

Este hecho resultó relevante por los fines de este trabajo porque resalta el hecho de que, el énfasis que se ponga en el procesamiento del *intake* influirá en que un individuo resulte *accurate* en una LE (en este caso el inglés), mientras que el enfoque en la generación de *output* influirá en su camino hacia ser *fluent*, sin olvidar la importancia del *input* comprensible de acuerdo con la teoría de Krashen.

Ya que la teoría del Enfoque Comunicativo sugiere enfatizar una comunicación real y tomando en cuenta la diferencia entre ejercicio, actividad y tarea expresada por Nunan (ver apartado 2.3), se encontró que las tareas eran una opción útil y viable en el contexto del Plantel 9. Así, se decidió hacer una propuesta de diseño de tareas comunicativas que enfatizaran la producción oral (ver Capítulo II).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

No se podía avanzar en el trabajo sin tomar una posición acerca de lo que aquí se concibe como producción oral. Se describió entonces la diferencia entre la producción oral y la producción escrita en un contexto real, enfatizando la sencillez y la espontaneidad de la primera.

Se definió también lo que aquí se entiende por una tarea y se compararon tres modelos de tareas sugeridos por diferentes autores. Se decidió utilizar el modelo de Nunan debido a su sencillez y su universalidad, pues no se contraponía con ninguna de las otras dos propuestas. A este modelo se le anexo un elemento más, el *outcome*, propuesto por Candlin y considerado relevante debido a que puede ser un indicador del logro de los objetivos de la tarea. También se ofreció un parámetro de las características que se esperan en cada uno de los elementos involucrados en una tarea (meta, *input*, actividades, rol del alumno, rol del maestro, *setting* y *outcome*). Se resaltó además la importancia de las actividades dentro de una tarea y se tomó una postura acerca del tipo de actividades que se diseñarían para impulsar la fluidez en la producción oral. Se decidió entonces seguir la propuesta de Lee y VanPatten acerca del beneficio de las Tareas de Intercambio de Información para propiciar la producción oral de forma comunicativa y también se manifestó la aceptación de su propuesta de diseño de actividades como la que regiría el diseño de las tareas comunicativas producto de esta tesis (ver Capítulo III).

Por último se retomaron los puntos más relevantes de cada uno de los capítulos con el fin de recordar al lector la información relevante, antes de enfrentarlo a la propuesta final. Se presentaron tres diferentes tareas comunicativas que tienen la finalidad de propiciar la producción oral dirigiendo la atención de los alumnos en hablar acerca de diferentes niveles de obligación, pues es ésta la función la considerada más útil dentro del Programa de Estudios de Inglés V por los maestros encuestados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Con la elaboración de esta propuesta se abre una línea de investigación en cuanto a estilos de aprendizaje dentro de la ENP y en cuanto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta Institución. El análisis de necesidades aporta una gran cantidad de información al respecto. Incluso sería muy útil que en trabajos posteriores se hicieran propuestas de tareas comunicativas que impulsen las otras tres habilidades.

Sin embargo al ser los encuestados un porcentaje muy pequeño y al encontrarse en una situación extraordinaria en comparación con la población en general, no se garantiza que toda la población tenga las mismas necesidades sobre todo en diferentes planteles.

Es importante aclarar que las tareas propuestas dentro de este trabajo son producto de la conjunción de la información recabada a lo largo de esta investigación y de las necesidades expresadas tanto por los alumnos como por los profesores encuestados. Debido a la coincidencia del momento de la conclusión de esta tesis con las vacaciones de verano de la Institución no fue posible pilotear las tareas comunicativas. Sin embargo no se considera que este hecho invalide de alguna manera la propuesta, pues aunque sí se hubiera tenido la oportunidad de pilotearlas esto sólo hubiera repercutido en la redacción de instrucciones o en el diseño de las hojas de trabajo.

La repercusión en los alumnos no se podrá observar sino hasta después de haber piloteado tareas comunicativas en todas las unidades y durante varios años. Sin embargo se espera poner en marcha esta propuesta a partir de octubre de 2002.

Debido a la estrecha conexión que existe entre esta propuesta y el proyecto institucional beneficiado por el PAEHCSA, la difusión de este trabajo se hará por medio de la revista que este proyecto publica tres veces al año. También se pretende que, una vez piloteadas algunas tareas dentro del plantel, se organicen talleres para introducir a los maestros a esta metodología y lograr así beneficiar cada vez a más alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: **INGLÉS**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: **INGLÉS V**

CLAVE: **1506**

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: **QUINTO**

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: **OBLIGATORIA**

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: **TEÓRICA**

	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TOTAL
No. de horas semanaarias	03	0	03
No. de horas anuales estimadas	90	0	90
CRÉDITOS	12	0	12

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

Este curso se ubica en el 5° año de bachillerato dentro del área de Lengua, comunicación y cultura del núcleo Formativo-cultural. Es de categoría obligatoria y carácter teórico. Corresponde al segundo de tres cursos de Inglés organizados de la siguiente manera:

- Inglés IV (general).
- Inglés V (general).
- Inglés VI (comprensión de lectura).

Los dos primeros cursos tienen como finalidad el aprendizaje de la lengua enfocado a la expresión oral apoyándose en las otras tres habilidades lingüísticas, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura.

Inglés VI es un curso de comprensión de textos escritos en inglés cuya finalidad es dotar al alumno de estrategias de lectura y de comprensión que podrán servirle para tener acceso a la literatura de las diferentes áreas de estudio del nivel de educación superior.

El curso de Inglés V es antecedente de Inglés VI (comprensión de lectura).

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

La presente propuesta ha sido elaborada tomando en cuenta los siguientes factores:

- a) los motivos b) el perfil del estudiante c) los objetivos

Los motivos

Los programas de Inglés de la Escuela Nacional Preparatoria permiten al alumno alcanzar varias de las finalidades formativas del bachillerato:

En primer lugar lo habilitan con las herramientas necesarias para tener acceso a fuentes de información escrita y oral que no estén disponibles en español, actividad necesaria tanto en el transcurso de sus estudios universitarios como profesionales.

Nuestra vecindad geográfica con los Estados Unidos (país de habla inglesa), da especial relevancia al estudio de la lengua inglesa por las relaciones con él mantenemos. Esta proximidad hace la comunicación con su población altamente factible, y la firma reciente del Tratado de libre Comercio de Norteamérica hace previsible que esta comunicación sea día a día más estrecha. Además, el inglés es un idioma que cuenta con gran número de hablantes en todo el mundo, convirtiéndose en un medio de comunicación internacional en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

reuniones científicas y humanísticas así como en todo género de publicaciones. Asimismo, el estudio de la lengua inglesa es una vía por el conocimiento de otras culturas, lo que desarrolla una conciencia crítica y una apreciación más objetiva de la propia cultura.

El alumno deberá conocer este idioma para hacer trabajos de investigación durante sus estudios de educación superior y potencialmente par continuar sus estudios en el exterior, para aumentar sus probabilidades de obtener empleo al terminar sus estudios y lograr una formación integral más amplia.

Existen dos razones principales que apoyaron la propuesta de los nuevos programas de Inglés:

- 1) El campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha desarrollado en los últimos años, y su propuesta metodológicas más actual es el Enfoque Comunicativo. El intento por actualizar los programas en esta nueva perspectiva tiene como propósito aprovechar y asimilar tales avances del campo.
- 2) Las opiniones externadas en el ámbito de la educación superior de la UNAM: facultados, escuelas, institutos, centros de enseñanza, etc., coinciden en señalar la necesidad de que los estudiantes de este nivel de estudios cuenten con una competencia cada vez mejor en las lenguas extranjeras, que les permita desarrollar eficientemente las actividades académicas relacionadas con ellas: búsqueda de información, investigación, participación en eventos internacionales, desarrollo de escritos para revistas internaciones, etc.

El perfil del estudiante

El estudiante a quien va dirigido este programa tiene entre quince y veinte años, es mexicano, su lengua materna es el español, su dominio de la lengua meta incluye la habilitación que corresponde a tres años del ciclo de la educación secundaria y el curso de Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria.

El alumno está motivado para adquirir las cuatro habilidades lingüísticas debido principalmente a la excelencia cultural, científica y tecnológica que aprecia en los países de habla inglesa, especialmente los Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido.

Las necesidades e intereses del alumno en la lengua meta incluyen:

1. comunicarse oralmente con hablantes de inglés nativos y no nativos,
2. entender programas de inglés en la radio y la televisión, así como películas en este idioma,
3. leer diversos tipos de textos (libros, revistas, notas, etc.), y
4. escribir diferentes tipos de textos (notas, recados, resúmenes, etc.).



Objetivos

Al final de este curso el alumno estará capacitado para comunicarse con hablantes y no nativos en la lengua meta, en interacciones en que se ponen en juego las funciones comunicativas y los exponentes lingüísticos y nociones contenidas en este curso, y en el curso precedente.

Así entonces, al final del curso la conducta observable del alumno se habrá modificado de tal manera que pueda comunicarse en inglés (en forma oral o escrita).

- a) acerca de la lengua meta,
- b) para establecer relaciones sociales con base en la adopción de roles sociales temporales y permanentes,
- c) para identificar la naturaleza y origen de las cosas,
- d) para reflexionar acerca de dudas, probabilidades y posibilidades.

c) Organización de los contenidos

Los contenidos seleccionados para este nivel se consideran los aprendizajes básicos que el estudiante de este nivel ha de alcanzar. Se concibe sin embargo, que estos contenidos básicos puedan ser complementados o ampliados con otros que surjan del contexto específico en el que el curso se imparta.

Par este nivel los contenidos están distribuidos en 12 unidades. El tiempo total para este nivel es de 90 horas. A cada unidad se le ha asignado un tiempo estimado que habrá de ajustarse de acuerdo a las necesidades específicas de cada grupo.

Con excepción de la Unidad 1, la secuencia en que se presentan el resto de las unidades, y los contenidos de cada una de ellas es flexible. En primer lugar para permitir el reciclaje de las funciones comunicativas, en segundo lugar, para seleccionar campos semánticos acordes a los intereses de los alumnos, en tercer lugar, para responder a necesidades de reorganización que surjan en cada grupo, ya sea por el libro de texto o materiales de enseñanza seleccionados, o por la planeación propia del maestro.

La Unidad 1, denominada "Aprender más Inglés" amerita una presentación especial dado que concierne a la función metalingüística, que no tiene precedente de utilización en otros programas de idiomas de la E.N.P.

El diseño de esta unidad se centra en el reconocimiento de la existencia de la función metalingüística, concebida ésta como la capacidad de reflexionara sobre una lengua, tomando como instrumento la lengua misma (Ávila, 1977).

Asimismo, el diseño de la unidad da cuenta de la utilidad práctica que esta función tiene para el hablante, especialmente en el proceso de adquisición de una lengua, ya que tracias a ella puede recabar información sobre palabras o expresiones que no entiende y reflexionar para resolver dudas acerca del uso de las formas y expresiones lingüística, lo que finalmente se convertirá en la habilidad para ampliar su competencia en la lengua meta de manera autónoma.

El contenido de cada unidad se presenta en cinco columnas que habrán de interpretarse de la siguiente manera:

Horas = número estimado de clases asignadas al desarrollo de la unidad.

Contenido (funciones) = nomenclatura de las funciones comunicativas seleccionadas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Descripción del contenido (exponentes lingüísticos) = listado no exhaustivo de fórmulas y expresiones lingüísticas mediante las cuales se realizan las funciones comunicativas correspondientes.

Estrategias didácticas (actividades de aprendizaje) = listado de actividades pedagógicas diseñadas a partir de un texto oral o escrito en el que la función comunicativa objeto de la unidad está en interacción coherente con otras que ya han sido aprendidas (reciclaje) o que habrán de aprenderse posteriormente, contribuyendo al trabajo de integración de las cuatro macro-habilidades lingüísticas.

Bibliografía = números indicadores del listado de referencias bibliográficas y libros de texto que se sugiere al final de cada unidad para la mejor realización de la misma.

d) Infraestructura requerida para la instrumentación de este programa.

Instalaciones: Disponer de enchufes en buen estado con corriente eléctrica permanente en cada salón.

Bancas móviles.

Espacio destinado para guardar materiales de uso común.

Equipo: Grabadoras, televisores, videocaseteras, proyectores de transparencias y retroproyectores.

Materiales: Videocasetes vírgenes y grabados, (películas, documentales, etc.) pizarrones blancos, plumines, marcadores y acetatos.

Audiocasetes vírgenes y grabados (canciones, entrevistas, textos literarios, etc.).

Material impreso: periódicos, revistas, folletos, etc.

La bibliografía que incluye este programa deberá estar disponible y al alcance de profesores y alumnos en la biblioteca de cada plantel.

e) Características del curso o enfoque disciplinario.

Metodología del Enfoque Comunicativo

En los últimos años, uno de los enfoques de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera más favorecidos internacionalmente es el llamado nacional funcional o comunicativo, que considera que la comunicación es un proceso en el que se negocia el significado mediante la interacción entre el emisor y el receptor de la comunicación. Este enfoque considera que el estudiante debe conocer el funcionamiento del lenguaje para usarlo adecuadamente en situaciones de comunicación real en las que interesa la selección de la forma, el contexto social (forma e informal, roles de los interlocutores), el propósito de la comunicación, etc.

Los contenidos lingüísticos propuestos para este nivel están organizados en unidades comunicativas llamada "funciones" que deben presentarse en contexto. es decir, formando parte de una conversación escrita o grabado y/o de una lectura. De esta manera, el alumno podrá identificar la función comunicativa (se la estructura sirve para describir, explicar, solicitar información, etc.), al igual que su dimensión social (si se utiliza en situaciones formales o de familiaridad) y cultural (contrastando valores, costumbres).

Las sesiones de clase estarán divididas en:

- a) actividad anticipatorio del tema que permita dar confianza al alumno y repasar lo aprendido anteriormente,
- b) presentación de la función comunicativa en contexto,
- c) práctica del lenguaje, y retroalimentación,
- d) una evaluación consciente de lo aprendido, como individuos y como grupo.

En cualquiera de estas etapas se concibe el reciclaje de las funciones comunicativas ya aprendidas, ya sea porque pueden servir de base para el aprendizaje de nuevas funciones, o porque resultan complementarias de otras en contextos lingüísticos coherentes.

Las actividades de aprendizaje estarán diseñadas balanceadamente a partir de las cuatro habilidades del idioma (hablar, leer, escribir y escuchar).

El empleo del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera, que es el que aquí se propone, permite al alumno revalorar el aprendizaje de la lengua, dejándolo de concebir como una serie de estructuras y palabras aisladas para memorizar: considerándola como un recurso dinámico para la creación de significado.

El trabajo de práctica de la lengua en clase se realiza principalmente en parejas o grupos de tres alumnos, para fomentar la interacción social, en lugar de los procesos individuales aislados. De esta manera se pretende maximizar el aprendizaje de los integrantes de los mismos logrando una interdependencia positiva entre los alumnos que conforman un grupo: ya que el alumno percibe que logra sus metas sólo cuando los otros miembros de su grupo las alcanzan también.

Esta comunicación entre alumnos permite dos tipos de dinámicas: cognoscitivas y sociales. Durante la interacción cognoscitiva el alumno presenta soluciones a un problema determinado, explica a otros miembros del grupo los conceptos necesarios, etc. Asimismo, durante esta comunicación cara a cara surge también la oportunidad de que el alumno desarrolle habilidades de socialización y organización (apoyando, animando, dirigiendo, etc.).

Actividades de Aprendizaje.

La lengua de instrucción será el inglés ya que el enfoque nocional funcional propone que la lengua meta sea el vehículo para la comunicación. Siempre que sea posible, se usará material auténtico para presentar nociones, funciones o vocabulario. Las tareas o actividades que se lleven a cabo en el salón de clases deberán tener un verdadero contenido comunicativo.

Las actividades de práctica del lenguaje y de desarrollo de habilidades propuestas en este plan pretenden involucrar al alumno con su propio aprendizaje convirtiéndolo en un participante activo, manteniendo su motivación y dándole oportunidad de expresar su propia realidad.

Se deberá promover la práctica en las cuatro lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), de tal forma que se complementen y refuerce el material lingüístico al cambiar de la práctica de una habilidad a otra.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las actividades principales serán:

Comprensión auditiva: El alumno escucha una breve grabación y realiza una actividad en la que ofrece evidencia de haber comprendido lo señalado por los objetivos de la actividad, como ordenar oraciones de acuerdo a la secuencia de la grabación, llenar espacios en blanco, contestar preguntas de comprensión, dar una opinión sobre la situación, etc. Es decir, pone en práctica las estrategias propias de una comprensión general, detallada o selectiva. Los ejercicios de comprensión auditiva son uno de los caminos para exponer los contenidos pertinentes a la unidad que se está cubriendo, ubicando la función comunicativa en un contexto en el que es posible identificar los roles sociales de los participantes, tipo de lenguaje, etc.

Producción oral: El alumno elabora y practica diálogos oralmente. Esta actividad le da la oportunidad de reforzar estructuras gramaticales, vocabulario y funciones del lenguaje en una situación concreta en la que el alumno decide lo que quiere expresar, sus intereses, sus preferencias, se describe a sí mismo y su entorno, en general lo que le preocupa y forma parte de su mundo.

Producción escrita: Los ejercicios de escritura le permiten reforzar el lenguaje practicado oralmente. Elaborar pequeños párrafos siguiendo un modelo. Las ideas que ha de comunicar estarán referidos a sus intereses y a describir su entorno y preferencias. La práctica escrita también lo familiarizará con las convenciones básicas de formación del discurso escrito, tales como la ortografía y los formatos de diversos tipos de texto (cartas, artículos de revista, resúmenes de investigaciones, etc.).

Comprensión de lectura: Los ejercicios de comprensión de lectura están orientados a promover el desarrollo de habilidades y estrategias para la consecución de objetivos de lectura, apoyando también el aprendizaje de contenidos lingüísticos.

Se recomienda resaltar los aspectos de la cultura propios de los hablantes nativos de la lengua meta, puesto que la relación entre la lengua y cultura es muy estrecha y se influyen mutuamente.

e) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

Antecedentes en 4º año:

Inglés V: el alumno continúa el aprendizaje del idioma practicándolo en sus cuatro habilidades.

Lengua Española: que sirve de apoyo comparativo entre la lengua materna y la lengua meta.

Lógica: para favorecer la reflexión sobre el funcionamiento de cualquier lengua y en general para el aprendizaje de cualquier disciplina

Historia Universal III: para ubicar la cultura de los pueblos de habla inglesa a través del tiempo y su relación con los demás países y de ese modo entender, entender su manera de ser y de pensar.

Geografía: por medio de ella el alumno ubica geográficamente los países de habla inglesa.

Paralelas en 5° año:

Literatura Universal: porque ubica la trascendencia de la literatura de expresión inglesa dentro de la cultura universal.

Etimologías Grecolatinas del Español: por los vocablos provenientes tanto del latín como del griego, lo cual permite al alumno inferir significados de palabras, sin tener que recurrir al diccionario con la frecuencia que lo haría si desconociera las raíces de uso frecuente en ambos idiomas.

Consecuentes en sexto año:

Inglés VI: el alumno aprende y pone en práctica las diferentes estrategias y técnicas para la comprensión de textos escritos en inglés.

Psicología: porque al mismo tiempo que se conoce a sí mismo, el alumno aprende a conocer otras maneras de ser y de pensar de otros pueblos, lo que facilita su tolerancia y su convivencia. Por otra parte, un curso de lengua requiere del apoyo en aspectos teóricos de la psicología del aprendizaje.

f) Estructuración listada del programa de Inglés V

Primer Unidad:	Usar el inglés para aprender más inglés.
Segunda Unidad:	Halagos y cumplidos.
Tercera Unidad:	Hablar por teléfono.
Cuarta Unidad:	Dar sugerencias.
Quinta Unidad:	Instrucciones formales e informales.
Sexta Unidad:	Planes para el futuro.
Séptima Unidad:	Invitaciones: aceptaciones y rechazos.
Octava Unidad:	Sugerir y ordenar.
Novena Unidad:	Pedir favores.
Décima Unidad:	Pedir favores.
Décimo Primera Unidad:	Expresar dudas, probabilidades y posibilidades.
Décimo Segunda Unidad:	Hablar sobre diferentes niveles de obligación.

97

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3. CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Primera Unidad: Usar el Inglés para aprender más Inglés.

b) Propósitos: El alumno intercambiará información acerca de la estructura, su vocabulario y sus usos comunicativos de la lengua con el propósito de aprender más acerca de la misma.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Metalingüística	- How do you say "disculpe" in English? - What does "huge" mean? - How can I ask for the price of this in English? - How do you pronounce this word? - What's the difference between "large" and "long"? - Could you repeat that, please? - When can you use "do" and when "does"?	Actividad auditiva: Propósito: Detectar las actitudes e intenciones de los interlocutores. Escuchar la grabación de un norteamericano preguntando por cosas y precios en un mercado mexicano. Actividad de lectura: Propósito: Reconocer palabras clave relacionadas con el tema. Leer textos de carácter general, en donde se trabaje el vocabulario desconocido y practicar algunas de estas expresiones Actividad Oral: A partir de los textos y la actividad anterior se hace interacción acerca del vocabulario y de la gramática. Actividad Escrita: Hacer tarjetas con los exponentes lingüísticos	1 2 3 4 5

c) Bibliografía

Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett, Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Segunda Unidad: Halagos y cumplidos.

b) Propósitos: El alumno utilizará expresiones y fórmulas para halagar.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	Halagar a alguien	- That sweater looks good on you. - Was it very expensive? Oh no, it was on sale. -You look great today. Oh thanks. Do you really think so? - This cake tastes delicious Oh, but I'm on a diet. Could I have a smaller piece? - This book is more interesting than...	Actividad auditiva: Propósito: Identificar las actitudes de los interlocutores. Escuchar conversaciones en un evento social. Actividad de lectura: Propósito: Identificar la secuencia de eventos. Leer la secuencia de un evento social. Actividad Oral: Conversaciones entre los alumnos en los que se expresen halagos. Actividad Escrita: Redacción de notas de agradecimiento a una cena, Fiesta, comida, etc.	1 2 3 4 5 6

c) Bibliografía

Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.



a) Tercera Unidad: Hablar por teléfono.

b) Propósitos: El alumno podrá entablar una conversación telefónica.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Llamar por teléfono	- Hello. Could I speak to Jane? Who's calling? John Hawkins. Hold on, please.	Actividad auditiva: Propósito: Identificar las fórmulas lingüísticas apropiadas para entablar conversaciones telefónicas.	1
	Marcar número equivocado	- Could I speak to David? There's no one by that name here.	Escuchar grabaciones de llamadas telefónicas para distinguir las formas lingüísticas básicas de una conversación telefónica.	2
		-What's wrong? The phone isn't working.	Actividad de lectura: Propósito: Reconocer los marcadores lingüísticos de registro forma e informal	3
		Let's go find another one	Leer textos de varias conversaciones para distinguir entre una llamada formal y una informal.	4
			Actividad Oral: Diálogos de diferentes tipos de llamadas telefónicas: de negocios, de trabajo, familiares familiares, etc.	5
			Actividad Escrita: Redacción de notas de agradecimiento a una cena, fiesta, comida, etc.	6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I.. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

a) Cuarta Unidad: Dar sugerencias.

b) Propósitos: El alumno utilizará expresiones para dar sugerencias.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Dar sugerencias y rechazarlas	- If I were you I'd quite smoking. All right, but I just can't.	Actividad auditiva: Propósito: Reconocer las fórmulas lingüísticas para sugerir.	1
		-If I were you I'd stay at the .	Escuchar una canción que contenga los	2
		"Presidente" Hotel. Oh yes, but don't you think...?	Exponentes lingüísticos. Ej. "If I had a hammer", interpretad por Trini López.	
		- If I were you I'd ask him to	Actividad de lectura: Propósito: Identificar información específica	3
		forgive me.	Leer diferentes tipos de anuncios de la	
		OK. But I don't feel the same way	cartelera cinematográfica para que un alumno escoja una película y otro rechace la sugerencia.	
			Actividad Oral: Conversaciones donde los alumnos acepten y/o rechacen invitaciones para asistir a eventos.	4
			Actividad Escrita:	5
			Carta a amigo por correspondencia sugiriendo que ropa traer en su próxima visita a México.	6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett, Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Quinta Unidad: Instrucciones formales e informales

b) Propósitos: El alumno utilizará expresiones para dar instrucciones tanto formal como informalmente.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Pedir y dar instrucciones de manera formal e Informal.	- Would you mind opening the window, please? -Do you think you can take my clothes to the dry cleaners?. - Don't lift that box. It's too heavy. - Put the documents you want to send here. - If I were you I'd ask him to forgive me. OK. But I don't feel the same way	Actividad auditiva: Propósito: Identificar la secuencia de eventos. Seguir instrucciones de un programa de Cocina por TV. Actividad de lectura: Propósito: Reconocer e interpretar Instrucciones. Leer instructivos de aparatos eléctricos para reconocer instrucciones de diferentes tipos. Actividad Oral: Conversaciones telefónicas pidiendo a un Compañero como hacer una tarea. Actividad Escrita: Elaborar un instructivo de emergencia (sismo, incendio, etc.)	1 2 3 4 5 6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I.. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Sexta Unidad: Planes para el futuro.

b) Propósitos: El alumno intercambiará información acerca de sus planes futuros.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Pedir y dar instrucciones de manera formal e Informal.	- Would you mind opening the window, please? -Do you think you can take my clothes to the dry cleaners?. - Don't lift that box. It's too heavy. - Put the documents you want to send here. - If I were you I'd ask him to forgive me. OK. But I don't feel the same way	Actividad auditiva: Propósito: Identificar la secuencia de eventos. Seguir instrucciones de un programa de Cocina por TV. Actividad de lectura: Propósito: Reconocer e interpretar Instrucciones. Leer instructivos de aparatos eléctricos para reconocer instrucciones de diferentes tipos. Actividad Oral: Conversaciones telefónicas pidiendo a un Compañero como hacer una tarea. Actividad Escrita: Elaborar un instructivo de emergencia (sismo, incendio, etc.)	1 2 3 4 5 6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I.. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Séptima Unidad: Invitaciones: aceptaciones y rechazos.

b) Propósitos: El alumno utilizará expresiones para invitar y aceptar o rechazar.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
10	Invitar a alguien de manera informal	- Do you want to come along with us? I'd like to, but I have to wait for a phone call	Actividad auditiva: Propósito: Identificar eventos, interlocutores y sus intenciones.	1
	Dar una excusa rechazando la invitación.	- Why don't you come with us to the cinema tonight? Oh certainly, let's go.	Conversaciones telefónicas invitando a eventos.	2
	Aceptar la invitación		Actividad de lectura: Propósito: Reconocer e interpretar las fórmulas lingüísticas utilizadas en invitaciones.	3
	Hacer peticiones	- Could you open the window?	Leer formatos de invitaciones a bodas, bautizos, cumpleaños, etc. para identificar su diferencia.	4
			Actividad Oral: Conversaciones telefónicas invitando a una fiesta.	5
			Actividad Escrita: Diseño de una invitación formal.	6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Octava Unidad: Invitaciones: sugerir y ordenar.

b) Propósitos: El alumno utilizará expresiones para ordenar la comida.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Pedir comida en un restaurante.	- Let's have turkey for dinner. Uhuh. What else do you want to eat? I'd like to have some lettuce salad before Ok. Walter, please. - May I take your order ladies? Oh yes, I'd like to have the turkey sandwich please.	Actividad auditiva: Propósito: Identificar información específica. Escuchar la grabación de una situación en un restaurante. Actividad de lectura: Propósito: Interpretar información global específica. Leer menús de diferentes tipos de restaurantes. Actividad Oral: Conversaciones cliente mesero sobre sugerencias del día en el menú. Actividad Escrita: Diseñar un menú.	1 2 3 4 5 6

c) **Bibliografía Básica**

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I.. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.



a) Novena Unidad: pedir favores.

b) Propósitos: El alumno utilizará expresiones y fórmulas para pedir ayuda de manera directa.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Pedir ayuda de manera informal y aceptar la petición.	- Can you lend me five pesos? Oh yes, of course.	Actividad auditiva: Propósito: Identificar eventos, interlocutores y sus intenciones.	1
		- Could you feed my dog? Sure, why not	Escuchar conversaciones del tipo de teléfono de emergencia, pidiendo ayuda.	2
		- Can you help me do my homework? Oh yes, but I have to finish mine first.	Actividad de lectura: Propósito: Reconocer e interpretar los propósitos del texto.	3
	Indicar acciones inconclusas	- I haven't sent the letters. Could you post them, please? Sure.	Leer anuncios clasificados en los que se solicita ayuda.	
		Have you seen the car keys? No, I haven't.	Actividad Oral: Conversaciones pidiendo favores de manera formal.	4
		Could you look around, please?	Actividad Escrita: Elaborar notas pidiendo favores de manera informal.	5 6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I.. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

a) Décima Unidad: descripción del material del que están hechas las cosas y su origen.

b) Propósitos: El alumno usará expresiones para referirse al material de que están hechas las cosas.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Expresar la naturaleza de las cosas.	- These pants are made of leather. How about these? Those? Oh those are made of cotton and polyester. Well, actually I'm looking for something made of wool.	Actividad auditiva: Propósito: Reconocer e interpretar información específica. Escuchar descripciones de productos vendidos por TV.	1
		That dress looks beautiful on you. Thank you. These pants are really beautiful. What are they made of?	Actividad de lectura: Propósito: Reconocer información específica y evaluarla. Leer etiquetas de la ropa.	2
	Establecer una relación afectiva con las demás gentes.	Well, thank you. This is cotton and polyester.	Actividad Oral: Describir de que están hechas las cosas que le rodean.	3
			Actividad Escrita: Diseño de propaganda de un producto	4
				5
				6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I. *Building Strategies*. Essex, U.K. Longman 1986.
5. Costinett, Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Onceava Unidad: expresar dudas, probabilidades y posibilidades.

b) Propósitos: El alumno expresará dudas.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Expresar duda	- It may rain now. - It might be cold in Veracruz. - That's possibly wrong.	Actividad auditiva: Propósito: Identificar eventos, participantes y sus intenciones.	1
	Conectar ideas	- I'll take my coat. It may be cold. I'll take my coat <u>because</u> it may be cold. - John didn't come to school. He may be sick. - He lent me some money. John has little money himself. John lent me some money <u>although</u> he has little money himself.	Escuchar grabaciones donde se expresen dudas. Actividad de lectura: Propósito: Identificar las relaciones entre enunciados (causa-efecto, consecuencia, etc.) Leer textos donde se expresen ideas conectadas con lógica.	2
		- I wonder if John's sick. He hasn't come to class.	Actividad Escrita: Escribir textos exponiendo temas en forma lógica.	3
			Actividad Oral: Expresar dudas sobre sucesos de actualidad y de futuro.	4
				5
				6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Doceava Unidad: Hablar sobre diferentes niveles de obligación.

b) Propósitos: El alumno usará expresiones para referirse a ciertos niveles de obligación.

HORAS	CONTENIDOS (funciones)	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO (exponentes lingüísticos)	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
7	Expresar grados de obligación.	- You should put more salt in this chicken. I don't have to leave out salt in my diet anymore. Still you must be careful not to use too much. - You should always carry a pen with you. Yes, I think Dr. Stevens is absolutely right. I'm afraid you have to improve your spelling.	Actividad auditiva: Propósito: Detectar las relaciones entre interlocutores. Escuchar indicaciones de un doctor a su paciente. Actividad de lectura: Propósito: Valorar e interpretar las intenciones del texto. Leer el código de disciplina de una escuela. Actividad Oral: Conversiones entre doctor y paciente expresando problemas de salud y consejos. Actividad Escrita: Redactar un reglamento de conducta para el salón de clase.	1 2 3 4 5 6

c) Bibliografía Básica

1. Harper, Jeremy & Locastro, Virginia. *Coast to Coast 1 y 2*. Essex, U.K. Longman. 1988.
2. Viney & Viney. *Grapevine 2 & 3*. Great Britain. Oxford University Press. 1995.
3. Raht, Charles, et al. *On target*. Scott Foresman. 1992.
4. Abbs, Brian and Freebairn, I.. *Building Strategies*. Essex, U.k. Longman 1986.
5. Costinett. Sandra et al. *Spectrum 2*. New Jersey, U.S.A. Prentice Hall Regents Panorama. 1986.
6. Richards, Jack C. *Interchange 3*. Cambridge University Press. 1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Complementaria.

1. Grellet, R., *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press. 1981.
2. Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Great Britain, Oxford University Press. 1988.
3. Nunan, D. *Understanding Language Classrooms. A Guide for the Teacher-Initiated Action*. New Jersey, USA. Prentice Hall, Regents. 1989.
4. Oxford I. Rebecca. *Language Learning Strategies*. Boston, MA, USA. Heinle & Heinle. 1990.
5. Penny, Ur. *Grammar Practice Activities*. New York. Cambridge Handbooks for Language Teachers. 1993.
6. Richards, J. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York. Cambridge University Press. 1994.
7. Simon & Schuster. *Simon and Schuster's International Dictionary*. New York. Pana de Gamaz. 1973.
8. Webster, Noah L. *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*. New York. New World Dictionary /Simon & Schuster, 1983.
9. Ávila, Raúl. *La lengua y los Hablantes*. México. Trillas. 1977.

5. PROPUESTA GBENERAL DE ACREDITACIÓN

Puesto que el proceso enseñanza-aprendizaje está condicionado por diferentes necesidades, tendencias, impulsos, intereses, disposiciones afectivas y aptitudes es necesario efectuar un control constante y sistemático con los siguientes fines: detectar carencias o sesgos que pudieran presentarse durante este proceso, y así, realizar los ajustes pertinentes del curso.

a) Actividades o factores.

Para obtener una evaluación integral del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje se proponen los siguientes criterios:

Participación en clase.

Exámenes parciales

Actividades extra-aula.

Asimismo se sugiere dar un peso equitativo a cada factor cuya suma total sea de un 100%.

Es importante informar al alumno, al inicio del curso, el sistema de evaluación propuesto, es decir, qué factores lo integran y el peso asignado a cada uno de ellos. Se abre la posibilidad de que los factores, a excepción de los exámenes, puedan ser contabilizados de manera individual o grupal.

b) Carácter de la actividad

El carácter de las actividades (grupal, por parejas, individual), será determinado por el profesor como lo juzgue conveniente.

c) Periodicidad

Las actividades de evaluación se efectuarán continuamente a lo largo del curso.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido

Participación en clase 50%

Exámenes parciales 43%

Actividades extra-aula 5%

Los exámenes deberán incluir 4 secciones: (oral, escrita, lectura y comprensión auditiva)



6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Inglés V contribuye a la construcción del perfil general del egresado de la siguiente manera;

Que el alumno:

- desarrolle su capacidad de interacción y diálogo propiciada por las múltiples actividades grupales de las unidades del programa.
- desarrolle una producción oral y escrita más extensa y compleja, acreciente su capacidad de reflexión sobre el funcionamiento de su lengua materna.
- favorezca su capacidad de comunicación oral tanto en inglés como en español, al realizar actividades de aprendizaje que potencian el intercambio de roles y situaciones comunicativas específicas.
- reconozca los valores de su propia cultura y así reafirme su identidad cultural.
- desarrolle una auto-evaluación cultural y personal mediante la comparación con la cultura de habla inglesa, a través de los contenidos de los materiales multimediales de las diversas unidades.
- obtenga una perspectiva más clara de su elección profesional.

7. PERFIL DEL DOCENTE

Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

Para ingresar como profesor de Inglés la Escuela Nacional Preparatoria es indispensable cubrir los requisitos de ingreso que establece el Estatuto del Personal Académico de la UNAM en el Título cuarto, artículos 36 incisos a) y b), apartados 1 y 2 del Capítulo III y 48 del Capítulo V sección B, así como cubrir los requisitos que marca el Sistema de Desarrollo del personal Académico de la Escuela Nacional Preparatoria, en el Programa de Nuevo Ingreso, en sus puntos 3 y 4.

Por lo anterior, el profesor deberá tener alguna de las siguientes características:

Ser egresado de la licenciatura de Letras Modernas Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Ser egresado de la licenciatura de Enseñanza de Inglés de la ENEP Acatlán, de la UNAM.

Ser egresado de la licenciatura de Inglés de la Escuela Normal Superior de México. SEP.

Ser egresado de la licenciatura de la especialidad de las universidades públicas del país.

Tener estudios superiores equivalentes, reconocidos por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de estudios de la UNAM.

En el caso de no contar con título de la especialidad, el aspirante deberá:

Tener estudios superiores al bachillerato con promedio mínimo de 8.0 y alguna de las dos opciones siguientes:

Tener diploma del curso de formación de profesores del C.E.L.E. de la UNAM.

Una vez cumplidos los requisitos estatutarios antes mencionados, la contratación del personal académico seleccionado deberá observar lo estipulado en el punto 5 del SIDEPA.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Apéndice B

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Nos interesa conocerte. Por favor contesta este cuestionario relacionado con tus clases de inglés.

Grupo: _____ Turno: _____ Edad: _____ Sexo: M F Fecha: _____

1.- Personalmente **me encanta** platicar acerca de (numera del 1 al 6)

lo que más me gusta 1 2 3 4 5 6 lo que menos me gusta

_____ temas controversiales _____ deportes _____ temas cotidianos (familia, escuela)
_____ ciencia y tecnología _____ cultura _____ otros ¿cuáles?.....

2.- En clase **me motiva** (numera del 1 al 8)

lo que más me motiva 1 2 3 4 5 6 7 8 lo que menos me motiva

_____ hablar _____ leer _____ cantar _____ ejercitar gramática
_____ escribir _____ escuchar _____ jugar _____ repasar vocabulario

3.- Considero que necesito **práctica** mayormente en (numera del 1 al 6)

en lo que más necesito 1 2 3 4 5 6 en lo que menos necesito

_____ leer _____ hablar _____ gramática
_____ oír _____ escribir _____ pronunciación

4.- Considero más **atractivo** que el/la maestro(a) utilice en la clase (numera del 1 al 6)

lo más atractivo 1 2 3 4 5 6 lo menos atractivo

_____ pizarrón _____ videos _____ posters y recortes
_____ acetatos _____ casetes _____ ejercicios impresos

5.- En clase me gusta trabajar... (numera del 1 al 4)

como más me gusta 1 2 3 4 como menos me gusta

_____ sólo (a) _____ en pareja
_____ en equipos _____ con todo el grupo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Apéndice C

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Se está trabajando sobre diseño de actividades. Se pretende otorgar un banco de actividades y materiales a los maestros del Plantel 9. Por favor conteste este cuestionario que tiene el objetivo de delimitar las necesidades específicas de los profesores del plantel.

Grados en el área de enseñanza de lenguas. Marque con **x**

Teachers' Diploma Comisión Técnica de Idiomas Licenciatura
 Maestría Otros: _____

Antigüedad en la ENP: _____

Grados que imparte: IV V VI

Edad: 18-30 31-40 41-50 más de 50

Sexo: Masculino Femenino

1.- ¿Con cuáles de estos materiales cuenta en este momento para impartir su clase de inglés?

	ninguno	algunos	muchos
Casetes/CD			
Acetatos			
Videos (comerciales o didácticos)			
Otros _____			

2.- ¿Cuántas actividades tiene listas para utilizar los materiales que reportó en la pregunta 1?

	ninguna	algunas	muchas
Actividades con casetes/ CD			
Actividades con acetatos			
Actividades con videos			
Actividades con otros materiales _____			

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

3.- ¿Cuáles consideraría como unidades centrales del programa Inglés V? Marque con ✓
¿Cuáles eliminaría del programa? Marque con x

_____ Pedir favores

_____ Sugerir y ordenar

_____ Instrucciones formales e informales

_____ Invitaciones: aceptaciones y rechazos

_____ Dar sugerencias

_____ Expresar dudas, probabilidades y posibilidades

_____ Planes para el futuro

_____ Hablar sobre diferentes niveles de obligación

_____ Halagos y cumplidos

_____ Hablar por teléfono

_____ Usar el inglés para aprender
más inglés

_____ Descripción del material con que están hechas
las cosas

4. ¿Qué libro utiliza en este ciclo escolar para cada uno de los cursos que imparte?

IV _____

V _____

VI _____

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Bibliografía

- ÁVILA, Raúl. 1981. *La Lengua y los Hablantes*. Editorial Trillas. México
- BEARE, Nick, et al. 1999. *Profiles. Student's Book 2*. MacMillan Heinemann English Language Teaching. Hong Kong.
- BEARE, Nick, et al. 1999. *Profiles. Workbook 2*. MacMillan Heinemann English Language Teaching. Hong Kong.
- BERK, Laura E. 1999. *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. Prentice Hall. México.
- BIGGE, Morris L. 1978. *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. Editorial Trillas. México.
- BORGER, Robert y Seaborn, A. 1973. *Psicología del Aprendizaje*. Editorial Fontanella. Barcelona.
- BROWN, Gillian and Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language: An Approach Based on The Analysis of Conversational English*. Cambridge University Press. Cambridge.
- CANDLIN, C. N. and Murphy, D. 1987. *Language Learning Tasks*. Prentice Hall. New Jersey.
- CELCE-MURCIA, Marianne and McIntosh, L. 1979. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers. Rowley, Mass.
- CLARK, Raymond C. 1987. *Language Teaching Techniques*. Prolingua. Brattleboro, Vermont.
- COOK, Vivian. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold. London.
- COOPER, Richard, et al. 1991. *Video*. Oxford University Press. Oxford.
- DA SILVA, Helena M. y Signoret, A. 1996. *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. México.
- DOS SANTOS, Manuel. 2001. *Super Goal. Student Book 2*. McGraw Hill. Singapore.
- ELS, Theo V. 1984. *Applied Linguistics and The Learning and Teaching of Foreign Languages*. E. Arnold. London.
- FERRER, Jami. 1983. *Bridge The Gap: A Guide to the Development of Acquisition Activities Targeting Grammar and Meaningful Communication*. Alemany. New Jersey.
- FERRÉS, Joan. 1992. *Video y Educación*. Piadós. Barcelona.

- GARCÍA-PELAYO, Ramón y Gross, R. 1983. *Diccionario Enciclopédico Larousse*. Ediciones Larousse. México.
- GEDDES, Marion y Sturtridge G. 1982. *Video in the Language Classroom*. Heinemann. London.
- HADFIELD, Jill. 1984. *Elementary Communication Games*. Nelson. Great Britain.
- HADLEY, Alice O. 1993. *Teaching Language in Context*. Heinle & Heinle. Boston, Mass.
- HERRERA, Hector E. 2000. *Informe de Actividades 1998-2000*. UNAM. México
- HORNBY, A. S. 1989. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press. London.
- HUBBARD, Peter, et al. 1983. *A training Course for TEFL*. Oxford University Press. New York.
- KLEIN, Stephen B. 1994. *Aprendizaje: Principios y Aplicaciones*. McGraw-Hill. Madrid.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- LEE, James F. y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw-Hill. New York.
- LEFRANC, Robert. 1978. *Las Técnicas Audiovisuales al Servicio de la Enseñanza*. El Ateneo. Buenos Aires.
- LONERGAN, Jack. 1984. *Video in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- MARSLAND, Bruce. 1998. *Lessons from Nothing: Activities for Language Teaching with Limited Time and Resources*. Cambridge University Press. Cambridge.
- MEZA, Antonio, et al. 2000. *Programas Institucionales de la UNAM para la Escuela Nacional Preparatoria*. UNAM. México.
- MORRIS, Charles. 1992. *Introducción a la Psicología*. Prentice Hall. México.
- MUNBY, John. 1978. *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge University Press. Cambridge.
- NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- NUNAN, David. 2001. *Expressions Meaningful English Communication. Book 1*. Heinle & Heinle Thompson Learning. Singapore.
- NUNAN, David. 2001. *Expressions Meaningful English Communication. Workbook 1*. Heinle & Heinle Thompson Learning. Singapore.
- OSEGUERA, Eva L. 1992. *Lo Esencial de Lingüística*. Publicaciones Cultural. México.
- PLAN de Estudios de la ENP. 1996. UNAM. México.
- PROGRAMA de Estudios IV. UNAM. México.
- RICHARDS, J. C., et al. 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman. Harlow, England.
- RICHARDS, Jack C., et al. 1997a. *New Interchange English for International Communication. Student's book 2*. Cambridge University Press. U.S.A.
- RICHARDS, Jack C., et al. 1997b. *New Interchange English for International Communication. Workbook 2*. Cambridge University Press. U.S.A.
- RICHARDS, Jack C. y Rodgers, T. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. U.S.A.
- ROYER, James y Allan, Richard. 1980. *Psicología del Aprendizaje: Aplicaciones en la Educación*. Limusa. México.
- STEMPLESKI, Susan. 1990. *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. Prentice Hall. New York.
- SCHEIBNER, Kurt. 1995. *Ready-made English Multi-level Activities 1*. Heinemann. U. K.
- TARONE, Elaine y Yule, G. 1989. *Focus on the Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford University Press. Oxford.
- VARELA, Francisco J. 1996. *Conocer: Las Ciencias Cognitivas: Tendencias y Perspectivas: Cartografía de las Ideas Actuales*. Gedisa. Barcelona.
- WALDERMAN, Marton. 1988. *Methods in English Language Teaching: Frameworks and Options*. Prentice Hall. New York.
- WILLIS, Jane. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman. Essex, England.
- WOOLFOLK, Anita E. 1999. *Psicología Educativa*. Prentice Hall Hispanoamericana. México.

YALDEN, Janice. 1987a. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

YALDEN, Janice. 1987b. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Pentice Hall International. London.

Videografía

The Best of Friends. Volume 4. 2001. Warner Home Video.

Titanic. 1998. Twentieth Century Fox Home Entertainment.

Suddenly Susan. Warner Channel.

Páginas de Internet

EFL Tasks en: <http://www.efltasks.net>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN