



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Acatlán



TESIS

Diseño de un Curso-Taller para el Desarrollo de la Habilidad Oral en Inglés para los
Estudiantes del Curso de Formación de Profesores de la Facultad de Estudios
Superiores Cuautitlán

Que para obtener el título de **Licenciado en Enseñanza de Inglés**

Presenta **David Ruiz Guzmán**

Asesora: **Mtra. Elvia Franco García**

Enero 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatorias

Este trabajo esta dedicado a **Dios** por su infinita protección y soporte.

A mis padres por su entereza y amor; en especial a mi madre, Irma que siempre encontró las palabras y medios para apoyarme en este su más grande regalo: mi carrera. Eres única. Te adoro.

A mis hermanos Karina y Roberto, por sus regaños, sus triunfos y sus experiencias, por sus palmaditas en la espalda *Thankx!*, A mi gemelo Daniel, por hacerme más fuerte y enseñarme que lo mejor está en familia. A mi curruñis Alberto, gracias por tus sonrisas y abrazos. A mi cuñis Claus, por su carácter, *pancakes*, y apoyo moral. A la princesa de mi vida: mi sobrina Vania: *U rock my world Princess!*

A Arturo Barrera, por sus eternas "sesiones" llenas de confianza, motivación y análisis.

A aquellos duendecillos de sangre que me alentaron a seguir con este sueño: Chema, Rocío, Abuelas, gracias por sus palabras y sus enseñanzas. Abuelo Lorenzo†, tú que me cuidas y me levantas desde arriba, para ti con todo mi cariño.

A mis amigos y ángeles que han estado a lo largo de mi vida para levantarme cuando me tropecé: mis fodongos: Helen, Livier, Lety,

A mi colega y hermano JMBI, a mi *funny, independent, clumsy* "Graceystar" Xime, a Danny; por todas tus ocurrencias y logros y por supuesto a mi *flirting coworker* Ana Lilia, por tu ayuda incondicional.

A Dianis y Ely por su amistad sin límites. A "Fate" por sus platicas lingüísticas llenas de pasión, júbilo y amor por interactuar

A mi alma mater:

Universidad Nacional Autónoma de México,

por haberme acogido por varios años y compartir el inmenso acervo cultural, artístico y docente con el que me he formado.

A mi asesora y amiga, la Maestra Elvia Franco García, por su incansable paciencia, sus acertados consejos y esas sesiones en su casa llenas de sabiduría y café. ¡Gracias por creer en mí!

“La verdadera labor del docente es: instruir en los valores..., ganar la confianza del educando, aconsejar con discreción en casos concretos, corregir con claridad, pero sin herir, alentar y estimular al educando, enseñar a irradiar alegría y proceder con el ejemplo.”

Julia Navarrete Guerrero
Religiosa de Oaxaca

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

I DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA Y

EL DISEÑO DE CURSOS

Habilidad Oral

Teoría de Aprendizaje y Teoría de Enseñanza de una Lengua Extranjera

Teoría de Aprendizaje

Teoría Cognitiva

Enfoque Objetivista

Enfoque Cooperativo

Teoría de Enseñanza

Diseño de Cursos

Modelos de Diseño Curricular

Selección del Tipo de Sílabo

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Población

Instrumento

Diseño

Aplicación

Resultados

Variables Atributivas

Necesidades e Intereses

Discusión de los Resultados

III. ELABORACIÓN DEL CURSO-TALLER

Objetivos

Contenidos

Tópicos

Tareas

Organización de los Contenidos del Curso-Taller

Evaluación del Aprendizaje

Autoevaluación

Evaluación Formativa

Evaluación Sumativa

Formato para Examen Oral

Preguntas Patrón y Variantes de la Interacción

Examen Oral Parcial

Examen Oral Final

Recomendaciones Pedagógicas

IV. UNIDAD MODELO

Curso-Taller de Conversación en Inglés. Unidad Modelo

Parte A.- Profesores

Parte B.- Unidad Modelo para el Curso-Taller de Conversación en Inglés para los Alumnos del Curso de Formación de Profesores del Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

CONCLUSIONES

ANEXO 1

ANEXO 2

BIBLIOGRAFÍA

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Habilidad oral

Cuadro 2. Elementos interactivos de las habilidades de negociación,...

Cuadro 3. Estrategias Interactivas

Cuadro 4. Estrategias comunicativas discursivas

Cuadro 5. Estrategias comunicativas referenciales

Cuadro 6. Tipos de aprendizaje

Cuadro 7. Estrategias de aprendizaje

Cuadro 8. Elementos generales del trabajo en grupo

Cuadro 9. Elementos esenciales del trabajo en grupo

Cuadro 10. Funciones comunicativa del lenguaje

Cuadro 11. Modelo de Littlewood para la enseñanza de la habilidad oral

Cuadro 12. Estrategias comunicativas directas enfocadas en la habilidad oral

Cuadro 13. Estrategias comunicativas indirectas enfocadas en la habilidad oral

Cuadro 14. Tipos de sílabos más usados para la enseñanza de una L2

Cuadro 15. Organización temática del curso-taller de conversación

Cuadro 16. Estructura del curso-taller de conversación para los estudiantes...

Cuadro 17. Autoevaluación

Cuadro 18. Evaluación formativa

Cuadro 19. Escala de valuación

Cuadro 20. Formato para el registro de notas

Cuadro 21. Preguntas patrón y variantes de la interacción para el examen oral

Cuadro 22. Formato para el examen parcial

Cuadro 23. Formato para el examen final

Cuadro A. *Vocabulary and expressions*

Cuadro B. *Register and structures found in the video*

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica A. Resultados Variable Atributiva Sexo

Gráfica B. Resultados Variable Atributiva Edad

Gráfica C. Resultados Variable Atributiva Ocupación Actual

Gráfica D. Valoración de la Práctica Oral en el CFP

Gráfica E. Aceptación del Taller

Gráfica F. Dinámicas Grupales

Gráfica G. Aspectos Lingüísticos

Gráfica H. Tipo de Sílabo

Gráfica I. Tópicos

Gráfica J. Tareas

Introducción

La comunicación humana es un objeto de estudio complejo e interesante a la vez, en especial cuando el estudio se enfoca en la habilidad oral. La habilidad oral recobra importancia dentro del marco general de comunicación ya que es la forma más utilizada y flexible para transmitir mensajes interpersonales entre los seres humanos (Rangel, 1997).

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, la habilidad oral es uno de los principales pilares dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma. Con base en esto, los investigadores y docentes interesados en actualizar la enseñanza de lenguas proponen frecuentemente cursos, talleres y actividades diversos, con el fin de mejorar el sistema pedagógico, o incrementar la capacidad profesional de los docentes, ya que el propósito de este tipo de trabajo es la superación de los docentes y en especial de los alumnos de la institución.

Por lo anterior, surge el interés de realizar esta investigación para diseñar un curso-taller para el desarrollo de la habilidad oral en inglés para los estudiantes del Curso de Formación de Profesores (CFP) del Centro de Idiomas (CI) de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FES-C), con el cual se pretende mejorar su competencia comunicativa en la lengua meta.

Aunque existe un curso de conversación en el CI de la FES-C, éste no pretende mejorar ningún aspecto que pueda ser implementado en la docencia, por el simple hecho de que no está dirigido a docentes, sino a los alumnos que estudian inglés en dicho centro de idiomas.

El Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán está dirigido a aquella población interesada en formarse como profesores de inglés y poder trabajar en el Centro de Idiomas de la misma FES o en instituciones del municipio que reconocen y validan el curso. Este curso proporciona a sus alumnos las herramientas básicas de enseñanza de una L2 en un tiempo no mayor a dos años. Esta comprensión de aprendizajes deja ciertas áreas descuidadas, como es el caso del desarrollo de la habilidad oral. Es con esta realidad que la presente investigación pretende servir como medio de actualización y mejoramiento en la formación de los alumnos del CFP.

Para esta investigación, los términos segunda lengua y lengua extranjera no tienen distinción alguna, ambas tienen el referente de una lengua ajena al español (inglés) que se enseña en México. De igual manera, los términos adquisición y aprendizaje se refieren a los procesos cognitivos que se llevan a cabo en el cerebro humano para adquirir o aprender algo. Finalmente, dentro del marco de aprendizaje y específicamente en el enfoque cooperativo, los términos cooperativo y colaborativo se usan de manera indistinta para referirse al tipo de trabajo grupal que requiere compromiso y responsabilidad colectiva para la realización de un objetivo dado.

La investigación está organizada en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda la teoría que sustenta el marco conceptual del taller de conversación; esto es, los conceptos de habilidad oral y las estrategias comunicativas relacionadas con ésta, la descripción general de la teoría de aprendizaje enmarcada por la teoría cognitiva, el enfoque objetivista y el enfoque cooperativo; así como el enfoque comunicativo como teoría de enseñanza y las estrategias comunicativas relacionadas con dicho enfoque. También se

describen y analizan las características de los modelos del diseño de cursos, así como la selección de dos sílabos adecuados al modelo elegido.

En el segundo capítulo se exponen las generalidades concernientes a la metodología de la investigación, la cual abarca la descripción de la institución, (FES-C); la población, (estudiantes del CFP), y el instrumento diseñado para detectar las necesidades y expectativas de los estudiantes sobre un taller de conversación en inglés, así como los resultados del mismo.

En el tercer capítulo, se retoman los resultados expuestos y discutidos para la elaboración del curso-taller, en el que se incluyen el objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos y su organización, así como una propuesta de evaluación para el mismo.

Por último, se desarrolla una unidad modelo organizada en dos partes, una para el profesor y otra para el alumno. En la sección del profesor se especifican los planes de clase, los materiales, las actividades, el tiempo estimado para realizarse y las claves de respuestas de los mismos. En la sección del alumno se expone la unidad modelo completa con hojas de trabajo y actividades que promueven además de la interacción de los aspectos discursivos de la lengua, elementos culturales y comunicativos entre los alumnos.

I. EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA Y EL DISEÑO DE CURSOS

La comunicación humana es más que un proceso de intercambio de ideas articuladas en códigos sonoros y escritos. Oxford (1990:7), con base en Lobuts y Pennewill (1989), define la comunicación como “un intercambio mutuo entre dos o más individuos que promueve la cooperación y establece convivencia”. Básicamente, este proceso es explicado como la interacción entre el emisor y el receptor, que intercambian mensajes dentro de un contexto social y canal específico en el cual intervienen, además del propósito de la interacción, el *status* social de los hablantes, el lugar de la conversación y el marco social, cultural y económico de los interlocutores (Rangel, 1977:11).

Este capítulo se divide en cuatro secciones. La primera se aboca a describir las principales características de la habilidad oral. En la segunda y tercera secciones se presentan respectivamente las teorías de aprendizaje y de enseñanza que sustentan esta investigación. En la cuarta y última sección, se describe el modelo de diseño de cursos y tipos de sílabo que se seleccionaron para la elaboración del diseño del curso que se propone.

1.1 Habilidad Oral

La comunicación humana es la vía por la cual las personas construyen su convivencia y su bienestar social, para expresar su pensamiento y satisfacer sus necesidades básicas, lo que hace de dicho proceso un intercambio dinámico, constante y necesario. En este proceso, los hablantes formulan preguntas, cuyas respuestas proporcionan la información que desconocen. Cuando hablamos o escribimos, lo hacemos porque

queremos expresar algo; y cuando escuchamos o leemos, lo hacemos por la necesidad de obtener información específica (Xiaoju,1990:60).

Por sus características, la comunicación puede ser intrapersonal (con uno mismo) o, interpersonal (entre dos o más personas). La comunicación intrapersonal es extremadamente subjetiva y personal, pues no existe ninguna interacción con otro hablante. Por otro lado, la comunicación interpersonal puede ser objetiva o subjetiva, dependiendo del tipo de conversación de que se trate. Además, la comunicación interpersonal es la que se emplea en el área docente, entre el profesor-alumno o alumno-alumno. La comunicación interpersonal puede ser ejecutada en dos niveles, uno verbal y otro no verbal, y puede verse afectada por dos factores principales: los interlocutores y el ambiente de conversación tanto físico como psicológico. La comunicación verbal se lleva a cabo por medio de mensajes codificados en una lengua en particular, en forma de oraciones con significados culturales y sociales específicos. La comunicación no verbal emplea lenguaje corporal, gestos o señas, entre otros (Rangel, 1977:19-21).

En la comunicación oral, se emplea una habilidad particular y única entre los seres humanos: la habilidad oral. La habilidad oral es una capacidad que poseemos los seres humanos, la cual podemos desarrollar y emplear de la manera que más nos convenga, de acuerdo con nuestra acción social. La habilidad oral, entonces, es la capacidad con la que nos comunicamos socialmente y está específicamente delimitada a infinitos quehaceres sociales y comunicativos, mismos que se multiplican cuando se habla más de una lengua.

En la comunicación oral existen habilidades que Bygate (1997:5-7) clasifica esencialmente en motor-perceptivas e interactivas. Las primeras son aquellas

habilidades que nos permiten estructurar la lengua en construcciones correctas como por ejemplo la fluidez y los sonidos apropiados, o la corrección gramatical correspondiente, entre otros.

Para comprender las habilidades de interacción se retoma el cuadro diseñado por Franco (2002:9) con base en el modelo de Bygate (1997). Los conceptos que se manejan son los que se describen en el cuadro 1.

En las habilidades interactivas existen condiciones para llevar a cabo la conversación. Dichas condiciones son de procesamiento y de reciprocidad. Tales condiciones afectan las palabras que se usan, el estilo que se emplea y la naturalidad del discurso. Las habilidades que se modifican durante el procesamiento están condicionadas directamente por el tiempo y se dividen en dos partes; la facilitadora y la compensadora. La primera incluye habilidades que facilitan la producción oral tales como la elipsis, la simplificación del discurso y el uso de expresiones formuláicas, entre otras. La parte compensadora incluye habilidades para compensar la premura de la interacción, como son corregir y alterar el discurso para entenderlo mejor y utilizar el refraseo y la reformulación de oraciones para disminuir el exceso de información en la memoria.

Las habilidades condicionadas por la reciprocidad se limitan por las relaciones interpersonales, en las que más de un participante toma parte en la conversación, y se afectan por lo que se dirá. Éstas se dividen en dos partes también: rutinas y habilidades de negociación (Bygate, 1997:7).

Las rutinas son convenciones con las que se presenta la información. En tales convenciones ocurre una retroalimentación entre quienes estén ejecutando el acto comunicativo; es decir, el emisor y el receptor.

Habilidad oral							
Habilidades motor-perceptivas	Habilidades de interacción						
Percepción, retención y articulación de sonidos Pronunciación Fluidez Corrección gramatical Registro formal / informal Vocabulario adecuado	Condiciones de procesos. Habilidades de producción		Condiciones de reciprocidad. Habilidad de interacción				
	Facilitación	Compensación	Rutinas			Habilidades de negociación	
	* Simplificación * Elipsis * Expresiones formulaicas * Dispositivos para ganar tiempo	* Correcciones y alteraciones * Refraseo y reformulación de oraciones para reducir la carga en la memoria	Información		Interacción	De significado	Dirección de la interacción
			Expositivas	Evaluativas			
			Descripciones Narraciones Instrucciones Comparaciones	Explicaciones Justificaciones Predicciones Decisiones Conclusiones	Juntas de trabajo Reuniones Debates Encuentros Presentaciones Discusiones Juegos, etc.	Explicitud y claridad Procedimientos (estrategias: parafraseo, metáforas, uso de léxico diferente, etc.	Agenda: Inicio, desarrollo y cambio de tópico. Apertura y cierre de conversación Toma de turno

Cuadro 1: Habilidad oral (Franco, 2002:9)

Las rutinas se clasifican en rutinas de información y rutinas de interacción. Las rutinas de información son herramientas discursivas con las que se estructura la información de manera expositiva o evaluativa. Las expositivas manejan información verdadera, representada en preguntas secuenciadas o de identificación del tópico. Entre las expositivas se encuentran la narración, la descripción y las instrucciones, entre otras. Las evaluativas están basadas en las primeras y sirven para explicar, predecir, justificar, decidir y concluir. Las rutinas de interacción no se basan tanto en la información, sino en el tipo de intervenciones que cada hablante tiene en la conversación dentro de un contexto comunicativo específico, tales como juntas de trabajo, reuniones y presentaciones, entre otros.

Las habilidades de negociación son las habilidades específicas para manejar y negociar diversas situaciones comunicativas. Las habilidades de negociación se clasifican en habilidades de significado y en habilidades de dirección de la interacción. Las habilidades de negociación del significado se enfocan en la transmisión del mensaje de manera clara y concisa debido a que la negociación es dual (no individual). Una característica importante es el nivel de explicitud que se debe tener en la interacción puesto que ésta regula el mensaje de acuerdo con la persona a la cual se le dirige, procurando no dar una explicación excesiva ni poca información (falta de explicación). Las estrategias más comunes asociadas con esta habilidad son: el parafraseo, la metáfora, y el uso de vocabulario que permite variar el nivel de precisión del mensaje.

Las habilidades de negociación que se enfocan en la dirección o el control de la interacción pueden ser definidas como convenciones tomadas

entre los hablantes para acordar quien hablará después de quien, cada cuando, etc. Además de comprender lo que se va a decir, también se toma en cuenta a quién va dirigido el mensaje. La libre convención de hablar a voluntad, es lo que distingue una conversación de una conferencia u otro tipo de interacción comunicativa formal y sujeta a ciertos lineamientos sociales y jerárquicos. Dos aspectos importantes en esta habilidad son la agenda y la toma de turno. La agenda incluye el derecho de escoger el tópico de la conversación, así como la manera en que se abordará dicho tema y la duración de la conversación concerniente a ese tema, además de la libertad de empezar, mantener, dirigir y terminar la conversación. La toma de turno se sintetiza en cinco sub-habilidades: saber señalar el deseo de participar en la conversación, reconocer el derecho de tomar un turno, saber como usar apropiadamente el turno para no desperdiciarlo, reconocer las señales de los otros interlocutores para tomar un turno y, por último, saber cómo ceder el turno a otro participante. En las habilidades de negociación, tanto el emisor, como el receptor utilizan ciertos elementos para la verificación de la comprensión del mensaje expuestos en el cuadro 2.

Emisor	Receptor
Anunciar o indicar el propósito de la conversación por adelantado.	Indicar la comprensión del mensaje por medio de expresiones faciales, o marcadores discursivos mientras el emisor procede con la conversación.
Indicar una actitud amigable.	Verificar o indicar la comprensión por medio de la síntesis del significado o intención del mensaje del emisor.
Verificar que la otra persona ha comprendido el mensaje.	Indicar desconcierto respecto a la comprensión.
Preguntar a la otra persona sobre vocabulario o información que posiblemente haya olvidado.	Indicar incompreensión del mensaje.
Pedir la opinión de la otra persona.	Pedir una aclaración del mensaje.
Responder a las preguntas que haga el receptor para la clarificación del mensaje, por ejemplo usando el refraseo, la repetición de ideas o palabras, dar ejemplos, analogías, etc.	Expresar las posibles interpretaciones que se han construido del mensaje del emisor.
Verificar que el tema de la conversación es común.	Expresar adecuadamente acuerdos comunes, reservas o apreciaciones subjetivas del punto de

	vista del emisor.
Adaptarse a puntos realzados por el interlocutor.	Interrumpir la conversación cuando se considere necesario para expresar cualquiera de los elementos antes mencionados.
Clarificar el significado o la intención del mensaje por medio de una síntesis de la conversación.	

Dentro de las habilidades interactivas podemos vincular ciertas estrategias comunicativas comprendidas en lo que Da Silva (1994:416) conceptúa como el principal componente interactivo: la competencia interactiva. Esta competencia está definida como el conocimiento de tipo procedimental que se manifiesta en el uso de estrategias interactivas necesarias para la participación cooperativa en la conversación (Da Silva, 1994:415).

Las estrategias interactivas sirven para desarrollar las habilidades que se describen en el cuadro 3. De acuerdo con este cuadro, las estrategias comunicativas se clasifican en interactivas discursivas e interactivas referenciales. Las estrategias discursivas están relacionadas con el uso del conocimiento de la lengua y las referenciales se refieren al conocimiento en sí mismo.

Tipo:	Definición:	Estrategias comunicativas
Discursivas	Procedimientos interpersonales para crear y sostener conversaciones.	Toma de turno Sostener el turno Entregar el turno Involucrar Verificar la comprensión del oyente (Pedir aclaraciones y confirmar la propia comprensión)
Referenciales	Recursos lingüísticos compensatorios para expresar el propósito de los enunciados de la conversación.	Alternar el código Transferir Parfrasear Generalizar Reestructurar Pedir ayuda

Cuadro 3: Estrategias interactivas (Da Silva, 1994:415)

En los cuadros 4 y 5, se describen las estrategias comunicativas, tanto discursivas como referenciales, que Da Silva (1994:419-425) retoma de Faerch y Kasper y Allwright (1983, 1980). El turno se conceptualiza como la toma de acción activa en una conversación. Dependiendo del tipo de turno, corto o

largo, será como la conversación se desarrolle (Bygate, 1997:39, Da Silva, 1994: 419).

El turno corto es el más común y se caracteriza por la clase de palabras y frases concretas usadas en el mensaje así como el tema del mismo. El turno largo tiende a ser más preparado y planificado ya que el vocabulario y la estructura del mensaje han sido pensados y seleccionados con anterioridad (Bygate, 1997:7).

Estrategias comunicativas interactivas discursivas	
Estrategia	Definición
Toma de turno (mecanismos)	Hacer uso de un turno asignado personalmente. Usar un turno destinado a otra persona. Tomar un turno abierto. Abrir un turno interrumpiendo al hablante en turno. Abrir turno traslapándose con el hablante en turno. Abrir un turno privado. Perder un turno asignado.
Sostener el turno	Mantener la palabra a favor del hablante en turno por medio de pausas, muletillas, prolongamientos de sílabas finales, repeticiones, y uso de secuenciadores (<i>therefore, hence, by the way, etc.</i>).
Entregar el turno (mecanismos)	El hablante en turno designa al próximo locutor, el locutor en turno cede el turno a cualquier oyente, el hablante en turno deja éste disponible (abierto), el interlocutor decide declinar el turno dado.
Involucrar al interlocutor	Hacer explícita la participación del interlocutor en la conversación, por medio de marcadores conversacionales y expresiones formuláicas (<i>what do you think..., tell me ..., do you agree?, etc.</i>).
Verificar la comprensión del interlocutor	Son estrategias propias del proceso de la negociación de significado, tales como pedir aclaraciones, confirmar la propia comprensión.

Cuadro 4: Estrategias comunicativas discursivas (Da Silva, 1994:419-425)

Estrategias comunicativas interactivas referenciales	
Estrategia	Definición
Alternar código	Préstamos lingüísticos: uso de palabras o extractos de discurso de la L1 generalmente, dentro de un discurso en L2 (<i>Spanglish</i>).
Transferencia interlingual	Usar palabras de otra lengua pero con arreglos fonológicos o morfológicos interlinguales (faxear, chatear, etc.).
Paráfrasis	Construcciones explicativas interlinguales que permiten formular un significado. (<i>the strange artefact used for...</i>).
Generalización	Uso de palabras que no comunican el concepto deseado, pero satisfacen el objetivo comunicativo por compartir elementos semánticos con el concepto deseado (substitución léxica, aproximación y supraordinación).
Reestructuración de enunciados	Recurso comunicativo empleado para replantear un mensaje deseado al interlocutor, para seguir con la conversación (<i>put in other</i>

	<i>words, I think...</i>
Pedir ayuda	Ya sea directa (enunciada) o indirectamente (dudando, pausando, alargando sílabas finales o miradas, entre otros).

Cuadro 5: Estrategias comunicativas referenciales(Da Silva,1994:419-425)

Como se puede observar las estrategias comunicativas interactivas discursivas y referenciales son muy importantes para que la habilidad oral se lleve a cabo de manera adecuada.

En esta sección se describió la habilidad oral, que es aquella con la que los seres humanos nos comunicamos socialmente. También se revisaron las habilidades motor-receptivas y las habilidades interactivas, así como las estrategias comunicativas interactivas referenciales y discursivas mismas que se emplean en la conversación interactiva. Por último, se expusieron brevemente los tipos de turno que se emplean en un acto comunicativo.

En la siguiente sección se aborda la teoría de aprendizaje, con la que se describe la manera como el ser humano adquiere el conocimiento y construye su realidad social, así como la teoría de enseñanza de una lengua extranjera que se fundamenta en el enfoque comunicativo.

1.2 Teoría de Aprendizaje y Teoría de Enseñanza de una Lengua Extranjera

Con el propósito de abordar la teoría de aprendizaje que conforma la fundamentación teórica, en la primera parte de esta sección se conceptualiza lo que es el aprendizaje y se describen, de manera general, la teoría cognitiva y los enfoques objetivista y cooperativo. En la segunda parte se menciona la importancia del enfoque comunicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

1.2.1 Teoría de Aprendizaje

Los términos humanidad y ser humano son conceptos a menudo confundidos entre sí. Aunque ambos términos se refieren a una misma materia, o especie,

existe una delicada línea de diferencia entre los dos. De acuerdo con varios antropólogos, médicos

y psicólogos como Leakey (1980), Nourse (1986) y Wilson (1985), al hablar de la humanidad, nos referimos a una agrupación de individuos racionales que comparten y viven en una comunidad regida por reglas estandarizadas y estipuladas por ellos mismos. Cuando nos referimos al ser humano, el concepto tiende a individualizarse. El ser humano es una célula independiente y única, perteneciente a una comunidad social. Una de las principales características de este *animal racional* es la de pensar (Wilson:1986). El ser humano y sus facultades maravillosas para aprender, enseñar, pensar y tener una conciencia mental de todo lo que realiza, lo convierte en una especie digna de estudio infinito y continuo. Este interés es el que promueve la investigación a la eterna constante del cómo aprende el ser humano.

Para responder dicho paradigma, diversos conceptos han sido revisados. Locke (en Wilson, 1986:105), en el siglo XVII, con su teoría empírica del aprendizaje, enfocó la atención del mundo en el aprendizaje humano, es decir, la manera como los sujetos adquieren el conocimiento. A partir de sus cuestionamientos se han formulado varias teorías. En general se plantea que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento del ser humano más o menos permanente, debido a su interacción con el medio ambiente (Moreno,1993:20).

La teoría de aprendizaje debe sustentar los procesos con los que el ser humano adquiere el conocimiento. Esta teoría debe mostrar la manera como el ser humano organiza e integra su conocimiento. La teoría, en todos los casos, debe brindar una base sistemática a seguir, así como proporcionar los principios con los que se organiza el conocimiento (Millar, 2000:1).

A continuación se describen la teoría y los enfoques que se consideran más relevantes para este estudio.

1.2.1.1 Teoría Cognitiva

La teoría cognitiva se conformó como una contraparte psicológica activo-subjetiva de la visión psicológica pasivo-objetiva del aprendizaje humano. El aspecto cognitivo de esta teoría se refiere a la problemática y cuestionamiento del cómo el ser humano actúa cognitivamente con el ambiente social en el que se desenvuelve y adquiere el conocimiento, el cual se interpreta como la comprensión de sí mismo y de su ambiente social (Bigge, 1982:169).

Los principios básicos de esta teoría son la conceptualización del conocimiento (*insight*) y su adquisición a través de procesos mentales (Bigge, 1982:169 y Brown, 1987:11).

Dentro de esta teoría, el aprendizaje es conceptualizado como el proceso interno por medio del cual un sujeto adquiere nuevas estructuras cognitivas y desarrolla elementos con los que relaciona el conocimiento (*insights*) (Bigge, 1982:173). Estos elementos de relación, una vez que han sido probados y generalizados, se transforman en la comprensión, la cual es el discernimiento que se atribuye a situaciones similares, no idénticas e inclusive nuevas de aprendizaje. Ese discernimiento aporta el *significado* en sí mismo que se confiere a un objeto o idea. Esta denotación de significados la lleva a cabo el ser humano por medio de la lengua, de manera convencional y cooperativa. Así, una estructura cognitiva es un conjunto de conocimientos y es definida como la percepción única del sujeto, de los aspectos psicológicos, personales, físicos y sociales del mundo, expresada en una lengua específica de forma oral o escrita (Bigge, 1982:173).

La teoría cognitiva, enfocada en el aprendizaje de una lengua, contiene tres conceptos básicos para la explicación del aprendizaje, los cuales son los *procesos*, los *estilos* y las *estrategias* de aprendizaje. Así, esta teoría pretende explicar los procesos mentales por los cuales el ser humano adquiere el lenguaje dependiendo de sus estilos y sus estrategias de aprendizaje (Brown, 1987:78-79).

Un *proceso* es una característica innata del ser humano. No se puede enseñar ni aprender, pero sí se puede estudiar, analizar y observar gradualmente. Un proceso mental es, entonces, aquel procedimiento cognitivo que el sujeto ejecuta al adquirir el conocimiento, mismo que está ligado a los tipos de aprendizaje que se describen en el cuadro 6. Un *estilo* es la preferencia individual de cada sujeto para llevar a cabo un proceso, así un estilo de aprendizaje es la manera personal que un individuo adopta para procesar mentalmente el conocimiento. Por último, una *estrategia* es el método específico por el cual un individuo resuelve un problema y consigue alcanzar sus objetivos. Ahora bien, las *estrategias* de aprendizaje son las medidas *intraindividuales* (Brown, 1987:78-79) del aprendiente para facilitar su aprendizaje, haciéndolo más rápido, más efectivo y flexible para aplicarlo a situaciones diversas (Brown, 1987:79, 91-94, Oxford, 1990:7-9,17).

Los ocho tipos de aprendizaje, descritos en el cuadro 6, se interrelacionan y complementan unos con otros. El tipo de aprendizaje para la solución de problemas es el que engloba el principio de la teoría cognitiva: la capacidad flexible de ejecutar estrategias y aplicar diversos estilos de aprendizaje para adquirir el conocimiento en situaciones similares o completamente nuevas.

Tipos de aprendizaje	Descripción
Por señales	Respuesta general y condicionada a una señal (Pavlov).
Estímulo - respuesta	Respuesta precisa a un estímulo discriminatorio. Conexión mental (respuesta instrumental) aprendida por repetición (Skinner).
De cadena	Adquisición de una cadena de dos o más conexiones instrumentales (cadenas de habilidades motoras) (Skinner).
Asociación verbal	Aprendizaje de cadenas verbales. Es muy parecida a la anterior (de cadena) pero en este caso las cadenas son verbales en vez de motoras.
Discriminación múltiple	Respuestas múltiples a diversos estímulos. El aprendizaje de cada respuesta es simple como en las anteriores, la diferencia es que estas respuestas o conexiones tienden a interferirse unas con otras.
Por conceptos	Habilidad adquirida para dar una respuesta común a una clase de estímulos creando un concepto. Éste puede diferir entre los integrantes de un mismo círculo social.
Por principios	Cadena (racimo) de conceptos; no de respuestas, que sirve para organizar comportamientos y experiencias (Ausubel, 1998).
Resolución de problemas	Combinación consciente de conceptos y principios para resolver, de forma reflexiva, situaciones en ambientes ambiguos o desconocidos.

Cuadro 6: Tipos de aprendizaje (con base en Brown, 1987:79-80)

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas según su naturaleza y función. O'Malley *et al.* (1985:537) y Brown (1987:93-94) las clasifican en tres: las metacognitivas, las cognitivas, y las socio-afectivas, las cuales se presentan en el cuadro 7.

Las estrategias de aprendizaje metacognitivas se refieren a la ejecución interna de funciones comunicativas, tales como planear el aprendizaje, monitorearlo y evaluarlo. Las estrategias de aprendizaje cognitivas sólo se limitan a realizar una tarea a la vez. Las estrategias de aprendizaje socio-afectivas tienen que ver con las relaciones mediadoras e interactivas que ocurren entre los hablantes.

Tipo	Estrategia
Metacognitivas	Uso de organizadores previsorios Atención dirigida Selección y discriminación de la atención Control personal de las condiciones del propio aprendizaje Planeación funcional de la tarea comunicativa Producción pausada (escuchar antes de hablar)
Cognitivas	Repetición o imitación del <i>input</i> , de manera silenciosa o en voz alta Uso de referencias en la lengua meta (material impreso, auditivo, y/o visual) Traducción Agrupación, clasificación y reclasificación del objeto de aprendizaje Toma de notas Deducción de significados Recombinación significativa de nuevos elementos Relación de la nueva información por medio de imágenes y gráficos Representación acústica Asociación de nuevas palabras de la lengua meta con palabras clave en L1 Contextualización secuencial y significativa de palabras o frases Elaboración de esquemas nuevos basados en esquemas previos Transferencia de conceptos aprendidos anteriormente para realizar una tarea nueva Inferencia de significado por medio del uso de información previa
Socio-afectivas	Cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación, información, etc. Formulación de preguntas para la aclaración del significado, o explicación o refraseo del mensaje

Cuadro 7: Estrategias de aprendizaje (O'Malley 1985:537; Brown, 1987:93-94)

1.2.1.1.1 Enfoque objetivista

Se considera que para los usos prácticos y teóricos de la presente investigación, el enfoque *Objetivista* (Vásquez, 2000:1) es uno de los más representativos, el cual propone que el aprendizaje es la adquisición de un conocimiento sobre lo que proviene de la realidad, lo cual se deriva en una representación mental de lo que el sujeto conoce y sabe acerca de la realidad misma. El conocimiento es sinónimo de información adquirida, aunque es abstracto, tiene conexión directa con el sujeto que lo aprende cuando éste ha abstraído su significado. Al respecto, Vásquez explica que la información, es decir, lo que se aprende, es como algo inanimado, sin significado propio; el significado lo otorga el individuo que lo manipula (quien aprende) al asociar y reorganizar los esquemas mentales con la nueva información transformándola en conocimiento. Lo anterior se refiere a que si no existe un sujeto que manipule la información y le confiera un significado, entonces, tal información

no podrá tener una conexión lógica con lo que él ya sabe. Por lo tanto, sólo se crea una relación directa entre lo que se aprende y el sujeto que aprende cuando éste manipula el objeto de conocimiento y al hacerlo, le otorga un significado. La conexión que pudiera establecerse es posterior al aprendizaje del conocimiento. Para aprender algo, es necesario analizarlo y clasificarlo.

La lengua es el medio por el cual la realidad se describe objetivamente, sin alterarla o distorsionarla. La posible alteración o distorsión ocurre sólo cuando la interpretación de la realidad es subjetiva. El conocimiento universal es la representación independiente de la realidad de quienes aprenden más y mejor, es decir, mientras más aprenda el sujeto, mayores serán sus conocimientos y estará más cerca de poseer un conocimiento universal.

Aprender, entonces, no es poseer un mapa de una realidad infinita, “*es llegar a ser efectivo en la acción en un ámbito determinado*” (Vásquez, 2000:1). De esta manera, el aprender algo es una acción inseparable de la existencia. El aprendizaje es también un medio con el cual se define la realidad en la cual los seres humanos vivimos. Finalmente, el enfoque objetivista propone que al aprender, el ser humano no sólo se adapta, sino que se transforma y, al transformarse, define lo que puede hacer y, por ende, lo que quiere hacer. Por lo tanto, el aprendizaje no se relaciona con la reproducción de una realidad, sino con la *producción* de la misma, dentro de la cual el sujeto que aprende se produce a sí mismo (Vásquez, 2000:2).

La cognición y el aprendizaje, entonces, son procesos equitativos, pero no iguales. La cognición, como ya se describió, es la manera por la cual el conocimiento se aprende. El aprendizaje, por su parte, es un proceso complejo que resulta en el cambio de un comportamiento determinado.

1.2.1.1.2 Enfoque Cooperativo

Dentro de la teoría cognitiva se encuentra el enfoque cooperativo o colaborativo, que sustenta que los seres humanos formamos parte de una comunidad. Desde el día en que nacemos, creamos conexiones de dependencia con las personas que están a nuestro alrededor porque la naturaleza del ser humano es la de vivir en comunidad. El comportamiento humano casi nunca es independiente de los factores externos ni de los eventos que existen dentro de un grupo social determinado.

Para los propósitos de este trabajo, un grupo social se define como una unidad de personas congregadas para realizar o alcanzar una meta en común. Dentro de esta unidad de interdependencia que se crea entre los miembros, se mezclan varios intereses y objetivos concretos entre sí. Las actividades que se realizan en grupo son básicas (Papalia, 1998: 615).

El aprendizaje cooperativo visualiza al aprendiente como un sujeto activo que aprende e interviene en la planeación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje. El aprendizaje es significativo porque sólo tiene sentido cuando es aplicable tanto desde el punto de vista psicológico como constructivista. Desde el punto de vista psicológico, el aprendizaje, aparte de tener un sentido y valor personal, puede ser asimilado e integrado a otras experiencias y conocimientos previos. Desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje es visualizado como un eslabón infinito (macro esquema) que toma sentido una vez que se ha integrado a los otros eslabones (esquemas) previamente adquiridos y aprendidos, para construir y reconstruir esquemas cognoscitivos (Ausubel, 1998:48; Moreno, 1993:21; Papalia, 1998:187). En el cuadro 8 se

ilustran los elementos generales del trabajo en grupo, los cuales son la clave esencial del aprendizaje cooperativo.

Condiciones	Promueve:	Responsabilidad	Características
Debe haber un número reducido de miembros en el grupo para crear una atmósfera educativa agradable, cooperativa, en la que cada miembro tiene un rol activo en las actividades que se llevan a cabo en el grupo.	Una fuerza dinámica que hace que los aprendientes interactúen entre ellos. También implica un trabajo extra para el aprendiente, quien debe estar más comprometido y activo que nunca.	Ésta dividida entre los aprendientes, pues son ellos ahora los que comparten la responsabilidad de su aprendizaje.	Los aprendientes son libres de trabajar y realizar las actividades sugeridas como ellos quieran, de acuerdo con sus estrategias cognitivas y estilos de aprendizaje. Lo que es importante es el proceso que siguen para alcanzar la meta grupal y también el producto final.

Cuadro 8: Elementos generales del trabajo en grupo (Moreno, 1993: 55-60)

Existe una pequeña diferencia entre grupo y trabajo grupal, y equipo y trabajo en equipo. El grupo es un conjunto de individuos concentrados en un espacio definido con un objetivo común en general: aprender algo. El trabajo que ellos realizan para lograr ese objetivo, el cual es coordinado y controlado por el profesor y un líder, recibe el nombre de *trabajo grupal* (Moreno, 1993:103-104).

Por otra parte, un equipo es un subconjunto de ese grupo que tiene una tarea en común por realizar, que interactúa y se comunica cara a cara, con una organización propia y convenida que le permite coordinar y evaluar la participación individual de sus integrantes con respecto al *trabajo en equipo* que ejecutan (Moreno, 1993:106). Con el propósito de que un equipo funcione y trabaje bien, Moreno proporciona varios elementos para que el trabajo pueda realizarse satisfactoriamente. Estas características se describen en el cuadro 9.

Elementos	Descripción
	Apertura a la comunicación, interacción y colaboración con los otros integrantes, confianza, respeto, aceptación, interés y compromiso

Condiciones de trabajo personales	hacia el equipo y a sí mismo.
Claridad de lo que se quiere hacer	Objetivo común y estimulante a alcanzar, que requiera la participación de varios individuos para lograrlo. Dicho objetivo debe estar basado en una tarea específica.
Participación	Regida por el compromiso individual hacia el objetivo y el equipo. Interacción y comunicación abierta, fluida y tolerante.
Organización	Caracterizada por reglas sistemáticas para organizar el trabajo y a los integrantes. Esta organización puede estar comandada por un líder, pero las normas deben acordarse democráticamente por todos los integrantes.
Procedimientos, metodología y técnicas de trabajo	La selección de los pasos a seguir para la obtención de datos, el análisis y la elaboración del trabajo presentado ante el grupo es un elemento clave para no obstaculizar el desempeño del equipo en general.
Información y recursos de apoyo	Son elementos básicos en el aprendizaje colaborativo. A diferencia de otras metodologías, el material no se presenta "digerido" a los aprendientes. Éstos tienen que analizarlo, entenderlo, estudiarlo e incluso buscar más información que enriquezca la proporcionada por el profesor para que ellos mismos construyan su aprendizaje.
Evaluación	El trabajo individual se compara entre los integrantes para formarse una autocrítica que les permita crecer en autonomía y responsabilidad.

Cuadro 9: Elementos esenciales del trabajo en grupo (Moreno, 1993: 103-106)

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo, en el que la herramienta principal es la dinámica grupal, promueve una relación intercultural con la que se facilita un continuo intercambio de puntos de vista, pensamientos, y creencias que causan conflictos socio-cognitivos que deben ser asimilados y resueltos individualmente y por todo el grupo (Ferreiro y Calderon, 2000:29).

El intercambio de experiencias educativas contribuye a que los participantes comprendan y analicen el mundo, y el ambiente en el que se desarrollan de manera objetiva. La expresión oral de sus ideas, opiniones, críticas y pensamientos debe ser clara y concisa (Ferreiro y Calderon, 2000:17). La comunicación oral es uno de los principales elementos del aprendizaje cooperativo, pues la transmisión interactiva de mensajes promueve la búsqueda y formulación de hipótesis para la solución de un problema específico. La dinámica grupal permite organizar los roles de acción. Los

individuos aprenden unos de otros y consecuentemente, del ambiente en el que se desenvuelven.

En el aprendizaje de la habilidad oral de una lengua extranjera, el medio ambiente, el sujeto y la lengua en sí misma forman un triángulo sistemático e interactivo que promueve un aprendizaje constante, con el cual el sujeto construye su propia realidad y la amplía por medio de la lengua meta; en este caso el inglés.

El individuo aprende a producir oralmente la lengua extranjera de acuerdo con los tipos de aprendizaje expuestos en el cuadro 6. El sujeto aprende a dar señales básicas de comunicación, mismas que después crearán conexiones metales con otras señales aprendidas, construyendo una cadena mental de conceptos que después serán seleccionados y discriminados, de acuerdo con el estímulo comunicativo presentado. Posteriormente dicha discriminación y clasificación de conceptos promoverá la organización de estos conceptos en esquemas que serán activados automáticamente para resolver problemas comunicativos similares o nuevos. Así, al desarrollar los tipos de aprendizaje antes mencionados, el sujeto será capaz de producir la lengua meta de manera efectiva (Vásquez,2000:1). Por supuesto que para realizar todo ese proceso, el sujeto aplicará las estrategias necesarias, ya sean de tipo metacognitivas (producción oral intrapersonal), cognitivas (producción oral intra e interpersonal), o socio-afectivas (producción interpersonal). Al utilizar estrategias metacognitivas, el aprendiente reflexiona, controla, planea y se enfoca en habilidades y acciones internas individuales, tales como atender un estímulo comunicativo específico, determinar las condiciones en las que producirá oralmente su discurso, planificar la producción oral con anterioridad,

así como aprender a escuchar antes de hablar para evitar conflictos comunicativos con otros hablantes. Al emplear estrategias cognitivas, el aprendiente depende, en cierta forma, de una fuente externa para producir oralmente un discurso. Dicha dependencia tiene dos variantes, una intrapersonal y otra interpersonal. La intrapersonal tiene que ver con estrategias individuales, tales como tomar notas de ciertas frases, expresiones y convenciones comunicativas que le pueden ser útiles en intercambios comunicativos similares o nuevos. De igual manera, la deducción, inferencia y transferencia de significados, y la asociación de palabras o frases nuevas con palabras o frases ya aprendidas son actividades internas del aprendiente. En cambio, cuando el individuo imita o repite sonidos, construye relaciones en la lengua meta, a partir de medios impresos, auditivos y visuales, usando sus estrategias interpersonales. Sin una fuente externa, el individuo no podría aprender una convención comunicativa específica. Por último, al usar estrategias socio-afectivas, el aprendiente depende completamente de la interacción interpersonal con otros hablantes. Es a través de esa reciprocidad que el aprendiente construye, enriquece, reestructura y corrige sus esquemas comunicativos (Brown,1987:79-80). Con este tipo de estrategias, el sujeto perteneciente a un grupo social determinado aprende, en ciertas condiciones y estipulaciones de convivencia y cooperación, la compleja y necesaria habilidad oral, la cual le permitirá seguir aprendiendo la lengua meta de manera colaborativa, en un ambiente grupal que promueva la expresión oral de sus pensamientos, opiniones, críticas y necesidades, para la resolución de problemas comunes (Moreno,1993:103, Ferreiro y Calderón, 2000:29).

En esta sección se revisó la teoría cognitiva, la cual considera al aprendiente como un sujeto pensante, con procesos, estilos y estrategias de aprendizaje individuales que le permiten analizar y esquematizar cognitivamente los conceptos nuevos que aprende. Se expuso también el enfoque objetivista, el cual postula que el sujeto es capaz de poseer un conocimiento universal entre más interacciones y experiencias mantenga con la realidad, misma que no será reproducida sino producida por él mismo, creciendo así como ser individual y social. Por último, se expuso el enfoque cooperativo que proporciona los lineamientos esenciales para aprender colaborativamente en un ambiente de participación e interacción comunicativa solidaria.

Después de haber descrito la manera como el sujeto aprende y construye su realidad social, es necesario explicar la forma como debe enseñársele a hacerlo, lo cual se aborda con la teoría de enseñanza que se presenta en la siguiente sección.

1.3 Teoría de Enseñanza

El enfoque comunicativo ha sido, sin duda, uno de los principales enfoques de la enseñanza contemporánea de una lengua extranjera (Martínez, 2000:1). Este enfoque condensó los principios de otros anteriores a él, tales como el utilizar la lengua meta como medio de instrucción, el aprender diversas funciones comunicativas y formas lingüísticas para expresarse, enrolarse en situaciones típicas pero controladas para promover la producción oral, etc. (Larsen–Freeman, 1986:123; Alptekin,2002:58).

Junto con esos principios, el enfoque comunicativo ve a la lengua meta no sólo como medio de instrucción sino también como objeto de estudio y de

manipulación constante. También promueve el uso de diversas formas lingüísticas para una sola función, dándole así una flexibilidad natural a la lengua. Además, el uso de material auténtico, (material no manipulado para su uso en la docencia), y el establecimiento de situaciones con características sociales casi naturales motivan la interacción entre los estudiantes. La fluidez y la precisión de los discursos son parámetros flexibles que marcan la intervención del profesor, pues los errores no son vistos como barrera para el aprendizaje de la lengua, sino como un paso necesario y natural del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Larsen-Freeman, 1986:128-130).

El objetivo principal de este enfoque es permitir que el alumno use la lengua meta para comunicarse y producir *significados funcionales y sociales* (Littlewood,1981:2), además de tomar en cuenta la individualidad del emisor y del receptor, así como del contexto social en donde se sitúa la interacción, buscando siempre expresar y dar a entender la intención del mensaje de forma clara y concisa por medio de la negociación de significado (Larsen-Freeman,1986:131-135; Littlewood, 1981,94).

El uso de la lengua meta de forma funcional y social lo puede lograr el alumno si tiene una competencia comunicativa sólida para producir mensajes coherentes y flexibles, además de distinguir e identificar la función comunicativa de ciertas formas lingüísticas, así como para desarrollar estrategias comunicativas que le permitan expresarse adecuadamente, autoevaluarse y corregirse, en caso necesario, así como para estar consciente del significado social de ciertas estructuras (Littlewood,1981:6). Oxford (1990:7), con base en Canale y Swain (1980), expone un modelo completo

sobre la competencia comunicativa la cual está compuesta por cuatro elementos: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

La competencia gramatical se refiere al grado del manejo del código lingüístico el cual incluye la gramática, el léxico, la pronunciación, la ortografía y la construcción de palabras. A la competencia sociolingüística le compete el uso de diversas oraciones que puedan ser entendidas en contextos sociales específicos. La competencia discursiva es la habilidad de combinar ideas coherentes en pensamiento y cohesivas en forma. La competencia estratégica es la habilidad de usar estrategias comunicativas para darse a entender a pesar de tener limitantes en la lengua materna o meta. Dichas estrategias comunicativas se basan en las funciones comunicativas del lenguaje (cuadro 10), identificadas por Halliday (1969) y Brown (1987:202-203).

Tipo	Función
Instrumental	Manipular el ambiente para provocar que ciertas situaciones ocurran: ordenar, pronunciar veredictos, dar instrucciones, etc.
Regulatoria	Controlar situaciones interlocutivas convencionalmente: acordar, aprobar, controlar comportamientos, establecer reglas, etc.
Representacional	Expresar la realidad tal y como uno mismo la percibe: aseverar, explicar, reportar, exponer hechos, etc.
Interaccional	Establecer contacto y comunicación con otros miembros de la sociedad y mantener canales de interacción abiertos, utilizando léxico, estructuras y fórmulas de intercambio social adecuadas: saludar, despedirse, bromear, platicar, etc.
Personal	Expresar sentimientos, necesidades, emociones y aspectos de la personalidad del sujeto: confesiones, exclamaciones, etc.
Heurística	Formulación de proposiciones y preguntas con el único propósito de aprender y conocer el ambiente social: preguntar, requisitar, indagar, etc.
Imaginativa	Crear sistemas o ideas imaginarias más allá de la realidad para explorar las infinitas posibilidades de la lengua: escribir poesía, novelas, cuentos, etc.

Cuadro 10: Funciones comunicativas del lenguaje (Brown,1987:203; Halliday,1969: 49-

53)

Como puede apreciarse, la competencia comunicativa es un sistema complejo y estructurado por varios elementos, que no pueden aprenderse ni

enseñarse de manera aislada. Un modelo adecuado para la enseñanza de la habilidad oral es el que propone Littlewood (1981 en Bygate,1997:61-65) (cuadro 11).

Actividades precomunicativas	Actividades comunicativas
Actividades estructurales	Actividades de comunicación funcional
Actividades cuasi-comunicativas	Actividades de interacción social

Cuadro 11: Modelo de Littlewood para la enseñanza de la habilidad oral (Littlewood, 1981 en Bygate,1997:61)

Las actividades están divididas esencialmente en dos, las precomunicativas y las comunicativas. Las actividades precomunicativas, son aquellas actividades que están enfocadas a reforzar y combinar estructuras y vocabulario de la lengua meta (*actividades estructurales*), para proporcionar a los alumnos oportunidades de vincular las estructuras practicadas con su función comunicativa (*actividades cuasi-comunicativas*). Estas últimas, tienen como objetivo principal ayudar al alumno a relacionar las estructuras revisadas en el primer tipo de actividades con tres diferentes niveles comunicativos: función comunicativa, significado específico y contexto social. Con la función comunicativa se identifica el motivo de la conversación; por ejemplo, si se va a emitir una sugerencia o una orden, es necesario considerar a quién o por qué se envía el mensaje. El nivel del significado específico se refiere a las preguntas que reformulamos para obtener información particular: por ejemplo, la hora, un lugar, un costo, etc. En el *contexto social* se encuadra la situación comunicativa en un contexto social determinado; por ejemplo, aceptar o declinar una invitación, hacer planes para vacacionar, llevar a cabo pláticas formales, etc.

Las actividades comunicativas son aquellas actividades con las que el alumno realmente interactúa en conversaciones significativas y autónomas. Estas actividades se subdividen a su vez en *actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social*.

Para las actividades de comunicación funcional se emplean ejercicios de resolución de problemas con una meta definida y convenida (por ejemplo convencer a alguien que compre un producto) y de falta de información (*information gap*), en los cuales el o los alumnos tienen que averiguar y completar la información faltante para continuar la conversación. Las actividades de interacción social emplean, además de ejercicios similares a las de las actividades de comunicación funcional, un escenario (contexto) social específico, esto es, el lugar, la situación y el tipo de personas que tomarán parte en la conversación (Littlewood, 1981:86). Las actividades de interacción social promueven en el alumno el uso de la lengua meta para obtener y compartir información de manera efectiva a través de la utilización de diversas estrategias comunicativas. La libertad con la que cuentan los alumnos para desenvolverse como hablantes dentro de una situación comunicativa está controlada y delimitada tanto por la naturaleza de la actividad como por el profesor. Los alumnos tienen la oportunidad abierta de negociar el significado. Los estudiantes deben darse a entender y transmitir el mensaje de la manera más apropiada.

El mensaje debe contener las opiniones, inquietudes, deseos, ideas, sentimientos y / o necesidades de los alumnos, mismos que deben ser capaces de transmitirlos y expresarlos fácilmente (comunicar comunicando).

La lengua meta es usada dentro de un contexto social determinado en el que se establece el tema y el rol de los participantes en la comunicación. Los roles principales en este enfoque son dos: el del profesor y el del alumno.

El rol del profesor es el de un supervisor y asesor activo de la construcción y desarrollo del conocimiento, además de coordinar la integración de todos los miembros del grupo en una unidad cooperativa. El profesor es el mediador de la adquisición del conocimiento y la enseñanza de las habilidades sociales de los alumnos (Braunstein,1998:404; Ferreiro y Calderón, 2000:41,52; Rangel,1977:42-45). El profesor es un facilitador del uso de estrategias, técnicas y vocabulario. Así, el maestro es el encargado de proveer a los alumnos con actividades precomunicativas y comunicativas que les ayuden a desarrollar exitosamente su competencia comunicativa (Morrow 1981, en Larsen-Freeman,1986:132).

El rol del alumno es el de un sujeto activo, pensante, que analiza, internaliza, construye y reconstruye su competencia comunicativa. El alumno cuestiona, experimenta y formula sus propias hipótesis sobre la lengua, rechazándolas o comprobándolas al utilizarla funcional y comunicativamente, fijándose siempre el objetivo de expresarse lo más clara y adecuadamente para transmitir su mensaje con la intención deseada, puesto que si no fuera así, tanto el emisor como el receptor tendrían que negociar el significado correspondiente (Brumfit, 1979:118-119, Littlewood,1981:93-95, Macaro,1997:39-49).

Durante la práctica de la habilidad oral, el alumno de una lengua extranjera usa ciertas estrategias de aprendizaje y de comunicación. Las estrategias de aprendizaje y las comunicativas de acuerdo con Oxford (1990:9),

son acciones específicas que el alumno lleva a cabo para resolver un problema comunicativo y tienen ciertas características que permiten que los alumnos sean más directos en su interacción y menos redundantes. Estas estrategias no son siempre observables, son flexibles, casi siempre son conscientes y pueden verse afectadas por varios factores personales, como la personalidad y la motivación del alumno.

Brown (1987:91-95) señala que las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la información o el mensaje (*input*) que recibe el hablante y la manera en que lo procesa, modifica y construye. Las estrategias comunicativas se enfocan más a la información o mensaje que el alumno formula y la forma en que lo expresa en la búsqueda de más y mejores vías de comunicación.

Oxford (1990:7) menciona que las estrategias comunicativas son sólo aquellas enfocadas y basadas en la habilidad oral, ya que las estrategias que se usan en la habilidad de la comprensión de lectura y la habilidad de producción escrita, no tienen tanto peso dentro de una interacción comunicativa, como las estrategias de producción de la habilidad oral y las estrategias de comprensión de la habilidad auditiva.

Las estrategias comunicativas enfocadas específicamente a la habilidad oral se clasifican, a su vez, como directas e indirectas. Las estrategias directas (cuadro 12) son aquellas estrategias que se aplican directamente al aprendizaje de la lengua meta y a su uso en situaciones comunicativas. Las estrategias comunicativas directas requieren un procesamiento mental de la lengua, mismo que se divide en tres grandes grupos de estrategias: estrategias mnemónicas, estrategias cognitivas y estrategias compensatorias. Cada grupo procesa la lengua de manera diferente y con propósitos distintos.

El primer grupo de estrategias directas es el de las estrategias mnemónicas o de memoria, las cuales ayudan a los hablantes a almacenar, recordar y clasificar nueva información. El segundo grupo es el de las estrategias cognitivas, las cuales permiten a los aprendientes comprender y producir la lengua meta usando todos los recursos posibles y contribuyen a comprender, reclasificar y construir conocimientos nuevos.

Estrategias comunicativas directas		
Mnemónicas	Cognitivas	Compensatorias
<p>A.- Crear imágenes mentales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner nuevas palabras en contexto <p>B.- Usar imágenes y sonidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representar sonidos en la memoria <p>C.- Repasar esquemas y conceptos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructurar la revisión <p>D.- Actuar</p>	<p>A.- Practicar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Repetir ▪ Practicar los sonidos y la escritura formalmente ▪ Recombinarlos ▪ Practicar la lengua naturalmente <p>B.- Construir estructuras para <i>input</i> y <i>output</i></p> <p>C.- Recibir y mandar mensajes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar recursos disponibles para recibir y mandar mensajes <p>D.- Analizar y razonar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Razonar deductivamente ▪ Transferir ▪ Traducir 	<p>A.- Adivinar inteligentemente</p> <p>B.- Superar limitaciones en la producción oral y escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtener ayuda ▪ Usar mímica o gesticulaciones faciales ▪ Evitar la comunicación parcial o totalmente ▪ Seleccionar la temática ▪ Ajustar el mensaje ▪ Asignarle valor a las palabras ▪ Usar circunlocución o sinónimos

Cuadro 12: Estrategias comunicativas directas enfocadas en la habilidad oral (Oxford,1990:2-9,17)

El último grupo es el de las estrategias compensatorias que auxilian a los hablantes para que completen huecos comunicativos y continúen con una interacción auténtica y estable (Oxford, 1990:2-9,17).

Las estrategias comunicativas indirectas (cuadro13) no utilizan directamente la lengua meta para aprenderla, pero sí para producirla y además trabajan conjuntamente con las estrategias directas. Estas estrategias están divididas en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Las estrategias metacognitivas permiten a los hablantes controlar su cognición, así como enfocarse, coordinar, planear y evaluar sus procesos de aprendizaje. Las estrategias afectivas ayudan al aprendiente a regular sus emociones, motivaciones y actitudes con respecto a la lengua y a otros hablantes, desarrollando así un sentimiento de autoconfianza y seguridad para comunicarse.

Estrategias comunicativas indirectas		
Metacognitivas	Afectivas	Sociales
<p>A.- Centrar la atención</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar y conectar material nuevo con material previo ▪ Poner atención ▪ Anteponer la comprensión oral a la producción oral <p>B.- Evaluar el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Automonitorearse ▪ Autoevaluarse <p>C.- Coordinar y planear el Aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizarse ▪ Averiguar sobre la lengua meta ▪ Establecer metas y objetivos ▪ Identificar el propósito de una tarea ▪ Planificar una tarea ▪ Buscar oportunidades para practicar la lengua 	<p>A.- Disminuir el nivel de ansiedad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer uso de la meditación, respiraciones profundas, relajarse ▪ Usar música ▪ Reírse <p>B.- Auto motivarse</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener una actitud positiva ▪ Tomar riesgos inteligentemente ▪ Auto recompensarse <p>C.- Tomar el control del cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber escuchar a nuestro cuerpo ▪ Usar una lista de necesidades ▪ Escribir un diario sobre el propio aprendizaje de la lengua meta ▪ Externar nuestros sentimientos con alguien más 	<p>A.- Formular preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntar para corregir <p>B.- Cooperar con otros</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaborar con los compañeros ▪ Cooperar con hablantes que tengan un mejor nivel de la lengua meta <p>C.- Tener empatía con los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ampliar la propia visión cultural ▪ Estar conscientes de los puntos de vista y sentimientos de los demás

Cuadro 13: Estrategias comunicativas indirectas enfocadas en la habilidad oral (Oxford, 1990:8-9,37,135)

En el tercer grupo se encuentran las **estrategias sociales** las cuales facilitan y auxilian a los estudiantes a adquirir la lengua meta por medio de la interacción con otros hablantes, ya sean nativos de la lengua meta o no,

creando un ambiente apto para la interacción, así como una comprensión empática del hablante y su mensaje (Oxford, 1990:8-9, 37, 135).

Es importante notar que las estrategias de aprendizaje socio-afectivas de O'Malley (1985 en Brown, 1987:93-94) son similares a las estrategias comunicativas afectivas y sociales de Oxford (1990:9). La diferencia sutil que se puede observar es que en las primeras la cooperación con otros hablantes y la formulación de preguntas están basadas en el *input* recibido, esto es, en la información que se recibió, enmarcando dicha interacción solamente en ese *input*.

En cambio, las estrategias comunicativas sociales y afectivas se enfocan en el *output* que puede estar enmarcado o no en el *input* recibido, esto es, la cooperación o formulación de preguntas. Con este tipo de estrategias se amplía más el campo de la interacción que con las primeras.

En síntesis, el enfoque comunicativo se caracteriza metodológicamente por dar prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua meta, procurando la exposición del alumno a discursos e interacciones donde el uso de la lengua sea global, real y auténtico. Además, el enfoque comunicativo ayuda y promueve el desarrollo de habilidades y estrategias comunicativas de los alumnos, con un enfoque centrado en los alumnos, no en los profesores. Teóricamente, el enfoque comunicativo se rige por los principios de la enseñanza intralingüística y la enseñanza interlingüística de una lengua extranjera. La primera refuerza la utilización de la lengua meta como medio de instrucción. La segunda promueve el uso de la lengua meta y la lengua materna de los alumnos como canales de comparación e instrucción (Macaro, 1997:38-42; Xiaoju, 1990:59-67).

En esta sección se analizó la teoría de enseñanza enmarcada en el enfoque comunicativo, el cual guía y orienta al alumno en la construcción y producción de discursos que contribuyen al desarrollo de su competencia comunicativa dentro de contextos sociales específicos. Para esta investigación se expuso el modelo de Littlewood como base metodológica de un curso de conversación. Por último se expusieron las estrategias comunicativas de Oxford empleadas en la conversación. En la siguiente sección, se describen brevemente algunos aspectos para el diseño de cursos de una lengua extranjera.

1.4 Diseño de Cursos

Alba (1987:133), basada en Jones (1982), nos reafirma que la tarea de diseñar un curso es una labor compleja pero a la vez confortante, puesto que se inicia con expectativas exitosas, un cambio a planes o situaciones que han sido realizadas previamente y que, por diversos factores, no han logrado satisfacer las expectativas originales. Diseñar, pues, es una actividad creativa que tiene como finalidad la elaboración y construcción de decisiones desde la realidad actual con visión hacia futuras posibilidades de éxito (Alba,1987:133).

Para el diseño de un curso, y en especial para uno de lengua extranjera, ciertos elementos básicos deben tomarse en cuenta, independientemente del modelo y sílabo que se apliquen (Nunan,1988:4). Dichos elementos son: análisis de necesidades, objetivos general y específicos, contenido y materiales. Cada uno se desarrollará de acuerdo con el modelo de currícula que se escoja, además de tomar en cuenta otros aspectos característicos del currículo y del sílabo.

En este apartado se analizan los elementos que componen una currícula en general, así como los tipos de sílabo más implementados en la enseñanza de una lengua extranjera. Por último, se presenta el modelo que se apega a las expectativas de un taller de conversación en inglés.

1.4.1 Modelos de Diseño Curricular

Para poder diseñar, conformar, mejorar o cambiar un curso académico se deben tener principios a seguir estipulados por un modelo curricular que nos guíe en el proceso que se quiera ejecutar. Antes de enfocarnos en modelos y principios, es conveniente conceptuar y diferenciar un currículo de un sílabo.

Varias acepciones se han dado, pero sería conveniente empezar por la epistemológica, la cuál concibe al *curriculum* como un “conjunto de estudios”. Otra acepción es aquella que dice que una currícula es la colectividad de propuestas que un curso ofrece a una institución o grupo de instituciones y un sílabo es la especificación del contenido para un solo curso (Yalden,1987:72).

Nunan, por ejemplo, menciona que la diferencia entre currícula y sílabo es más geográfica que conceptual, pues él expone que el término currícula se usa más a menudo en Estados Unidos que sílabo para referirse a todos los aspectos de la planeación, implementación y evaluación del mismo, en tanto que sílabo es más usado en Inglaterra para referirse a aquella sección de la currícula que tiene que ver con la especificación y ordenación del contenido de un curso (el *qué* de un curso) (Nunan,1988:14).

Otra definición es la que nos ofrece Dubin quien expresa que una currícula contiene la descripción general de metas globales a partir de una filosofía educacional (teoría de enseñanza) y cultural para cualquier tipo de sujetos, acompañada de una teoría del lenguaje y de aprendizaje específicas para el

tipo de sujeto y lengua meta del curso en cuestión. Un sílabo, por su parte, es una propuesta más detallada y operacional de elementos de aprendizaje y enseñanza que traducen la filosofía descrita en la currícula en objetivos más específicos y nivelados (Dubin,1997:34-35).

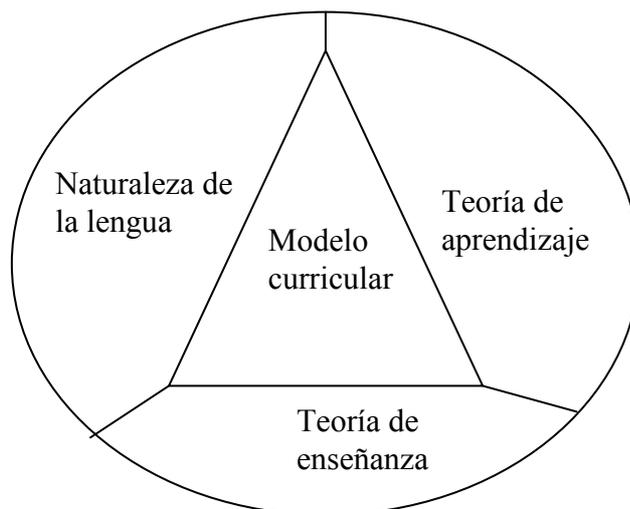
Krahnke por su parte nos señala que un sílabo es un documento que dirige la enseñanza de una lengua en un curso específico, conteniendo bases teóricas del tipo de contenidos inmiscuidos en el currículo y en las bases para la organización del curso (Krahnke,1987:73).

Ahora bien, queda claro que una currícula es una célula pedagógica global, en la cual están asentados principios filosóficos y teóricos de enseñanza, aprendizaje y naturaleza de la lengua que en conjunto, son coherentes y conforman las bases para deslindar otra célula más específica y detallada llamada sílabo el cual marca y sugiere al profesor pasos específicos para enseñar una lengua extranjera, en éste caso el inglés.

Ya que la diferencia ha sido aclarada, empecemos por definir el tipo de currícula que necesita un taller de conversación en inglés para futuros profesores. Varios modelos curriculares han sido propuestos con el único propósito de crear una conciencia autosuficiente y dependiente para el aprendizaje de una lengua, así como para desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse efectivamente en ambientes extra escolares.

Es cierto que en el aprendizaje humano no pueden haber recetas de cocina, e incluso el eclecticismo ha sido una opción funcional (Dubin y Oshtein,1997; Di Prieto, 1987); sin embargo, la necesidad de tener una base concreta y sólida es muy importante para el desarrollo de un curso de lengua extranjera.

Antes de adentrarnos en los modelos y el modelo específico, detallemos las características de una currícula. Una currícula debe tener tres aspectos básicos en su conformación: una teoría de enseñanza, una teoría de aprendizaje y una sobre la naturaleza de la lengua (Dubin, 1997:35). Siguiendo esta estructura, el modelo propuesto por Dubin es muy apropiado:



Modelo curricular para una L2 (Dubin, 1997:34)

Nunan (1988,15-17) cita tres ideologías desarrolladas por Clark que han marcado la pauta al diseñar un modelo curricular: el reconstruccionismo, el humanismo clásico y el progresivismo. El *Reconstruccionismo* tiene tres elementos básicos para diseñar un curso: los objetivos, el contenido y la metodología. La manera de ver el término del curso y la evaluación es cíclica. El *Humanismo Clásico* se conoce como el modelo de *finalidad y significado*, y centra su atención en el aprendiente. El *Progresivismo* está más enfocado en la metodología empleada en el sílabo que en el diseño del mismo, esto es, se definen más las tareas y actividades que el alumno debe realizar (Nunan,1988:16-17). Nunan propone su propio modelo curricular, el cual está centrado en el alumno con los siguientes componentes: un análisis de necesidades, la identificación de metas, la estipulación de objetivos claros, el

desarrollo de materiales, el desarrollo de actividades de aprendizaje, concretar el modo de enseñar, especificar el tipo de ambiente y señalar claramente los momentos y maneras de evaluar (Nunan,1988:19).

El análisis de necesidades se hace con el propósito de agrupar a los alumnos, puesto que el desarrollo de las actividades ocurre durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. El desarrollo de la currícula es cíclica, también es interactiva puesto que una mejora o cambio en uno de los elementos de la currícula afectará a los demás (Nunan,1988:19).

1.4.2 Selección del Tipo de Sílabo

Después de haber seleccionado el modelo para el diseño curricular, es conveniente escoger un tipo de sílabo apropiado para éste. Como ya se mencionó, varios tipos de sílabo pueden encajar en un mismo modelo, pero no varios modelos en un tipo de sílabo. Por ello, el sílabo que se determine será aquel que provea y optimice el mejor desempeño por parte de los profesores y el aprovechamiento de los alumnos en un taller de conversación en inglés.

Una enseñanza óptima combinada con una buena metodología, es lo que buscan los siguientes tipos de sílabo descritos por Franco (2002:35) (con base en Yalden,1987, 63-66) y Krahnke,1987, 10-13, entre otros) (cuadro 14).

Ahora bien, existen factores que se deben tomar en cuenta cuando se va a escoger un tipo de sílabo. Estos factores son de tres tipos; generales, particulares y varios (Krahnke: 1987, Dubin: 1997).

En los aspectos generales encontramos las metas, los objetivos, los recursos de instrucción, la confiabilidad y la mesurabilidad. Las metas y los objetivos son las principales guías para identificar los demás componentes del tipo de sílabo y por ende del curso entero. No podemos basar un sílabo en un

enfoque netamente comunicativo y situacional si nuestro objetivo es incrementar y perfeccionar la gramática, en este caso tanto los objetivos como la metodología de enseñanza serían discrepantes. Los

Sílabo	Contenido	Ejemplo	Orientación
Estructural (Lingüístico, gramatical)	Formas y estructuras gramaticales de la lengua meta.	Elementos discursivos: verbos, adjetivos, oraciones subordinadas, entre otras, incluso morfología y pronunciación.	Producto
Funciones / nociones (semántico)	Funciones y nociones ejecutadas para expresar una idea o necesidad en la lengua meta.	Funciones: informar, acordar, disculparse, pedir ayuda, etc. Nociones: sexo, color, número, tiempo, comparación, etc.	Producto
Negociación / Interactivo	<i>Escenarios</i> cargados de tensión dramática que motiva el uso de la lengua meta.	Preparación de escenarios significativos llenos de dramatización y oportunidades abiertas o no para interactuar.	Producto
Sujeto-asunto/ inmersión/ Basado en fluidez (Fluency-based)	Actividades situacionales comunicativas comandadas por el alumno y supervisadas por el profesor (<i>real-life tasks</i>), que promueven y obligan al uso de la lengua meta, pero no excluyen la lengua materna.	Tipo de enseñanza canadiense. Materias escolares se dan en ambas lenguas, materna y extranjera. La lección es en la lengua meta.	Producto
Basado en tareas	Tareas o actividades complejas y significativas que se subordinan a la lengua meta, donde la enseñanza sólo ocurre cuando la lengua es necesaria para resolver la tarea propuesta.	Solicitar un empleo, arreglar una cita con el dentista, preparar un discurso público, etc.	Proceso
Basado en habilidades	La enseñanza de la lengua meta se facilita al dividirla en habilidades específicas.	Actividades específicas para la comprensión de lectura, la producción escrita, la comprensión oral y producción oral.	Producto
Basado en contenido	Información particular en la lengua meta sobre temas de interés general.	Clases sobre temas específicos (ESP) en la lengua meta, o también sobre temas diversos dentro de un mismo curso.	Proceso

Cuadro 14. Tipos de sílabo más usados para la enseñanza de una L2 (Krashen & Terrell: 1983, Yalden: 1987, Krahnke: 1987, Dubin & O: 1997, Nunan: 1988, Di Prieto: 1987, Brumfit: 1985, Franco, 2002:35)

recursos de instrucción son todos aquellos elementos que afectan el diseño y el desarrollo del sílabo, como son el tiempo destinado al curso o taller, los libros de texto que se escogerán como vehículos de instrucción, los materiales que se usarán en las actividades y dinámicas del curso o taller, incluyendo desde *realia* hasta audiovisuales y recursos físicos (aulas, auditorios, etc.). También

se incluyen como recursos explotables aquellos elementos fuera del entorno escolar, pero ligados a los estudiantes por el medio social en el que se desarrollan, como películas sin doblaje, programas de TV y de radio en la lengua meta, publicidad y viajes, etc. La confiabilidad del sílabo está ligada a las autoridades encargadas de implementar el curso o taller, y la mesurabilidad a los examinadores internos y externos que demuestren la efectividad y confianza de dicha instrucción con estándares nacionales y/o internacionales de educación, como es el caso del examen TOEFL o el FCE.

En los elementos particulares, se consideran aspectos de los docentes y de los alumnos que, de una u otra forma, afectarán el diseño y la planeación del curso, como son la personalidad, el nivel académico y el número de estudiantes, así como la experiencia y expectativas del docente.

En los elementos varios se encuentra la flexibilidad, característica que hace que el sílabo pueda tener posibles modificaciones por parte de los profesores como de los alumnos, todo en aras de proveer un mejor aprovechamiento de la lengua meta por parte de los alumnos, y un mejor desempeño y desarrollo docente por parte de los maestros. Otro elemento es el reduccionismo, al respecto Krahnke (1987) señala que más que un factor es una opción tentadora pero que limita en gran medida la cantidad de estructuras, vocabulario y otros aspectos lingüísticos haciendo del sílabo algo rígido, específico y monótono. Delimitar el material esencial con el que se trabajará (la lengua meta) en un sílabo es bueno y a veces acertado, pero especificarlo demasiado es un error que definitivamente no redituará mucho ni a los alumnos ni a los profesores. Un último elemento es el formato del sílabo el cual debe ser congruente con los objetivos y metas del sílabo. Dubin y Olshtain (1997: 51)

discuten cinco tipos de formato: cíclico, modular, de matriz, lineal y de *storie-line*. El formato cíclico propone básicamente que un aspecto lingüístico sea reutilizado durante una o dos unidades más, incrementando la dificultad del mismo gradualmente. Dicho aspecto debe enseñarse y reciclarse con otros matices y situaciones, pero siendo el mismo en esencia.

El formato modular es un modelo que se identifica con sílabos situacionales y temáticos y que requiere habilidades específicas en las actividades del mismo. Se llama modular porque está conformado por *módulos*, los cuales están integrados por las habilidades y un tema o unidad temática.

El formato de matriz es acorde con los sílabos situacionales en los cuales el plan de clase elaborado como una matriz de situaciones ofrece varias opciones con las cuales trabajar, haciendo de este formato uno muy flexible y aleatorio.

El formato lineal es el más tradicional de todos. La mayoría de los libros de texto emplea dicho formato, aunque algunos no son tan estrictamente lineales como pareciera. En un formato lineal, el grado de dificultad y la secuencia de estructuras es básica. Ahí radica su desventaja, pues si se pierde una lección se corre el riesgo de perder la secuencia del curso o, en su defecto, de la estructura que se haya enseñado. Por último el formato de *storie-line* es muy noble y flexible, pues permite incluir una secuencia de historias ligadas entre sí, pero sin crear una dependencia nociva para el alumno. Este tipo de sílabo está enfocado en funciones y situaciones, que permiten seguir, de manera más fácil, el orden de una historia significativa y, a veces, real.

Para el modelo del diseño de curso seleccionado se usarán dos tipos de sílabo, el sílabo basado en tareas y el sílabo basado en contenidos, ya que en el tipo de sílabo basado en tareas (*Task-based syllabus*) la metodología no

está organizada alrededor de las estructuras ni de la gramática. La organización que guarda está definida por una serie de tareas o actividades con propósitos específicos que el alumno necesita o puede realizar. Estas tareas tienen como objetivo enseñar a los alumnos a buscar los recursos necesarios para completar una actividad. El profesor controla el *output* del alumno, sin llegar al punto de inhibirlo, proveyendo después un *input* comprensible que promueva la interacción oral. La lengua es mejor aprendida cuando la atención está enfocada en el significado y no en la estructura. El *proceso* es lo más importante en éste tipo de sílabo (Krahnke:1987, Yalden:1987).

El tipo de sílabo basado en contenidos (*Content-based syllabus*) tiene la misma característica que el anterior, con respecto a que la organización no se basa en las estructuras sino en el contenido del sílabo (temas). La enseñanza de la lengua meta no es explícita puesto que el aprendizaje está subordinado a la ejecución de ciertas tareas (Krahnke: 1987).

Ambos tipos de sílabo emplean tareas como vehículos inductivos de enseñanza. Los contenidos se pueden manipular por medio de las tareas, complementándose en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el formato apropiado para los tipos de sílabo (tareas y temas) será modular, con una organización tradicional de las unidades (Low, 1985:139).

Con los elementos dados por Dubin y Nunan y bajo la ideología de progresivismo, el modelo de una currícula puede conformarse sin ningún problema. El modelo propuesto para un taller de conversación en inglés para futuros profesores tendrá los siguientes elementos:

- 1.- Naturaleza de la lengua: la habilidad oral en inglés, vista como un vehículo de transmisión de ideas y cultura.
- 2.- Teoría de aprendizaje: teoría cognitiva y los enfoques objetivista y cooperativo.
- 3.- Teoría de enseñanza, enfoque comunicativo y el modelo de Littlewood para la enseñanza de la habilidad oral.
- 4.- Identificación de metas: el desarrollo de la habilidad oral en inglés de los alumnos.
- 5.- Análisis de necesidades y expectativas, representado en un instrumento especialmente diseñado para esta tarea.
- 6.- Desarrollo de actividades de aprendizaje grupal e individual, dependiendo de las preferencias que los alumnos tengan y expresen en el instrumento empleado para la detección de las necesidades e intereses.
- 7.- Estipulación de objetivos generales y específicos claros para llegar a la meta propuesta.
- 8.- Evaluación: autoevaluación, evaluación formativa y evaluación sumativa.
- 9.- Tipos de sílabo: tareas y contenidos (formato modular).

Estos elementos anteriores son los que conforman el modelo para el diseño del taller de conversación en inglés que se propone. Los tres primeros fundamentan el curso (Dubin, 1997:34) y los seis restantes se refieren a la elaboración del mismo (Nunan, 1988:19).

En este primer capítulo se revisaron los conceptos de habilidad oral y los aspectos de actuación comunicativa. También se describió brevemente el concepto general de aprendizaje desarrollado por Vásquez y su enfoque objetivista, así como el aprendizaje cooperativo, como una particularidad del

aprendizaje en general. De igual manera, se describieron los elementos de la teoría de enseñanza de una lengua extranjera. Por otra parte se revisaron los elementos esenciales de los modelos para el diseño curricular y, en especial, los que se toman en cuenta para el objeto de estudio de la presente investigación. Por último, se eligieron dos tipos de sílabo que convergen con el modelo curricular estipulado, así como dos formatos apropiados para cada tipo de sílabo, los cuales son adecuados para el taller de conversación en inglés que se propone.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda la metodología con la que se obtuvieron los datos necesarios para la investigación. Se describe, de manera general, la población seleccionada, el diseño del instrumento, su aplicación y, por último, se presentan los resultados obtenidos y su discusión.

2.1 Población

Para enfocarnos en la población elegida para la aplicación del instrumento, primero describimos la institución y el programa al que pertenece.

La FESC es una institución académica bien estructurada, dividida en tres Campi: FES Izcalli, Rancho Almaraz y el Centro de Actualización Tecnología (CAT), ubicados en dos municipios vecinos y cercanos; Cuautitlán de Romero Rubio y Cuautitlán Izcalli. Dicha Facultad tiene su propio Centro de Idiomas con cabecera en el Rancho Almaraz.

La demarcación geográfica en la que se ubica la Facultad exige nuevos y mejores profesionistas que satisfagan las demandas laborales de ambos municipios y de la zona metropolitana cercana a ellos. Debido a esa demanda interna y externa, el Centro imparte cursos semestrales de varios idiomas, así como el Curso de Formación de Profesores (CFP) en el idioma inglés. Este Centro es el único que cuenta con dicho curso, a parte del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria.

El curso cubre los intereses y necesidades de una amplia comunidad, dentro de la cual se encuentran estudiantes y profesores de todas las carreras que se imparten en la FESC, así como estudiantes de otras escuelas y facultades pertenecientes a la UNAM, tales como el Colegio de Ciencias y

Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria, otras instituciones y público externo en general. El curso se imparte en un lapso no mayor a dos años, conteniendo en su currícula materias básicas para formar docentes que enseñen el idioma inglés como lengua extranjera. Es importante recalcar que un requisito indispensable para ingresar al curso es tener un nivel intermedio avanzado del idioma.

La población estudiantil del CFP del Centro de Idiomas de la FES Cuautitlán, objeto de esta investigación, es de muy variadas características, tanto de sexo, edad y profesión, convergiendo en un solo propósito: formarse como maestros para enseñar un idioma extranjero.

2.2 Instrumento

El objetivo esencial del cuestionario fue el de recabar información que apoye el diseño de un taller de producción oral en inglés. De acuerdo con los resultados recabados, se pudo valorar generalmente la demanda de dicho taller, así como los elementos que lo conformen.

El instrumento (anexo 1) se diseñó específicamente para la población descrita, pues se usaron conceptos y léxico apropiados para ese tipo de sujetos.

En los siguientes apartados se justifica la razón de cada pregunta y su objetivo a alcanzar, también se dan detalles de su aplicación, así como de los resultados obtenidos con el instrumento.

2.2.1 Diseño

El instrumento (anexo 1) se diseñó especialmente para los estudiantes del Centro de Idiomas Cuautitlán que toman el Curso de Formación de Profesores.

El instrumento está conformado por variables atributivas y siete preguntas con distintas características y propósitos en sí, pero con un mismo objetivo en común: conocer los intereses (aspectos subjetivos que el alumno desea aprender) y necesidades (aspectos objetivos que el alumno debe aprender) de la población seleccionada respecto a un taller de conversación en inglés (Franco, 2002:42).

Las variables atributivas se enfocaron a la siguiente información: nombre, género, edad, profesión y ocupación actual. El nombre, el sexo y la edad se eligieron como parámetro de referencia para saber qué porcentaje de hombres y mujeres toma el curso. La profesión y la ocupación actual en la que se desarrollan profesionalmente se propusieron para tener una visión general del tipo de alumnos a los que estará enfocado el curso que se propone.

Aunque el curso fue planeado para incluir solamente tópicos académicos, se incluyeron otros temas que son de carácter cotidiano en las preguntas referentes a los intereses y las necesidades. Además en éstas se dan opciones con posibilidad de abrirse y admitir sugerencias por parte de los alumnos. La escala utilizada para indicar el grado de preferencia de cada reactivo fue en general de cinco categorías de variabilidad. Estas categorías van del 100% (mucho) al 0% (nada). Los contenidos de las preguntas del instrumento se mencionan a continuación:

1. Valoración del desarrollo y la práctica que han tenido de la habilidad oral en inglés en el curso.
2. Aceptación por parte de los alumnos del diseño del taller.

3. Selección del tipo de actividades o dinámicas grupales para el taller. Se dejaron espacios para que los alumnos expresen algunas dinámicas no contempladas y con las que ellos quisieran trabajar en el taller.
4. Selección de aspectos lingüísticos que se pretenden abarcar con las actividades. Como el léxico de una lengua es muy extenso, se dividió en grupos, aunque se dejaron opciones abiertas para que los estudiantes sugieran aspectos no contemplados en el cuestionario.
5. Selección del tipo de sílabo en que se basará el taller.
6. Elección de los tópicos que les interesan a los estudiantes del CFP. Como en otras preguntas, se dejaron opciones libres para que los estudiantes sugirieran tópicos específicos que les gustaría que se trataran en el taller.
7. Selección de las tareas con las que les gustaría trabajar a los estudiantes del CFP. Como en la pregunta anterior, se dejaron opciones libres para que los estudiantes sugirieran tareas específicas que les gustaría que se incluyeran en el taller.

Con respecto a la pregunta seis, los temas se delimitaron, pues algunos parecían más amplios que otros. Los temas que se abordan son tratados únicamente como vehículos de comunicación e interacción entre los alumnos, esto es, para que intercambien ideas, criterios y experiencias de forma oral.

En cuanto a la pregunta siete, se presentan tareas de la vida cotidiana, pero con dos características: son muy específicas y están relacionadas con el tópico con el que se vaya a trabajar; por ejemplo, si el tópico es sobre Enseñanza de una L2, las tareas de este tema podrán ser diferentes de las del tópico Vida Animal.

2.2.2 Aplicación

El instrumento se piloteó con una población muestra de 5 alumnos y se revisó tanto por maestros del Centro de Idiomas de la FES Cuautitlán, como por la asesora de esta investigación. El instrumento se aplicó a toda la población estudiantil del CFP concerniente al ciclo 2003-II el 04 de junio del 2004. Dicha población fue de 23 alumnos en total, 7 del tercer semestre y 16 del primer semestre. Se les explicó la razón del instrumento y el motivo por el cual era indispensable su cooperación, y se les solicitó que respondieran lo más honesta y objetivamente posible. Los alumnos contestaron el instrumento en aproximadamente 25 minutos.

2.2.3 Resultados

Los resultados se presentan en gráficas, mostrando los porcentajes (anexo 2) obtenidos con el instrumento. En la primera parte se muestran los resultados relacionados con las variables atributivas y en la segunda parte los correspondientes a las necesidades e intereses de la población.

2.1.3.1 Variables Atributivas

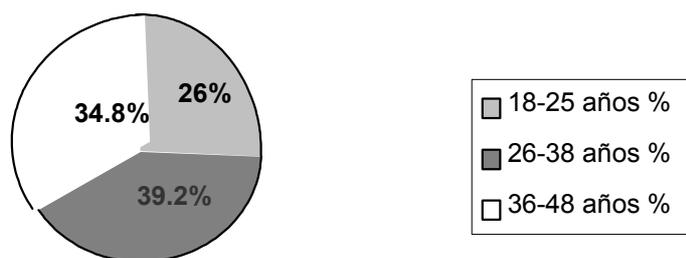
Con respecto a la variable atributiva sexo, se observó que el 73.9% de la población fue femenina y el 26.1% masculina (gráfica A).

Gráfica A
Resultados Variable Atributiva Sexo



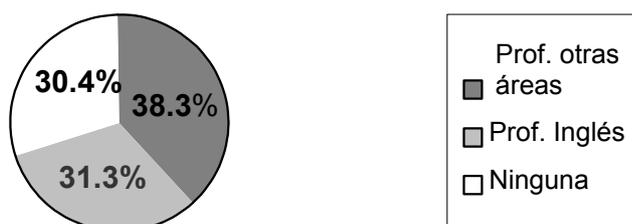
Con respecto a la edad (gráfica B), se observó que se encontraban en tres rangos: entre 18 y 25 años (26%), entre 26 y 36 años (39.2%) y entre 38 y 48 años (34.8%).

Gráfica B
Resultados Variable Atributiva Edad



Para el área profesional, se tomó en cuenta la variable de su ocupación actual, por ser más objetiva y real que la variable de la profesión. El porcentaje de la población que se emplea como profesor de inglés es de 31.3%, el 38.3% es profesor de otras áreas y el 30.4% restante no marcó si tiene alguna ocupación actual (gráfica C).

Gráfica C
Resultados Variable Atributiva Ocupación Actual

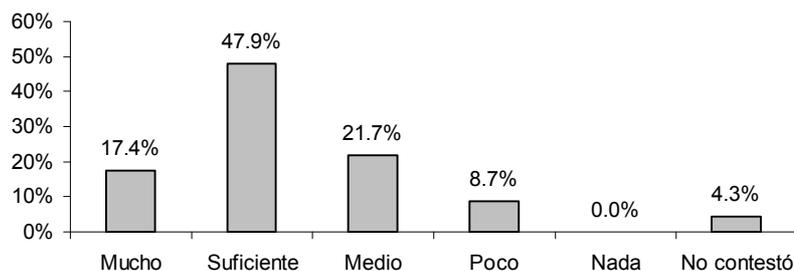


2.1.3.2 Necesidades e Intereses

Los resultados de las siete preguntas relacionadas con las necesidades e intereses de los estudiantes del CFP, se reportan de manera individual a continuación.

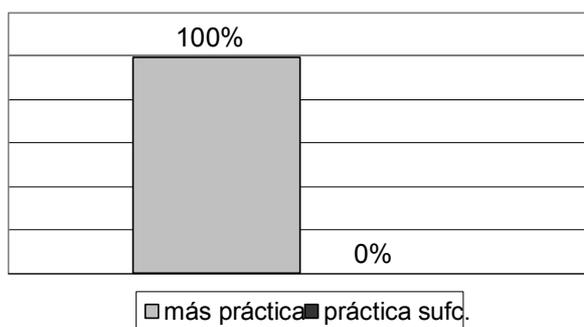
Como se ilustra en la gráfica D, para la pregunta 1, valoración de la práctica oral en el CFP, el 17.4% de los alumnos cree que los cursos de producción oral que han tomado a lo largo del CFP han sido muy satisfactorios. Contra ese porcentaje tenemos el 47.8% de los alumnos que considera que esos mismos cursos han sido simplemente satisfactorios.

Gráfica D
Valoración de la Práctica Oral en el CFP



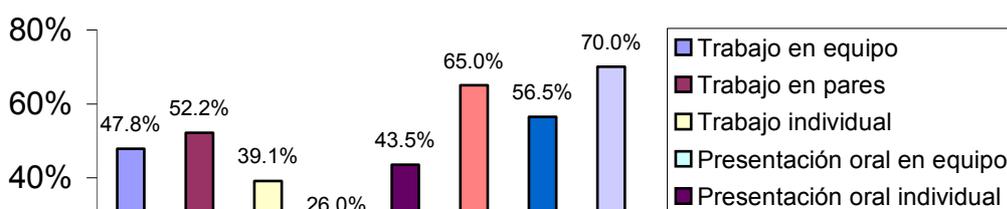
En la pregunta 2, aceptación del taller, el 100% de la población consideró que era conveniente tener más práctica oral en inglés dentro del CFP mediante talleres o cursos especialmente diseñados para ese propósito (gráfica E).

Gráfica E
Aceptación del Taller



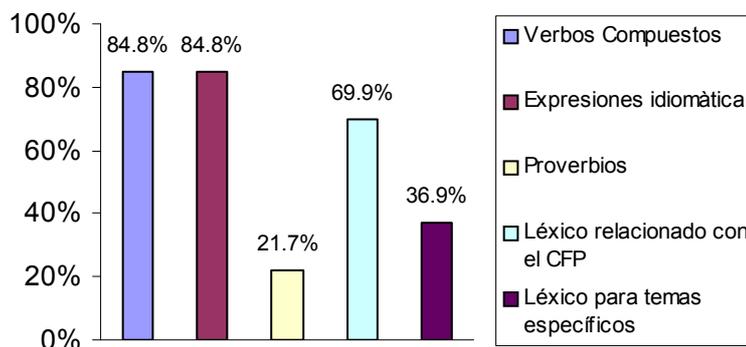
En la pregunta 3 relacionada con las dinámicas grupales, los debates (70%), las mesas redondas (65%) y las conferencias (56.5%) fueron los más preferidos, mientras que el trabajo individual (39.1%) y la presentación oral (26.0%) tuvieron menor aceptación (gráfica F).

Gráfica F
Dinámicas Grupales



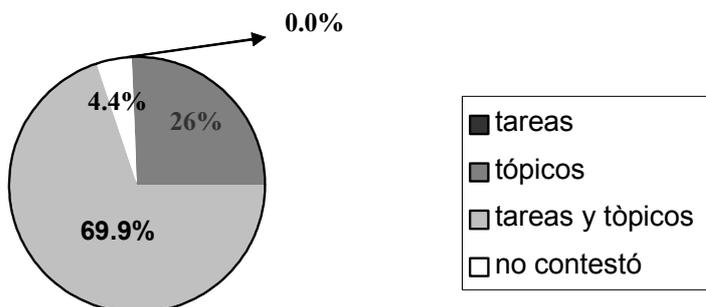
En relación con la pregunta 4, como se ilustra en la gráfica G, los aspectos lingüísticos más destacados fueron: verbos compuestos (84.8%), expresiones idiomáticas (84.8%) y léxico relacionado con el CFP (69.9%). Los menos importantes para los alumnos fueron el léxico para temas específicos (36.9%) y proverbios (21.7%).

Gráfica G
Aspectos Lingüísticos



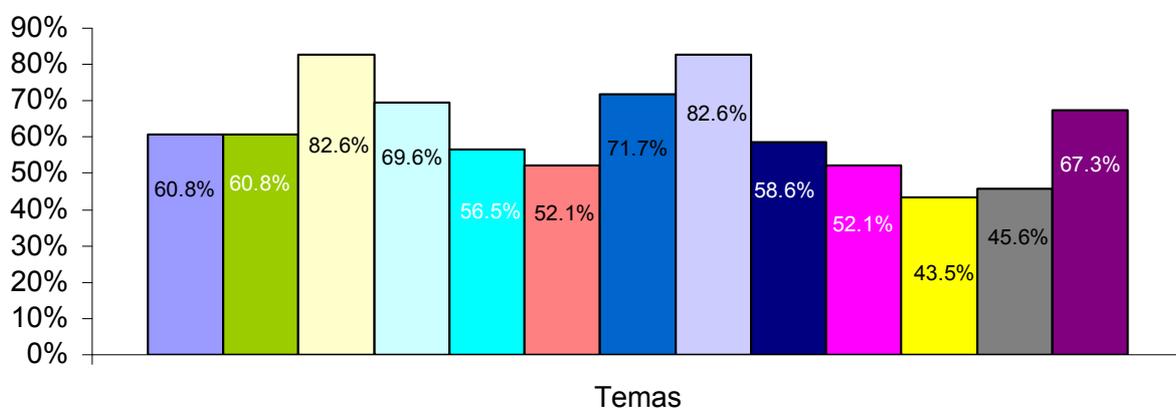
Para la pregunta 5, tipo de silabo, la mayoría de alumnos (69.6%) respondieron que les agradaría que el taller estuviera basado tanto en temas como en tareas (gráfica H).

Gráfica H
Tipo de Sílabo



En la pregunta **6**, los temas referentes al CFP fueron los que tuvieron mayor porcentaje: Lingüística 82.6% y Enseñanza de una L2 82.6%. Los temas restantes, como se aprecia en la gráfica I, obtuvieron porcentajes variados, aunque los temas relacionados con la Literatura Inglesa (45.6%) y con la Historia de USA y UK (43.5%) obtuvieron porcentajes inferiores (gráfica I).

Gráfica I
Tópicos

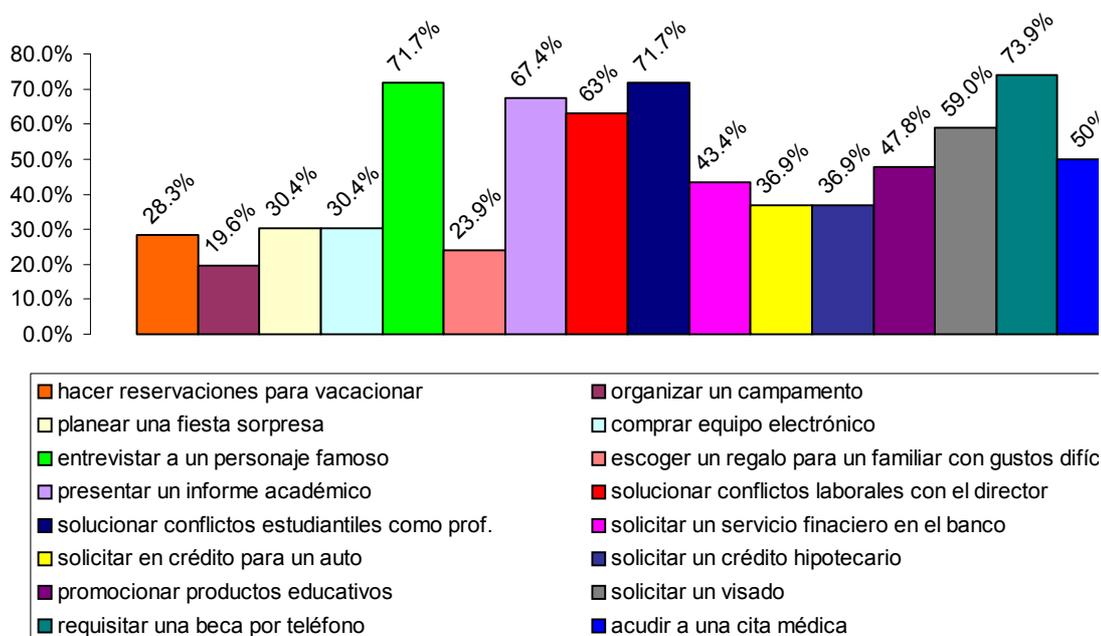


Ecología	Política
Lingüística	Arte
Espectáculos	Vida Animal
Vida social	Enseñanza de una LE
Vida Familiar	Vida Laboral
Historia de USA y UK	Literatura Inglesa
Contrastes culturales entre USA y México	

Para la pregunta 7, las tareas seleccionadas con mayor porcentaje fueron: requisitar una beca por teléfono (73.9%), entrevistar a un personaje famoso (71.7%) y solucionar conflictos estudiantiles como profesor (71.7%). Los porcentajes de otras tareas se visualizan también en la gráfica J. No obstante, se observa que escoger un regalo para un familiar con gustos

difíciles (23.9%) y promocionar productos educativos (19.6%) obtuvieron porcentajes menores.

Gráfica J
Tareas



2.2.4 Discusión de los Resultados

Con base en los resultados obtenidos para las variables atributivas, se pudo observar que la mayoría de la población es femenina. De la misma manera, el rango mayoritario de edad se encuentra entre los 26 y 38 años. Con respecto a su ocupación actual la mayoría de los encuestados se desempeña como profesor, ya sea de inglés o de otras áreas de conocimiento.

Las necesidades e intereses de los estudiantes del CFP son bastante homogéneas, ya que la mayoría concordó en que la necesidad de incrementar la práctica de la habilidad oral en inglés durante el CFP es fundamental.

En cuanto a las dinámicas grupales, los alumnos están más inclinados a participar en debates y mesas redondas.

Respecto a los aspectos lingüísticos, la mayoría de los alumnos apoyaron la práctica de vocabulario conversacional, tales como verbos compuestos y expresiones idiomáticas.

Con relación a los tipos de sílabo, los alumnos seleccionaron dos: los que se basan en tópicos y en tareas. Respecto a los tópicos, se pudo observar que existe una fuerte inclinación por los temas académicos referentes a la enseñanza de un L2 y el de lingüística, así como por los referentes a contrastes culturales entre USA y UK, arte, vida social, política, ecología, vida familiar y espectáculos.

En cuanto a las tareas, se observó el interés de los alumnos por trabajar con tareas relacionadas con su campo laboral, tales como requisitar una beca, planear una entrevista, solicitar un visado y presentar un informe académico, entre otras.

Como se observa, de manera general, los alumnos apoyan la propuesta del diseño de un curso-taller de conversación para el desarrollo de la habilidad oral en inglés. Con sus respuestas, los estudiantes del CFP decidieron el tipo de sílabo, la naturaleza de las actividades y los contenidos del taller.

Los datos obtenidos con el instrumento descrito en este capítulo y aplicado a los alumnos del CFP, se han tomado como base para la elaboración del curso-taller de conversación que se propone, de lo cual se ocupa el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DEL CURSO-TALLER

En este capítulo se abordan los elementos básicos que conforman el curso-taller que se propone. Estos elementos son el planteamiento de los objetivos, tanto el general como los específicos, los contenidos, los tipos de sílabo del curso, la organización de las actividades, y algunas sugerencias para su evaluación, así como las recomendaciones pedagógicas correspondientes.

La meta principal de este curso-taller es apoyar a los futuros profesores que cursan el CFP con práctica adicional, enfocada al desarrollo de la habilidad oral.

3.1 Objetivos

Los objetivos se clasifican en general y específicos. Con el objetivo general se expresa el alcance final que los alumnos del CFP manifestarán al término del taller. Los objetivos específicos determinan el desempeño observable de los alumnos; estos objetivos servirán como guía para la evaluación de las actividades y del curso-taller en general.

Objetivo general

El objetivo general del curso es que, al final del taller, el alumno sea capaz de sostener una interacción eficaz y competente en situaciones reales dentro de su ámbito profesional.

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos del taller son que, por medio de la ejecución de ciertas tareas comunicativas, los alumnos sean capaces de:

- Solicitar información necesaria ya sea de forma directa (persona a persona) o indirecta (teléfono).
- Expresar un mensaje con registro apropiado.

- Adecuarse al discurso del emisor para no crear controversia o interrumpir la conversación.
- Seleccionar y discriminar el léxico apropiado a la ocasión.
- Identificar, por medio de parámetros discursivos (tono, gestos, ademanes), la dirección e intención de un discurso.
- Argumentar una idea por medio de estructuras y recursos discursivos varios.
- Defender el punto de vista con el que se simpatice, procurando no caer en controversia.
- Transmitir un mensaje de la manera más clara y concisa posible en situaciones cotidianas.
- Usar la mímica y lenguaje corporal para expresar el acuerdo o desacuerdo del mensaje.
- Pronunciar un discurso formal ante varias personas de manera precisa y entendible.
- Guiar el curso del discurso, sabiendo el momento adecuado para intervenir, promover o interrumpir la interacción.
- Disminuir en todo lo posible la comunicación parcial, logrando transmitir mensajes con ideas completas.
- Expresar la poca o nula comprensión de un mensaje para solicitar una aclaración o reformulación del mismo y evitar la distorsión de la idea transmitida.

Con los objetivos específicos y con la participación oral activa y cooperativa (Moreno,1993) de los estudiantes en tópicos y tareas comunicativas, se busca integrar las estrategias interactivas referenciales y discursivas (Da Silva,1994), así como las estrategias de aprendizaje (O'Malley1985; Brown,1978) y las comunicativas (Oxford,1990).

Lo anterior contribuirá a que los alumnos del CFP desarrollen e integren su competencia comunicativa (Canale & Swain,1980) (competencia gramatical,

competencia discursiva, competencia sociolingüística, competencia estratégica) y logren ser efectivos en la interacción (Vazquez,2001:1).

Entre las estrategias que se podrán practicar se encuentran: parafrasear y reestructurar enunciados, así como pedir ayuda para expresar exitosamente sus ideas, conocimientos y necesidades en la lengua meta (estrategias interactivas referenciales). También, los estudiantes podrán saber cuando tomar, sostener y entregar un turno en la conversación (estrategias interactivas discursivas), así como establecer el propósito de sus conversaciones, indicar desconcierto, expresar posibles interpretaciones y adaptarse al discurso del emisor (habilidades de negociación). Se espera que también los alumnos puedan automonitorearse y autoevaluarse durante la interacción, como parte de su formación profesional (estrategias comunicativas indirectas), así como identificar el objetivo de una tarea y planificarla para ejecutarla de una forma eficaz (estrategias comunicativas indirectas). Se sugiere que las estrategias y habilidades se promuevan en un ambiente de colaboración y cooperación, para ampliar la visión profesional y cultural en la L2 de los estudiantes (estrategias comunicativas indirectas).

3.2 Contenidos de los Tipos de Sílabo Seleccionados

Se escogieron los tipos de sílabo basados en tópicos y tareas, con base en las preferencias expresadas en el análisis de necesidades aplicado a la población determinada. Estos tipos de sílabo se fusionan sistemáticamente con actividades comunicativas que motiven a los alumnos a usar la lengua meta y a adquirir nuevos conceptos discursivos útiles en la conversación, de manera natural y espontánea. Las actividades están organizadas secuencialmente, dentro de un formato modular esto es, en unidades temáticas (tópicos)

integradas por tareas comunicativas (Dubin y Olshtain,1997:51). Todas las actividades se enfocan a la práctica y perfeccionamiento de la habilidad oral del alumno.

3.2.1 Tópicos

Con base en el análisis de resultados del instrumento (Capítulo II), los tópicos que se incluirán en el curso son:

1. Enseñanza de una L2
2. Lingüística
3. Vida Social
4. Arte Contemporáneo Siglo XX
5. Contrastes Socio-Culturales entre México y USA
6. Política
7. Vida Familiar
8. Espectáculos
9. Ecología
10. Vida Animal

3.2.2 Tareas

El taller se organiza con base en la ejecución de ciertas actividades para llegar a un objetivo denominado tarea, enmarcado por un tema específico. De acuerdo con los resultados obtenidos, las tareas propuestas para el taller de conversación son:

- Solucionar conflictos estudiantiles como profesor.
- Presentar un informe de manera oral en una junta académica.
- Solucionar conflictos laborales con el director de una institución.
- Solicitar un visado para el extranjero.
- Manejar con éxito una entrevista.
- Presentar oralmente un material novedoso para la enseñanza.

- Exponer ante un auditorio algún tema lingüístico.
- Debatir alguna teoría lingüística.
- Criticar constructivamente y de manera oral la enseñanza de inglés en México tanto a nivel público como privado.
- Exponer oralmente una propuesta metodológica sencilla.
- Debatir sobre: ¿“La enseñanza es un arte o una profesión?”
- Exponer oralmente el análisis contrastivo entre la riqueza cultural de México y Estados Unidos.
- Debatir sobre: “¿Cómo afecta la cultura la enseñanza de una L2”?
- Planear y entrevistar a un personaje del ámbito académico.

3.2.3 Organización de los Contenidos del Taller

El tiempo señalado para impartir el taller es de 78 horas, distribuidas en 13 semanas de tres horas dos veces a la semana. Así, el taller se organizó en diez unidades temáticas cada una de seis horas de instrucción (60 hrs.), dejando cuatro clases (12 hrs.) en total para las evaluaciones sumativas parcial y final, las autoevaluaciones y la evaluación formativa, así como una sesión de retroalimentación después de las evaluaciones parcial y final (6hrs. en total), tal y como se ilustra en el cuadro 15.

Unidad	Tema	Hrs X uni.	Tiempo
1	Enseñanza de una Lengua Extranjera	6	2 clases
2	Lingüística	6	2 clases
3	Vida Social	6	2 clases
4	Arte	6	2 clases
5	Contrastes Socio-Culturales entre USA y México	6	2 clases
AEP y EFP	Autoevaluación y evaluación formativa parcial	3	1 clase
EP	Evaluación parcial	3	1 clase
	Retroalimentación	3	1 clase
6	Política	6	2 clases
7	Vida Familiar	6	2 clases
8	Espectáculos	6	2 clases
9	Ecología	6	2 clases
10	Vida animal	6	2 clases
AEF y EFF	Autoevaluación y evaluación formativa final	3	1 clase

EF	Evaluación final	3	1 clase
	Retroalimentación	3	1 clase

Cuadro 15. Organización temática del curso-taller de conversación

La mayoría de las dinámicas de trabajo se realizan entre todo el grupo (debates y mesas redondas) y en parejas o tríos, dejando pocas tareas para trabajo individual. Las principales actividades del curso-taller son: entrevistas, presentaciones orales, exposiciones, debates, discusiones, juego de papeles y relatos.

Las actividades grupales están encaminadas a discutir y debatir un tema específico, tratando de dar oportunidad a todos los alumnos de que participen y externen una posición u opinión según sea el caso. Es importante resaltar la importancia que marcaron los estudiantes por trabajar en grupos, por lo cual la mayoría de las actividades están pensadas para el trabajo en grupos de cuatro o cinco integrantes. Por ejemplo, si en el tópico de enseñanza de una L2 la tarea a ejecutar es organizar una junta académica, la actividad no perderá su unidad grupal, ya que aunque todos los estudiantes del grupo estén participando simultáneamente en ella la unidad grupal se mantendrá. La idea es que las interacciones de los sub-grupos sean presenciadas por todo el grupo, dentro de un mismo ambiente (la institución) y a su vez el grupo en su totalidad opine sobre las participaciones de los grupos al final de la actividad.

Las unidades del curso-taller quedan estructuradas con la integración de tópicos, tareas y tipos de dinámicas, tal y como se ilustra en el cuadro 16.

Unidad	Tema	Tareas	Dinámicas
1	Enseñanza de L2	-Solucionar conflictos estudiantiles como profesor. -Presentar un informe de manera oral en una junta académica. -Solicitar un visado para el extranjero. -Manejar con éxito una entrevista. -Requisitar un beca académica por teléfono.	sub-grupos parejas parejas parejas parejas
2	Lingüística	-Exponer ante un auditorio algún tema lingüístico. -Debate sobre: "Teorías lingüísticas". -Criticar constructivamente y de manera oral la enseñanza de un L2 en México, tanto a nivel público como privado. -Exposición oral de una propuesta metodológica sencilla.	individual grupál grupál parejas
3	Vida social	-Solucionar conflictos laborales con el director de una institución. -Solicitar ayuda en un accidente dentro de la escuela. -Brindar ayuda amplia a un estudiante extranjero en su inscripción a un curso académico. -Realizar una reservación vía telefónica para participar en un evento de MEXTESOL. -Aconsejar a un adolescente en un problema específico	grupál sub-grupos tríos/parejas grupál parejas
4	Arte	-Exposición de un artista o movimiento artístico del siglo XX. -Discusión sobre los artistas y el arte de distintos siglos. -Relatar las sensaciones que provoca una obra de arte. -Debate sobre: ¿"La enseñanza es un arte o una profesión?"	sub-grupos grupál individual grupál
5	Contrastes socio-culturales entre México-USA	-Exposición oral de un análisis contrastivo entre la riqueza cultural de ambos países. -Actuación y exposición de algún evento cultural o tradicional de ambos países. -Discusión sobre la educación en general y de una L2 en ambos países. -Debate sobre: "¿Cómo afecta la cultura la enseñanza de una L2?"	grupál sub-grupos grupál grupál
6	Política	-Presentación de diversos problemas que comparten ambos países y las soluciones tomadas por las autoridades. -Comparación del sistema político de México, de USA y de UK. -Exposición de alguna injusticia política en México, USA o UK.	sub-grupos grupál parejas
7	Vida familiar	-Exposición de las diferencias y similitudes familiares entre USA y México. -Intermediar en un conflicto familiar que repercute en el desempeño académico del alumno. -Escenificar una toma de decisiones en una familia sobre la elección de una universidad o colegio. -Exponer un problema familiar y su posible solución respecto a ir a estudiar al extranjero.	grupál sub-grupos sub-grupos tríos/parejas
8	Espectáculos	-Entrevistar a un personaje del ámbito académico. -Actuar una presentación noticiara sobre novedades académicas en la TV. -Exposición de un artista ante el grupo. -Debate sobre: "Distintos momentos musicales del siglo XX".	parejas sub-grupos individual grupál
9	Ecología	-Debate sobre: "Impacto ambiental". -Exposición sobre alguna organización pro-ambiental del mundo. -Proposición de una vía alterna para mantener limpia la escuela. -Presentación oral de una especie en extinción.	grupál sub-grupos grupál tríos/parejas
10	Vida animal	-Debate sobre: "Comercio ilegal de la fauna mexicana". -Entrevista imaginaria a un animal en peligro de extinción. -Presentación oral de un animal mítico. -Preparación de un documental en inglés.	individual parejas sub-grupos sub-grupos

Cuadro 16. Estructura del curso de conversación para estudiantes del CFP

3.3 Evaluación del Aprendizaje

Se sugiere llevar a cabo tres tipos de evaluación del aprendizaje: autoevaluación, evaluación formativa y evaluación sumativa, los cuales se describen a continuación (Underhill,1987:24-27).

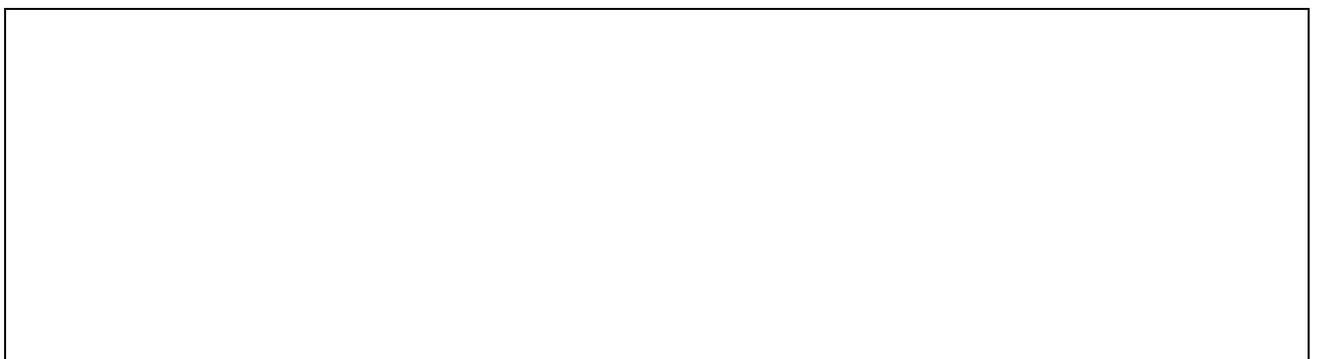
3.3.1 Autoevaluación

Se recomienda que la autoevaluación se promueva individualmente, pidiendo a los alumnos que sean honestos y cabales consigo mismos. Dicha autoevaluación se sugiere que sea efectuada en dos fases, una parcial y otra final, expresadas de forma escrita por medio de una boleta impresa.

El formato para la autoevaluación (cuadro 17) se diseñó en tal forma que los alumnos revaloren su aprovechamiento durante el curso, de forma parcial y final y se basa en el formato *impression marking* de Underhill (1987:100). Dicho formato se conforma por tres partes.

La primera parte comprende el nombre del alumno, la fecha de la evaluación y el periodo a evaluar: parcial o final, dejando en esta parte un recuadro para seleccionar el periodo respectivo. Estos datos son importantes ya que al llevarse a cabo la autoevaluación en dos fases, al final del curso se podrá tener un registró de la apreciación de cada alumno. La segunda parte comprende ocho enunciados con alternativas que le plantean al alumno una autoevaluación enfocada en distintos puntos del desarrollo de la habilidad oral.

La tercera parte se refiere a la calificación global y numérica que el alumno se otorga.



Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

Centro de Idiomas
Curso de Formación de Profesores
Curso-Taller de conversación
Autoevaluación

Student: _____ Date: _____ Period: Midterm Final

Instructions: Tick the best option from the statements presented below that best describes your oral skill development. Remember, professional teachers accept their good sides as well as their bad ones!

Statement	Never	Sometimes	Most of the time	Always
I can only talk about a few number of topics.				
I can hold an ordinary social conversation.				
I can get through my message easily.				
I can respond accurately and fluently as expected.				
I can recognize my errors and correct them.				
I usually forget words when talking.				
I find it difficult to talk to more than one person at a time.				
I still find it hard to adjust my register and lexicon to the conversation.				

Student's grade _____ /Teacher's grade _____

Cuadro 17. Autoevaluación

3.3.2 Evaluación Formativa

Debido a que los estudiantes serán profesores algún día, se considera apropiado promover este tipo de evaluación objetiva y crítica por parte del profesor del taller.

Es recomendable que se evalúe a los alumnos a la mitad y al final del curso, esto con el fin de promover la autocrítica (la aceptación de que el trabajo realizado puede ser perfeccionado y por ello debemos estar abiertos al cambio y a la corrección objetiva de nuestros errores), y la aceptación de nuevas propuestas y reformas a la labor ejecutada ya que, en este caso específico, como futuros profesores de lengua extranjera, los alumnos estarán expuestos a ese tipo de *evaluaciones*.

Se recomienda asentar esta evaluación por medio del formato que se incluye a continuación (cuadro 18) el cual será individual y contendrá las opiniones objetivas y posibles consejos del profesor que impartió el curso.

El formato para la evaluación formativa del alumno consta de tres partes y se basa en el formato de *impression marking* de Underhill (1987:100). La primera contiene el nombre y la fecha. La segunda parte comprende seis enunciados evaluativos con tres opciones cada uno. Cada opción describe un cierto grado de mejoría en el desarrollo de la habilidad oral del alumno. Más de una opción puede ser válida, así el profesor podrá elegir objetivamente la o las opciones que mejor describan el aprovechamiento del alumno evaluado. La primera oración evalúa el aplomo y la seguridad del alumno al hablar (metacognición). La segunda oración evalúa su disposición para trabajar cooperativamente (aprendizaje colaborativo). La tercera oración evalúa la cohesión y coherencia del discurso del alumno (fluidez). La cuarta oración evalúa la estructuración del discurso (gramática). La quinta oración evalúa el uso del vocabulario y el registro apropiados en el discurso (léxico y registro). La última oración evalúa su calidad como docente (vocación). Esta última oración se incluye por dos razones: la primera se debe a que la población para la cual se diseña el curso-taller son estudiantes que se están formando como docentes de una lengua extranjera. La segunda razón es por la naturaleza del formato evaluativo (formación docente).

Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán
Centro de Idiomas
Curso de Formación de Profesores
Curso-Taller de conversación
Evaluación Formativa

Student: _____ Date: _____

Instruction: To each of the following statements, choose the best option which describes best the student's communicative performance.

1. When speaking the student seems to be unsure of what she/he is saying because he/she:
 - A) is over monitoring her/his speech.
 - B) does not know anything of what she/he is saying.
 - C) does not control her/his emotions.
2. While working in groups the student:
 - A) Prefers to work alone and then share what she/he has done.
 - B) Works cooperatively and actively with the other members of the group.
 - C) Does physical stuff instead of mental work due to laziness and lack of commitment.
3. The student expresses her/his ideas:
 - A) Accurately and precisely.
 - B) Imprecisely, although he/she does not get mixed up.
 - C) Meaninglessly. he/she is incoherent and gets lost easily.
4. The student's grammar usage is:
 - A) Well used. he/she uses complex structures accurately and conveys coherent ideas.
 - B) Appropriate. he/she uses no complex structures very often, but her/his ideas are coherently expressed.
 - C) Unchallenging. he/she does not use complex structures at all, and her/his ideas are not understood sometimes.
5. In a communicative situation, the student's vocabulary and register are:
 - A) Appropriate. he/she knows what kind of register and lexicon is adequate.
 - B) Inappropriate. he/she gets confused with formal and informal lexicon as well as polite and impolite register.
 - C) Terrible. he/she neither identifies nor matches appropriate phrases, jargon and lexicon with the adequate register needed.
6. Student's personal qualification. He/she:
 - A) shows positive attitude towards criticism.
 - B) neither accepts nor follows advice.
 - C) shows interest for self-improvement.

Cuadro 18. Evaluación formativa

3.3.3 Evaluación Sumativa

Se propone que la evaluación sumativa se realice a mediados y al final del taller. El profesor del taller otorgará una calificación numérica (evaluación sumativa) para efectos de la acreditación del taller. Esta calificación será

obtenida de acuerdo con el desempeño que cada alumno haya tenido durante el taller. Para que el profesor obtenga objetivamente la calificación global del alumno se sugiere que se tomen en cuenta las participaciones, las tareas, y los exámenes orales parciales y finales. Estos exámenes orales evaluarán globalmente: fluidez, vocabulario, estructuración de oraciones, manejo de habilidades y estrategias comunicativas.

La escala evaluativa (cuadro 19) para estos formatos se sugiere que sea de la siguiente manera:

Participación	20%
Tareas	10%
Examen Oral Parcial	30%
Examen Oral Final	40%
	100%

Cuadro 19. Escala de evaluación

Es recomendable que la participación de los alumnos se considere en la calificación total debido a la naturaleza del curso. Como el curso-taller que se propone es de conversación, la participación e interacción de los alumnos es básica para su evaluación, por ello se sugiere para este rubro un 20%. Es importante resaltar que la participación es entendida como toda clase de interacción dentro del salón de clase para la ejecución de una tarea determinada. Las tareas tienen un porcentaje menor (10%) debido a que son el complemento de la participación de los alumnos. Las tareas son ejercicios complementarios que se elaboran en casa (*homework*) o dentro del salón de clase (*assignments*). Para el examen oral parcial se sugiere un 30% y para el examen oral final se sugiere un porcentaje más elevado (40%), ya que este examen evaluará de manera general el aprovechamiento del curso en sí.

La inasistencia no tendrá repercusión alguna en la calificación final del alumno ya que se reflejará directamente en su participación y un tanto en las tareas, pero se recomienda que se registre cada clase.

El formato para la evaluación sumativa esta diseñado para que el profesor anote las calificaciones parciales y finales de los estudiantes.

El formato que se propone para el registro de las notas (cuadro 20) es el siguiente: en la primera columna, el profesor registrará el nombre de cada alumno. En las columnas subsecuentes, el maestro señalará el total de las notas recabadas durante el curso y su porcentaje en la escala sumativa. Estas notas son: total de participaciones (T.P), total de tareas (T.T), examen oral parcial (EOP) y examen oral final (EOF). Por último, se señala la calificación numérica final del alumno (Grade).

Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán					
Centro de Idiomas					
Curso de Formación de Profesores					
Curso-Taller de Conversación					
Registro de notas					
Student	T.P 20%	T.T 10%	EOP 30%	EOF 40%	Grade %

Cuadro 20. Formato para el registro de notas

Una vez concluido el curso, el profesor promediará las calificaciones que los alumnos hayan obtenido en cada periodo.

3.3.3.1 Formato para Examen Oral

El examen oral que se recomienda se enfocara en los siguientes aspectos: fluidez, vocabulario, estructuración de oraciones, y manejo de habilidades y estrategias comunicativas (Underhill,1987:98-99). Se recomienda que la aplicación del examen oral, parcial y final, sea por medio de tópicos y dos formatos con propuestas evaluativas, uno para el examen parcial y otro para el examen final.

Para tal efecto se han recomendado varias preguntas patrón, y diferentes variantes en la interacción que el profesor puede utilizar para realizar el examen oral. Las preguntas patrón están enfocadas a la expresión de opiniones por parte de los alumnos con respecto a un tópico en específico. Las variantes sugeridas tienen que ver con el registro, el léxico y el tono. Ambos elementos se fusionan a la vez para crear la interacción. El profesor es quien decide el tipo de preguntas que el alumno responderá y con cuales variantes o características las responderá.

3.3.3.2 Preguntas Patrón y Variantes de la Interacción

Las preguntas patrón y las variantes en la interacción se especifican en el cuadro 21.

Preguntas	What do you think of...?
	What would happen if...?
	How do you imagine "X" situation started?
	What would you do if you were...?
	Have you ever ...?
	How could "X" situation be stopped / controlled?
	Etcetera...
Variantes	What would you do if you were ...?

	-a low class person -The President of -A teenager -An undergraduate student -A rude, impolite adult -An articulated person Etcetera...
--	--

Cuadro 21. Preguntas patrón y variantes de la interacción para el examen oral

Los tópicos sugeridos para el examen oral se han organizado de manera muy sencilla, ya que sólo se postulan ciertos temas para que a partir de estos, el alumno interactúe con otro alumno y el profesor los evalúe, variando el registro, léxico y tono apropiados a la interacción que el profesor le pida al alumno que ejecute. Al final de cada tema se hace la recomendación de incluir dicho tópico en el examen oral parcial (P) o en el final (F).

Se recomienda que para mantener la objetividad del examen la elección del tópico sea al azar¹.

1. English teaching as a foreign language in Mexico (P)
2. Cultural boundaries in language teaching (P)
3. Foreign countries scholarships (P)
4. Young adult lifestyle nowadays (P)
5. 2006 Mexico's Presidential elections (F)
6. Natural disasters (F)
7. Endangered species (F)
8. Music (F)

3.3.3.2.1 Examen Oral Parcial

El examen oral parcial evalúa aspectos específicos de la competencia comunicativa del alumno y que han sido practicados durante la primera mitad del curso-taller. Se recomienda que el profesor revise y ordene las preguntas

¹ Nota aclaratoria. No se repetirán los temas ya que es solo un examen parcial y uno final.

con sus variantes de la interacción de los tópicos que se vayan a emplear en el examen oral parcial con anterioridad. El formato esta basado en el formato *additive marking* de Underhill (1987:101) y consta de dos partes. La primera se refiere a: nombre, fecha y calificación. La segunda parte está compuesta por diez oraciones evaluativas con valor de un punto cada una.

La simbología sugerida para registrar la nota es por medio de palomas o puntos, si el alumno tuvo un desempeño considerable en tal o cual oración y una cruz si no lo tuvo, teniendo un total de diez posibles aciertos. Al final de las oraciones se encuentra un recuadro para realizar el conteo total de los aciertos y poder registrar la calificación correspondiente. Se sugiere que el tiempo total del examen sea entre 5 y 10 minutos por alumno.

<p>Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán Centro de Idiomas Curso de Formación de Profesores Curso-Taller de Conversación Midterm exam</p>		
Student: _____	Date: _____	Grade: _____
<p>Instructions: Please tick (✓) or cross (X) the statements below, according to the student's communicative performance.</p> <p style="text-align: right;">1 point per each sentence</p>		
Statements		
General proficiency on familiar and common topics.		
General fluency and accuracy on his/her speech.		
Correct use of phrasal verbs.		
Correct use of idioms.		
Effective use of all tenses.		
General correct construction of sentences.		
Concrete and complete ideas.		
Appropriate use of tone and register.		
Coherent and cohesive speech.		
Effective and logical match between speech and body language.		

Cuadro 22. Formato para el examen parcial.

3.3.3.2.2 Examen Oral Final

El formato para el examen oral parcial consta de tres partes. La primera incluye: nombre, fecha y calificación. La segunda parte esta compuesta por una serie de 20 oraciones evaluativas con valor de .5 organizadas en cuatro apartados. Se han incluido oraciones evaluativas del examen anterior, complementándolas con otras más específicas que permitirán observar de manera global el aprovechamiento de los alumnos del curso-taller (Underhill,1987:98-99; Omaggio,1993:502; Vankeulen,2000:4, 10).

Las oraciones evaluativas se organizan de tal manera que permiten diferenciar y visualizar claramente elementos específicos de la habilidad oral del alumno que se está evaluando, así las categorías han quedado de la siguiente manera:

- Fluidez (*Fluency*)
- Léxico (*Vocabulary*)
- Estructuración del discurso (*Sentence construction*)
- Estrategias comunicativas (*Use of communicative strategies*)

La simbología sugerida para registrar la nota es por medio de palomas o puntos si el alumno tuvo un desempeño considerable en tal o cual oración y un tache si no lo tuvo. Al final de las oraciones se encuentra un recuadro para realizar el conteo total de los aciertos y poder registrar la calificación correspondiente.

Por último, la tercera parte del formato se refiere a un espacio destinado a anotar las faltas más recurrentes del alumno tanto en estructura, como uso de léxico, entre otras.

Facultad de estudios Superiores Cuautitlán

Centro de idiomas

Curso de Formación de Profesores

Curso-taller de Conversación

Final Oral Exam

Student: _____ Date: _____ Grade: _____

Instructions: Please tick (✓) or cross (X) the statements below, according to the student's communicative performance.

.5 points each

Statements	
Fluency	
He/She converses in a clearly participatory way.	
He/She initiates, sustains and ends the communicative tasks.	
He/She provides lengthy and coherent narrations.	
He/She discusses concrete and abstract topics fluently.	
He/She conveys concrete and complete ideas.	
Vocabulary	
He/She uses phrasal verbs correctly.	
He/She uses idioms correctly.	
He/She uses fully active concrete vocabulary properly.	
He/She uses descriptive vocabulary correctly.	
Sentence construction	
He/She uses complex forms appropriately.	
He/She makes use of Spanish-like construction (collocation).	
He/She uses tenses accurately.	
He/She constructs sentences properly.	
Communicative strategies	
He/She is able to paraphrase successfully.	
He/She compensates imperfect grasp of vocabulary limitations (description, circumlocution and illustration).	
He/She uses appropriately body language and non-verbal communication.	
He/She uses appropriately tone and register.	
He/She uses adequately speech fillers.	
He/She does not over monitor his/her speech.	
He/She negotiates meaning effectively.	

Common misuse of language:

Cuadro 23. Formato para el examen final

3.4 Recomendaciones Pedagógicas

Las recomendaciones pedagógicas que a continuación se sugieren no pretenden de ninguna manera delimitar la iniciativa ni creatividad del profesor que impartirá el taller.

Al empezar el taller, se sugiere que el profesor presente un video claro y auténtico, con un nivel adecuado de dificultad discursiva a los alumnos del CFP, para que los inmersa desde el principio en la naturalidad de una conversación en inglés. Así los alumnos notarán que no es necesario pensar tanto en una respuesta, ni ser perfectos estructuralmente en una oración y que las muletillas, pausas y repeticiones son elementos naturales y normales del discurso oral (Franco, 2002:93).

También se recomienda que, en todas las actividades que se realicen, se enfatice la participación cooperativa de los alumnos, haciéndoles notar lo importante que es que se pongan de acuerdo en su organización y metodología de trabajo para alcanzar el éxito en el objetivo de la actividad.

El profesor deberá poner atención especial en el tipo de voz, el registro y el uso apropiado de léxico y de estructuras en las actividades de interacción oral.

Es aconsejable que la corrección de errores durante la interacción sea discreta, exacta y necesaria, puesto que si es excesiva se afectaría

probablemente la fluidez del discurso y no se produciría ninguna comunicación genuina ni espontánea, sino controlada y restringida (Gotębiowska,1990:26).

En este capítulo se describieron los objetivos general y específicos del taller, así como los contenidos del mismo. De igual manera se sugirió la evaluación para el curso.

Con base en esta información, se desarrolla una unidad modelo en el siguiente capítulo de esta investigación.

CAPÍTULO IV. UNIDAD MODELO

4.1 Curso de Conversación en Inglés. Unidad Modelo

La unidad modelo del curso de conversación esta dividida en dos sesiones, en las cuales se presenta el tema de la unidad. Las actividades permiten la práctica de lo que se aprende y una actividad final de síntesis para englobar lo enseñado en la unidad (Low, 1985:139). La unidad modelo está dividida en dos partes principales: una concerniente a los profesores y otra a los alumnos. Los ejercicios comunicativos y de vocabulario que se proponen abarcan debates, juego de papeles y presentaciones, entre otras, para promover conversaciones cortas o extensas, dar explicaciones, argumentaciones e inclusive negociar acuerdos de carácter ideológico y profesional (Gallas *et al.* 1996:130).

Los planes de clase de la unidad modelo están divididos en dos sesiones que se cubren aproximadamente en seis horas (tres para cada sesión), e incluye el tópico central de la unidad, los subtemas, las tareas a realizar, así como los materiales a utilizar y tipos de dinámica. Se sugiere un receso de 10 minutos después de la primera hora y media de clase para evitar fatiga y monotonía en los alumnos.

Ambas sesiones están enfocadas a enriquecer la competencia comunicativa del alumno y a desarrollar sus habilidades de negociación (Da Silva, 1994; Bygate,1997) en su ámbito profesional. Las actividades se abocan a la identificación de elementos discursivos, lingüísticos y sociales del registro formal, tanto en un el salón de clases como en cualquier lugar relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. Otro de sus propósitos es fortalecer las estrategias comunicativas referenciales, de

compensación y de interacción (Oxford,1990) de los alumnos por medio de actividades que promueven el intercambio de ideas, propuestas y argumentos, trabajando en un ambiente de cooperación y respeto (Moreno,1993). Además, las actividades contribuirán a diferenciar el registro formal del registro informal a nivel lingüístico, social y cultural, ya no sólo en el campo docente, sino en otros ámbitos comunicativos.

4.2 Parte A.- Profesores

4.2.1 Planes de clase sugeridos – Sesión 1

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.1	Warm Up
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Experiencias en clase. Discurso formal en el área docente.
Objetivo	Activar conocimientos previos concernientes al tópico de la sesión.
Tarea	Evocar experiencias de enseñanza y aprendizaje para compartirlas con la clase.
Estrategias practicadas	Socio-afectivas (cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación e información).
Léxico	Vocabulario referente a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
Dinámicas	Trabajo en pares y compartir ideas con todo el grupo.
Materiales	Imágenes y preguntas que promueven interacción (p.1).
Procedimiento	El profesor pedirá a los alumnos que observen las imágenes propuestas y analicen y comenten las preguntas para familiarizarse con el tema de la unidad.
Tiempo	15 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.1 Discussion	1	Respuestas abiertas relacionadas con experiencias de aprendizaje y enseñanza.

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.2	Video
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub tópicos	Actitudes en clase. Discurso formal en el área docente.
Objetivo	Identificar, por medio de parámetros discursivos (tono, gestos, ademanes), la dirección e intención de un discurso.
Tarea	Centrar la atención en la manera en que los personajes ejecutan su discurso. Analizar conflictos estudiantiles como profesor.
Estrategias practicadas	Identificar el objetivo de una tarea y planificarla para ejecutarla de una forma eficaz. Socio-afectivas (Cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación e información).
Léxico	Vocabulario y expresiones del video.
Dinámicas	Individual (video) y trabajo en parejas (discusión de sus respuestas).
Materiales	Video: <u>Harry Potter: The Chamber of Secrets</u> , hojas de ejercicios p. 2 y cuadros A y B referentes a vocabulario, expresiones, registro y estructuras del video.
Procedimiento	El maestro pondrá el video para que los alumnos lo vean, recalcando que tomen especial atención en los puntos señalados en la actividad.
Tiempo	30 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.2 Video	2	<p style="text-align: center;">Mandrakes</p> <p>1. R= She greeted her students, but her students did not pay attention to her, so she made a sound on the table calling her students attention and greeted them again.</p> <p>2. R= She asked if her students remembered something they were supposed to know already.</p> <p>3. R= Yes, she did, although some of her students did not follow them accurately.</p> <p>4. R= She is a well-instructed teacher, however she does not stop or go backwards if any student fails.</p> <p style="text-align: center;">Gilderoy Lockhart</p> <p>1. R= A snobbish, showing-off, irresponsible, unethical teacher, who is not sure of what he is supposed to teach. He did not have control of his class.</p> <p>2. R= Running away, leaving his pupils alone with their doubts and problems.</p> <p>3. R= He bluffed and acted snobbish. He just talked about what he had done, not about his signature or the class itself.</p> <p style="text-align: center;">About the chamber</p> <p>1. R= She called students attention by giving them aloud, detailed instructions of what the class would be about and what they would do.</p> <p>2. R= She did not hesitate, she breathed profoundly and started to give detailed explanations of whatever had been asked.</p> <p>3. R= She is a very experienced, clever, secure teacher.</p>

Videotranscripciones

Unit 1. Session 1 exercise 1.2. Video

Chapter: "Mandrakes"

(Class in Greenhouse 3 with Mrs. Sprout)

Mrs. Sprout: "Morning Everyone". (*Louder*) "Good morning, everyone."

Class: "Good morning, Mrs. Sprout".

M.S: "Welcome to Greenhouse Three, Second years. Gather around, everyone. Today we are going to re-pot Mandrakes. Who can tell me the properties of the Mandrake root?" (*looking at Hermione*). "Yes, Miss Granger? "

Hermione: "Mandrake or Mandragora, is used to return those who have been petrified to their original state" (*Mrs. Sprout assents with her head*) "It's also quite dangerous. The Mandrake's cry is fatal to anyone who hears it."

M.S: "Excellent. 10 points to Gryffindor" (Harry & Ron show happiness), "As our Mandrakes are still only seedlings their cries won't kill you yet. But they could knock you out for several hours, which is why I have given you earmuffs for auditory protection. So could you please put them on, right away? Quickly. Flaps tight down and watch me closely. You grasp your Mandrake firmly and now dunk it down into the other pot and pour a little sprinkling of soil to keep it warm" (*Longbottom faints*). "Longbottom's neglecting his earmuffs."

Finnegan: "No, ma'am, he just fainted".

M.S: Yes, well, just leave him there. Right, on we go. Plenty of pots to go around. Grasp your Mandrake and pull it up.

Chapter: "Gilderoy Lockhart"

(Class in Dark Force Defense classroom)

Gilderoy Lockhart: "Let me introduce you to your new Defense Against the Dark Arts teacher—Me" (Being presumptuous) "Gilderoy Lockhart, order of Merlin, third class, honorary member of the Dark Force Defense League and five times winner of *Witch Weekly's* Most-Charming-Smile Award. But I don't like to talk about that. I didn't get rid of the Bandon Banshee by smiling at him" (Smiles foolishly). "Now, be warned. It is my job to arm you against the foulest creatures known to wizard kind. You may find yourselves facing your worst fears in this room. Know only that no harm can befall you whilst I am here. I must ask you not to scream. It might provoke them" (*Lockhart uncovers the cage*).

Finnegan: "Cornish pixies?"

G.L: "Freshly caught Cornish pixies" (*Students laugh*). "Laugh if you will. Mr. Finnegan, but pixies can be devilishly tricky little blighters. Let's see what you make of them". (*Mr. Lockhart releases the pixies and they messes up the room*).

Pixie: "You just stay there" (*Pixies make fun of Longbottom*).

Longbottom: "Please, get me down".

Hermione: "Get off me".

Harry Potter: "Stop. Hold still" (*He hits the pixie with a book*).

G.L: (*Pronouncing a spell*) "Peskipiksi pesternomi!" "I'll ask you three (*looking at Harry, Hermione & Ron*) to just nip the rest of them back into their cage".

Ron: "What do we do now?"

Hermione: "Immobulus!"

Longbottom: "Why is it always me?"

Chapter: "About the Chamber"

(Class in Mrs. McGonagall's classroom)

Mrs. McGonagall: "Could I have your attention, please? Right. Now, today, we will be transforming animals into water goblets. Like so. 1, 2, 3 *Vera Verto*. Now it's your turn. Who would like to go first?— Oh, Mr. Weasley. "1,2,3 *Vera Verto*."

Ron: *(coughs) Vera Verto!*

M.M: " That wand needs replacing, Mr. Weasley".

(Hermione raised her hand).

M.M: "Yes, Miss Granger?"

Hermione Granger: "Professor, I was wondering If you could tell us about the Chamber of Secrets.

(Mrs. M. looks around the room and sighs).

M.M: "Well, then. You all know, of course that Hogwarts was founded over a thousand year ago by the four greatest witches and wizards of the age: Godric Gryffindor, Helga Hufflepuff, Rowena Ravenclaw & Salazar Slytherin. Now, three of them coexisted quite harmoniously. One did not".

Ron: "Three guesses who".

M.M: " Salazar Slytherin wished to be more selective about the students admitted to Hogwarts. He believed magical learning should be kept within all magic families. In other words, pure-bloods. Unable to sway the others, he decided to leave the school. Now, according to the legend, Slytherin had built a hidden chamber in this castle known as the Chamber of Secrets. Though, shortly before departing he sealed it, until that time when his own true Heir return to school. The Heir alone, would be able to open the chamber and unleash the horror within and by so doing, purge the school of all those who, in Slytherin's view, were unworthy to study magic".

H.G: "Muggle-borns".

M.M: "Well, naturally, the school has been searched many times. No such chamber has been found."

H.G: "Professor, what exactly does this legend tell us lies within the chamber?"

M.M: "The chamber is said to be home to something that only the Heir of Slytherin can control. It is said to be the home of a monster".

Taken from: Harry Potter: The Chamber of Secrets. Warner Bros. Pictures 2003

Cuadro A: Vocabulary and expressions

Phrases	Spanish	Lexicon	Spanish
Chapter : “Mandrakes”			
On we go	Continuemos	Seedlings	Pequeñas / inmaduras
		Earmuffs	Orejas
		Flaps	Cubiertas de la oreja
		Tight down	Presionar, ajustar
Chapter : “ Gylderoy Lockhart”			
		Foulest	Los más viciosos, malvados
		Whilst	Mientras (inglés antiguo)
		Pixies	Duendes
		Blighters	Diablillos, fastidiosos
		Nip back	Obligar a alguien para encerrarlo
		Get off some one	Quitarse de encima
Chapter : “ About the Chamber”			
Three guesses who	Y adivina quien	Goblets	Copas
		Sway	Influenciar / persuadir
		Heir	Herederero
		Unleash	Liberar

Cuadro B: Register and structures found in the video

Register	Sentence	Structure
Formal	Good morning everyone	Simple present
	Who can tell me...?	Polite question formula
	Could you please...?	Politeness with modals
	Let me introduce you to	Introductory polite formula
	Know only that no harm can befall	Omission of subject
	I'll ask you three	Commanding using future simple
	Could I have your attention...?	Politeness with modals
	We will be transforming...	Explaining using future progressive
	Who would like to...?	Politeness with modals
	I was wondering if you could ...	Using Past to convey hypothetical situation politely
Informal	Morning everyone	Simple present
	No ma'am	Contraction

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.3	Discussion
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Conflictos en clase.
Objetivos	Adecuarse al discurso del emisor para no crear controversia o interrumpir la conversación.
Tarea	Solucionar conflictos estudiantiles como profesor.
Estrategias practicadas	Desarrollar habilidades de negociación (parafraseo, uso de léxico diverso, toma y sesión de turno, etc.).
Léxico	Referente a discurso formal (profesor) e informal (alumno).
Dinámicas	Trabajo en grupos pequeños y trabajo con todo el grupo.
Materiales	Proposiciones en las hojas de ejercicios p. 3.
Procedimiento	En grupos actuarán las situaciones presentadas en la actividad y el profesor pedirá a los alumnos que den una solución al conflicto. Al final todo el grupo comentará las experiencias relacionadas con los conflictos presentados.
Tiempo	30 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.3 Discussion	3	Respuestas abiertas monitoreadas. Las decisiones tomadas por los alumnos deben ser apropiadas a cada conflicto y todos los miembros del equipo deben estar de acuerdo.

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.4	Video
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Discurso formal en el área docente.
Objetivos	Identificar, por medio de parámetros discursivos (tono, gestos, ademanes), la dirección e intención de un discurso.
Tarea	Centrar la atención en el discurso del personaje principal (Prof. Dumbledore).
Estrategias practicadas	Identificar el objetivo de una tarea y planificarla para ejecutarla de una forma eficaz. Socio-afectivas (Cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación e información).
Léxico	Vocabulario y expresiones del video.
Dinámicas	Individual (video) y trabajo en parejas (discusión de sus respuestas).
Materiales	Video: <u>Harry Potter: The Philosopher's Stone</u> , preguntas p.3 y cuadro C referentes a vocabulario y estructuras del discurso formal.
Tiempo	15 minutos.
Procedimiento	El profesor pedirá a los alumnos que observen atentamente el video poniendo especial atención al discurso del personaje principal, para que puedan responder las preguntas.
Receso	10 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.4 Video	3	<ol style="list-style-type: none">1. Formal, because he is articulated and polite. He does not use idioms or slang in his speech.2. He addressed the students in a very polite and calm way.3. He pronounced his speech in loud, clear tone, his register was formal and his body language is natural, but controlled.4. Apposite sentences, complex structures, no slang or idioms.

Videotranscripcion

Unit 1. Session 1 , exercise 1.4. Video

Chapter: “The Winner of The House Cup”

(All Students are gathered to have dinner in the main Hall)

Professor Dumbledore: “Another year gone. And now, as I understand it, the house cup needs awarding” (*staring firmly to all the students*). “In fourth place, Gryffindor with 312 points, third place, Hufflepuff with 352 points. In second place, Ravenclaw with points 412. And in first place with 426 points, Slytherin house.

Malfoy: “Nice one mate”.

P.D: “ Yes, well done, Slytherin, well done. However, recent events must be taken into account. And I have a few last-minute points to award. To miss Gragner, for the cool use of intellect while others were in grave peril. 50 points. Second, to Ronald Weasley, for the best-played game of chess that Hogwarts has seen these many years. 50 points. And third, to Mr. Harry Potter, for pure nerve and outstanding courage. I award Gryffindor house 60 points.

Hermione: “We’re tied with Slytherin”

P.D: “ And finally, it takes a great deal of bravery to stand up to your enemies, but a great deal more to stand up to your friends. I award 10 points to Neville Longbottom. Assuming that my calculations are correct, I believe that a change of decoration is in order. Gryffindor wins the house cup!” (*All cheering and applauding*)

Taken from: Harry Potter: The Philosopher’s Stone. Warner Bros. Pictures 2002

Cuadro C: Structures and lexicon found in the video

Formal Language (in the video)	Structures	Less formal language (not in the video)
...,as I understand it,...	Apposite sentence: Connector <i>as</i> and verb <i>understand</i> to introduce an action that is already certain to happen.	I know that...
In fourth, third, second, first place...	Connectors (sequence)	Last place, then, after, finally
However	Connector (opposition)	But
Recent events must be taken into account	Modal verb + Passive voice	I have to take into account recent events
...have a few last-minute points to award	Main verb at the end , and using adverbs of quantity to emphasize	...have to award some last-minute points
for the best-played game	Changing verb into adjective	For the best game played
for pure nerve and outstanding courage	Sentence formula: <i>for</i> + noun.	Because he showed pure nerve ...

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.5	Role-play
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Discurso formal en el área docente.
Objetivos	Expresar un mensaje con el registro apropiado. Pronunciar un discurso formal ante varias personas de manera precisa y entendible.
Estrategias practicadas	Identificar el objetivo de una tarea y planificarla para ejecutarla de una forma eficaz.
Tareas	Presentar un discurso de manera oral sobre la enseñanza o el aprendizaje de una segunda lengua.
Léxico	Relacionado con el tópico del discurso.
Dinámicas	Trabajo en parejas y trabajo con todo el grupo.
Materiales	Instrucciones y cuadro con <i>do's and don'ts in formal speeches</i> , p. 4.
Procedimiento	El maestro pedirá a los alumnos que con ayuda del cuadro propuesto, preparen un discurso formal referente a algún tema de la enseñanza de una L2 el cual presentarán al grupo (auditorio).
Tiempo	5 minutos por pareja, total 40-50 minutos aprox.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.5 Role - play	4	En pares los estudiantes deben dar una parte del discurso y participar; tienen que aplicar lo que vieron en el cuadro de la p.4.

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.6	Idioms I
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Expresiones idiomáticas.
Objetivos	Reconocer y ejercitar las expresiones idiomáticas propuestas.
Tarea	Practicar las expresiones idiomáticas propuestas e identificarlas tanto en forma como en sentido, mediante las explicaciones y gráficos propuestos.
Estrategias practicadas	Socio-afectivas cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación e información. Estrategias cognitivas de aprendizaje uso de referencias en la lengua meta [material impreso, auditivo, y/o visual], traducción, agrupación, clasificación y reclasificación del objeto de aprendizaje, deducción de significados, relación de nueva información por medio de imágenes, asociación de nuevas palabras de la lengua meta con palabras clave en L1).
Léxico	Expresiones idiomáticas.
Dinámicas	Trabajo en parejas y trabajo con todo el grupo.
Materiales	Idioms ilustrados, pp. 4-5, cuadro D: Explicación y ejemplos de los <i>idioms</i> .
Procedimiento	El profesor formará grupos para que repasen y comenten la definición propuesta de " <i>idiom</i> ". Posteriormente los alumnos revisarán y analizarán los <i>idioms</i> y sus imágenes propuestas tratando de obtener entre los miembros del grupo una explicación lógica para cada uno. Después comentarán sus conclusiones con el profesor y los demás compañeros para que finalmente el profesor explique el cuadro D.
Tiempo	15 minutos.

Cuadro D: Explicación y ejemplos de las expresiones idiomáticas del ejercicio 1.6

Phrasal verb	Explanation	Examples
Up for grabs	When you 'grab' something, you reach for it very quickly. When something is up for grabs, it is out in the open, waiting to be grabbed by whoever wants it.	I don't want my sandwich -- it's up for grabs, if anyone wants it.
At the end of your rope	A 'rope' is thrown to someone who is in a difficult place, such as deep water or the edge of a cliff. If there is not enough rope, the person might be in trouble. So to be 'at the end of your rope' means that there is no more help available, and the situation is not good.	I'm at the end of my rope -- I lost my job, my car died, and I don't have any money in the bank.
An arm and a leg	Some things are so expensive that they are painful to buy, and cost everything you have.	My new Mercedes cost me an arm and a leg
Barking up the wrong tree	A dog will chase its prey (such as a cat) until it runs up a tree. The dog then barks to tell its owner where the prey is. Sometimes, the dog might get confused, and bark at the 'wrong tree' where there is no prey.	Tanya tried to get some money from her uncle, but she was barking up the wrong tree -- he doesn't have a dime!
Test the	Before drinking water from a water source, it is wise to make sure that the water is safe and clean. So you 'test' or evaluate the water before	We tested the waters and found that there was great demand for our new product.

water	you actually drink it.	
Bust digits	This is an African-American slang. 'Digits' are numbers, and 'bust' means 'break open'. So the phrase suggests you get numbers from a source that has to be opened up.	I need a date for tomorrow night, so I'm going to try to bust some digits tonight.
Dress to kill	The idea is that your appearance could be so strong and powerful that you would 'kill' (dominate, defeat, knock over) anyone who sees you.	Tina was dressed to kill for her date on Saturday night.
Early bird	This phrase comes from the proverb, "The early bird catches the worm."	Tom's a real early bird--he's always the first person at the office in the morning.
Glued to my seat	'Glue' is a sticky substance that holds things together, so if you are 'glued to your seat' you are stuck in your chair due to your great interest in what you are seeing or hearing.	As soon as the movie started, Holly was glued to her seat.
24 / 7	Some convenience stores are open 24 hours a day, 7 days a week. The phrase is used for anything that is always (or nearly always) available. around the clock	In New York City, a lot of stores are open 24/7.
My cup of tea	This is a 19th century British phrase. If the sentence is in affirmative, it means you like something. If it is in negative, it means you dislike it.	Some people love football, but it's not my cup of tea. I prefer bowling.
People person	This term became popular in the 1990s. It was first used in corporations as a way to describe friendly people who are good at sales and customer service.	Jane is not a people person. Luckily, her job does not require her to spend a lot of time with clients.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.6 Idioms I	4-5	Después de que los alumnos hayan comentado el significado de cada <i>idiom</i> , el profesor les puede explicar el cuadro D, para que tengan una mejor y clara idea de cada <i>idiom</i> .

Unit 1, Session 1: Formal speech and classroom interaction	
Actividad 1.7	Idioms II
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub tópicos	Expresiones idiomáticas.
Objetivos	Practicar y fortalecer el aprendizaje de las expresiones idiomáticas propuestas.
Tarea	Consolidar el aprendizaje de las expresiones idiomáticas mediante la solución de los ejercicios propuestos.
Estrategias practicadas	Socio-afectivas cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación e información. Estrategias cognitivas de aprendizaje deducción de significados, contextualización secuencial y significativa de palabras o frases, elaboración de esquemas nuevos basados en esquemas previos, transferencia de conceptos aprendidos anteriormente para realizar una tarea nueva, Inferencia de significado por medio del uso de información

	previa,
Léxico	Expresiones idiomáticas.
Dinámicas	Individual y trabajo en parejas (para revisar respuestas).
Materiales	Hoja de ejercicios, p. 5-6.
Procedimiento	El maestro pedirá a los alumnos que contesten individualmente el ejercicio propuesto para consolidar el aprendizaje. Posteriormente cotejarán resultados entre ellos y con el profesor.
Tiempo	15 minutos

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.7 Idioms II	6	1-c, 2-a, 3-c, 4-c, 5-b, 6-b, 7-c, 8-a, 9-b, 10-c, 11-b, 12-c

4.2.2 Plan de clase sugerido – Sesión 2

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.8	Pre-reading
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Visas.
Objetivos	Activar esquemas cognitivos relacionados con el texto.
Tarea	Activar conocimientos previos para la lectura.
Estrategias practicadas	Estrategias cognitivas de aprendizaje elaboración de esquemas nuevos basados en esquemas previos, transferencia de conceptos aprendidos anteriormente para realizar una tarea nueva.
Léxico	Vocabulario del texto.
Dinámicas	Trabajo en parejas y trabajo con todo el grupo.
Materiales	Preguntas p. 6.
Procedimiento	El profesor formará tríos para que los alumnos comenten las preguntas propuestas para familiarizarse con el tema de la lectura.
Tiempo	10 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.8 Pre-reading	6	Respuestas abiertas relacionadas con los tema de Visas y becas.

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.9 y 1.10	Reading I y II
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Visas.
Objetivos	Obtener el tema, las ideas principales y secundarias de la lectura para resolver el ejercicio propuesto.
Tareas	Realizar una lectura de familiarización para conocer el tema general del texto. Realizar una lectura detallada para identificar y jerarquizar las ideas

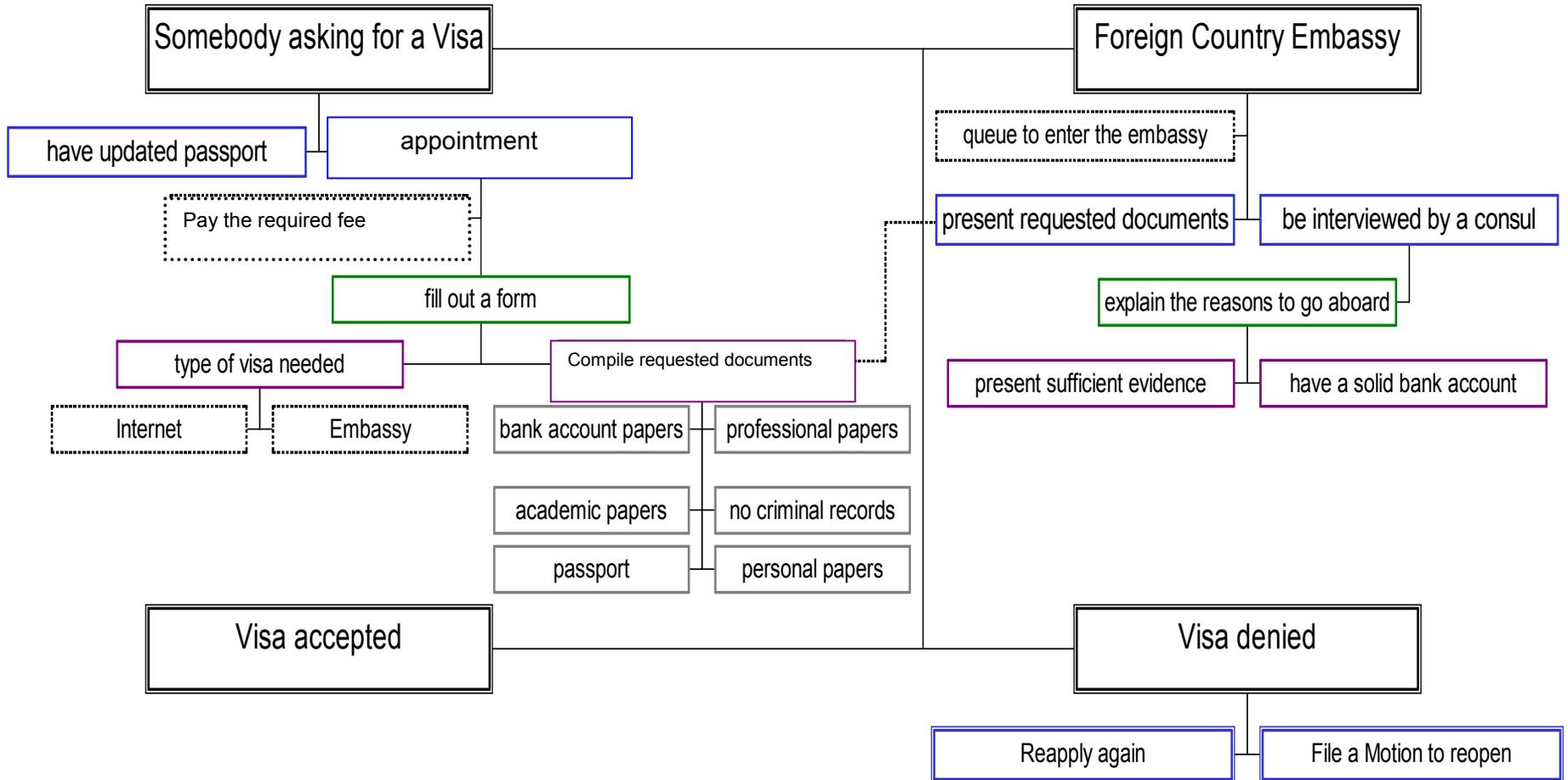
	principales de las secundarias y contestar el ejercicio propuesto.
Estrategias practicadas	Estrategias cognitivas de aprendizaje (skimming, scanning y lectura detallada).
Léxico	Vocabulario del texto.
Dinámicas	Trabajo individual y en parejas. Para englobar las ideas de las parejas comentar generalmente la lectura y las respuestas en grupo.
Materiales	Lectura y preguntas propuestas pp. 6-8
Procedimiento	El maestro pedirá a los alumnos que lean individual y detenidamente el texto para contestar de igual manera las preguntas de la actividad 1.10.
Tiempo	30 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.10 Reading II	8	<ol style="list-style-type: none"> 1. It's an official government document which authorizes you to enter a foreign country. 2. It's an official government document which certifies one's identity and citizenship. 3. The purpose of traveling, the length of your stay and the latest date you can stay in a foreign country. 4. Yes, it can. 5. Yes, he can. 6. No, he can't, and he can't be engaged to any contract activity. 7. Business Visa, Exchange Visitors Visa, Fiancée Visa, Relatives Visa, Religious Visa, Students Visa, Tourist Visa.

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.11	Mental map
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Visas.
Objetivos	Crear un mapa mental con ideas propuestas por los alumnos sobre "cómo solicitar una visa".
Estrategias practicadas	Estrategias cognitivas (organización y jerarquización de ideas y conceptos, transferencia de conceptos aprendidos anteriormente para realizar una tarea nueva).
Tarea	Jerarquizar y ordenar ideas sobre cómo solicitar un visado al extranjero y realizar un organizador gráfico.
Léxico	Vocabulario referente a la temática de visas.
Dinámicas	Trabajo en grupos pequeños de cuatro o cinco alumnos y trabajo con todo el grupo.
Materiales	Esquema propuesto p. 8. y esquema anexo para el profesor.
Tiempo	20 minutos.
Procedimiento	El maestro formará grupos para que los alumnos preparen un mapa mental donde organicen y ordenen algunas ideas sobre el tema de "cómo obtener una Visa" para presentarlo ante el grupo y explicarlo.
Receso	10 minutos.

Mental Map



Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.11 Mental map	8	Cada mapa mental debe estar bien organizado y el grupo debe explicarlo claramente a sus compañeros.

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.12	Discussion
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Becas escolares.
Objetivos	Guiar el curso del discurso, sabiendo el momento adecuado para intervenir, promover o interrumpir la interacción.
Estrategias practicadas	Identificar el objetivo de una tarea y ejecutarla de una manera eficaz. Estrategias cognitivas de aprendizaje deducción de significados, jerarquización de conceptos, agrupación, clasificación y reclasificación de la información, entre otros.
Léxico	Vocabulario referente a becas.
Tareas	Requisitar un beca.
Dinámicas	Individual y trabajo con todo el grupo.
Procedimiento	El profesor y el grupo comentarán brevemente algunas experiencias al solicitar una beca, tomando en cuenta las preguntas que se proponen. Posteriormente, el profesor especificará que individualmente los alumnos ordenen los enunciados propuestos de acuerdo con las instrucciones dadas en la actividad. Finalmente las comentarán en grupo y las revisarán con el profesor de forma oral.
Materiales	Hoja de ejercicios p. 9.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.12 Discussion	9	1-B, 2-B, 3-B, 4-IEE/ B, 5-IR, 6-IR, 7-IEE, 8-IEE, 9-B, 10-IR, 11-B, 12-IR, 13-IEE, 14-IR, 15-IR, 16-IEE, 17-B, 18-IEE, 19-IR, 20-IR, 21-IEE, 22-IR, 23-B, 24-IR / B, 25-IR, 26-IEE, 27-IEE, 28-IEE

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.13	Discussion
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Becas escolares.
Objetivos	Intercambiar ideas y experiencias de vida respecto al tópico de la actividad.
Estrategias practicadas	Parafrasear y reestructurar enunciados. Saber cuando tomar, sostener y entregar un turno en la conversación.
Tareas	Discutir ideas relacionadas con la obtención de becas.
Léxico	Referente a requisitos necesarios para obtener una beca.
Dinámicas	Trabajo en grupos pequeños y compartir sus ideas con el grupo.
Materiales	Proposiciones p. 9-10.
Procedimiento	El profesor motivará la discusión para que los grupos de trabajo comenten brevemente la información que se les proporciona relacionada con becas escolares, tratando de enriquecerlas con otras nuevas, para posteriormente compartirlas con la clase.
Tiempo	15 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
-----------	------	------------

1.13 Discussion	9-10	Respuestas abiertas relacionadas con requisitos para una beca.
-----------------	------	--

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.14	Role-play
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua
Sub-tópicos	Becas escolares
Objetivos	Solicitar información necesaria ya sea de forma directa (persona a persona) o indirecta (teléfono) para solicitar una beca. Guiar el curso del discurso, sabiendo el momento adecuado para intervenir, promover o interrumpir la interacción.
Estrategias practicadas	Parafrasear y reestructurar enunciados. Saber cuando tomar, sostener y entregar un turno en la conversación.
Tareas	Manejar con éxito una entrevista. Requisitar un beca académica por teléfono.
Léxico	Vocabulario concerniente a becas.
Dinámicas	Trabajo en parejas.
Materiales	Instrucciones para llevar a cabo la actividad.
Procedimiento	El profesor agrupará a los alumnos en parejas para que realicen un diálogo basándose en la información de la actividad anterior. Uno será el entrevistador y otro el entrevistado. El tema será la solicitud de una beca, y la escena será por vía telefónica.
Tiempo	5 minutos por pareja (40-50 minutos en total aprox.).

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.14 Role-play	10	Interacción abierta

Unit 1, Session 2: Visas and scholarships	
Actividad 1.15	Phrasal Verbs
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Verbos compuestos (VC).
Objetivos	Identificar los verbos compuestos propuestos.
Tarea	Practicar los V.C. presentados e identificarlos tanto en forma como en sentido.
Estrategias practicadas	Estrategias cognitivas de aprendizaje deducción de significados, contextualización secuencial y significativa de palabras o frases.
Léxico	Verbos compuestos.
Dinámicas	Individual y trabajo con todo el grupo (para revisar respuestas).
Materiales	Hoja de ejercicios, p. 10 y 11.
Procedimiento	El maestro pedirá que en pequeños grupos comenten la definición y la sugerencia (<i>tip</i>) propuestos para entender verbos compuestos. Después, el profesor señalará a los alumnos que conecten los verbos con sus respectivos significados utilizando su intuición y conocimiento de la lengua. Finalmente, el profesor revisará el ejercicio grupalmente y de forma oral, dando la respuesta correcta.
Tiempo	15 minutos.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
-----------	------	------------

1.14 Phrasal verbs	11	Be down on – Be prejudiced against, Bear up – Remain strong under adversity or affliction, Bring round – Persuade, convince, convert (religion), Call forth – Provoke, bring into action, Come down on- Scold, punish, Cut up –Criticize, attack, distress (something), Draw out- Get somebody to talk, Go about with –Go out with, keep company, dating, Hang back- Hesitate, show reluctance to act, Knock up- Prepare something quickly (meal), Look up to- Admire, regard with esteem, Pick up on- Become aware of, Pull through- Mental or physical recover, survive, Run down- Find, locate, Set forth- Explain, expound, Turn up- Happen, occur, Wear off- Disappear (ache), pass away
--------------------	----	--

Unit 1 ,Session: 2 Visas and scholarships.	
Actividad 1.16	Role-play
Tópico	Enseñanza de una segunda lengua.
Sub-tópicos	Verbos compuestos.
Objetivos	Practicar y consolidar el aprendizaje de los verbos compuestos propuestos.
Tarea	Consolidar el aprendizaje de los V.C mediante la realización de un diálogo.
Estrategias practicadas	Socio-afectivas cooperación de dos o más hablantes para obtener retroalimentación e información. Estrategias cognitivas de aprendizaje transferencia de conceptos aprendidos anteriormente para realizar una tarea nueva, inferencia de significado por medio del uso de información previa.
Léxico	Verbos compuestos.
Dinámicas	Trabajo en parejas.
Materiales	Esquema propuesto p.11.
Procedimiento	Basándose en el esquema propuesto, el profesor pedirá que en parejas los alumnos preparen un diálogo breve con el tema de “aconsejar a un colega o a un alumno”, en el que traten de incluir todos los verbos compuestos posibles que practicaron en la actividad anterior.
Tiempo	3 minutos por pareja. 30 minutos en total aprox.

Clave de respuestas

Ejercicio	Pág.	Respuestas
1.16 Role-play	11	Diálogos libres relacionados con dar consejos. Está actividad puede evaluar toda la unidad, porque lo alumnos podrían usar todos los aspectos y elementos discursivos que han practicado durante ésta al realizar el diálogo.

Unidad Modelo para el Curso-Taller de Conversación en Inglés para los
Alumnos del Curso de Formación de Profesores del Centro de Idiomas de
la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

Unit 1: Second Language Teaching

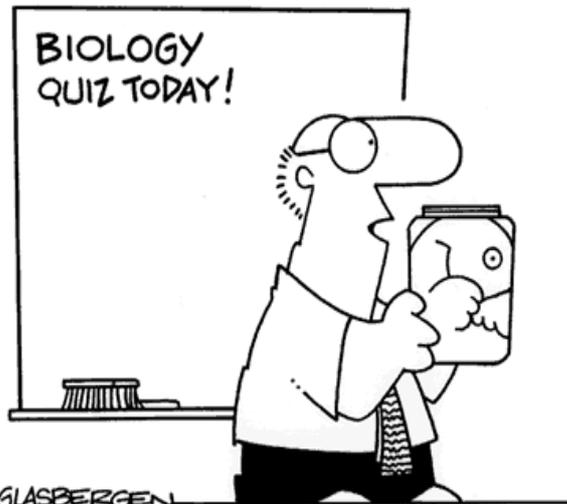
Session 1. Formal speech and classroom interaction

1.1 **Discussion.** Work in pairs and look at the pictures below. Then comment with your partner the following questions:



- How is a traditional teacher pictured?
- What are the basic characteristics of any teacher?
- What would be the desirable atmosphere within a classroom?
- How classroom conflicts should be solved?
- Who should solve them?

Copyright 1996 Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



GLASBERGEN

**“Class, who can tell me what I have preserved in this jar?
No, it’s not a pig or a baby cow...it’s the last student
who got caught cheating on one of my tests!”**

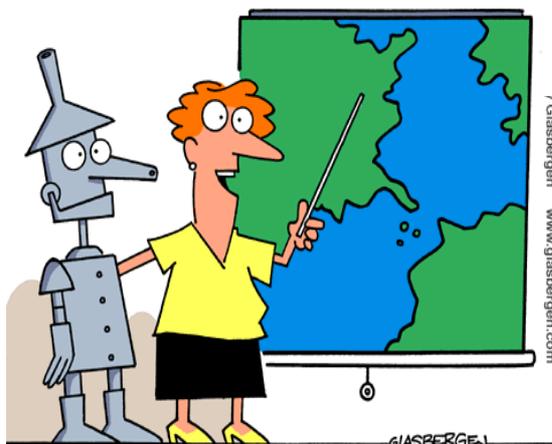
Do you remember some of your teachers at high school?

How did they teach?

What was his/her methodology?

How was your language teacher?

Pay attention to the kind of teacher



**“CLASS, I’D LIKE YOU TO WELCOME OUR NEW FOREIGN
EXCHANGE STUDENT! WHO’D LIKE TO COME UP
HERE AND HELP US FIND “OZ” ON THE MAP?”**

presented. Then, answer the following questions soon after. You can only hear it once!



Chapter Mandrakes
Questions 1.- How did Mrs. Sprout start class? R= 2.- What did Mrs. Sprout do to promote participation and activate previous knowledge? R= 3.- Did she give clear instructions? R= 4.- What kind of teacher is Mrs. Sprout? R=
Chapter Gilderoy Lockhart
Questions 1.- What kind of teacher is Mr. Lockhart? R= 2.- How did he end up his class? R= 3.- What did he do to introduce himself to his students? R=
Chapter About the chamber
Questions 1.- How did Mrs. McGonagall start her class? R= 2.- How did she react to the student's unexpected question? R= 3.- What kind of teacher is Mrs. McGonagall? R=



As you watched in the video, teaching is a very hard job full of unexpected situations, so when some problems or conflicts come across, stay calm, analyze the situation cold bloodedly and figure out a solution that seems to be satisfactory to everyone in your classroom.

1.3 **Discussion.** In teams propose, as teachers, some alternatives to solve some common conflicts within a classroom. Below there are some common problems faced in a class. If you think of some more go ahead and share them with the class!

An obnoxious couple of students try to sabotage your class by making sounds, talking loudly and doing childish stuff. By no means you are allowed to take them out of the

classroom. One or two of your best students are willing to help you. What would you do? How could your students help you?

You have these two old students who are though and neglected to accept any explanation that comes from the teacher. These students are the kind of students who ask “why” all the time. One of your regular students is presenting an interesting grammar topic, but these two rude students don’t let her/him give her/his explanations because they are always interrupting. What would you do to make them show some

respect? How would you help your student?

You just have made a terrible grammar mistake. An irregular student asks you if what you wrote is right. Only then, you realize you have written something wrong. What would you do in order not to lose your students credibility and respect?

Three or four of your “brilliant” students keep on asking hard-to-understand vocabulary they just don’t get from a text they are reading at class. You are not allowed to speak Spanish at all. What would you do in order to make yourself clear and your student would not get lost in getting the meaning of some words? How would you make your explanation extensive to the whole group? Would it be necessary? Why?

1.4 **Video.** Look and listen carefully to the following video. Pay attention to the Principal’s speech and the way he gives it. Afterwards, discuss the questions proposed with your classmates.



1. How can you classify professor Dumbledor’s speech, formal or informal? Why?
2. How did he address the students?
3. How did he pronounce his speech (tone, body language, register, etc.)?
4. Are there any grammatical features that can be highlighted in a formal speech? Which ones?

1.5 **Role Play.** According to what you watched in the video and with the help of the following chart (do’s and don’ts in formal speeches), prepare a speech with a classmate, and present it to the class. Your speech should be related to second language teaching / learning.

Do’s and don’ts in formal speeches	
Do	Don’t
-Be well prepared on the speech you will give.	-Don’t play with something (keys,

- Have reminding notes at hand.
- Be appropriately dressed.
- Stare at the audience to transmit conviction and security on what is being said.
- Breathe calmly and control your breathing and your voice.
- Take control of your diction.
- Periodically go back to the important topics.
- If you must, joke first, then explain, so your speech won't be boring.
- Respect time limits.
- Concede turns to the audience.
- Suggest, never assure.

- tie, etc.) with your fingers.
- Don't mess with your reminding notes (going back and forth).
- Don't smoke while presenting.
- Don't drink water while giving the speech.
- Don't tap your feet.
- Don't move around the podium.
- Don't scratch yourself anywhere.
- Don't put your hands in your pockets.
- Don't cough unnecessarily.
- Don't play with your fingertips.

Taken from: *Hablar y Escribir Bien. La llave del éxito. Ávalos, et al.:(1994:144,122)*



1.6 **Idioms I.** Idioms are phrases or expressions that people use colloquially to express an idea with a few words. Idioms and slang are common in informal and every-day speeches.

Work in pairs and look at the pictures below. Analyze the meaning of each idiom presented and comment with your partner the following question: Do you think every idiom or slang has a logical explanation? What would be the logical explanation for each of the following idioms? After you finish, share your commentaries with the class.

up for grabs

Slang of the Day

Definition:
Freely available; ready to be taken

at the end of your rope

Slang of the Day

Definition: To be out of options or alternative courses of action; to be stuck in a bad situation. and the situation is not good.

an arm and a leg

Slang of the Day

Definition:
A large amount of money; very expensive or costly.

4

barking up the wrong tree

WOOF!

Slang of the Day

Definition:
Looking for something in the wrong place; to be mistaken.

test the water

Slang of the Day

Definition: To make a judgment about something before engaging in a more involved activity; to evaluate a situation before committing to a course of action.

bust digits

Slang of the Day

Definition: To get someone's telephone number.

<p>glued to your seat</p>  <p>Slang of the Day</p>	<p>Definition: To be extremely interested in something; to be so involved with something that you cannot move.</p>	<p>not my cup of tea</p>  <p>Slang of the Day</p>	<p>Definition: Something not to your liking; something you don't like to do.</p>
<p>people person</p>  <p>Slang of the Day</p>	<p>Definition: Someone who likes being with other people and who is good at working with people.</p>	<p>24/7</p> 	<p>Definition: All the time; always available; without a break.</p>

Taken from: www.peakenglish.com

1.7 **Idioms II.** After analyzing the pictures and their meaning, answer the following exercise choosing one option from the three given. Only one is correct. When finished, comment your answers with your partner.

- My boss wants all the staff to be **early birds** from now on.
 - to be efficient
 - to be punctual
 - to arrive before scheduled hour
- Yesterday, at the supermarket some shampoo samples were **up for grabs**.
 - Given out
 - very expensive
 - robbed
- Lazy students usually are **at the end of their rope** every end of semester.
 - Partying
 - depressed
 - worried
- The lecturer's speech was so catchy that I was practically **glued to my seat**.

- a) Immobilized b) bored c) interested
5. Poor thing! He works **twenty-four-seven** at a telemarketing company.
a) at 24 street, # 7 b) all week long c) since he was 24
6. Teaching teenagers is **not really my cup of tea**. I prefer teaching to adults.
a) is not my major b) is not what I like c) is not what I drink
7. Wow! You are **dressed to kill** tonight on your Versace dress and your Gucci's.
a) look weird b) look like "Jason" (a Halloween character) c) look glam and fancy
8. God! She did want that Prada purse. It cost her **an arm and a leg!**
a) high cost b) amputation c) bargain
9. Should we **test the water**, before releasing the product next month.
a) drink liquid first b) make surveys c) test water heat before swimming
10. Kevin's most-effective-date strategy is **busting digits** at the Club.
a) touching girls b) making jokes c) getting telephone numbers
11. My nephew's dentist is a truly **people person**. She's very friendly and talkative.
a) crazy, impulsive b) sociable, easy-going c) delusional
12. I think Ashley is **barking up the wrong tree**. Mark has already have a fiancée and he loves her deeply.
a) planting a wrong tree b) imitating a dog c) doing a useless effort

Unit 1: Second Language Teaching

Session 2. Visas and scholarships

1.8 **Pre-reading**. Work in trios and comment the following questions. When you finish, share your comments with the class.

- Why do people migrate to other countries?
- Which countries require a visa to visit them?
- Is it necessary to know some migration rules? Why?
- How long does it take to have a visa?
- Is it easy to get it?

1.9 **Reading I**. Read through the following article about visas.



What is a visa?

A passport is an official government document that certifies one's identity and citizenship. The passport serves two purposes: to regain entry to the country of citizenship (i.e. the United States) and it is a requirement by many countries to gain entry to the country you are visiting. A visa is an official government document that temporarily authorizes you to be in the country you are visiting. Many countries require a visa to gain entry. The visa usually is in the form of a stamp in the passport and is obtained from the country you are visiting.

For example, if you are not a British Citizen or a citizen of one the European Economic Area (EEA) countries, you may need an entry clearance before you travel to the UK.

People from certain countries, known as visa nationals, need an entry clearance to enter the UK for any reason; those from other countries need one only for some reasons: for example, to live as the wife or husband of a British Citizen.

If you have a valid visa, you will not normally be refused entry to the UK on arrival unless your circumstances have changed, you gave false information, or you did not tell the entry clearance officer important facts when you applied for your visa.

The visa tells the immigration officer at a UK port of arrival:

- the purpose of your travel;
- how long you can stay in the UK; and
- the latest date that you can enter the UK.

Normally, you may enter and leave the foreign country as many times as you like during the validity of your visa.

Activities which require a Tourist Visa 7

Tourism trip; visits to relatives and/or friends; scientists, professors or researchers attending cultural, technological or scientific conferences, seminars or meetings (services provided must not be paid by organizations/corporations in the foreign country, except reimbursement for expenses or per diem allowances); unpaid participation in athletic or performing arts events or competitions. *Tourist visa holders are not allowed to engage in any paid activity in many countries.*

Activities which require a Business Visa (Vitem)

Business trips, except when the trip involves the provision of technical assistance services of any nature (in which case a Vitem is mandatory); travel for media coverage or filming; flight/ship crew members not holding an international crew card. Business visa holders are not allowed to engage in any

activity under employment contract with the foreign country organization/corporation.

Types of visa (to enter U.S.A)

- Business Visa (B-1) (Short Stay in the USA)
- Exchange Visitors (J-1) Trainees & Nanny/Au Pair (Temporary Stay in the USA)
- Fiancé(e) Visa K-1 (Temporary Stay in the USA)
- Family Relations (Permanent Residence in the USA)
- Permanent Religious Workers (Permanent Residence in the USA)
- Student Visas (F-1) and (M-1) (Studying in the USA)
- Tourist Visa (B-2) (Short stay in the USA)

Glossary

* Per diem: daily, per day, everyday

* Vitem: the name of a type of visa

Source: www.ukvisas.gov.uk, www.fco.gov.uk, www.rapidimmigration.com

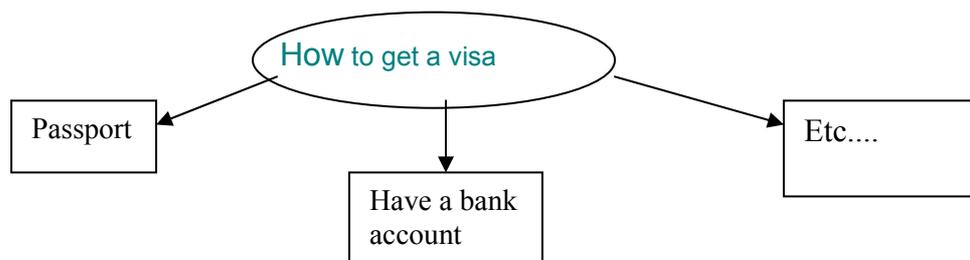
1.10 **Reading II.** After you have read the article, answer the following questions and discuss them with a partner.

1. What is a Visa?
2. What is a passport?
3. Which piece of information does a visa cover?
4. Can a visa be off date?
5. Can someone go in and out of a country with a valid visa?
6. Can somebody with a business visa be paid for a job in a foreign country?
7. What are the types of visa the text mentions?



1.11 **Mental map.** Work in small groups and propose several ideas to create a mental map

about requirements needed to get a Visa. Then present it and explain it to the class.





1.12 **Interviews** are a must when you want to apply for a scholarship. The interview may be done personally (face-to-face) or by telephone. Either way you have to be always polite and answer accurately to whatever question the interviewer pose. Have you ever applied for a scholarship? Have you gotten it?

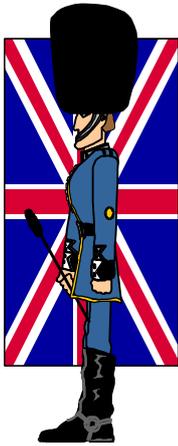
Discussion. Look and analyze the following statements about interviews. After you have read them, write **IR** on the left if you think the statement refers to the interviewer or **IEE** if the statement refers to the interviewee or **B** if it refers to both.

	Statement	IR, IEE or B?
1	Ask gently and patiently.	
2	Avoid being conceited.	
3	Avoid using slang and bad words.	
4	Be polite.	
5	Call the interviewee by his/her last name and use "Mr. or Miss".	
6	Delimit the information needed.	
7	Don't interrupt the interviewer abruptly.	
8	Don't lie. Honesty is appreciated.	
9	Dress properly.	
10	Give enough time for the interviewee to respond.	
11	Introduce yourself politely.	
12	Know the purpose of the interview.	
13	Learn by heart important information, like numbers, names and places.	
14	Let the interviewee know when and where she/he will have an answer.	
15	Pay attention to the interviewee's body language.	
16	Pay attention to whatever the interviewer request.	
17	Prepare a questionnaire in advance.	
18	Prepare a solid speech explaining the reason you have to apply for the scholarship.	
19	Read over the interviewee file.	
20	Read through the documents given.	
21	Read, prepare and organize the documents you need to hand over to the interviewer.	
22	Schedule an appointment with the interviewee.	
23	Speak clearly.	
24	Take notes about relevant and useful information.	
25	Thank the interviewee for having applied.	
26	Think of the possible question you might be asked to, and answer them.	
27	Transmit security on what you are saying.	
28	Try to be an early bird. Punctuality heightens your score!	

Based on: : *Hablar y Escribir Bien. La llave del éxito.* Ávalos, et al (1994:226-231)

1.13 **Discussion.** Read the following information about scholarships and comment it in small groups. What other kind of data might be needed to apply for a scholarship?

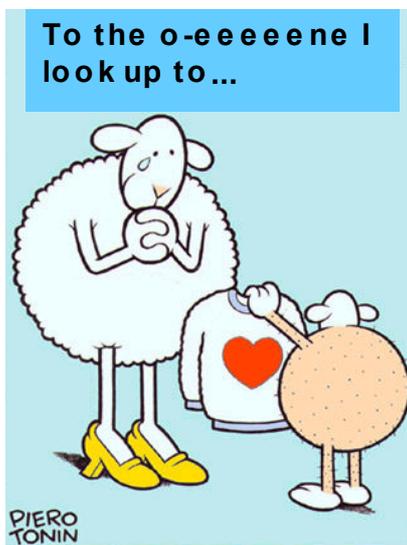
General information needed to apply for a scholarship contest



- A specific academic degree (bachelor, master, etc.)
- A subject to study or a project to develop
- An average age
- Foreign language accuracy and fluency
- Financial information
- Being a regular student
- Recommendation letters either from tutors, teachers or the principal from the school of origin
- Passport / Visa (if needed)
- Personal information (address, telephone number, habits, etc.)

1.14 **Role-play.** Work in pairs and prepare a dialogue to be presented to the class. One student will be the interviewer and the other the interviewee. The interviewee has just called a university to apply for a scholarship by telephone. The interviewer will ask specific information in order to register him/her.

1.15 **Phrasal verbs**



Phrasal verbs are very common in everyday speech in Anglo countries. Usually a phrasal verb is formed by a main verb and one or two particles. These particles are prepositions and adverbs. Most of them are polysemic verbs; this means a single phrasal verb can mean different actions. Phrasal verbs can be separable and inseparable. Mostly three-particle P.V. are inseparable. (Khalaili & Marina, 1984: 4,7)



“I belong to a cult that believes cats have nine lives.”

Tip: To have a clearer idea of what a certain phrasal verb means, think firstly of the meaning of the verb alone, then think of the meaning of the particle and finally



combine them abstractly. It may happen that your predictions fail, in such case

use a

monolingual dictionary.

Phrasal verbs. In pairs match the following phrasal verbs to its correct meaning. After you have finished, compare your answers with other pairs and check them with your teacher.

Phrasal verbs	Meaning
Be down on*	Scold, punish
Bear up*	Remain strong under adversity or affliction
Bring round	Provoke, bring into action
Call forth*	Prepare something quickly (meal)
Come down on*	Persuade, convince, convert (religion)
Cut up	Mental or physical recover, survive
Draw out	Hesitate, show reluctance to act
Go about with*	Happen, occur
Hang back*	Go out with, keep company, dating
Knock up	Get somebody to talk
Look up to*	Find, locate

Pick up on*	Explain, expound
Pull through	Disappear (ache), pass away
Run down	Criticize, attack, distress (something)
Set forth	Become aware of
Turn up*	Be prejudiced against
Wear off*	Admire, regard with esteem

*inseparable phrasal verbs

1.16 **Role-play**. Work in pairs and write a dialogue about giving pieces of advice either to your classmates or students using the phrasal verbs and idioms worked in this unit.

Example.

A.- Sally, I truly **look up to** you, you know?

B.- Why, What've I done to make you feel this way?

A.- Well, the way you handle your classes, I mean you really **bear up** any classroom unexpected situation. Can you give me some words of advice for my class?

B.- Yes, sure. I **pick up on** everything that might occur and I usually **come up with** some ideas not to **be down on** anybody.

A.- Well, yes, indeed...

CONCLUSIONES

Para el diseño de este curso-taller, varios conceptos y términos fueron revisados y seleccionados. Dentro de éstos se encuentra la conceptualización de la habilidad oral como una capacidad humana para la comunicación interpersonal verbal y no verbal con habilidades y estrategias propias (Oxford:1990, Rangel:1977, Bygate:1997).

El curso está fundamentado con la teoría cognitiva y los enfoques objetivista y cooperativo para señalar la manera en la que el sujeto adquiere el conocimiento, mismo que no reproduce ya que el sujeto produce su propia realidad, la cual es más significativa y relevante dentro de un ambiente cooperativo y comunitario (Vásquez:2000, Moreno:1993, Brown:1987). En la parte de enseñanza, el enfoque comunicativo y la conceptualización de las estrategias comunicativa de Oxford (1990), señalan el proceso para la enseñanza del curso-taller que se propone.

También se señalaron los lineamientos curriculares del curso-taller, para el cual se revisaron varios modelos y tipos de sílabos, seleccionando el modelo tripartita de Dubin (1997) y complementándolo con elementos básicos de una currícula propuestos por Nunan (1988). Para este modelo se propusieron dos tipos de sílabo (tareas y tópicos) con un formato modular para ambos.

Con base en los resultados obtenidos por el instrumento que se utilizó para detectar las necesidades de los estudiantes del Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán, se visualizó que la importancia de diseñar un curso-taller de conversación en inglés para dichos alumnos es una opción factible.

El instrumento que se diseñó permitió conocer las necesidades y preferencias de aprendizaje de la población seleccionada. A partir de los resultados obtenidos, se tomaron las decisiones pertinentes para el diseño y concreción del curso-taller.

Se observó que los alumnos, además de apoyar la propuesta de un curso-taller que les ayudara a desarrollar su habilidad oral en inglés, también concordaron en la selección de los tipos de sílabo basados en tópicos y tareas. También seleccionaron el tipo de trabajo grupal, los temas y las tareas del curso.

Así, se desarrolló una unidad modelo sintetizando todos los elementos descritos en la investigación. Esta unidad se dividió en dos sesiones o clases, las cuales abarcan tres horas de trabajo cada una, seis en total. Ambas sesiones proponen diversas temáticas y tareas comunicativas, pero todas enmarcadas en un mismo tópico. La evaluación sugerida para la unidad modelo y del curso-taller en general, tiene la finalidad intrínseca de hacer reflexionar a los alumnos sobre su naturaleza y características como aprendientes de una lengua extranjera, lo cual eventualmente, los ayudará a ampliar sus horizontes y visión del mundo al entender mejor la forma en la que otras personas se comunican (Richard, 1996:27).

Finalmente y con el objeto de actualizar y reciclar el curso-taller (Nunan, 1988) se sugiere que se efectúen evaluaciones curriculares periódicas (Franco, 2002), así se podrá mejorar el curso-taller y renovar algunos materiales que, por su naturaleza, requieran información actual y apropiada a los alumnos del CFP.

La propuesta realizada en la presente investigación es un intento para promover el desarrollo de la habilidad oral en inglés de los alumnos del CFP, así como de actualizar a los profesores del CI, quienes hacen posible el desarrollo del área docente en el campo de lenguas extranjeras en la FES Cuautitlán.

Anexo 1: Instrumento

Cuestionario para los Alumnos del Curso de Formación de Profesores del Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Profesión: _____ Ocupación actual: _____ Fecha: _____

Con el propósito de diseñar un taller de producción oral en inglés para los alumnos del Curso de Formación de Profesores del Centro de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, le agradeceré se sirva marcar con una "X" la opción que considere más adecuada para cada proposición.

1	¿En qué grado consideras que los cursos de Producción oral que has tomado en el CFP han satisfecho tus necesidades comunicativas?	Mucho	Suficiente	Medio	Poco	Nada

2	¿Consideras conveniente seguir practicando la habilidad oral en inglés durante el CFP mediante talleres de conversación o cursos especialmente diseñados para desarrollar dicha habilidad?	Si	No

3	De las siguientes dinámicas grupales, ¿Cuáles crees que serían las más adecuadas para el taller de producción oral en inglés?	Muy adecuado	Adecuado	Regularmente adecuado	Poco adecuado	Nada adecuado
1	Trabajo en equipo					
2	Trabajo en pares					
3	Trabajo individual					
4	Presentación oral en equipo					
5	Presentación oral individual					
6	Mesa redonda					
7	Conferencias					
8	Debates					
Otros (menciona) :						
9						
10						
11						
12						

4		En el taller para desarrollar tu habilidad oral en inglés, ¿En qué grado de importancia te gustaría aprender los siguientes aspectos lingüísticos?				
Aspectos Lingüísticos		Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante
1	Phrasal verbs					
2	Idioms					
3	Proverbios					
4	Léxico relacionado con el CFP					
5	Léxico para temas específicos (cuales):					
6						
7						
8						
	Otros (especifica):					
9						
10						
11						

5	Si se diseñara un taller de conversación en inglés, te gustaría que estuviera basado en :	Tópicos	Tareas	Ambos
---	---	---------	--------	-------

6		¿Qué tópicos consideras que serían los más adecuados para el taller de producción oral en inglés para los alumnos del CFP? Márcalos con un X de acuerdo a su importancia.				
Tópicos		Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante
1	Ecología					
2	Política					
3	Lingüística					
4	Arte					
5	Espectáculos					
6	Vida Animal					
7	Vida social					
8	Enseñanza de una LE					
9	Vida familiar					
10	Vida laboral					
11	Historia de E.U y Gran Bretaña					

12	Literatura inglesa					
13	Contrastes culturales entre USA y México					
	Otros (especifica):					
14						
15						
16						

7	Si fuera de tareas ¿cuáles de las siguientes te gustaría que se incluyeran en el taller de producción oral en inglés? Márcalas con un X de acuerdo a su importancia.					
	Tareas	Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante
1	Hacer reservaciones para tus próximas vacaciones					
2	Organizar un campamento					
3	Planear una fiesta sorpresa					
4	Comprar equipo electrónico					
5	Entrevistar a un político o personaje famoso					
6	Escoger un regalo para un familiar con gustos difíciles					
7	Presentar un informe en una junta académica					
8	Solucionar conflictos laborales con el director(a) de una escuela					
9	Solucionar conflictos estudiantiles como profesor					
10	Solicitar un servicio financiero en el banco					
11	Solicitar un crédito para automóvil					
12	Solicitar un crédito					

	hipotecario					
13	Promocionar productos educativos					
14	Solicitar visado para el extranjero					
15	Requisitar una beca académica en el extranjero por teléfono					
16	Acudir a una cita médica					
	Otros (especifica):					
17						
18						

Anexo 2: Tablas de Resultados

Tabla 1. Variables atributivas

Sexo	Edad	Profesión	Ocupación actual
Masculino	48	Cirujano Dentista	Docente
Masculino	18	Ninguna	Estudiante
Femenino	27	Docente	Profesora de inglés
Masculino	20	Ninguna	Estudiante
Femenino	36	Docente	Docente
Masculino	39	Ing. comunicación	Empleado
Femenino	46	Docente	Docente
Femenino	25	Docente	Docente
Masculino	23	Docente	Profesor de inglés
Femenino	20	Ninguna	Estudiante
Masculino	24	Ninguna	Estudiante
Femenino	21	Docente	Docente
Femenino	34	Docente	Docente
Femenino	27	Docente	Profesora de inglés
Femenino	44	Docente	Docente
Femenino	40	Licenciada (comercio ext.)	Profesora de inglés
Femenino	29	Secretaria	Empleada
Femenino	31	Contador pública	Docente
Femenino	40	Administrador	Docente
Femenino	26	Docente	Docente
Femenino	48	Arquitecta	Profesora de inglés
Femenino	28	Docente	Docente
Femenino	37	Actuario	Desempleada

Tabla 2. Reactivo 1. Valoración del desarrollo de y la práctica de la habilidad oral.

Alumno	Mucho	Suficiente	Medio	Poco	Nada	No contestó
1				1		
2		1				
3		1				
4	1					
5			1			
6		1				
7	1					
8		1				
9		1				
10						1
11		1				
12			1			
13			1			
14		1				
15			1			

16				1			
17			1				
18		1					
19		1					
20	1						
21	1						
22		1					
23		1					
TOTAL	4	11	5	2	0	1	23
%	17.4%	47.8%	21.7%	8.7%	0	4.3%	100%

Tabla.3. Reactivo 2. Aceptación del diseño del taller

Reactivo	Si	No	Total
1	23		23
TOTAL	23	0	23

Tabla 4. Reactivo 3. Dinámicas grupales

Reactivo	Muy adecuado	Adecuado	Regularmente adecuado	Poco adecuado	Nada adecuado	No contestó	% total	% de aceptab.
1	11	3	5	2	0	2	23	47.8
2	12	6	3	0	0	2	23	52.2
3	9	4	1	2	3	4	23	39.1
4	6	6	8	2	0	1	23	26
5	10	10	1	0	1	1	23	43.5
6	15	2	1		1	4	23	65
7	13	4	1	0	0	5	23	56.5
8	16	2	0	1	0	4	23	70
%	50%	20.1%	10.9%	3.8%	2.7%	12.5%	100%	

Nota: Sólo un alumno propuso otra opción no estipulada en la proposición, pero fue anulada para este reactivo, debido a que se refería a “situaciones reales”; que para el alumno era visitar al doctor, o realizar un conjunto de acciones para llegar a un objetivo, sinónimo para el encuestador de “tareas”.

Tabla 5. Reactivo 4. Aspectos lingüísticos

Reactivo	Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante	No contestó	%total	% de aceptab.
1	15	8	0	0	0	0	23	84.8
2	14	9	0	0	0	0	23	84.8
3	1	7	7	4	0	4	23	21.7
4	12	7	4	0	0	0	23	69.9
5	6	5	3	0	0	9	23	36.9
%	41.7%	31.3%	12.1%	3.5%	0%	11.3%	100%	

Tabla 6. Reactivo 5. Tipo de sílabo

Reactivo	Tópicos	Tareas	Ambos	No contestó	% total
1	6	0	16	1	
Total	6	0	16	1	23
%	26%	0%	69.6%	4.4%	100%

Tabla 7. Reactivo 6. Tópicos

Reactivo	Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante	No contestó	% total	% de acept
1	4	10	6	2	0	1	23	60.8
2	4	10	5	1	0	3	23	60.8
3	12	7	2	1	0	1	23	82.6
4	6	10	5	0	0	2	23	69.6
5	4	9	8	1	0	1	23	56.5
6	3	10	7	1	0	2	23	52.1
7	10	11	1	1	0	0	23	71.7
8	13	10	0	0	0	0	23	82.6
9	4	14	3	1	0	1	23	58.6
10	6	11	2	0	0	4	23	52.1
11	5	9	4	0	1	4	23	43.5
12	6	8	7	0	0	2	23	45.6
13	12	6	3	0	0	2	23	67.3
%	29.7%	41.8%	17.7%	2.7%	0.3%	7.7%	100%	

Tabla 7.1 Otras opciones - Reactivo 6

Otros	Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante	Total
Negocios	0	1	0	0	0	1
Ciencia	0	1	0	0	0	1
Tecnología	0	1	0	0	0	1
Sistemas	0	1	0	0	0	1
Educación	1	0	0	0	0	1
TOTAL	1	4	0	0	0	5

Nota: Aunque hubo algunas sugerencias propuestas por los alumnos, éstas fueron de carácter individual, por lo que se optó por no incluir los temas en el diseño del curso.

Tabla 8. Reactivo 7 . Tareas

Reactivo	Muy importante	Importante	Regularmente importante	Poco importante	Nada importante	No contestó	% total	% de acept.
1	2	8	6	2	0	5	23	28.3
2	0	9	5	5	0	4	23	19.6
3	2	8	8	3	0	2	23	30.4
4	3	7	10	0	0	3	23	30.4
5	8	12	1	0	0	2	23	71.7
6	1	8	8	3	0	3	23	23.9
7	12	6	2	2	0	1	23	67.4
8	12	5	2	0	0	4	23	63
9	13	7	0	0	0	3	23	71.7
10	4	11	4	1	0	3	23	43.4
11	4	8	6	1	1	3	23	36.9
12	4	8	5	2	0	4	23	36.9
13	6	9	5	0	0	3	23	47.8
14	9	8	3	0	0	3	23	59
15	13	6	2	0	0	2	23	73.9
16	8	6	6	1	0	2	23	50
%	27.4%	34.2%	19.8%	5.4%	0.3%	12.8%	100%	

Tabla 8.1 Otras opciones –Reactivo 7

Otros	
Solicitar un trabajo	1
TOTAL	1

BIBLIOGRAFÍA

- ALBA JUEZ, LAURA. (1987) *El Diseño de un Curso de Inglés para Ingenieros*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE-UNAM.
- ALDERSON J. CHARLES, CAROLINA CHAPAN y DIANE WALL. (1995) *Language test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLWRIGHT, R.L. (1990) "What do we want teaching materials for?", en Richard Rossner & Rod Bolitho *Currents of Change in English Language Teaching*. Escocia: Oxford University Press.
- ALPTEKIN, CEM. (2002) "Toward intercultural communicative competence in FLT", en *ELT Journal – Volume 56/1 January 2002*. Oxford: Oxford University Press.
- ANDUEZA, MARÍA. (1985) *Dinámicas de Grupos en Educación*. México: Trillas.
- ARNAZ, A. JOSÉ. (1981) *La Planeación Curricular. Cursos básicos para la formación de profesores. Sistematización de la enseñanza. Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. 8*. México: Trillas.
- AUSUBEL, DAVID, P. JOSEPH D. NOVAK Y HELEN HANEJIAV. (1998) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- ÁVALOS CHÁVEZ, BEATRIZ E. (1994) *Hablar y Escribir Bien. La llave del éxito*. México: Reader's Digest.
- BIGGE, (1982) *Learning Theories for teachers*. NY: Harper y Row
- BLAIR, ROBERT W. (1982) *Innovative Approaches to Language teaching*. Newbury House Publishers. A division of Harper Collins Publishers.
- BRAINERD, C.J. (1978) *Piaget's Theory of Intelligence*. N.J. Prentice Hall
- BRAUNSTEIN, NESTOR, A. et al. (1998) *Psicología: Ideología y Ciencia*. 18 ed. México: Siglo XXI.
- BROWN, DOUGLAS. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Eglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BROWN, GILLIAN Y GEORGE YULE. (1983) *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Glasgow: Cambridge University Press.

- BROWN, GILLIAN Y HEIDI DULAY. (1978) *Principles of Language Learning and Teaching*. Eglewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BRUMFIT, CHRISTOPHER. (1994) *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. 9th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, CHRISTOPHER Y K. JOHNSON. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Honk Kong: Oxford University Press.
- BRUNER, JEROME. (1960). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- BYGATE, MARTIN. (1997). *Speaking*. 6ta imp. Hong Kong: Oxford University Press
- CARRETERO, M. (1994) *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- CELCE-MURCIA, MARINA. (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd ed. Boston, MASS: Heinle & Heinle.
- COADY, JAMES Y THOMAS HUCKIN. (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. NY: Cambridge University Press.
- DI PRIETO, ROBERT J. (1987) *Strategic Interaction. Learning Languages Through Scenarios*. N.Y : Cambridge University Press.
- DUBIN, FRAIDA Y ELITE OLSHTAIN. (1997) *Course Design. Developing programs and materials for language learning*. N.Y.: Cambridge University Press.
- DULAY, HEIDI, MARINA BURT Y STEPHEN KRASHEN. (1982) *Language Two*. N.Y.: Oxford University Press.
- ENCICLOPEDIA DE LAS CIENCIAS*. (1980) "Ciencias Humanas", México: Cumbre.
- Eastwood, John. (1999) *Oxford Practice Grammar*, 2 ed. Hong Kong: Oxford University Press.
- ENGLISH TEACHING FORUM. October 1991, "Glossary" p 46.
- ESTARELLAS, JUAN. (1971) "Algunos Aspectos de la Conducta Verbal", en *La Psico-lingüística y la Enseñanza de los Idiomas Extranjeros*. pp 34-64 Salamanca. Ediciones Anaya.
- FERREIRO GRAVIÉ, RAMÓN Y MARGARITA CALDERÓN E. (2000) *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.

- FISHER, PAT. (1996) "Designing a seventh-grade social studies course for ESL students at an international school", en Kathleen Graves, *Teachers as Course Developers*, N.Y.: Cambridge University Press.
- FRANCO GARCÍA, ELVIA. (2002). *Diseño de un Taller de Producción Oral para Alumnos de Inglés de Nivel Intermedio*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE – UNAM.
- GALLAS, KAREN *et al.* (1996) "Talking the talk and walking the walk: Researching oral language in the classroom", en Brenda Miller Power y Ruth Shagoury Hubbard *Language Development. A Reader for Teachers*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- GARVIN, PAUL Y YOLANDA LASTRA DE SUARÉZ. (1984) *Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística* México: UNAM.
- GELRARD, A. FRANK. (1982) *Fundamentos de Psicología*. 13ed. México: Trillas.
- GOTĘBIEWSKA, ALEKSANDRA. 1990 *Getting students to talk*. Cambridge: Prentice Hall.
- GRAVES, KATHLEEN. (1996) *Teachers as Course Developers*, N.Y.: Cambridge University Press.
- HADDAD, SLIM M. (1978). *Sicología y Aprendizaje. Una aventura intelectual*. México McGraw Hill.
- HALLIDAY, M.A.K. (1969) "Relevant models of language" en Brenda Miller Power y Ruth Shagoury Hubbard (1996) *Language Development. A Reader for Teachers*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- JOHNSON, ROBERT K. (1989) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KESSLER, CAROLYN. (1992) *Cooperative Language Learning*. N.Y: Prentice Hall Regents.
- KHALAILI, KAMAL Y BLANCA MARINA. (1984) *English Phrasal Verbs in Spanish*. Hong Kong: Nelson House.
- KRAHNKE, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KRASHEN, STEPHEN. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Exeter: Prentice Hall International.

- KRASHEN, STEPHEN. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice Hall International.
- KRASHEN, STEPHEN, Y TRACY TERREL. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents, Alemany Press.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, WILLIAM. (1981) *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOW, GRAHAM. (1985) "Appropriate design: the internal organization of course units", en Robert K. Johnson. (1989) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACARO, ERNESTO. (1997) *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Modern Languages in Practice.
- MARX, MELVIN, H. Y WILLIAM HILLIX A. (1997) *sistemas y Teorías psicológico Contemporáneos*, México: Paídos.
- MICCOLI, LAURA. (2003) "English through drama for oral skills development" en *ELT Journal- Volume 57/2 Abril 2003*. Oxford: Oxford University Press.
- MORENO LÓPEZ, SALVADOR. (1993) *Guía del Aprendizaje Participativo. Orientación para estudiantes y maestros*. México: Trillas.
- NAVARRETE GUERRERO, JULIA. (2005) *El Domingo. Semanario de instrucción religiosa*. Año 55 N° 4, ciclo A, 23 de enero 2005, México.
- NAUTON, JON. (1996) *Think First Certificate*. España: Longman.
- NÖELLE G, MARIE. (1999) *Fluency and its Teaching*. Clevedon: Modern Languages in Practice.
- NOURSE, E. ALAN. (1986). "Rasgos de la Identidad Individual", en *El Cuerpo Humano*. México: Ediciones Culturales Internacionales.
- NUNAN, DAVID. (1988) *The Learner-Centred Curriculum. A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OMAGGIO H., ALICE. (1993) *Teching Language in Context*. 2da.ed. Boston: Heinle Y Heinle.

- O' MALLEY, MICHAEL J. Y ANNA UHL CHAMOT. (1995) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- OXFORD, REBECCA L. (1990) *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. NY: Newbury House Publishers.
- PAPALIA, E. DIANE Y SALLY WENDOCKS OLDS. (1998) *Psicología*. Chile: McGraw Hill.
- RANGEL HINOJOSA, MÓNICA. (1977) *Comunicación Oral. Cursos básicos para formación de profesores. Área de lenguaje y comunicación. Lenguaje y formas de expresión 4*. 2 ed. México: Trillas.
- RICHARD – AMATO PATRICIA. (1996) *Make it Happen. Interaction in the second language classroom. From theory to practice*. 2nd ed. USA: Longman .
- RODGERS, THEODORE S. (1989) “Syllabus design, curriculum development and polity determination”, en Robert K. Johnson *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPADA, NINA Y PATSY LIGHTBOWN M. (1995) *How Languages are Learned*. 3 ed. Hong Kong: Oxford University Press.
- STEVICK, EARL, W. (1990) *Humanism in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- TARONE, E. Y YELE G. (1989) *Focus on the Language Learner*. Hong Kong: Oxford University Press .
- UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003) “Suplemento de los programas de CLI I, II, III, IV. Bases teórico-metodológicas. Teoría de los esquemas.” En *Programas de Comprensión de Lectura en Inglés I, II, III y IV*.
- VYGOTSKI, LEV, S. (1979) *El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores* Barcelona: Critica – Grijalbo.
- WIDDOWSON, H. G. (1981) *Teaching Language as Communication*. 3rd ed. London: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1991) *Aspects of Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- WILSON, ROWAN JOHN. (1986) *La Mente*. México: Ediciones Culturales Internacionales.
- WILKINS, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

XIAOJU, LI. (1990) "in defence of the communicative approach", en Richard Rossner y Rod Bolitho *Currents of Change in English Language Teaching*. Escocia: Oxford University Press.

YALDEN, JANICE. (1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. N.Y.: Cambridge University Press.

ZEPEDA, HERRERA FERNANDO. (1994) *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. México: Alambra Mexicana.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

CHADWICK, CLIFFON B. (1998) *Educación. La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. www.globalnetwrok.com . Revisado abril 2002

CONWAY, JUDITH. (1997) *Educational Technology's Effect on Models of Instruction*. <http://udel.edu/~jconway/EDST666.htm>. Revisado abril 2002

GINN, Y. WANDA. (1999) Jean Piaget. *Intellectual development*. www.etprofessional.com. Revisado junio 2001

GUERRA, CRISTINA Y RICARDO SCHÜTZ. (1999) *Vygotsky* www.sk.com.br/vygot.html . Revisado junio 2001

LYNN, KAF. (2001) *Jerome Bruner*. www.geocities.com/kaflynn2001/bruner.html . Revisado junio 2001

MARTÍNEZ OLIVÉ, ALBA *et al.* (2000) *Por que un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. <http://eae.ilce.edu.mx/lectura.htm>. Revisado marzo 2004

MELLOW, J. DEAN. (2001) *Toward Principled Eclecticism in Language Teaching: The two-dimensional model and the centering principle*. www.kyoto.su.ac.jp/information/test-ej/index.html . Revisado junio 2003

MILLAR, LILIAN, F. (2000) *Psicología del Aprendizaje* www.globalenglish.com/unam . Revisado febrero 2001

SCHÜTZ, RICARDO. (1998a) *A Psycholinguistic Teaching Approach*. www.awl.com. Revisado agosto 2003

SCHÜTZ, RICARDO. (1998b) *Stephen Krashen's theory of Second Language*

Acquisition. www.awl.com. Revisado agosto 2003
VANKEULEN, RENEE. (2000) *American Council on the Teaching of Foreign
Languages Proficiency Guidelines.* www.calvin.edu/academi. Revisado
julio 2004

VASQUÉZ RIVERA, CRISTIAN. (Agosto 2000) *Que es el Aprendizaje.*
www.gtz.de/crear/biblio.html . Revisado abril 2002

www.rapidimmigration.com, Revisado febrero 2005

www.fco.gov.uk, Revisado febrero 2005

www.passportsandvisas.com, Revisado febrero 2005

www.ukvisas.gov.com, Revisado febrero 2005

www.peakenglish.com, Revisado febrero 2005

http://iteslj.org/questions/ , Revisado febrero 2005

www.scholarship-page.com, Revisado febrero 2005

http://scholarship.tylenol.com, Revisado febrero 2005

www.hsf.net/scholarship/programs Revisado febrero 2005

www.collegeprowler.com, Revisado febrero 2005

www.sema.org, Revisado febrero 2005

http://afrotc.com/overview/programs, Revisado febrero 2005

www.takemeaway.com, Revisado febrero 2005