

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores

Acatlán

Licenciatura en Enseñanza de Inglés

Guía de Estudios para el Examen de Requisito PG

Tesis

Que para obtener el título de

Licenciado en Enseñanza de Inglés

presenta

Alan Sánchez Vázquez

Asesor:

Mtra. Ana Lilia Villegas P.



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.

Agradecimientos

A **María Elena Vázquez**: mamá, gracias por alentarme a estudiar y a seguir adelante, por tu apoyo, por tus regaños, por tu amor. Fuiste muy importante en este proceso y quiero que sepas que éste trabajo concluido también es tuyo. Muchas gracias por darme la oportunidad de vivir.

A **Sergio Sánchez**: papá, muchas gracias por tu infinito apoyo y confianza pues ello me dio la oportunidad de elegir con base en los principios que tú me inculcaste. Quiero que te sientas orgulloso de ti, por haber sido siempre un papá que me apoyó en el logro de todas mis metas.

A mis hermanos por orden de aparición:

Rosario: Muchas gracias por ser el primer ejemplo en mi vida de que podemos superarnos. Yo sé que a tu modo me quieres mucho. Yo a ti.

Maribel: Tengo muchas cosas que agradecerte Mayita, seguro que no me alcanzaría esta hoja para hacerlo, pero de forma muy general gracias por todo tu cariño, tu amor, tu paciencia, tu comprensión, por tu ayuda y tu apoyo en el logro de ésta meta.

Mario Alejandro: Gracias por interesarte siempre en mis cosas, espero que veas este trabajo como un logro de todos nosotros. Te quiero mucho chatito.

José de Jesús: Muchas gracias por tu cariño y tu apoyo, y por escuchar mis problemas.

Rubí: Gracias por compartir tu tiempo y tu cariño conmigo. Ambos hemos aprendido juntos.

También quiero agradecer todo su apoyo e interés a: **Alejandro** Valderrama, **Alex** Valderrama, **María** Bautista, **Sol** y **Sócrates** Medina, **Aida** Díaz y **Helena Natasha** Medina

A **Sandra Paola**: Muchas gracias por apoyarme y ayudarme en todo el proceso que este trabajo involucró. Tus comentarios fueron muy importantes. Gracias por compartir una parte importante de tu tiempo, de tu vida y de tu amor conmigo. Te quiero mucho. Te amo

Al Sr. **Jorge**, Sra. **Lucina y Socorro García** por haberme ofrecido su amistad, cariño y apoyo.

Muchas gracias a mi asesora de tesis **Ana Lilia Villegas** por su apoyo, su ayuda incondicional y su interés en que este trabajo concluyera exitosamente.

A mis profesores y sinodales **Félix Mendoza**, **Patricia Andrew**, **Elvia Franco** y **Gabriela Huerta**. Gracias por haber compartido sus conocimientos y su experiencia conmigo durante la licenciatura y en ésta última etapa. Sus valiosos comentarios y consejos ayudaron a corregir y sobre todo a enriquecer este trabajo. Mil gracias por todo su apoyo.

Introducción

Aprender un idioma, aparte del propio, ha dejado de ser un privilegio de unos para convertirse en la necesidad de una población entera y en la realidad que se vive día a día. En nuestra vida cotidiana, encontramos a cada momento una oportunidad para interactuar con el mundo y para demostrar las habilidades con que contamos; por lo tanto, es indiscutible que con los avances tecnológicos ocurridos en los últimos años y la política globalizadora en el mundo, esa distancia relativa que existía entre los países, y en particular con aquellos de habla inglesa, ha desaparecido. Las consecuencias que estos cambios han provocado en la sociedad mexicana y, muy en particular, en la población universitaria, las conocemos bien; a fin de ser competitivos en el mercado laboral y profesional, los alumnos de las licenciaturas de la UNAM toman clases de idioma que les permiten, en primera instancia, estar en posibilidad de tener acceso a información que de otro modo les sería vedada. No hay que olvidar que un idioma es sinónimo de cultura y en este sentido los egresados no sólo deben tener los conocimientos y el perfil propio de su licenciatura, sino ampliar, a través de las clases de idioma, su cultura general. Conjuntamente con esta nueva perspectiva que les proporciona el otro idioma, los egresados de las licenciaturas de la UNAM deben comunicarse en ese otro idioma que conocen, utilizándolo de forma oral, escrita o incluso a través de su comprensión auditiva y de la lectura. En este sentido, cabe señalar que el idioma inglés se ha convertido en uno de los idiomas más importantes en la actualidad por la influencia económica, política y cultural que los países de habla inglesa, como Estados Unidos y La Gran Bretaña, ejercen sobre el mundo.

Es indudable, sin embargo, que así como la necesidad de aprender otro idioma surge y es primordial satisfacer esa necesidad, del mismo modo aparecen otros requerimientos. Es entonces cuando nos encontramos con la dificultad de no contar con el tiempo suficiente para acudir a una clase de idioma, debido a las ocupaciones propias de un individuo inmerso en una sociedad en constante movimiento que influye de manera significativa en el cambio de visión, tanto del alumno como del profesor. En este sentido, tenemos

que hacer mención que la tarea de un profesor de idioma ha sido, sin duda, una de las que ha experimentado los cambios más importantes y visibles a lo largo del tiempo, ya que hoy en día el profesor cumple más la tarea de guía que de poseedor único de conocimiento.

La propuesta de una guía de estudios para el examen de requisito, se desarrolla a partir de esta realidad, para ofrecer una alternativa de solución ante esta necesidad de la población de la FES Acatlán; en otras palabras, se persigue que el alumno esté en la posibilidad de aprobar el examen de requisito de posesión del idioma inglés del CEI de la FES Acatlán, a través de la resolución de la guía de estudios.

Es muy importante señalar que esta propuesta de guía de estudios está dirigida a alumnos con dificultades para acudir a una clase presencial de idioma, pero que han estado en cursos de PG por lo menos hasta el nivel 4; de este modo el alumno posee competencias de las que se puede partir para poder seguir construyendo el conocimiento. Es por esa razón que las actividades que se proponen, y que el alumno realizará en la guía de estudio, están enfocadas a desarrollar en él un aprendizaje autónomo.

Esta propuesta consta de tres capítulos. En el primer capítulo encontramos información específica acerca de las características propias del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FES Acatlán, tales como cantidad de alumnos inscritos, una descripción somera de los recursos materiales con que cuenta el Departamento de Inglés, así como el contexto académico que se vive actualmente en el CEI. Una vez descritos los elementos anteriores, se realiza el planteamiento del problema y se ofrece una alternativa de solución a este respecto, a través de una hipótesis y objetivos que deben alcanzarse para cubrir de manera efectiva este problema.

En el segundo capítulo se presentan los fundamentos teóricos detrás de la realización de la propuesta de guía de estudios. En primer lugar, se destaca la nueva perspectiva de los alumnos, quienes tienen una participación más activa en el aprendizaje; de este modo se definen términos como autonomía en el aprendizaje, que serán fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Realizamos una breve descripción del modelo de enseñanza del constructivismo y sus repercusiones directas en la realización de una guía de estudio que enfatice el aprendizaje autónomo, pues, como leeremos, el constructivismo habla de un sujeto activo, que aporta su conocimiento a la situación de aprendizaje. Realizaremos, de igual forma, una descripción acerca de la Teoría de la Asimilación por Etapas y de cómo se materializa ésta en la propuesta de guía de estudios con el fin de permitir que los alumnos alcancen el objetivo de aprobar el examen de requisito. Una vez que se han destacado por separado aspectos como constructivismo y autonomía, llevaremos a cabo un análisis de la necesidad de la autonomía en el aprendizaje, y de cómo estos términos se encuentran totalmente vinculados. Posteriormente definiremos los términos autonomía y aprendizaje autodirigido y ofreceremos una perspectiva histórica del aprendizaje autodirigido en la enseñanza de idiomas. Al término del capítulo analizaremos el concepto de evaluación a través de los distintos enfoques y metodologías que se han desarrollando, y de cómo el concepto de auto evaluación tiene repercusiones muy concretas para los objetivos de nuestra guía de estudios. Como podemos observar, los primeros capítulos sirven como marco contextual de la guía, y como sustento teórico para la realización de este proyecto.

En el tercer capítulo tenemos propiamente nuestra propuesta de guía de estudios, donde podremos ver plasmados los fundamentos teóricos descritos con anterioridad. La guía de estudios, que está dirigida en su totalidad a los alumnos, los conduce de forma muy dinámica y amena a través del aprendizaje del idioma inglés, con la ayuda de actividades que desarrollen en él su autonomía, y sus estrategias en el uso del idioma a través de las 4 habilidades, todo ello enmarcado en un ambiente cómodo y expuesto en un lenguaje claro, agradable y accesible para el alumno. Nuestro proyecto incluye, al término de cada actividad, una sección que permitirá que el alumno realice una evaluación de su proceso de aprendizaje que, idealmente, tendrá consecuencias muy positivas para él como parte de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las conclusiones, efectuamos una auto evaluación de la propuesta, tanto en el marco de sus aciertos, como de las limitaciones para su realización. Del mismo modo, se vislumbra la ejecución de futuras actualizaciones a la propuesta de guía de estudios de cara a los avances en la enseñanza de idiomas.

Capítulo uno: El CEI de la FES Acatlán y su nueva problemática.

El objetivo de este capítulo es presentar las características de la institución en que desarrollamos este trabajo, y las características que tiene en sí mismo el examen de requisito en inglés. Por otra parte abordaremos el problema del que se desprende la creación de esta guía de estudios y los objetivos que se deben cumplir en este trabajo para ofrecer una alternativa de solución apropiada.

Considerar las características de la institución y las que tienen que ver con el examen de requisito del CEI de la FES Acatlán es muy importante si realmente se pretende ofrecer una alternativa de solución a un problema que, aunque puede existir en alguna otra institución, es en específico la problemática del CEI de la FES Acatlán la que impulsó el desarrollo de este trabajo y por tanto las posibles alternativas que se ofrezcan están vinculadas de alguna manera con las características que se presenten a lo largo de este primer capítulo.

1. Contextualización

Desde los años setenta, se manifiesta en el país una crisis estructural, a la cual el Estado ha respondido con diversas políticas en lo económico, social y educativo. Esta línea de cambio ha tenido como característica fundamental la de vincular de manera funcional la educación con la economía, con miras a impulsar el desarrollo nacional. Desde entonces, en el sistema de planeación de la educación superior se trata de avanzar en la tarea de mejorar y actualizar la calidad de la enseñanza en todos sus ámbitos.

En lo que respecta al Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la actual FES¹ Acatlán, debe establecerse como punto inicial de esta discusión que fue creado a partir de la necesidad de certificar el dominio o habilidad de comprensión de lectura de los alumnos de la institución y que, a través de los años, el CEI ha mantenido una respuesta a los retos que plantea este nuevo sistema de planeación de educación superior, de tal forma que los cambios que se han suscitado también han tenido repercusiones importantes dentro del CEI. Hablando de estos retos, por ejemplo, lo que respecta a los materiales didácticos y a la metodología utilizada actualmente, donde se combina información acerca de la lengua (gramática, vocabulario, etc.) con trabajo en el desarrollo de las habilidades (lectura, expresión oral, comprensión auditiva y expresión escrita). Al mismo tiempo, una visión constructivista de la enseñanza, donde es el alumno quien construye su conocimiento, permite al aprendiente del CEI desarrollar sus habilidades y competencias lingüísticas y comunicativas en la lengua inglesa, las cuales le facilitan la comunicación y la resolución de problemas cualesquiera que éstos sean, es decir, no solamente de situaciones fundamentalmente comunicativas, sino las que se refieren a un examen de requisito o de posesión del idioma, por ejemplo. Si bien los centros de idiomas de la UNAM no son de ninguna manera los únicos, sí representan uno de los puntos estratégicos más sobresalientes que determinan los perfiles de conocimientos y habilidades para los distintos tipos de actividades y de profesionistas; al mismo tiempo, dichos centros también tienen una importante tarea que cumplir, que consiste en dotar de un instrumento de trabajo, de investigación y de cultura a los futuros profesionistas a través de las lenguas que se imparten. En este sentido, en el campo de la enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras resulta fundamental evaluar, especialmente cuando se trata de otorgar constancias del nivel alcanzado para cumplir con requisitos escolares, pues como menciona Magaña (1996: 63) al respecto de estas evaluaciones:

¹ Debe ser puntualizado que es en 2004 cuando se logra el cambio de ENEP a FES (Facultad de Estudios Superiores) debido a que actualmente se pueden realizar estudios de posgrado en la institución.

"... sirven para demostrar ciertas competencias de lenguaje, independientemente del uso que se haga de ellas... pueden servir como guías para la elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje en cuanto a sus objetivos... además de una buena oportunidad para la toma de conciencia."

En otras palabras, cuando nuestros alumnos realizan el examen de requisito, no sólo debe pensarse en que lo realizan para cumplir con un requisito, ya que aunque en muchos casos así sea, también representa un reto y un punto de orientación para su futuro trabajo como profesionales en su área, ya sea en el periodismo o en el diseño de programas de cómputo, por mencionar sólo algunos ejemplos.

1.1 Descripción de la población

El CEI de la FES Acatlán inició sus actividades con cursos orientados hacia las 4 habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, lectura, producción oral, y escrita. Desde un principio estos cursos fueron denominados "cursos PG" (cursos de Plan Global) ya que, por una parte, se hace referencia a las cuatro habilidades que los cursos comprenden y, por otra parte, porque era necesario acuñar un término que fuera de uso común y práctico, y que reflejara ampliamente el contenido de los cursos.

Es importante señalar, para los propósitos específicos de esta guía de estudios, que existen dos tipos de población que acude al CEI en clases semanales: la comunidad interna (UNAM-Acatlán) y la comunidad externa. La primera constituye, en términos generales, el 87 % de la población con la que cuenta el Departamento de Inglés; la segunda constituye el 12.5 %. La cantidad de alumnos que se atiende semestralmente se ha elevado considerablemente en los últimos seis años; esto parece indicar, estadísticamente, cuán importante resulta el idioma inglés para estas comunidades. Si a esto agregamos un nuevo sector de población, el cual necesita aprender inglés pero se encuentra

imposibilitado para acudir a clases de inglés de manera presencial por distintas razones, podemos entender que la necesidad creciente entre la comunidad, por nuevas formas de enseñanza del idioma es muy amplia.

A partir de la información anterior podemos establecer que la población de la FES Acatlán, tanto externa como interna, acude al CEI para satisfacer esa necesidad creciente de conocer y emplear el idioma inglés. No obstante que el CEI siempre ha estado a la vanguardia en la enseñanza de idiomas, este nuevo sector de población del que hablamos aún no ha obtenido una solución viable para satisfacer su problemática

1.2 Descripción del examen de requisito

Como se mencionó anteriormente, el CEI inicia sus actividades a partir de la necesidad de certificar el dominio o habilidad de comprensión de lectura de los alumnos de la FES Acatlán. Esta certificación se realiza por medio de un examen de requisito o de posesión del idioma que evalúa, a lo largo de cinco secciones, las habilidades y competencias que los alumnos deben poseer al término del nivel PG seis, y que legitimizan su dominio del idioma.

El formato actual del examen de posesión es el siguiente²:

SECCIÓN	VALOR	Tiempo de aplicación sugerido
I Uso del inglés	30-35 pts	30 minutos
II comunicación oral	15 a 20 pts	10 minutos
III Comprensión auditiva	20 pts	20 minutos
IV Comprensión escrita	15 a 20 pts	30 minutos
V Comprensión de lectura	15 a 20 pts	30 minutos

² Información obtenida del Departamento de Inglés del CEI de la FES Acatlán.

Actualmente la puntuación mínima requerida al alumno para poder aprobar el examen de requisito o posesión es de 70 puntos.

Cada una de las secciones en que se divide el examen de requisito tiene un objetivo particular los cuales, en suma, permiten identificar si el alumno tiene la posesión del idioma. En otras palabras, si el alumno esta en posibilidades de cubrir los objetivos planteados, se puede entonces decir que tiene dominio del idioma. A continuación se desglosan los objetivos de cada una de las secciones del examen:

I. Uso del inglés.

En esta sección se evalúa la competencia lingüística del alumno a través del uso correcto y apropiado del idioma. Esta sección esta diseñada con el propósito de evaluar la habilidad del alumno para integrar las funciones comunicativas del idioma con su aspecto formal. Esta sección consta de ejercicios como los siguientes:

- a) Oraciones donde el alumno completa libremente pero de forma coherente
- b) Monólogo o texto con palabras y/o frases faltantes (*CLOZE*)
- c) Oraciones divididas en dos partes que el alumno tiene que relacionar.

II. Comunicación oral.

En esta sección se evalúa su habilidad para expresarse oralmente en una situación de comunicación real e inmediata y la evaluación se lleva a cabo a través de las siguientes actividades, pero siempre se realiza por dos profesores, quienes evalúan de forma separada para posteriormente promediar las calificaciones. La evaluación puede ser de la siguiente forma:

- a) Un diálogo de 3 a 5 minutos en que participan dos alumnos como interlocutores
- b) Una entrevista de 3 a 5 minutos, donde el alumno es entrevistado directamente por el profesor.

- c) Un monólogo de 2 a 3 minutos sobre un tema asignado. El alumno prepara el tema y lo presenta a sus profesores quienes lo evalúan por separado.

En esta sección se evalúan aspectos como: comunicación efectiva, pronunciación y estructura gramatical.

III. Comprensión auditiva.

En esta sección se evalúa la capacidad del alumno para comprender el inglés hablado. Es importante señalar que en esta sección no se evalúa la precisión gramatical de las respuestas.

La evaluación se lleva a cabo a través de las siguientes actividades:

- a) El alumno escucha dos veces una conversación grabada, auténtica o semi auténtica, durante 3 a 5 minutos a fin de contestar preguntas abiertas sobre ideas generales o detalles específicos de su contenido.
- b) El alumno escucha en dos ocasiones un discurso breve de 3 a 5 minutos, grabado o en vivo, y contesta, en inglés o español, preguntas que pueden ser abiertas, de opción múltiple o de verdadero y falso, sobre ideas generales o detalles específicos de su contenido.

IV. Comunicación escrita.

El objetivo de esta sección es evaluar la habilidad del alumno para expresarse en forma escrita. Generalmente para esta sección se pide la redacción de una carta formal o de una composición. En este sentido, se evalúan tanto características de formato como de contenido.

V. Comprensión de Lectura

El objetivo de esta sección es evaluar la habilidad del alumno para comprender las ideas generales y datos específicos importantes de un texto auténtico en inglés. Generalmente, se elige un texto de interés general de 1 a 2 cuartillas de una revista o un libro, y se permite el uso del diccionario.

El tipo de ejercicios empleados en esta sección pueden ser como los siguientes:

- a) Preguntas de opción múltiple
- b) Ejercicios de verdadero y falso
- c) Preguntas abiertas de respuesta corta.

La división del examen de posesión en las secciones presentadas líneas arriba, no se debe, exclusivamente, al tipo de habilidades de que se traten, es decir, productivas o receptoras. Dividir el examen en dichas secciones permite una evaluación más sistemática, no obstante los actos de comunicación implican la integración de las habilidades.

1.3 Descripción de recursos materiales

Cuando se habla de materiales, o de recursos con que una institución cuenta para la realización de su labor académica, deben tomarse en cuenta diversos elementos, tales como la utilización efectiva de un libro o el uso apropiado del laboratorio de idiomas por ejemplo. Es decir, no sólo se trata de tener los recursos materiales, sino también de cómo saberlos explotar a su máxima capacidad con la finalidad de que los alumnos también obtengan un mayor beneficio.

Los recursos materiales con que cuenta el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán se pueden dividir en aquellos destinados para los cursos de comprensión de lectura, y los relacionados con los cursos PG. A continuación se describen ambos tipos de curso:

- Los cursos de comprensión de lectura que se imparten en el CEI en todos los idiomas utilizan, en este momento, materiales de transición en sus tres niveles y son producto de la investigación que ha realizado la Comisión Interdepartamental de Comprensión de Lectura de Acatlán (CICLA), los cuales incluyen textos académicos de interés general para

atender a los alumnos de las siete carreras que lo requieren. Es decir, en cada grupo coinciden alumnos de distintas licenciaturas para interactuar, discutir y reflexionar sobre temas que se presentan en sus libros de texto y que son, en la mayoría de los casos, de interés común.

Los cursos de PG están basados en un enfoque comunicativo, donde el punto principal es que los alumnos puedan comunicarse a través de las cuatro habilidades de una lengua: comprensión auditiva y lectura, así como producción oral y escrita. El CEI cuenta con una visión donde el aprendizaje está centrado tanto en la información como en el alumno, es decir, el papel del profesor es ahora el de un asesor y los esfuerzos del alumno por construir su conocimiento se colocan en el centro del aprendizaje. Cabe destacar que los cursos de PG, que anteriormente cubrían un total de seis niveles, actualmente con la serie ***American Headway*** que incluye **American Headway Starter 1 y 2**; así como **American Headway 1, 2 y 3**, han incrementado el número de niveles a ocho, pues se toma en cuenta a los alumnos que pueden no tener un conocimiento tan amplio del idioma en el nivel ***Starter 1*** y ***Starter 2***. Con ello se pretende que los alumnos desarrollen y actúen con estructuras del lenguaje acordes con el nivel que estén cursando.

A medida que el aprendiente avanza en cada uno de los niveles de estos cursos, las habilidades y competencias que adquiere van incrementándose, lo que requiere de él una mayor actividad, en el sentido de que representa un reto para él; por ejemplo, hablando de las competencias lingüísticas en PG 1 y PG 2, las estructuras de presente simple y presente continuo son presentadas, para que el alumno reconozca sus particularidades básicas y pueda actuar, resolviendo problemas de acuerdo con el nivel en que se le presenta la lengua, mientras que en el siguiente nivel, es decir en PG 3 estas dos estructuras se ven con una mayor profundidad, y dificultad en cuanto a los problemas que el alumno tiene que resolver a partir de ese conocimiento. Asimismo, este nuevo nivel presenta al aprendiente nuevas estructuras que enriquecen su conocimiento y su capacidad de acción.

La razón por la cual se eligió utilizar esta nueva serie, es porque respondía a las necesidades de actualizar la metodología y con esto permitir que el alumno pudiese construir y descubrir su propio conocimiento, pues como menciona Perkins (1998: 43) *“Hay un proceso mucho más activo y constructivo, un proceso de extrapolar lo que recuerdas específicamente al número completo”* (Traducción personal)

Es decir, el alumno construirá su conocimiento a partir de utilizar el conocimiento previo y el conocimiento novedoso del curso extrapolando de esta manera lo aprendido, ya que lo que aquel adquiere no es sólo una representación, sino también una capacidad de desempeño.

Los cursos PG, cuentan también con un laboratorio de lenguas, el cual fue diseñado para que los alumnos que asistan a él puedan aplicar y practicar conocimientos adquiridos en el salón de clase por medio de diversas y muy ricas actividades, que incluyen la comprensión auditiva entre otras. De igual forma, el CEI de la FES Acatlán tiene dos salas de video y televisión con subtítulaje en inglés (*closed caption*), elementos que permitirán al alumno un desarrollo integral de las cuatro habilidades, pues al mismo tiempo que escuchan pueden también ver imágenes que les permitan tener una visión integral de la lengua y de los elementos que están implicados dentro de la realidad de uso del idioma como medio de comunicación.

No obstante las instalaciones con que el CEI de la FES Acatlán cuenta, el Departamento de Inglés se ha actualizado con la adquisición de equipo y materiales cuya finalidad es la de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de su comunidad; sin embargo, no ha podido atender a toda aquella comunidad que tiene que presentar el examen de posesión del idioma y a la que le es imposible acudir a clases presenciales, en virtud de que es mucha la demanda de alumnos, tanto en clases diarias como en clases sabatinas. En este sentido, y como menciona Díaz- Barriga (1998:18), *“...la calidad de un proyecto curricular se relaciona con la capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean sus estudiantes”*.

Si bien se han propuesto diversas formas para atender a la mayor población de alumnos posibles dentro de las instalaciones del CEI (clases regulares, y

cursos sabatinos) existe una población de alumnos cuyo tiempo es limitado, debido a lo cual les resulta imposible acudir a una clase de dos horas dos veces a la semana, o asistir a una clase de cuatro horas los sábados. A este problema se suma la situación de que a algunos de ellos (estudiantes de alguna licenciatura dentro de la FES) se les pide, a fin de obtener su título de licenciado, aprobar un examen de requisito de idioma (en algunos casos de PG) después de cubiertos seis niveles. De este modo para adquirir los conocimientos necesarios para aprobar dicho examen, tendrían como única opción (hasta el momento) acudir a clases presenciales de inglés, bien en cursos diarios bien en sabatinos. Debemos, pues, dirigir nuestra atención hacia esa población cuyo propósito es la de cumplir con la aprobación del examen de requisito (no dudemos, sin embargo, de que el propósito de algunos de ellos no sólo será el de aprobar un examen, sino de aprender el idioma) y que no se encuentra en posibilidad de acudir a una clase presencial. Es decir, a pesar de que puedan contarse con las instalaciones adecuadas o el material apropiado, también es fundamental que éstos se encuentren al alcance de los alumnos para cuando estos lo requieran. De esta forma, podríamos satisfacer todas las expectativas que los alumnos pueden plantearse.

1.4 Contexto Académico

El CEI de la FES Acatlán ha sido una de las instituciones más preocupadas, y al mismo tiempo más ocupada, en lo referente al aprendizaje de idiomas. A través de los años, y justificado por una sociedad globalizada y en cambio constante, el Centro ha demostrado un avance tecnológico y educativo en lo que a recursos materiales y planta docente se refiere, con el único propósito de mantener un nivel de excelencia académica. En este sentido uno de los objetivos más claros para el CEI, y en especial para el Departamento de Inglés, es que los alumnos utilicen el idioma como un medio para comunicarse de manera oral y escrita, y que puedan enriquecer sus conocimientos profesionales y del mundo a través del uso de la lengua en el contexto en que se desarrollen, para lo cual, si bien muchos de ellos necesitan conocimientos acerca de la lengua tales como reglas

sintácticas, semánticas y gramaticales, lo más importante debe ser que puedan hacer uso de la lengua para expresarse y resolver problemas cotidianos sin importar en qué nivel del aprendizaje del idioma se encuentren; en otras palabras se trata de desarrollar en el alumnado no sólo

“...una competencia lingüística, entendida como la capacidad del oyente/hablante ideal, para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número infinito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea.” (Chomsky, citado en Lomas 1993:15)

Sino más concretamente:

“...una competencia comunicativa, es decir un conjunto de procesos y conocimientos de tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante / oyente/ escritor/ lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.” (Lomas 1993:15)

La tarea fundamental de los docentes en el CEI de la FES Acatlán es, por tanto, la de potenciar las capacidades tanto lingüísticas como comunicativas de los alumnos, alumnos que actúan en situaciones de comunicación concretas, que deben conocer no sólo el uso lingüístico, sino contar con estrategias discursivas y contextuales que le permitan ser individuos competentes en el uso de la lengua inglesa.

1.5 Planteamiento del Problema

El aprendizaje de un idioma se ha convertido en parte del contexto académico que un universitario vive día a día, pues como apunta Fernández (1998:9)

“La enseñanza de un idioma forma parte de los currículos de la gran mayoría de las instituciones de enseñanza superior en México. Durante décadas hemos visto la transición de las diferentes tipos de metodologías en la enseñanza de idiomas, desde el método tradicional de traducción hasta el enfoque comunicativo”

Cada una de las metodologías por las que ha atravesado la enseñanza de idiomas, está relacionada, por una parte, con las teorías psicológicas que se van desarrollando y, por otra, con las necesidades que los individuos en su contexto requieren satisfacer. En este sentido, vale la pena puntualizar qué es una metodología y qué es un enfoque, a fin de entender los cambios que se han llevado a cabo en la enseñanza de lenguas. De acuerdo con Nunan (1988: 77)

“...una metodología se define como el estudio de las prácticas y procedimientos usados en la enseñanza, y los principios y creencias que se encuentran atrás de ellas.” (traducción personal)

En este mismo sentido, Douglas Brown (1994:159) menciona que los conceptos de método, metodología, y enfoque han cambiado a lo largo del tiempo. No obstante, una de las definiciones más sobresalientes, por el tiempo que ha estado vigente, ha sido la de Edward, en 1963 (citado en Douglas 1994: 158). Edward define al método como “un plan general para la presentación sistemática de la lengua,...dicho plan está basado en un enfoque”. Del mismo modo, Edward define enfoque como “un conjunto de teorías que tienen que ver con la naturaleza de la lengua, el aprendizaje y la enseñanza”. Posteriormente Richards y Rogers (citados en Douglas 1994: 159) hicieron algunas adiciones a estos conceptos para poder, finalmente, definirlos del siguiente modo:

- Método: Conjunto generalizado de especificaciones dadas para el salón de clase a fin de lograr objetivos lingüísticos. En primera instancia los métodos tienen que ver con la conducta del profesor y los alumnos, y en un segundo momento con los objetivos, secuencias y materiales.

- Enfoque: Posiciones teóricas y creencias al respecto de la lengua, el aprendizaje de la lengua y la aplicación de ambos en un escenario pedagógico.

Las especificaciones anteriores nos permitirán tener una mayor comprensión de la situación de los alumnos del CEI que, como se mencionó líneas arriba, necesitan aprobar un examen de requisito después de haber cubierto satisfactoriamente los ocho niveles planteados para los cursos de plan global (PG). Dicho examen permite evaluar las habilidades, conocimientos y competencias que el alumno ha adquirido a través de dichos niveles; en otras palabras, los alumnos tienen que acudir a clases presenciales si quieren aprobar dicho examen, siendo ésta la única forma posible que tiene el CEI para preparar a los alumnos para esta evaluación. Por otra parte dentro de los esfuerzos que el CEI realiza para apoyar a la comunidad que requiere de alguna constancia de comprensión de lectura en lengua inglesa o posesión del idioma, existe por ejemplo la aplicación de exámenes extemporáneos para la comunidad UNAM, donde se entrega una constancia a las personas que aplican para el examen toda vez que lo aprueban. Como las personas que se inscriben a este examen extemporáneo no han tomado los cursos, es común que carezcan de las estrategias y competencias para aprobarlo y por tanto, exista un alto porcentaje de reprobación.

En muchos de los casos que se presentan a diario con los alumnos, se observa que deciden no acudir al salón de clase (ya sea por necesidad o por gusto), de tal forma que tendrán mucho menos posibilidades de aprobar el examen que los que lo hicieron, como queda claro a partir de los resultados de los exámenes extemporáneos. Existen alumnos que quizá tomen clases en otra institución y que se inscriben únicamente al examen de requisito; por otra parte, sin embargo se encuentra la gran cantidad de alumnos que debido a causas de trabajo, personales o simplemente por cuestiones de tiempo, no puedan asistir a clase, ni tampoco estudiar el idioma en otro lugar; y es que queda claro que el problema no es únicamente que no puedan hacer el examen de requisito

porque no asistieron al curso, sino, lo que es aún más importante, no pueden aprobar dicho examen debido a que no cuentan con las habilidades, estrategias y competencias que un examen de esa magnitud y de tal importancia para su futuro profesional les exige.

Ante este panorama, ¿cuál es la alternativa que a los estudiantes se les puede plantear a fin de ayudarlos a cubrir un requisito importante en su carrera como lo es el idioma?

Definitivamente, resulta de fundamental importancia pensar que las alternativas a problemáticas como la presentada anteriormente tienen que ser lo suficientemente viables, al mismo tiempo que funcionales, pues los alumnos dependerán de este recurso para cumplir con un requisito. Esto significa una opción que se adapte a su contexto académico actual de no asistir a clases presenciales. Obviamente no tendrán la oportunidad de utilizar los mismos recursos, y, sin embargo, usarán todo cuanto tengan a su alcance para poder lograr su objetivo de aprobar el examen de requisito.

La propuesta de este proyecto es, entonces, ofrecer una alternativa con la cual el alumno pueda satisfacer esta necesidad tan apremiante para él, como es la aprobación del examen de requisito.

1.6 Objetivos del trabajo

- Objetivo General:

Elaborar una guía de estudios que sirva de material de apoyo para el examen de requisito PG, tomando en cuenta elementos de aprendizaje autodirigido, enfoque constructivista y la teoría de la formación por etapas.

Objetivos Particulares:

- Analizar y exponer fundamentos de aprendizaje autodirigido que sean plasmados en actividades que permitan la autorregulación

del proceso de aprendizaje de estrategias y habilidades en lengua inglesa.

- Exponer y definir los términos de autonomía y de aprendizaje autodirigido
- Analizar la importancia del aprendizaje autónomo y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa
- Exponer elementos de la teoría constructivista enfocados a la formación de un individuo activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
 - Analizar el enfoque constructivista en el ámbito del aprendizaje autónomo para aplicar los fundamentos en la elaboración de la guía de estudios.
- Exponer algunos fundamentos de la teoría de la formación por etapas como base para la elaboración de una guía de estudios.
 - Analizar el papel de la actividad y su relación con la construcción del conocimiento.
 - Explicar de qué manera se ve reflejada la actividad en la guía de estudios
- Elaborar actividades de solución de problemas para cada habilidad de la lengua en donde se vean reflejados los fundamentos más importantes del enfoque constructivista, aprendizaje autónomo y la teoría de la formación por etapas.
 - Analizar los materiales para cada habilidad de la lengua que sean susceptibles de ser adaptados a los propósitos y fundamentos de esta guía de estudios.

1.7 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo analizamos los aspectos correspondientes al marco en que se desarrolló esta guía de estudios. Algunos de los aspectos considerados para la realización de esta guía fueron:

- La población que actualmente asiste a clases al CEI de la FES Acatlán
- Las características del examen de requisito y los objetivos que persigue, y, en este sentido, el significado de dominio.
- Los recursos didácticos con que el Centro cuenta actualmente
- El contexto académico que rodea al CEI.

A través del análisis de los factores anteriores, pudimos contextualizar la problemática por la que actualmente atraviesa el Centro de Enseñanza de Idiomas y que nos lleva a plantear la alternativa de solución de una guía de estudios. Para que dicha guía de estudios pueda ser realizada propusimos una secuencia de objetivos los cuales están encaminados a la completa realización de este trabajo.

Como se planteó a lo largo de este primer capítulo, la población a la que se encuentra dirigido este material de apoyo, es una población un tanto diferente a la que normalmente se dirige el CEI. No sólo es una población que está interesada, por algún motivo, en aprender el idioma inglés, sino que es una población que no está en posibilidades de acudir a clases presenciales. Lo anterior nos permite vislumbrar una alternativa de solución en la que, a través del aprendizaje autónomo, los alumnos estén en posibilidades de aprender una lengua extranjera como es, en este caso, el inglés. Para que el alumno sea capaz de realizar el estudio independiente, debe ser provisto de una base orientadora de la acción, en otras palabras, un andamiaje que le permita

situarse y orientarse a lo largo de su aprendizaje a través de actividades que fomenten el desarrollo de sus habilidades de la lengua.

En el siguiente capítulo analizaremos algunos de los fundamentos que harán posible ofrecer este andamiaje por el cual los alumnos puedan orientarse en el desarrollo de sus habilidades.

Capítulo dos: El aprendizaje de una lengua extranjera y la autonomía como medio para el logro del desarrollo de estrategias.

Como mencionamos en el capítulo anterior, la problemática que intenta resolver este trabajo esta basada en la población que, por diversas razones, no puede acudir a una clase presencial de inglés.

A partir de la contextualización del problema, realizada en el capítulo uno, resultó necesario fundamentar la elaboración de esta guía de estudios. Si queríamos ofrecer una alternativa viable a través de la cual los alumnos realmente desarrollaran las estrategias necesarias, requeríamos de un enfoque en el aprendizaje que pudiera desarrollar y fomentar la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera y que al mismo tiempo ofreciera una orientación clara en el desarrollo de las habilidades del idioma. Es en este tenor que decidimos analizar, en primer término, el concepto de dominio de una lengua extranjera y lo que esto significa para el CEI. Así también, se analizó el modo en que dicho concepto de dominio repercute en la forma en que se evalúa en el Centro de Enseñanza de Idiomas. En este segundo capítulo se evalúa, de igual forma, el enfoque constructivista del aprendizaje de lenguas y la teoría de la formación por etapas y la relación que estos guardan con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Igualmente se consideraron algunos aspectos de la evaluación en lenguas extranjeras, específicamente, aquellos que se relacionan directamente con el examen a que nuestra población meta se enfrentará.

2. Aprendizaje de una lengua extranjera.

Cuando alguien se decide a tomar el reto de aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés, lo hace como un medio de superación que puede ser bien,

profesional o bien de trabajo. Situándonos en la posición de este individuo que ha considerado, por alguna razón, importante tomar clases de inglés, una de las primeras cosas que desea, es poder tener la habilidad de usar tal sistema de comunicación en algún punto de su aprendizaje, quizá, desde el inicio.

Éste es, tal vez, uno de los puntos más fuertes del enfoque comunicativo, enfoque que es actualmente utilizado por el Departamento de Inglés del CEI. El enfoque comunicativo, de acuerdo con Nunan (1996: 25) tiene como principio básico que los alumnos no sólo hagan oraciones que son gramaticalmente correctas, sino que, desarrollen la habilidad para realizar cosas a través del idioma. Sin duda, el principio anterior, muestra uno de los aspectos más representativos del enfoque comunicativo a diferencia de los enfoques tradicionales, donde se enfatiza el papel que juega la gramática en el aprendizaje de idiomas. Otra de las características más representativas del enfoque comunicativo, es el énfasis que se pone en las cuatro habilidades del idioma. En los enfoques tradicionales de la enseñanza de idiomas, eran las habilidades de escritura y lectura, las que tenían una mayor relevancia, en el sentido de que en ellas se podía identificar, por una parte, que los alumnos fueran capaces de comprender un texto en inglés y, por otra parte, que pudieran producir oraciones correctas. En otras palabras, la lengua estaba determinada en bases lingüísticas. En la perspectiva del enfoque comunicativo, la integración de las cuatro habilidades del idioma (hablar, escribir, leer, escuchar) es necesaria, pues lo que se busca no es que el alumno produzca oraciones correctas gramaticalmente hablando. Por el contrario, como lo importante es que el alumno se comunique efectivamente, es decir, de manera apropiada en el contexto en que se desarrolle, "...las oraciones parcialmente correctas o incompletas son vistas como tal, no simplemente como errores" (Nunan, 1996: 28). En este mismo tenor

Douglas (1994: 245) menciona características muy particulares que el enfoque comunicativo tiene:

"1. Los objetivos del salón de clase se centran en todos los componentes de la competencia comunicativa y no se restringe a la competencia lingüística o gramatical.

2. Las técnicas del idioma están diseñadas para involucrar al alumno en el uso pragmático, auténtico, funcional del idioma con propósitos significativos

3. Fluidez y exactitud son vistas como principios complementarios en las técnicas comunicativas

4. En el salón de clases comunicativo, los estudiantes deben utilizar el idioma, productiva y receptivamente en contextos no ensayados"

(traducción personal)

A partir de las características mencionadas del enfoque comunicativo, se puede observar que las cuatro habilidades de la lengua juegan un papel muy importante dentro de la comunicación, ya sea como habilidades receptivas (escuchar, leer) o habilidades de producción (escribir, hablar); no obstante debe resaltarse que los actos comunicativos involucran a las cuatro habilidades como un todo, y que es, en dichas cuatro habilidades, que los individuos deben tener dominio. Para, por ejemplo, los objetivos que

En este sentido, cuando se han atravesado por seis niveles de instrucción en el idioma, no solamente el individuo que toma el riesgo de aprender un idioma espera un resultado satisfactorio, en realidad la institución, que estuvo detrás de esos seis niveles, también espera obtener un resultado que, en este caso, es tener el dominio o posesión de idioma. Este resultado, esperado por la institución, se mide a través de un examen que certifica la posesión del idioma por parte del alumno que ha cursado dichos niveles de instrucción. Analicemos, entonces, cuál es la visión del término dominio de un idioma y cuál es la visión del Centro de Enseñanza de Idiomas al respecto.

2.1 Dominio o posesión de un idioma.

Sin duda, el término dominio es uno de los términos que, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, ha sido muy debatido. Algunos autores como Oller o Lowe (citados en Douglas, 1994: 264), afirman que el dominio del idioma es más bien "unitario". En otras palabras, argumentan que dividir el dominio de un idioma en vocabulario, gramática, las cuatro habilidades, etc., no puede ser posible, pues dichos puntos no pueden siempre distinguirse uno de otro. Por otra parte, otros autores como Bachman (citado en Douglas, 1994: 265) o Richards (citado en Nunan, 1996: 34) argumentan que, el dominio de un idioma consiste en distintas habilidades. De acuerdo con Richards (1995 : 87) dominar un idioma:

"...requiere más que el uso de oraciones que expresen significados proposicionales y convencionales. La forma de las oraciones debe además tomar en cuenta la relación entre el hablante y el oyente, y las condiciones impuestas por las circunstancias en que el acto de comunicación se lleve a cabo." (Traducción personal)

Esta breve cita nos ofrece una perspectiva de lo que puede significar para una institución como el CEI un examen de dominio del idioma, donde se toman en cuenta las cuatro habilidades del idioma y los ámbitos de comunicación en que estas habilidades se integran.

Uno de los primeros puntos que saltan a la vista, cuando se habla de dominar un idioma, es el de comunicarse eficientemente. Pero ¿qué significa comunicarse eficientemente? Al respecto Higgs y Clifford (citados en Omaggio, 1993: 9) mencionan que:

"...un estudiante no puede ser simplemente declarado incompetente en comunicación. Las funciones en que debe ser competente tienen que ser especificadas. El grado de dominio que requiere un turista para sobrevivir no es el mismo que el requerido para realizar negocios" (traducción personal)

En otras palabras, lo que para una institución puede significar dominio, tal vez para otra, no signifique lo mismo, pues los parámetros son distintos. Es importante definir, entonces, que significa para nosotros dominar un idioma pues de esta manera el alumno sabe qué se espera de él al término de los seis niveles de instrucción.

El diccionario *Random House Webster's College Dictionary* define el término dominio, en inglés *proficiency*, de la siguiente forma: "...desempeñarse de manera totalmente competente en algún arte, habilidad o materia..." (Traducción personal)

Esta definición implica que se trata de un nivel alto de competencia, es decir, un nivel de desempeño ideal. En este sentido, la definición anterior nos deja entrever un nuevo término a definir: competencia. Más enfocados a nuestra área de conocimiento, la competencia comunicativa como la define Savignon (citada en Omaggio, 1993: 4), es la habilidad para funcionar en un ambiente auténtico de comunicación, Savignon menciona también que, la competencia lingüística se adapta al contexto de la información. Es importante destacar que en esta definición ya encontramos implicados, de algún modo, una diferenciación entre lo que podría ser competencia lingüística o gramatical y competencia comunicativa. Puesto en otras palabras, esta definición nos habla de conocer un idioma suficientemente bien, como para utilizarlo. Debemos mencionar, sin embargo, que de acuerdo con Richards (citado en Nunan 1996: 34), el término dominio no se refiere:

"...al conocimiento del idioma, es decir abstracto e inobservable. Nos referimos al desempeño, es decir, al comportamiento medible u observable. Mientras que la competencia se refiere al conocimiento

de las reglas de uso de un idioma, dominio se refiere a que tan bien empleamos dichas reglas en comunicación” (traducción personal)

Es importante, que notemos la diferenciación que hace Richards del término dominio y del término competencia, pues aunque para algunos autores, son términos que pueden ser empleados indistintamente (Higgs 1984 citado en Nunan, 1996:35) en realidad esta diferencia implica un intento por clarificar este concepto y nos ayuda a entender lo que significa para el CEI dicho término.

2.1.1 ¿Qué significa dominio para el CEI?

Ahora bien, para el Centro de Enseñanza de Idiomas el término dominio se define a partir del perfil que el alumno debe cubrir al aprobar el examen de dominio dicho perfil cubre competencias lingüísticas y comunicativas en cada una de las habilidades de la lengua. Es necesario, para el desarrollo de esta guía de estudios, que conozcamos el perfil del alumno ya que sobre ese perfil y definición de dominio es que debe trabajarse, si queremos desarrollar las estrategias necesarias en los alumnos que utilicen este material de apoyo con miras a aprobar un examen como el que plantea el Centro de Enseñanza de Idiomas.

De acuerdo al Departamento de Inglés el perfil es el siguiente¹:

*Perfil del alumno que tiene el dominio del inglés a nivel intermedio.
Tener un dominio del inglés a nivel intermedio implica que el alumno puede utilizar el inglés como el instrumento para llevar a cabo las siguientes actividades comunicativas:*

- 1 la interacción social cotidiana*
- 2. la expresión y desarrollo de sus ideas frente a un grupo, sobre eventos actuales, temas conocidos, temas académicos etc.*

¹ Información proporcionada por el Departamento de Inglés del CEI, FES Acatlán.

3. *la comprensión auditiva como receptor de una comunicación unidireccional. Esto tiene como fin el obtener información general y el extraer datos específicos.*
4. *la producción escrita*
5. *la comprensión de textos auténticos*

Es importante mencionar que, a partir de esta definición, se estructura el examen de dominio y todas las partes que lo componen. De este modo, al final de los seis niveles PG, el alumno tiene que encontrarse en posibilidades de realizar todas estas actividades.

Finalmente, cabe aclarar que el término dominio o posesión del idioma son, en sí, términos relacionados con la medición del desempeño y competencia en una lengua. Es verdad que, a partir de dicho término pueden establecerse las bases para la certificación en un idioma. Sin embargo, el término, en sí mismo, no dicta la metodología que deba emplearse ya que como menciona Omaggio (1993: 33):

Más que ser prescriptiva o restrictiva en su naturaleza, una instrucción basada en el término dominio, debe abarcar y reconciliar diferentes enfoques y puntos de vista acerca del aprendizaje y enseñanza de idiomas. (Traducción personal)

En otras palabras, si bien se puede establecer el perfil del alumno que aprueba el examen de dominio a partir de éste término, esto no implica, que sea un solo enfoque de enseñanza de idiomas el que deba ser empleado, más bien debe lograrse conjuntar todas las características positivas de cada uno de las metodologías para alcanzar los objetivos deseados.

Una vez establecidos los términos dominio, lo que éste término significa para el CEI, y las habilidades que integran dicho término en el ámbito del enfoque comunicativo, es necesario, hacer un análisis acerca del término evaluación y de cómo dicho término, a lo largo del tiempo, también se ha modificado.

2.2 Evaluación de Lenguas Extranjeras.

Haciendo una reflexión acerca de la importancia de la evaluación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede decirse que toda acción pedagógica implica una evaluación que generalmente se realiza cuando culmina un proceso, que si bien a lo largo de un periodo se aplican instrumentos evaluativos cuantitativos, al término de este proceso resulta imperioso poder tener la certeza de que los objetivos planteados por el programa se han cumplido. En este sentido, cuando se trata de otorgar constancias que acreditan el logro de ciertos objetivos planteados y la adquisición y desarrollo de ciertas habilidades - como es el caso del examen de requisito para PG de la FES Acatlán- por esta razón era imprescindible establecer, en el capítulo uno, el objetivo primordial de una evaluación de este nivel, qué características debe tener el individuo que apruebe el examen y, por supuesto, qué reflexión impone el haber sido evaluado en el contexto de lo que significa la posesión del idioma para el Departamento de Inglés.

La evaluación ha atravesado por un largo periodo de transición y, no obstante ello, este concepto sigue estando un tanto restringido para la mayoría de los educadores o investigadores, ya que se refiere simplemente al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de adquisiciones observables de los alumnos. Sin embargo, y como se apunta en la evaluación cualitativa (Magaña 1996:59)

“la evaluación no es la constatación aséptica de resultados objetivos preestablecidos observables y cuantificables. Su meta va mucho más allá de los resultados a corto plazo, en realidad la evaluación trata de entender y valorar los procesos y resultados de los programas de enseñanza-aprendizaje.”

En este sentido, si bien el propósito de este tipo de evaluación es la de apoyar la planeación previa para permitir una acreditación, la guía de estudios ampliará la posibilidad del alumno para aprender sobre sí mismo y de la

racionalidad de su comportamiento. Como se señala acerca de la Psicotécnica pedagógica (Magaña 1996:61):

“el examen debe ser el reflejo de la enseñanza dada, busca la reinversión de capacidades y aptitudes construidas, creadas e instaladas en los estudiantes en el transcurso de muchas sesiones de formación sistemática y de adquisición y práctica de conocimientos”.

Una parte fundamental del proceso de evaluación, y que en ningún momento debe ser ignorado es: ¿A quién voy a evaluar? Los principales interesados en aprobar el examen de requisito son los alumnos, tanto los que asisten a clase presencial, como aquellos que, como ya se mencionó, no pueden asistir a clases por distintas razones y que son a quienes se dirige esta guía.

Si bien la gran mayoría de las personas que presentan el examen no seguirán estudiando el idioma ni mucho menos serán docentes, el uso de la lengua inglesa a lo largo de su vida profesional será muy grande pues; y en este sentido, el término competencia comunicativa tiene tanta importancia, dicho término, como apuntó Hymes en 1984 (citado en Carlos Lomas 1993:15) es: “...la suma integrada de competencia lingüística y competencia pragmática...”. Este concepto, nos permite, como mencionamos líneas arriba, tener una visión de lo que se pretende que el alumno logre, por una parte, al final de los cursos PG, y por otra parte, a partir del uso de la guía de estudios. En otras palabras, tenemos que ver, realmente, cuál es la verdadera necesidad de nuestro alumnado y brindarle las herramientas necesarias para que pueda alcanzar su objetivo y valore la importancia de la lengua inglesa como un instrumento necesario para obtener información científica y de cultura y no, únicamente, como un mero requisito de titulación.

Si bien, en términos generales, el propósito de un examen de requisito es otorgar una calificación aprobatoria o reprobatoria, el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, ha permitido un cambio en el foco de atención de la evaluación, es decir, poner atención al proceso más que al producto final. De acuerdo con Ross (1992:167), antes de las investigaciones

realizadas en el área de los estudios comparativos metodológicos, el foco de atención estaba en el producto final, esto es, en lo que el alumno podía demostrar con lo que realizaba. En este sentido, con la ayuda de la guía, el aprendiente podrá no sólo demostrar lo que sabe respondiendo a un ejercicio, sino que construirá una serie de estrategias² que le ayudarán a resolver distintos problemas. Dicho en otras palabras, el centro de atención no es propiamente una respuesta determinada, sino el proceso que lleva al alumno a la solución del problema. No hay que olvidar que, independientemente de si nuestra guía intenta auxiliar al alumno en poner atención al proceso de construcción de habilidades y competencias de manera autónoma y desarrollar en el dichas capacidades, al final estará sujeto a una evaluación institucional, que corresponde a una serie de competencias y habilidades que el aprendiente debe poseer al término de un curso PG. Por esta razón es que resulta pertinente, entonces, definir el término evaluación, y cuales son sus características y ponerlo en relación con lo que el CEI requiere de los alumnos que presentan el examen de requisito.

2.3 Evaluación y auto evaluación

La evaluación es una noción amplia y existen múltiples definiciones de este concepto. Por ejemplo, para Casas (1991:35) es "...un término moderno que sustituye la calificación, o bien, puede ser un sinónimo de control o examen". Sin embargo en todas sus definiciones y diferentes tipos de evaluación existe un denominador común: medir, ya sea por medio de una cifra, una escala sumativa o un juicio de valor. En este sentido, para Alderson (1992:274): *"La evaluación tiene que seguir ciertos pasos lógicos: planeación, implementación, interpretación, reporte, uso y evaluación."* (Traducción personal)

Cada una de estas etapas en la planeación de la evaluación debe ser tomada en cuenta si se pretende hacer una evaluación equivalente a lo

² Las estrategias dependen en gran medida de la habilidad de la lengua de que se trate.

enseñado durante un curso regular (en este caso de Plan Global en lengua inglesa). No obstante, debe quedar claro que las etapas planteadas por Alderson son susceptibles de ser adaptadas a las necesidades específicas de la población y los propósitos de la guía; es decir, dichas etapas obedecen a un determinado tipo de evaluación, y resulta claro para este momento que, muy a pesar de que se pretende formar al alumno en el proceso de la auto-evaluación, él tendrá que responder ante un tipo de evaluación que, como se definió al principio de este capítulo, evalúa su competencia y habilidades en el idioma. Es preciso, entonces, definir qué es específicamente la evaluación y cuál ha sido el proceso que ha llevado a este concepto a la transformación hasta la cual hoy en día se pretende llegar.

Algunos autores (Anderson 1995) consideran los exámenes como una actividad cuyo propósito es dar información a la persona que evalúa acerca de que tan bien un individuo sabe o puede hacer algo, en contraste con el concepto de práctica cuyo propósito es el que el alumno aprenda.

El maestro, en una situación de enseñanza dirigida, aplica exámenes solicitados por la institución, este tipo de exámenes, de acuerdo con Bui (1999:69) "...sancionan, juzgan las capacidades, las competencias adquiridas, seleccionan y eliminan, no toman en cuenta el proceso de aprendizaje."

En este sentido existen muchas razones por las cuales se debe evaluar, y cada una de ellas obedece a propósitos diferentes y a necesidades de la institución, así como de la persona que evalúa o administra el examen.

De acuerdo con Langouet (en Casas 1991:35), "evaluación es el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que indican si los objetivos han sido alcanzados y de qué manera".

Más adelante, Casas (1991:35) apunta que: "es evidente que la noción de evaluación está estrechamente ligada con la de objetivos."

Antes de preparar cualquier examen, y por tanto alguna guía de estudios, es indispensable que se tenga claro que es lo que se propone alcanzar, ya que sólo así se puede tener una orientación correcta para medir los conocimientos en relación con los objetivos propuestos. Para Casas (1991:38),

“tradicionalmente el objetivo de una prueba o examen era poner en evidencia la ignorancia, el poco trabajo o falta de empeño del alumno. Ahora se trata de ayudar a descubrir lo que el individuo es capaz de aprender” y, en última instancia, lo que el alumno es capaz de hacer o realizar con lo aprendido en la sala de clase. Por ejemplo, si el individuo que presenta el examen de requisito no sólo es capaz de reconocer estructuras específicas en inglés como en un ejercicio de corrección de errores (*error correction*), sino además poder aplicarlas efectivamente en un determinado reactivo de producción escrita.

Por otra parte, nos encontramos con un concepto que se modifica a medida que los tiempos y la enseñanza de lengua extranjera evolucionan, y es el de auto evaluación:

“La auto evaluación es la que realiza el alumno, que le permite situarse en un momento de su trayectoria de aprendizaje y poder modificarla. Se trata de dar autonomía al alumno, por consiguiente, la auto evaluación es una condición clave en la auto dirección de su aprendizaje...” (Casas 1991:38).

Este último concepto tiene gran relevancia para la presente propuesta de guía de estudio, pues partimos de el hecho de que nuestros alumnos tendrán que hacer uso de la auto evaluación en virtud de que no pueden acudir a tomar clases presenciales tan frecuentemente como quisieran, además de que los reactivos presentados en la guía cuentan con una hoja de respuestas, donde el alumno se auto evaluará para conocer qué tantas respuestas tiene correctas y, por consiguiente, saber por dónde tiene que continuar para seguir cumpliendo con los objetivos de la guía y aprobar el examen de requisito.

En un proceso de auto evaluación como el propuesto por esta guía, se forma al alumno en la habilidad de auto regularse, analizando con él los criterios de evaluación, donde el punto más importante es que el alumno dé mayor relevancia a la evaluación del proceso sobre el de la evaluación del resultado, pues en última instancia es lo que le va a permitir al alumno observar cuales serían los puntos donde debería poner mayor atención, y así aplicar el proceso

aprendido a otros contexto o situaciones de problema. Digamos por ejemplo, que a nuestro alumno se le pide realizar una composición en inglés. Él debe saber perfectamente qué es lo que se está evaluando y como es que se está llevando a cabo esta evaluación, pues de este modo es que podrá identificar los puntos más relevantes y por tanto en los que debe poner atención, y en este sentido, como parte de las habilidades de auto evaluación debemos mencionar que el alumno debe estar en posibilidades de identificar y corregir sus propios errores como parte de su aprendizaje, pues como menciona Cadiz (1992:83):

“Esta autocorrección hace a los estudiantes conscientes de la importancia de usar correctamente las reglas gramaticales en su escritura y les ayuda a encontrar formas con las cuales puedan mejorar lo que han escrito” (traducción personal).

En este sentido, en la enseñanza tradicional, la evaluación se deja generalmente como una responsabilidad única y exclusiva del profesor; sin embargo, es importante señalar que el profesor no siempre tiene el tiempo necesario para conocer cada uno de los problemas, que un grupo de alumnos presenta con respecto al uso de la lengua o de las estrategias propias de cada habilidad. Por ese motivo resulta imprescindible que el alumno sea capaz de adecuar su trabajo y su auto-evaluación de la manera más pertinente para él, en otras palabras, promover la autonomía en el aprendizaje.

Pese a que es cierto que los alumnos tienen la capacidad para auto evaluarse, también lo es que deben recibir cierta formación para lograr una auto evaluación eficaz. Algunas de las técnicas sugeridas es la de la ayuda de un asesor que le permita al individuo acudir a él cuando no esté seguro de alguna respuesta, o necesite algún tipo de retroalimentación al respecto de un problema. Este tipo de intervención por parte del profesor se basa en el concepto de co-evaluación, cuyo propósito es darle mayor objetividad a la auto evaluación; por otra parte, si proporcionamos al individuo una guía que lo oriente hacia la resolución de problemas, resulta fundamental que el alumno

tenga también una hoja de respuestas que le permitan verificar si su solución al problema planteado es el adecuado, o en qué parte del proceso se equivocó. De esta manera estará en posibilidad de entender más claramente un proceso dado. No debe pasarse por alto que el criterio más importante a la hora de evaluar es el del alumno, pues él está más consciente de sus fallas o de su proceso de aprendizaje.

Debido a que el alumno se hará responsable de realizar tan efectivamente algún ejercicio y verificarlo con su respectiva hoja de respuestas, podría prestarse a un mal uso por parte de la hoja de respuestas; sin embargo, debemos estar convencidos de que nuestros alumnos les darán el uso más apropiado a sus necesidades ya que las conocen aún mejor de lo que nosotros podemos hacerlo.

Debe dejarse en claro que en la actualidad se considera al individuo como fundamental dentro de su aprendizaje de lengua y, por tanto, se le hace consciente de los parámetros tomados en cuenta al evaluar, elementos que él considerará al realizar el proceso de auto evaluación y reconocimiento de sus propias fallas.

Una vez definido el concepto de evaluación, consideremos de nueva cuenta, que el examen de posesión, al que se enfrentarán los alumnos, obedece a las características de un enfoque particular de enseñanza, al enfoque comunicativo. En este sentido, debemos reflexionar acerca de las características que implican la evaluación en este ámbito

2.3.1 Evaluación Comunicativa

- Toma en cuenta todos los componentes de la comunicación
- Toma en cuenta la noción de situación real y contexto
- La prioridad de las competencias lingüísticas se determina en función de las necesidades de los individuos
- Es formativa y sumativa

- Integra la evaluación al proceso Enseñanza-Aprendizaje y por tanto da prioridad a la evaluación formativa.

Como ya es conocido, el enfoque comunicativo implica otro concepto en la manera de enseñar, el cual ha exigido un cambio en los contenidos, ha necesitado nuevos métodos, nuevas estrategias y nuevas técnicas de evaluación. En este sentido no obstante la dificultad que plantea el evaluar de forma comunicativa éste, sin duda ofrece una diversificación de pruebas al ser un tipo de evaluación flexible pues se adapta a las necesidades y propósitos de los individuos. Existe dificultad sobre todo cuando se trata de evaluar la competencia comunicativa porque, aunque constituye el eje en el que se basan la mayoría de los métodos, incluyendo el utilizado por el CEI de la FES Acatlán, las modalidades de evaluación de la competencia comunicativa son previstas escasamente, de ahí que resulten problemas tales como la repetición de ejercicios que aunque adaptados a situaciones de comunicación real, resultan repetitivos y poco significativos para nuestros alumnos. Además cabe destacar que por mucho, las evaluaciones realizadas centran su atención en que el alumno responda de una manera específica a una respuesta, siendo incapaces de prever las distintas posibilidades o alternativas de respuesta. De acuerdo a lo propuesto por esta guía se trata de ofrecer al alumno, para cada tipo de reactivo y habilidad, rasgos generales esenciales para el desarrollo de la situación presentada y no respuestas a particularidades.

Definitivamente, la lengua es un ente en constante evolución, y por tanto es acumulativa, aprendemos cosas nuevas acerca de nuestro idioma, a cada instante desde que nacemos, con el paso del tiempo somos capaces de elaborar oraciones cada vez mas complejas y todo eso es parte de nuestro aprendizaje constante. En un examen de requisito se pide al alumno que sea capaz de transmitir mensajes perfectamente estructurados, y finalmente de comunicarse eficientemente en la lengua extranjera, ya sea de forma escrita u oral, al mismo tiempo debe estar en posibilidades de recibir, entender y actuar en consecuencia a un mensaje de un interlocutor en la lengua extranjera. Estos

dos procesos por más simplistas que los queramos ver resultan sin duda complicados de realizar. Aprender el idioma dentro del salón de clase representa muy artificialmente una realidad comunicativa, en la cual el alumno interactúa, socializa se desenvuelve y logra eventualmente adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para hacer uso de la lengua meta.

El aprendizaje autodirigido o autónomo, revestido en este caso como la Guía de estudios:

“aparece como respuesta factible y complementaria al hecho de que el aprendizaje requerido para una formación o un nivel específico, puede ser incorporado no tan sólo en el salón de clases de la escuela, y bajo la férula del maestro, sino que el alumno mismo está en las posibilidades de aprender al trabajar de manera independiente...” (De los Santos 1997:2)

Uno de los conceptos más relevantes, de acuerdo con los objetivos planteados por este trabajo, es aprendizaje autónomo. A partir de la definición de este término, su relevancia en el proceso de aprendizaje y el papel que desempeña en el aprendizaje de lenguas, podremos aplicar algunos de sus criterios para conformar la guía de estudios para el examen de requisito.

2.4 Aprendizaje autónomo y enseñanza tradicional

Una manera de comenzar con nuestro análisis de lo que significa aprendizaje autónomo, es diferenciarlo de los enfoques tradicionales de aprendizaje de lenguas. Por una parte, en un enfoque tradicional de la enseñanza dirigido por el maestro (*teacher directed learning*) la experiencia que posee un alumno con referencia a la del maestro o la de los materiales de aprendizaje es mucho menor, ya que como señala Knowles (1975:20): *“...el maestro tiene la responsabilidad de asegurarse que los recursos materiales de los expertos sean transmitidos a los aprendientes...”* (Traducción personal)

En este mismo sentido, para Knowles (1975:20) se asume que: *“los alumnos están listos para aprender diferentes elementos en diferentes niveles de maduración...”* (Traducción personal)

Dicho de otro modo, estamos hablando de que el alumno ve el objeto de conocimiento –la lengua- como una acumulación de conocimiento, donde las experiencias de aprendizaje van organizadas de acuerdo con las unidades del libro y no de acuerdo con los problemas que puede resolver utilizando dichas experiencias de aprendizaje; en este último caso, estamos hablando de aprendizaje basado en la solución de problemas.

Por otra parte, para el aprendizaje autodirigido o autónomo es muy importante reconocer que en un grupo de alumnos, por ejemplo, cada uno estará listo para aprender un mismo elemento de la lengua, pero en diferentes niveles de maduración, o sea, que los individuos van a estar listos para aprender cuando requieran resolver alguna situación específica en su vida, y por tanto sus experiencias son un recurso muy importante para aprender la lengua, igual que la experiencia que se obtiene de los recursos materiales o del maestro.

Si cambiamos esta primera perspectiva, forzosamente tenemos que cambiar la que se refiere a los papeles que tanto el aprendiente como el profesor asumen, donde el primero tiene una participación mucho más activa, pues, como se menciona en (Knowles 1975: 20): *“...el ser humano crece con la capacidad y necesidad de la autodirección como un componente esencial de su madurez, y esta capacidad debe ser alimentada y fomentada tan rápido como sea posible”*. (Traducción personal)

Sin embargo, para Holec *“...solamente algunos adultos son capaces de asumir tal responsabilidad... por la simple razón de que nunca han tenido la ocasión de utilizar esta habilidad”* (1979: 22).

En este mismo sentido, Tudor (1996:34) menciona que *“...La participación en el desarrollo de un programa requiere de una gran reflexión y de una inversión personal, algo para lo cual no todos los aprendientes están preparados.”* (Traducción personal).

Si bien por una parte los individuos contamos con cierto grado de conocimiento y características personales que nos permiten resolver situaciones de alguna manera específica, para que los alumnos puedan ser capaces de

asumir un papel mucho más activo en el proceso enseñanza-aprendizaje se debe desarrollar la autonomía sin dar por sentado que es una característica innata al ser humano. Ellis y Sinclair (citados en Tudor 1996:35) describen metas que se deben cumplir a fin de que un aprendiente pueda volverse más autónomo, señalando que es necesario ayudar al aprendiente a considerar los factores que afectan su aprendizaje y apoyarlo para descubrir las estrategias de aprendizaje que mejor lo auxilien para:

- Convertirse un aprendiente más efectivo
- Asumir mayor responsabilidad por su propio aprendizaje.

En otras palabras, la enseñanza de una lengua extranjera con un enfoque centrado en el alumno busca enseñar ayudando al alumno a reconocer o a adquirir el conocimiento y habilidades que necesita, a fin de que pueda asumir un papel más autónomo en el estudio de la lengua.

De esta manera, la guía de estudios realiza una doble función: en primer término, desarrolla en el aprendiente la auto dirección en el estudio de la lengua extranjera, y en segundo lugar, lo prepara para presentar un examen importante en su vida académica y profesional. Si estamos hablando de autonomía y auto dirección, cabe señalar que aunque en este proyecto ambos conceptos están siendo usados como sinónimos, la autonomía puede ser definida, de acuerdo con Holec (citado en Benson y Soller 1997:1) como: *“La habilidad para hacerse cargo del aprendizaje de uno mismo”* (traducción personal).

No debe olvidarse que en un ámbito educativo desarrollar individuos que sepan tomar sus propias decisiones acerca de lo que piensan y acerca de lo que hacen es un elemento fundamental, tal como lo señala Boud (en Benson y Soller 1997:4).

Debido a las implicaciones teórico-prácticas que un proyecto de este tipo tienen sobre el binomio enseñanza-aprendizaje, es pertinente establecer la relación existente entre autonomía y aprendizaje, pues no debe ser soslayado el hecho de que, en definitiva, el modo en que el alumno aprenderá el idioma será a todas luces distinto, ya que este tipo de alumno en especial no puede asistir a un salón de clases a un curso regular por una situación determinada. No

obstante, un propósito específico, como el aprobar un examen de requisito, establecerá una relación estrecha de enseñanza aprendizaje entre la guía de estudios y él mismo, ya que no existen las condiciones presentadas en un curso regular como un horario específico, número de faltas, realizar cierta cantidad de exámenes etc. Por el contrario será él mismo quien establezca los parámetros que va a seguir a lo largo de su aprendizaje, tales como horario de estudio, periodicidad para su auto evaluación, énfasis en determinadas tareas o habilidades complicadas, etc. En otras palabras, la importancia del uso de las estrategias y tácticas necesarias para entender y solucionar algún problema dado radica no en que el profesor indique cuales son las que el alumno tiene que emplear, sino en que el alumno descubra cuales son las que necesita aplicar. En este sentido, la guía actúa como una herramienta para reconocer y, al mismo tiempo, practicar estrategias y habilidades útiles en el momento del examen de requisito.

2.4.1 Antecedentes del Autoaprendizaje

Ahora bien, resulta necesario esclarecer los términos autonomía o aprendizaje autodirigido que son tan frecuentemente usados en años recientes y que han sido retomados en este trabajo, ya que son conceptos tan complejos que difícilmente se podría encontrar un solo origen para ellos. A pesar de encontrarse citados ya en distintas publicaciones por ejemplo en Holec, *Autonomy and Foreign Language Learning* (1979); Dickinson, *Self Instruction in Language Learning* (1989); Brookes and Grundy, *Individualism and Autonomy in Language Learning* (1994), por citar sólo algunos, es extremadamente simplista decir que estos conceptos se deben únicamente al desarrollo de alguna teoría psicológica.

No obstante, a fin de sintetizar la información y no abundar en datos irrelevantes para el proyecto debe ser destacado que los conceptos de Autonomía y auto aprendizaje resultan de varios factores, por ejemplo:

- Los 20 o 25 años posteriores a la Segunda Guerra Mundial fueron de gran auge para los conceptos de autonomía y auto aprendizaje, ya que

fueron sujetos de análisis y debate, pues lo que alguna vez fue considerado una afrenta al sentido común de la educación, ahora se veía como una alternativa a la enseñanza tradicional.

- La reacción contra la psicología mecanicista que intentó extrapolar lo logrado con animales hacia el ámbito humano dejando de lado el significado y el valor de la experiencia personal de un individuo. "...Dentro del ámbito psicológico, dos corrientes distintas, pero no incompatibles, que reaccionaron contra el conductismo fueron la psicología humanista y la cognitiva –Ausubel, 1968; Bruner et al., 1966; Donaldson, 1978-. Ambos enfoques enfatizaron que el aprendizaje debía ser visto como un proceso que resulta en una extensión de un rango de significados los cuales el individuo es capaz de hacer, y no que se hagan para él." (Gremmo 1995:153) (traducción personal).

2.4.2 El concepto de auto aprendizaje y el aprendizaje de idiomas

En el ámbito del auto aprendizaje, existen una serie de términos que se utilizan para describir una situación en la que un alumno, sólo o, con otros, trabaja sin el control directo de un profesor. Estos términos, de acuerdo con Dickinson (1987: 9), tienen que ver con el grado de responsabilidad que los alumnos toman en la situación de aprendizaje. Dicha responsabilidad puede analizarse desde dos ángulos:

- El alumno es partícipe de la toma de decisiones con respecto al proceso de su aprendizaje.
- Los materiales y recursos de aprendizaje son escritos y organizados de tal modo que la toma de decisiones se encuentra ya, en el material.

Algunos de los términos más comunes para referirse a una situación de aprendizaje autónomo son: auto aprendizaje, aprendizaje autodirigido, auto dirección, aprendizaje autónomo. Aunque dichos términos, pueden ser utilizados indistintamente cabe señalar que si existe una diferencia entre ellos. La mayoría de estos términos, según Dickinson (1987: 11), describe una situación de aprendizaje específica:

“Autodirección: [...] describe una actitud particular hacia la tarea de aprendizaje, donde el alumno acepta responsabilidad por todas las decisiones que tienen que ver con su aprendizaje, pero necesariamente con la implementación de dichas decisiones.”
(Traducción personal)

La situación a la que éste concepto se refiere, es donde el alumno tiene la posibilidad de acudir a alguien más a que lo oriente con la implementación de las actividades para alcanzar determinados objetivos planteados por él. Sin embargo, la situación es muy distinta cuando hablamos de autonomía, ya que, como menciona Dickinson (1987) y Macaro (1997) existen diversos grados de autonomía. Para Macaro (1997: 168) “...el hombre es tan productor de la sociedad como es producto de ella”. Para Macaro se trata de un ejercicio de las responsabilidades del hombre,

“... una habilidad para hacerse cargo de nuestro propio proceso de aprendizaje de una lengua, y una habilidad para reconocer el valor de tomar responsabilidad por nuestros propios objetivos, contenidos, progreso, técnicas y métodos de aprendizaje.” (Traducción personal)

Para Dickinson el término autonomía

“...describe una situación en la que el alumno es totalmente responsable de todas las decisiones que tienen que ver con su aprendizaje incluyendo la implementación de dichas decisiones. En una autonomía total, no se involucra el maestro o la institución. Y en este sentido el alumno es independiente, también, de materiales especialmente preparados.” (Traducción personal)

Debe quedar claro que para Dickinson, dicha autonomía en el aprendizaje de lenguas, se va logrando poco a poco, es decir, se prepara al alumno para alcanzarla. Dickinson hace mención de una escala de autonomía, ésta tiene que ver, como se mencionó anteriormente, con el grado de responsabilidad que el

alumno toma en el proceso de su aprendizaje. En este mismo tenor, Macaro (1997: 170, 171) hace mención de tres tipos de autonomía en el aprendizaje de lenguas:

1. Autonomía de competencia del idioma.

Donde el principal desarrollo por parte del alumno es la habilidad para comunicarse, habiendo adquirido un razonable dominio del idioma.

2. Autonomía de competencia de aprendizaje de idioma.

En este nivel el alumno reproduce y transfiere habilidades de aprendizaje de la lengua extranjera a otros contextos, incluyendo otra posible lengua extranjera.

3. Autonomía de elección y acción.

En este tipo de autonomía es donde observamos la capacidad del alumno por elegir y decidir qué acciones debe tomar para desarrollar su aprendizaje. Esto tiene que ver con elección de actividades, definición de objetivos, selección de materiales y recursos, etc.

Como podemos darnos cuenta el término aprendizaje autónomo y aprendizaje autodirigido, entre otros, tienen distintos matices que vale la pena tomarse en consideración. Sin embargo, debe también mencionarse que en este proyecto se emplearán ambos términos como sinónimos, pues si bien el alumno tendrá a su disposición un material diseñado para una situación de aprendizaje autónomo o auto dirección, él decide qué sección de la guía le será más útil de acuerdo con sus objetivos de aprendizaje, o con las estrategias que desea desarrollar de alguna determinada habilidad.

En este sentido, la autonomía desarrollada en el aprendizaje no proviene únicamente de lo que la guía de estudios le proveerá, sin duda será de gran importancia que el alumno esté consciente de la herramienta tan importante que tendrá a su servicio; sin embargo, toda la experiencia que el alumno traiga consigo acerca del aprendizaje de una lengua, junto con el conocimiento del mundo que el individuo pueda utilizar en su beneficio facilitarán su aprendizaje del idioma y por consiguiente desarrollar estrategias dentro de las habilidades de la lengua para, posteriormente, aprobar el examen de requisito de PG.

2.5 El constructivismo como enfoque para desarrollar la autonomía

Cuando se habla de autonomía o auto aprendizaje de una lengua extranjera se pueden encontrar factores en contra; empero, el vasto incremento en la población de las escuelas y universidades, como es el caso del Departamento de Inglés en la FES Acatlán, ha contribuido al desarrollo de nuevas estructuras educacionales o nuevas propuestas para satisfacer las necesidades de una población en constante crecimiento a fin de lidiar con una gran cantidad de alumnos. Estas nuevas estructuras educacionales de que se habla, como la guía de estudios que proponemos para el examen de requisito, provee alternativas flexibles a la enseñanza tradicional del salón de clase, donde los alumnos están obligados a atender 4 horas de estudio de lengua extranjera por semana. Este nuevo proyecto va a permitirle al alumno decidir cuándo, dónde y qué estudiar distinguiendo los aprendizajes que haya obtenido satisfactoriamente de los que todavía tenga por concluir. Este enfoque pretende, hacer una distinción exacta de lo que es un objetivo cuantitativo de un cualitativo, haciendo énfasis en la responsabilidad que el alumno adquiere al ser autónomo. En este tenor Díaz-Barriga (1998:10-11) menciona que la relación docente-alumno en un salón de clase:

"...el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y reflexiona también acerca de su propia ejecución. A su vez, el docente se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a sus conocimientos o dificultades en el aprendizaje, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecuta las prescripciones del docente a través de la imitación reflexiva, derivada del modelado del maestro. El alumno introduce en su ejecución los principios fundamentales que el docente ha demostrado para determinado conocimiento..."

Esto implica que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las

necesidades cambiantes del alumno; se argumenta que el rol del docente ya no es el de "...trasmisor del conocimiento, guía o facilitador de aprendizaje, sino el de mediador el encuentro de sus alumnos con el conocimiento..." (Díaz-Barriga 1998:14).

Sin embargo dentro de un contexto como el que plantea esta guía, la relación anterior cambia radicalmente, ya que el alumno se encargará de reflexionar a partir de los conocimientos presentados en la guía de estudios, y así construir y verificar los significados que obtenga. En otras palabras, con el cambio planteado por la guía se modifica la relación docente-alumno y con esta, la visión que se le da al aprendizaje de una lengua extranjera.

En este tenor, uno de los puntos centrales relacionados con el Constructivismo y la autonomía, es la visión de **aprender a aprender**, es decir que el individuo que se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje se da cuenta de lo que hace para aprender, con la intención de hacerlo consciente de que se trata de un proceso que puede realizar por sí mismo. En otras palabras, uno de los objetivos más importantes para la educación constructivista es la de desarrollar alumnos que se vuelvan sujetos autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Desafortunadamente, como menciona Díaz-Barriga (1998:114): *"...en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven son aprendices que son altamente dependientes de la situación instruccional..."*

No olvidemos que hasta la fecha se ha encontrado renuencia entre muchos profesores de la escuela tradicional hacia enfoques más autónomos del aprendizaje. Como menciona Rico Cruz (1998:21) "Nuestra cultura no nos ha permitido palpar la gran responsabilidad que debe sentir un estudiante de cualquier área por su propio aprendizaje. Siempre nos han dicho que el maestro es el transmisor del conocimiento, que es además el proveedor del saber y se le considera el sabelotodo". Afortunadamente, y como bien apunta Rico Cruz, estos roles tradicionales están cambiando y ahora centramos nuestra atención en el alumno, como eje de su propio aprendizaje.

Un punto base de la educación constructivista es, que el alumno obtenga los instrumentos cognitivos y conocimiento útiles para poder aplicarlos de forma exitosa cuando se enfrente a situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios, es decir, que sea capaz de solucionar problemas en las más diversas situaciones.

De acuerdo con Díaz-Barriga (1998:114) se han realizado investigaciones en donde se han podido identificar ciertos factores que han contribuido a que los alumnos obtengan resultados satisfactorios a pesar de las situaciones didácticas a las que se han enfrentado, mismos que les permiten aprender a aprender, y es que los alumnos:

- Controlan sus procesos de aprendizaje
- Se dan cuenta de lo que hacen
- Planifican y examinan sus propias realizaciones, pudiendo identificar los aciertos y dificultades
- Emplean estrategias de estudio pertinentes para cada situación
- Valoran los logros obtenidos y corrigen sus problemas.

En un determinado caso, puede ser cuestionable si todos los alumnos, debido a características propias de actitud o aptitud, sean capaces de lograr autonomía, sin embargo, como apuntan Benson y Soller (1997:7):

"...no se trata de la autonomía de los aprendientes como individuos, sino del modo en que la educación en idiomas apoye o amenace la autonomía de los grupos culturales o sociales a los que el aprendiente pertenece." (Traducción personal).

Puesto lo anterior en otro contexto, en una situación como la que enfrentan actualmente una gran mayoría de alumnos que no pueden asistir a clase presencial, resulta de fundamental importancia poder auxiliarlos en la obtención de lo que llama Díaz Barriga Instrumentos cognitivos útiles, para la resolución de problemas que puedan enfrentar en distintos contextos, por ejemplo el de un examen de requisito.

Concluyendo, podemos entonces decir que, la autonomía se basa en el principio de aprender a aprender y este, a su vez implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, ya que como plantea Contijoch (1999:34):

“El problema son los aprendientes que comienzan su trabajo sin estar preparados para enfrentar la autonomía y les causa angustia el pensar en tomar las riendas de su propio aprendizaje.”

De esta manera los aprendientes tienen que estar en posibilidades de ir “...autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones.”(Díaz-Barriga 1998:114)

Si bien el objetivo principal de esta guía es la de preparar al aprendiente para un examen, definitivamente sí existe un objetivo subyacente mucho más ambicioso que es, el de desarrollar su auto aprendizaje y hacerlo más autónomo en la situación de aprendizaje lo cual implica como se mencionó con anterioridad, auto regulación, responsabilidad por el proceso de aprendizaje entre otros, a pesar del contexto de aprendizaje en que se encuentre, pues como menciona Marie-José Gremmo (1995:154):

“El vasto incremento en la población de la escuela y universidad el cual ha resultado en mayor acceso a la educación en muchos países ha permitido el desarrollo de nuevas estructuras educacionales para tratar con grandes números de alumnos” (traducción personal).

En numerosas instituciones, la auto dirección ha tomado diferentes vertientes, la mayoría de ellas de gran ayuda para los enfoques tradicionales de enseñanza, como son por nombrar sólo algunos la Mediateca del CELE, que hace un esfuerzo por promover el aprendizaje autodirigido a través de sus instalaciones y materiales, o como la próxima a inaugurar Mediateca de la FES Acatlán que de igual forma planteará esta nueva forma de aprender idiomas. En

este sentido la importancia de una guía de estudios estriba en poder provocar en el alumno un cambio de actitud hacia la situación de aprendizaje, con la ayuda de herramientas que le faciliten el camino hacia su objetivo.

Dado que uno de los enfoques que más ha apostado por la auto regulación de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumno es, sin duda alguna, el constructivismo, es importante definir cuál es su modelo de enseñanza, qué aportes tiene para esta guía de estudios y de qué modo la utilización de este modelo transformaría el binomio enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hacia el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

2.5.1 El modelo de enseñanza del constructivismo

El constructivismo, postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción de conocimiento, en otras palabras habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa, a través de su labor constructiva, lo que le ofrece su entorno. En este sentido, el entorno del alumno será la guía de estudios que únicamente fungirá como la herramienta con la cual el aprendiente construirá su saber. Cabe sin embargo hacer la pregunta ¿Qué es el constructivismo? y ¿Qué aporta a la guía de estudios el enfoque constructivista?

Ante la primera pregunta, Carretero (citado en Díaz-Barriga 1998:14-15) argumenta:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción propia entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano...”

En otras palabras, la postura constructivista hace referencia a las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque Piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría Ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural Vigotskiana, algunas teorías instruccionales, así como la teoría de la dirección de la asimilación por etapas postulada por P.Y Galperin en continuación al trabajo de Vygotski. A pesar de que los autores se encuentran en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares (Díaz-Barriga 1998:14).

En este sentido, el proceso de construcción de conocimiento por parte del alumno, de acuerdo con enfoque constructivista, depende de dos factores:

- Conocimientos previos, o representación de la información o actividad a resolver.
- Actividad externa o interna que el aprendiente realice al respecto.

Esto quiere decir que, para que el alumno se encuentre en condiciones de realizar alguna acción debe haber antes una motivación externa que lo lleve a buscar la solución para satisfacer esa necesidad, ya que como plantea Galperin (1976:57): *“Cuando se produce una excitación, la propia excitación provoca la actividad (orientada a la obtención de los medios y condiciones que le son necesarios), es decir, lo lleva a la búsqueda de un objeto dado que satisfaga esa necesidad”*

Otro de los aspectos a resaltar dentro del enfoque constructivista, debido a la importancia que reviste para el aprendizaje autónomo y el desarrollo y construcción de conocimiento por parte de los alumnos es, que el alumno participa “...en actividades intencionales, planeadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva” (Coll citado en Díaz-Barriga 1998:15-16).

De este modo, y por medio de aprendizajes significativos, es que el alumno enriquece su significado del mundo. En otras palabras, a partir de la tarea a que el alumno se enfrente, y con su conocimiento anterior, es que conseguirá

enriquecer y potenciar su conocimiento del mundo. De este modo los tres aspectos clave que este modo de instrucción permite son:

- Logro del aprendizaje significativo
- Memorización comprensiva de los aspectos escolares, y
- Funcionalidad de lo aprendido

Definitivamente esto implica en gran medida un cambio en la enseñanza, pues no sólo estamos hablando de conocimiento declarativo, es decir un conocimiento que es explícito y consciente y que puede ser articulado por el alumno, en otras palabras “el saber qué”. En realidad se trata de conocimiento procedimental, saber aplicar ese conocimiento adquirido a los problemas, situaciones y contextos que en determinado momento el alumno tenga que enfrentar, es decir, “saber cómo” llevarlo a la práctica.

No olvidemos, sin embargo, que como menciona Díaz-Barriga (2003:34): *“...el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de aculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales.”*

No podemos seguir pensando, y nuestros alumnos no deben seguir pensando que el conocimiento es neutral, autosuficiente e independiente a las situaciones de la vida diaria, pues esa manera de enseñar se ve reflejada en el día a día cuando nuestros alumnos son incapaces de aplicar el conocimiento a su vida cotidiana, es decir, el tipo de enseñanza a que nos referimos se traduce en aprendizajes poco significativos.

Muy al contrario se debe siempre buscar ese vínculo con la cultura a la que pertenecemos. En otras palabras los conocimientos y habilidades que los alumnos deben aprender deberían estar situados en un contexto pertinente a su realidad, en prácticas educativas auténticas, que sean significativas para los alumnos. De acuerdo con Derry, Levin y Schauble (en Díaz-Barriga 2003:34-35) ese nivel de “...autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que

participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que estas promueven.”

Por esta razón es que diversos autores, entre ellos Claus y Ogden en 1999 (en Díaz-Barriga 2003:35) hablan acerca del papel del profesor como el postulador de problemas, estos entendidos como retos abordables y significativos, que sean capaces de generar cuestionamientos relevantes en los alumnos.

La guía de estudios propuesta aquí, toma como base de su desarrollo el uso de las tarjetas de estudio o tarjetas orientadoras, las cuales de acuerdo con Galperin (citado en Mendoza 2001:78): *“...crean una orientación activa para la solución de tareas heterogéneas siguiendo el orden de la así llamada <formación por etapas>...”*

Es indudable, que no se puede hacer uso de un término tan importante como formación de conocimiento por etapas, a la ligera y sin conocer a fondo toda la investigación que existe detrás de una teoría tan importante, no obstante, debido a la naturaleza práctica de este proyecto resulta difícil hacer un estudio exhaustivo de cómo se fue desarrollando esta teoría, ya que al final lo importante es, ver reflejado en esta guía todos esos fundamentos. Sin embargo, con el propósito de hacer más claro como es que la teoría de la formación por etapas será empleada en la guía es necesario revisar por lo menos cómo se constituye.

2.6 Teoría de la dirección y la asimilación por etapas

Es importante hacer hincapié, debido a lo antes expuesto, en que para el desarrollo de los objetivos de nuestra guía, debemos tomar en consideración la teoría de la dirección y la asimilación por etapas encontrada en el trabajo del Dr. Mendoza (2001), misma que está sustentada en las investigaciones de P.Y. Galperin (1937) y en los postulados de la teoría vygotskiana.

De este modo, considerar dicha teoría permitirá al alumno “materializar” las actividades discursivas que se le requieren en un examen de requisito o de posesión del idioma, tales como emplear la habilidad escrita para dirigirse a una

empresa, escuchar un discurso o estar atento al diálogo con otras personas, entre otras. Este tipo de actividades se realizan a partir del uso de una Base Orientadora de la Acción (BOA) que le muestre al alumno, los conocimientos acerca de las acciones que tiene que ejecutar, en este caso, desarrollar las habilidades en la lengua para resolver una guía de estudios. No estamos hablando únicamente de acercarse al aprendizaje de una lengua como algo que puede ser retenido en la memoria hasta que pase el examen, sino como un ente dinámico, parte de la realidad, y que, en tanto parte de la realidad, "...presenta funciones comunicativas variables y dependientes del contenido psicológico de la situación comunicativa..." (Mendoza 2001:89).

Cuando hablamos de una actividad discursiva, nos referimos a ella "...como medio de formulación de los pensamientos propios y de interpretación de los ajenos." (Mendoza 1994:209).

En este sentido, es importante –debido a las características propias de este trabajo- mencionar que una de las consecuencias que puede traer consigo que el alumno realice el examen de requisito, bien sin haber tomado clases presenciales, o bien trabajado de forma autónoma, es que, pretenda que memorizando palabras y frases podrá aprobar un examen en donde debe ser reflejada su competencia comunicativa, no únicamente sus conocimientos de la lengua. De este modo, el alumno pasa por alto que las actividades discursivas que se le pueden presentar son un reflejo de la realidad. El objetivo de esta guía es, entonces, proporcionar las herramientas básicas al alumno para que no sólo esté en posibilidad de presentar un buen examen, sino que se oriente correctamente en el campo de las actividades discursivas, quizás más allá de la mera aprobación de un examen.

La teoría de la dirección de la formación por etapas, desarrollado por Galperin, postulada a partir de la tesis de Vygotski, que "...el vector del desarrollo y del aprendizaje avanza desde el exterior del sujeto hacia su interior y que todo su conocimiento comienza siendo siempre objeto de intercambio social..." (Mendoza 2001:41).

Es decir, el aprendizaje depende no sólo de un medio externo como sería una clase presencial, o como lo será esta guía, sino que se lleva a cabo a partir de una necesidad creada en el individuo; en otras palabras, si antes no existe una necesidad interna de obtener un objeto, no podría darse la obtención de este, pues como menciona el profesor P.Y Galperin (1976 57):

"El cerebro refleja psíquicamente el mundo objetivo; mundo que a su vez se compone del medio interno del organismo y el medio externo que lo rodea...el medio interno se refleja en sus necesidades y sensaciones...a través del medio externo se refleja la llamada <sensación general> en las imágenes sensibles y en los conceptos."

Es sólo a través de ambos medios que el alumno obtiene el conocimiento, ya que este último se adquiere no a través de elementos aislados, sino de la totalidad de estos. Esto significa que el alumno, al acercarse al objeto de conocimiento, hace "...una interpretación personal de la realidad, es decir, hay una "duplicación" de la realidad..." (Mendoza 2001:90), y esto no sólo ocurre cuando se habla de conocimiento como tal, pues como plantea Galperin (1976:59) es "...en esa totalidad donde están representados el propio individuo y la representación que tiene de sí mismo", elemento que resulta importantísimo si queremos que nuestro alumno esté consciente de las acciones que puede emprender para orientarse en el nuevo elemento-problema, y si queremos que actúe de forma autónoma y en concordancia con la situación que se le presenta.

Poniendo esto en el contexto de la guía de estudios tenemos que, nuestro alumno se enfrenta a un problema: para titularse le es requerido presentar y aprobar un examen de requisito, como parte de la formación académica para su futuro profesional. Si bien es posible que el alumno no siga empleando el idioma en modo alguno en el futuro, para esa situación es fundamental que utilice determinadas actividades discursivas a través de acciones dadas que le conduzcan a algún resultado relevante. De este forma, existe la necesidad clave de obtener un título universitario y a fin de lograrlo el alumno tiene que realizar una actividad determinada -aprobar un examen- y así satisfacer dicha necesidad. De este modo, el aprender un idioma y utilizarlo con

el fin explícito de aprobar un examen y con el implícito de poder usarlo en alguna otra actividad será parte del intercambio social. De acuerdo con la teoría de la dirección de la formación por etapas, el proceso de asimilación de conocimiento y habilidades transcurre en cinco etapas, en cada una de las cuales, una actividad dada se lleva a cabo en un modo nuevo y se somete a cambios en distintas direcciones.

En este sentido, Galperin (1990:249-250) menciona que la actividad que el sujeto realice se caracteriza por poseer ciertos parámetros, es decir, las actividades que los alumnos desarrollen tendrán las siguientes características:

- 1) un nivel apropiado y acorde al nivel del conocimiento del alumno. Significa que las tareas que los alumnos ejecuten deben representar un reto para ellos, al mismo tiempo de ser susceptibles de ser realizables.
- 2) deben ser actividades con gran potencial de generalización, esto es, cuando se generaliza una acción se distinguen de entre muchas diversas propiedades de un objeto, aquellas propiedades que son necesarias para el desarrollo de dicha acción.

A este respecto la Dra. Talízina (1994:67) explica que se puede sustituir "...un gran número de fenómenos particulares...solamente cuando encontramos la base común y prácticamente cambiamos el contenido de la enseñanza porque, en lugar de estudiar cada fenómeno particular por separado, nosotros convertimos en objeto de estudio esta base -Base Orientadora de la Acción".

- 3) la realización total de las operaciones hechas. Cuando nos referimos a operaciones cabe la aclaración que, toda acción realizada por un individuo, en este caso por nuestro alumno, tiene no sólo "...un aspecto intencional -qué debe ser logrado-... y un aspecto operacional -cómo, por qué medios puede ser logrado-" (Leontiev 1984:85). Para nuestro alumno esa intencionalidad radica claramente en la obtención de un título universitario y en las acciones convenientes para llegar a un fin, en otras palabras en los medios utilizados para materializar una acción dada.
- 4) el grado de masterización que el individuo logre con la actividad.

En este punto cabe destacar lo siguiente: las acciones propuestas en la guía de estudios -para lograr el éxito por parte del alumno- deben estar definidas perfectamente. De acuerdo con Mendoza (1994:210-213), las acciones realizadas tienen una jerarquía y se orientan en un orden específico. Primero están las **Acciones activas**: su objetivo es dar una descripción lo más clara posible en cuanto a contenido y expresión se refiere. Posteriormente están las **Acciones estereotipadas**: en esta fase que, no obstante, aún se ve caracterizada por portadores externos que guían las acciones del alumno, se busca que éste comience a interiorizar los procesos que lo llevan a la solución de una tarea. Y finalmente, están las **Acciones automáticas**: que se refieren a la creación de las condiciones convenientes para la plausible actuación del alumno, de modo flexible ante situaciones, hasta cierto grado distintas, pero que debido a la imagen mental que van formando gracias a las acciones anteriores, permiten en la actuación del alumno una búsqueda de soluciones alternativas.

A este respecto Galperin (1976:81) menciona:

“La actividad orientadora consiste en que el sujeto realiza un examen de la situación nueva... durante el proceso de realización, lleva a cabo un control de la acción de acuerdo con las modificaciones previamente establecidas...”

...Cuando en la situación anteriormente citada el significado de los objetos y las acciones reciben aisladamente un refuerzo, se produce la automatización de la conducta, o sea, la situación es reconocida por los signos característicos...”

Y es aquí donde realmente se logra que el alumno rompa la barrera del hábito, y se convierta en una auténtica habilidad. Con respecto a las acciones automáticas, ellas pueden dividirse en dos; de acuerdo con Tarnópolski (citado en Mendoza 1994:213), las acciones automáticas semiheurísticas corresponden a la creación de las condiciones, que permitan al alumno, tener una serie de

variantes de solución al respecto de un problema determinado. Por otra parte, las acciones automáticas heurísticas, refieren al seguimiento de un modelo ideal, por parte del alumno, a fin de resolver una tarea determinada, en otras palabras, cuando es más importante el tipo de solución que se elige y no los medios que llevaron a ella. Las actividades planteadas en la guía de estudios buscan, en este sentido, ofrecer al alumno la posibilidad de actuar sobre una situación real de comunicación, a través de la cual pueda desarrollar estrategias para la resolución de problemas de alguna habilidad determinada. Estas actividades se caracterizan por ofrecer al alumno rasgos generales sobre cómo orientarse en una actividad dada, de tal modo, que pueda aplicar dicho proceso en otras actividades similares.

En otras palabras, el alumno debe enfocar su atención nuevamente en los rasgos esenciales de la actividad, y no en particularidades, pues como menciona Galperin (1976:78): *“la contradicción entre lo estereotipado y lo creativo no pone de manifiesto una contradicción entre lo activo y lo automático en las acciones, sino una contradicción entre la <<orientación parcial>> y la <<orientación total>>”*.

No cabe duda que, la organización jerarquizada de las actividades a realizar por parte de los alumnos, a través de las cinco etapas de asimilación y la correcta definición de lo que se espera que el alumno haga en cada una de ellas, constituirá el éxito de la actividad de aprobar un examen requisito, y la factibilidad del “salto hacia la comunicación” (Mendoza 1994:211).

Es importante definir qué es una etapa para este proyecto, para a partir de dicho término conocer qué se espera de los alumnos durante la resolución de su material de apoyo. Para Talízina (1994:110):

“...una etapa de asimilación se define como el estado típico que pueden tener los conocimientos y las habilidades en el camino para su asimilación, en dependencia de las características que presentan y todo el conjunto de estados que ellas generan.”

En otras palabras, el individuo en el camino de su aprendizaje atraviesa por estas etapas de asimilación a fin de aprender, destacando que todas ellas son interdependientes, pues a pesar de que se habla de etapas principales, existen estadios intermedios, donde la acción tiene lugar única y exclusivamente como introducción de los conocimientos que se incluyen en ella.

De acuerdo con la teoría de la dirección de la asimilación sustentada por Galperin para que los individuos asimilen o adquieran determinados conocimientos y habilidades, éstos últimos deben recorrer un proceso de cinco etapas, a fin de poder ser asimilados por el individuo (Mendoza 2001:42).

Estas cinco etapas representan momentos específicos de aprendizaje o asimilación, en los cuales el individuo realiza acciones que le permiten obtener algún resultado específico y poder ascender a la siguiente etapa.

1. Etapa motivacional

En esta etapa el individuo crea, a partir de su relación con el medio interno y externo, la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, o desarrollar nuevas habilidades, siempre con el objetivo de lograr hacer algo ellos, ya que como plantea Talízina (1994:87): *“cualquier acción humana es objetal, siempre está dirigida hacia determinado objeto, no hay ningún tipo de acción que no tenga contenido”*.

Dicho de otro modo, si el individuo, no tiene la necesidad de aprender, por muy variadas que sean las tareas o grandes los esfuerzos del profesor, si no quiere hacerlo, queda claro que simplemente no lo hará.

2. Etapa Informativa

Esta es una etapa fundamental para el desarrollo de los posteriores estadios, pues es aquí donde el individuo recibe la información que le permitirá realizar futuras acciones, la cual debe estar constituida como una Base Orientadora de la Acción (BOA). Como se explicó líneas arriba, la BOA es el sistema de conocimientos y habilidades preliminares que el alumno debe poseer para realizar determinadas acciones. Es evidente que esta base orientadora debe ser

lo más explícita y generalizadora posible, ya que, debe ser un claro reflejo de la realidad.

3. Etapa de las Acciones Materializadas o externas.

En esta etapa el alumno trabaja por medio de portadores externos. Con la información contenida en la Base Orientadora de la Acción, vertida en un material externo, como una tarjeta de estudio, el alumno se orienta en las actividades discursivas, es decir, la tarjeta de estudio funciona como una guía a través del proceso de asimilación.

De acuerdo con autores como Mendoza (2001) y Talízina (1994), en esta etapa debe potenciarse el trabajo en equipo, pues como menciona Mendoza, los alumnos "intercambian información sobre las características esenciales y determinan el funcionamiento discursivo de las formas y combinaciones de formas sujetas a asimilación (44)", y durante este intercambio de información, analizan, comprueban y verifican quién realiza correctamente la acción. Talízina, por su parte, señala que "...esta etapa exige la utilización del lenguaje externo (111)", es decir, que se oralice lo que se está realizando.

De esta forma el hecho de que nuestros alumnos externen el proceso que siguen para completar determinada acción, les permitirá concientizar su proceso de asimilación y por tanto lograr una mejor interiorización del proceso. En nuestro caso, debido a las características propias de un aprendizaje autodirigido, el alumno que utilice la presente guía de estudios estará imposibilitado para realizar trabajo en equipo, y verbalizar oralmente los procedimientos que lleva a cabo; sin embargo, el lenguaje externo que él empleará estará enfocado en que, después de haber realizado alguna acción, redacte los procedimientos que lo llevaron a un fin dado. De esta manera, estará verbalizando y tomando conciencia de sus acciones. Posteriormente, cuando encuentre en la posibilidad de realizar una acción determinada sin el uso del portador externo – la tarjeta de estudio – esta en condiciones de pasar a la siguiente etapa.

4. Etapa Verbal Externa

En esta etapa se elimina la ayuda de los portadores externos, y solamente se trabaja a partir de la información verbal, en otras palabras, se trabaja en el plano teórico. Esto supondría que las acciones realizadas por el alumno serán totalmente autónomas, es decir, sin el andamiaje que le permita guiarse a través de la actividad, sin embargo, el portador externo es susceptible de ser utilizado en caso de que el alumno no recuerde algún paso o procedimiento de la tarea. De acuerdo con Talízina (1994:112) en esta etapa debe mantenerse la colaboración en equipo, y las tareas en un nivel teórico más alto, es decir, debe implicar mayor análisis y abstracción por parte del alumno al resolver las tareas. Sin embargo, a pesar de que se mantiene el trabajo en equipo, el hecho de que el alumno se guíe por medio de la información verbalizada anteriormente, provoca en él una generalización y reducción de las acciones necesarias para la realización de la tarea, lo cuál implica un tránsito hacia la acción independiente de los miembros de los equipos (Mendoza 2001:45).

En el caso de la guía que proponemos, las notas hechas por el alumno a lo largo de la etapa anterior le serán de mucha ayuda en la realización de las acciones posteriores, es decir, será capaz de resolver una tarea propuesta, a partir de la información que él mismo verbalizó acerca de los procesos y funcionamientos de la actividad discursiva.

5. Etapa de las Acciones Mentales

Siendo esta la última etapa del proceso de asimilación, el alumno ya debe poseer, debido a las acciones emprendidas anteriormente, una imagen mental adecuada de la actividad discursiva a realizar, de la tarea a completar, y de las operaciones que tiene que realizar para hacerlo. En otras palabras, esta última etapa presupone que el éxito que el alumno tenga al realizar alguna tarea

comunicativa habrá de depender de su imagen mental y del conocimiento que tenga de las operaciones a realizar.

Esta evolución en el enfoque de la enseñanza, como lo sugiere el uso de esta guía de estudios implicará al mismo tiempo un cambio de postura o de papeles por parte del alumno, ya que como se señala en el constructivismo, se rechaza la concepción del alumno, como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales.

Tal como señala Coll (en Díaz-Barriga 1998:16) para el constructivismo: *"...la finalidad última de la intervención pedagógica es la de desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)".*

De esta forma queda claro que, para los propósitos de esta guía de estudios, y en concordancia con el enfoque constructivista, el alumno es quien selecciona, organiza y transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre esa información y su conocimiento previo.

De acuerdo con Coll (Díaz-Barriga 1998:16-17), el enfoque constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1.- El alumno es el principal responsable de su proceso de aprendizaje. Es decir, el alumno se convierte en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.

2.- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

3.- La función del docente es la de engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

En conclusión, el enfoque constructivista del aprendizaje permite al alumno desarrollar la independencia que necesita sobre su propio proceso de aprendizaje. Cabe ser aclarado; sin embargo, que aquel no tiene que descubrir o "inventar" en un sentido literal, sino más bien reconstruir un conocimiento preexistente en la sociedad, pero ya en el plano personal. Por otra parte, la postura del profesor no puede limitarse únicamente a crear condiciones óptimas; por el contrario, debe orientar y guiar dicha actividad. Una guía de

estudios como la que se propone, tiene como propósito ofrecer al alumno la información que necesita para aprobar el examen de requisito, y, por otra parte, permitirle a través de la metodología adecuada que adapte -y no adopte- dicha información a su saber personal como parte de la construcción de su propio conocimiento. En otras palabras, cuando un alumno adopta, no es en muchas ocasiones consciente del tipo de estrategias que lleva a cabo; por otra parte si el alumno adapta, significa que lo hace tanto a sus necesidades, como a su propio estilo de aprendizaje. En este sentido, en la guía se ven plasmadas ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, tales como la provisión de un andamiaje por parte del profesor (experto) al alumno (novato). Dicho andamiaje conota las habilidades y estrategias para la solución de problemas que el alumno conocerá y aprenderá a emplear. Lo anterior se traduce, para Erickson "...como negociación mutua de significado" (citado en Díaz-Barriga 1998:18).

Es aquí donde resulta fundamental retomar que, si bien los postulados del constructivismo buscan el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, de la capacidad de pensamiento crítico, del auto-didactismo, de la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, así como la motivación y responsabilidad sobre el estudio, queda claro que la forma en como se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en el salón de clase dista de ser o permitir la reconstrucción de un conocimiento preexistente y su construcción personal, toda vez que dentro del salón de clase se trabaja generalmente de forma descontextualizada, mientras que en la vida real se trabaja y razona a partir de contextos concretos. Del modo en que los factores anteriormente citados se cumplan, dependerá la calidad de la educación y sus procesos y resultados. Para Coll: *"...una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden y que ofrece una enseñanza adaptada y rica promotora del desarrollo"* (en Díaz- Barriga 1998:18)

De este modo la guía de estudios pretende desarrollar en los alumnos que no están en posibilidades de acudir a clase presencial, la autonomía a través de la construcción de su conocimiento.

2.7 Conclusiones del capítulo

Uno de los elementos más importantes para el desarrollo de éste trabajo fue ver, en detalle, las condiciones sobre las cuáles se pensó en una guía de estudios como solución para la problemática anteriormente planteada. Se analizaron los fundamentos que apoyan la realización de un material de apoyo sustentado, por una parte, en el aprendizaje autónomo y el enfoque constructivista, y por otra en la teoría de la asimilación por etapas como eje de desarrollo de dicha guía de estudios.

Antes, fue necesario partir de la definición de un concepto clave para nuestra propuesta, la definición de dominio. En este capítulo se hizo un breve estudio de lo que el concepto de dominio ha implicado para varios autores y se contrastó con la definición que el CEI sustenta para la elaboración de un examen de requisito, pero sobre todo para la certificación de los alumnos que han cursado el nivel PG. seis. En este sentido se determinó, entre otras cosas, que el concepto de dominio hace referencia a un nivel de desempeño en el uso de la lengua, y que si bien una definición de dominio puede definir el perfil del egresado de los cursos PG, tal delimitación del concepto no implica, necesariamente, el uso de una metodología para alcanzar los objetivos planteados por la institución.

En este capítulo analizamos, también, el concepto de evaluación. Se definió el concepto con miras a entender, desde otra perspectiva, la evaluación del dominio de una lengua en el marco del enfoque comunicativo; no obstante, fue importante delimitar el nuevo papel que la evaluación juega dentro del espacio del aprendizaje autodirigido, sobre todo considerando que es éste una de las situaciones que ha ido cambiando con el paso del tiempo. En este mismo tenor, se analizó el papel que el alumno juega en el contexto del aprendizaje autónomo, qué se espera de él, y qué proyección tienen sobre esta noción el enfoque constructivista y la teoría de la asimilación por etapas. Por esta

cuestión, fue necesario retomar los antecedentes del aprendizaje autónomo y los muchos matices que la autonomía y auto dirección tienen; sin embargo, se definió que para este proyecto ambos términos podrían ser usados indistintamente. Finalmente, se analizó la teoría de la asimilación por etapas y el modo en que dicha teoría se vincula con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, y principalmente con el desarrollo de estrategias en las habilidades de la lengua.

En el siguiente capítulo se realiza una discusión de los objetivos planteados por este proyecto y de cómo las teorías y conceptos definidos en el capítulo dos delimitan las características que esta guía de estudios ostenta, desde las secciones en que está dividida la guía, hasta el tipo de elementos que cada sección contiene. Asimismo, se definen los objetivos generales, particulares y específicos del material de apoyo, y de la población a que dicho material está dirigido.

Capítulo tres: Lineamientos para la elaboración de la guía de estudios

En este capítulo se establecen los lineamientos para la elaboración de esta guía de estudios que servirá de apoyo para el desarrollo de estrategias y habilidades que puedan ser aplicadas para la aprobación del examen de requisito PG. Inicialmente se planteó esta guía de estudios con el objetivo de satisfacer una necesidad creciente en la población de la FES Acatlán, que es la de aprobar un examen de requisito tomando en cuenta que parte de la población no podía asistir a clases presenciales. En este mismo tenor era necesario presentar un material que fomente el estudio independiente y que lo ayude a reconocer y aplicar estrategias de resolución de problemas que puedan ser aplicadas al examen. En este sentido fue importante fundamentar el diseño de esta guía de estudios en elementos de aprendizaje autónomo que nos dieran una idea clara de lo que realmente significa el estudio independiente y poder, posteriormente, plasmarlo en el material de apoyo. Del mismo modo consideramos que, apoyar la elaboración de la guía en la teoría de la asimilación por etapas y la teoría constructivista no sólo permite y fomenta un papel más dinámico por parte del alumno, sino que lo pone en el centro de su propio aprendizaje y de la construcción de su conocimiento, teniendo la actividad como eje del aprendizaje.

En este capítulo se describe la población a la que se dirige la guía de estudios, los objetivos, la forma en que está organizada, y las características de las actividades que integran este material de apoyo.

3.1 Población a quien se dirige la guía de estudios

La guía de estudios esta dirigida a individuos que hayan cubierto por lo menos el nivel PG4 del CEI de la FES Acatlán, pues aunque este material de apoyo se

basa en el aprendizaje autónomo para ayudar al alumno a obtener estrategias aplicadas al examen de requisito; consideramos que es de fundamental importancia poseer competencias de las que se pueda partir para poder seguir construyendo el conocimiento. En este sentido, los individuos que han cursado PG4 poseen, por ejemplo, algunas competencias como emplear la habilidad de escritura para redactar cartas formales e informales. Sin embargo, es a través de la guía de estudios que el alumno está en posibilidades de realizar esta actividad de una mejor forma, pues con las actividades propuestas para desarrollar estrategias en la habilidad de escritura, el aprendiente puede estar más consciente de la secuencia de acciones que realiza para elaborar o redactar un escrito de cualquier tipo. Aún cuando este material de apoyo se encuentra dirigido hacia dicho sector de la población; puede observarse cómo la guía intenta homogeneizar el conocimiento y competencias con que puedan llegar los individuos que se acercan a la guía. En un inicio las actividades que se plantean por la guía de estudios son relativamente fáciles si tomamos el nivel PG4 como punto de inicio; sin embargo, era necesario que el individuo que realiza las actividades viera una progresión en su estudio. Para el aprendizaje autónomo resulta primordial que el alumno tenga una buena perspectiva de sí mismo con respecto de la situación de aprendizaje, pues sin esta motivación y autoestima, el alumno podría tener algunos problemas al grado de abandonar se estudio independiente. De esta manera, el primer acercamiento que el alumno tiene con la guía de estudios repercute de manera positiva en su autoestima y lo motiva a seguir con esta novedosa situación de aprendizaje.

3.2 Planteamiento de Objetivos de la Guía de Estudios

Ahora analicemos los objetivos planteados por la guía de estudios para posteriormente analizar las características que tienen las actividades que comprende esta a guía a fin de alcanzar los objetivos planteados.

3.2.1 Objetivo general

A través de la resolución de la guía de estudios el alumno desarrollará estrategias para el estudio independiente de las cuatro habilidades del idioma inglés con lo que será capaz de resolver los problemas planteados en el material de apoyo para posteriormente aplicar dicho conocimiento al examen de requisito.

3.2.2 Objetivos particulares

Al término de la resolución del material de apoyo el alumno:

- Reconocerá algunos elementos del aprendizaje autónomo para aplicarlos en su propio proceso de aprendizaje.
- Será capaz de reconocer y aplicar estrategias para cada una de las cuatro habilidades, que puedan ser empleadas para la resolución de problemas planteados por el material de apoyo.
- Estará en posibilidades de resolver, de forma exitosa, las actividades planteadas por la guía para cada una de las habilidades de la lengua.
- Identificará temas gramaticales generales que pueden serle útiles para posteriores búsquedas de información

3.2.3 Objetivos específicos

Al término de cada una de las secciones de la guía de estudios, el alumno estará en posibilidades de:

Comprensión de lectura:

- Aplicar las estrategias de lectura de ojeada y de barrido para localizar información útil para resolver algún problema
- Identificar el significado de palabras desconocidas a través del uso de contexto

- Reconocer el núcleo de la oración (sujeto + verbo) dentro de textos en inglés como un medio para lograr la comprensión de lectura.
- Identificar la referencia anafórica a través del reconocimiento de pronombres.
- Reconocer el uso de conectores dentro de textos auténticos en inglés como medio para identificar la coherencia en textos.

Comprensión Auditiva

- Reconocer las características de situaciones en las que se emplea la comprensión auditiva.
- Emplear la contextualización de un elemento auditivo a fin de mejorar su comprensión.
- Desarrollar estrategias tales como tomar notas acerca de aspectos importantes mencionados dentro de actividades de comprensión auditiva.
- Reconocer y emplear estrategias para localizar información específica en un elemento auditivo.

Producción Escrita

- Emplear el concepto de núcleo de la oración (sujeto + verbo) para transmitir mensajes sencillos.
- Aplicar el uso de conectores en un párrafo en inglés con el fin de unir ideas escritas.
- Reconocer los tipos de organización para los distintos tipos de textos escritos en inglés
- Aplicar estrategias para la organización de ideas en la redacción de escritos en inglés.
- Identificar el uso de mayúsculas y la puntuación empleada en la redacción de textos en lengua inglesa.
- Identificar las características empleadas en la redacción de cartas formales e informales en inglés

- Redactar cartas formales e informales y otro tipo de documentos en inglés.

Producción oral

- Reconocer algunas actividades a las que se enfrentará en el examen de requisito.
- Identificar algunos tipos de preguntas, respuestas y vocabulario que pueden serle útiles en contextos comunicativos dados.
- Reconocer y utilizar algunas frases que pueden ser empleadas en contextos de comunicación oral.
- Analizar y practicar los posibles escenarios que se le pueden presentar en el examen de requisito.

Referencias gramaticales

- Reconocer los rasgos generales para el uso del presente simple.
- Reconocer los rasgos generales para el uso del presente perfecto y sus características gramaticales.
- Reconocer los rasgos generales para el uso del futuro con *going to*.
- Reconocer los rasgos generales del presente continuo y sus características gramaticales
- Identificar de modo general las formas continuas de algunos tiempos simples así como su uso.
- Identificar el uso y gramática de las formas condicionales en lengua inglesa

3.3 Organización de la guía de estudios

Para la elaboración de la guía de estudios decidimos que era importante beneficiar el aprendizaje autónomo ofreciendo un ambiente más estructurado y organizado del idioma. Por este motivo la guía de estudios se encuentra dividida en cinco secciones:

- Comprensión de lectura
- Comprensión auditiva
- Producción escrita
- Producción oral
- Referencias gramaticales

A pesar de que la orientación de la guía es lineal, lo cual podría indicar que debemos comenzar por comprensión de lectura, para después ascender a las siguientes habilidades de la lengua como comprensión auditiva, producción escrita y comprensión oral, es importante enfatizar que el alumno, al convertirse en un sujeto activo de su proceso de aprendizaje, tiene la libertad de elegir, considerando su propio conocimiento de la lengua, por cuál de las secciones de la guía desea comenzar o si desea realizar actividades de una habilidad y después realizar actividades de alguna otra.

La importancia de segmentar el estudio de la lengua en estas cinco secciones radica en que, de esta manera el alumno, en situación de aprendizaje autónomo, estará en posibilidad de reconocer y aplicar para cada habilidad estrategias que le ayudarán a resolver las actividades planteadas por la guía de estudios y, posteriormente, los ejercicios que evaluarán su dominio del idioma en el examen de requisito. Otra de las ventajas que provee el dividir el aprendizaje del idioma en sus cuatro habilidades y una sección más de referencias gramaticales, es que si un alumno determinado tiene más desarrolladas sus estrategias de lectura que de alguna otra habilidad como podría ser comprensión auditiva, con la división que se hace por habilidades de la lengua, podrá elegir la habilidad en la cual desea incrementar o mejorar sus

estrategias. Al respecto de la sección de referencias gramaticales debe destacarse que, aunque no se contemplan todos los temas gramaticales a que el alumno se enfrentará en el examen de requisito; se consideran en cambio puntos gramaticales que son esenciales para que el alumno pueda posteriormente acudir a otras fuentes a perfeccionar su aprendizaje. Algunas fuentes se proporcionan siempre al final de cada apartado.

En este sentido, a pesar de que la estructura del examen de requisito PG. no comparte el tipo de organización empleado por nosotros en la guía de estudios y tampoco totalmente el tipo de ejercicios, consideramos de fundamental importancia desarrollar en el alumno estrategias y habilidades que le permitieran elaborar las respuestas que fueran pertinentes para el examen de posesión y no cerrar su aprendizaje a un tipo particular de ejercicios. Podemos decir, en este sentido, que la teoría constructivista que habla acerca de un individuo activo que construye su propio conocimiento; fundamenta el diseño de esta guía en el sentido de que promueve la existencia de un aprendiente activo que elabora sus propias respuestas a partir de las actividades planteadas por la guía de estudios, con miras a aplicar dichas estrategias en el examen de posesión.

3.4 Características de las actividades de la guía de estudios

Las actividades se caracterizan por un lenguaje sencillo y amable que mantuviera al alumno motivado y con ganas de querer seguir aprendiendo, ya que la motivación en términos del aprendizaje autónomo juega un papel muy importante. Debido a que no existe ningún elemento que obligue al alumno a trabajar constantemente, éste puede dejar de lado su estudio en cualquier momento. Por esa razón fue que el entablar una relación casi amistosa con el alumno a través de la guía de estudios, podría fungir como elemento que lo mantuviera con ganas de seguir realizando su estudio de forma autónoma.

De acuerdo con la teoría de la formación por etapas, el primer estadio por el que un individuo trascurre para asimilar el conocimiento es el de la motivación, es decir, si este no encuentra necesaria alguna actividad

determinada, simplemente no la realizará. En este sentido, cada actividad planteada en la guía de estudios obedece a esta primera etapa, pues plantea una actividad a realizar a través de un problema dado; generando con ello la motivación que el alumno necesita para realizarla.

La segunda etapa planteada por la teoría de la formación es la etapa explicativa. Es en esta etapa donde el profesor suministra una base sobre la cual el alumno puede orientarse a través de la actividad. En nuestra guía de estudios decidimos, en este sentido, resolver junto con el alumno la primera actividad planteada. De este modo, al tiempo que ofrecemos un ejemplo de cómo resolver un problema planteado, proveemos la base orientadora que le servirá al alumno para la siguiente actividad.

La siguiente etapa, denominada de las acciones materializadas, es donde podemos ver al alumno trabajar con ayuda de materiales externos. En nuestra guía de estudios esta etapa del proceso de formación es de las más importantes. A través de esta etapa proveemos al alumno de la práctica necesaria para ejecutar acciones determinadas, y es a través de ella que podemos ver el proceso que el alumno sigue para realizar una secuencia de acciones. Cabe destacar que en esta etapa de la asimilación, como puede verse en la guía, el alumno puede regresar a la sección anterior y recordar algún proceso determinado que necesite revisar para poder proseguir con su actividad. El alumno puede realizar estas acciones a través del uso de elementos informativos que proporcionan información general acerca de cómo desplazarse más adecuadamente a lo largo de la actividad presentada y de cómo esto puede ser aplicado a otros contextos.

De acuerdo con la siguiente etapa de la teoría de la asimilación, tan pronto como el alumno pueda desplazarse en la actividad sin el uso de los elementos externos de información, se habla de la etapa verbal externa; y en este sentido la guía de estudios proporciona al alumno actividades con un grado mayor de dificultad donde se requiere que él aplique las estrategias necesarias para resolver determinado problema.

La última etapa de la teoría de la formación es la que se refiere a la internalización de las estrategias conocida como etapa verbal interna, y en este sentido el hecho de que el alumno sea capaz de aplicar en el examen de posesión, las estrategias aprendidas y practicadas a lo largo de la guía de estudios presupone el logro de esta última etapa mental del proceso de asimilación.

3.5 Evaluación

Uno de los puntos más importantes que debe ser señalado en la realización de esta guía de estudios es lo referente al aprendizaje autónomo y cómo es que el alumno podrá evaluarse a lo largo de la resolución de la guía. Debido a que el alumno a quien se encuentra dirigido este material de apoyo es un alumno que no puede acudir a clases presenciales, la mayor parte de las actividades planteadas tienen una estructura determinada por actividades de auto regulación. Es decir, el alumno encontrará a lo largo de la guía de estudios, actividades que le plantearán una problemática a resolver a través de la habilidad específica; al término de la actividad el alumno encontrará las claves de respuesta para la actividad. De este modo el alumno actúa como un individuo activo en su propio proceso de aprendizaje; pues al tiempo que resuelve las actividades planteadas por la guía es responsable de hacer un uso adecuado de las claves de respuesta. Se espera que él haga un uso adecuado de las respuestas, es decir, que no solamente las tome por ciertas sino que sea capaz de discernir el porqué del resultado.

Uno más de los elementos indispensables, de acuerdo con las características del aprendizaje autodirigido, es el de las actividades de reflexión. A través de estos cuadros de reflexión, el alumno retoma lo que aprendió al término de cada actividad con el fin de internalizar la estrategia practicada. En algunas actividades de reflexión se pide al alumno que sintetice los pasos que siguió para resolver tal o cual problema planteado por la guía. En otras, el alumno tiene que explicar cómo se sintió al encontrar la solución para algún

problema dado. Las actividades de reflexión, en general, benefician al alumno en el aprendizaje autónomo en tanto que permiten que sea él quien se haga consciente del tipo de procedimiento que está llevando a cabo para la solución de problemas. Todo esto con el fin de que posteriormente pueda aplicar esta misma estrategia en diversos contextos.

3.6 Referencias bibliográficas

El aprendizaje autónomo requiere, por parte del alumno, un nivel de compromiso mayor, pues si bien es cierto que los alumnos no se encuentran en posibilidades de acudir a clases presenciales, esto de ninguna manera indica que sea menor el esfuerzo realizado durante su estudio. Ese compromiso mayor del que hablamos se plantea al alumno en términos de referencias bibliográficas. Al final de cada una de las secciones que integran esta guía de estudios presentamos al alumno una serie de posibles títulos de libros que le pueden ser de utilidad al estudiar una determinada habilidad. Dicho de otro modo, si el alumno considera que necesita mayor información o mayor práctica de alguna habilidad determinada, a través de estas referencias bibliográficas podrá obtener lo que desea con sólo acudir a dichas referencias. En otras palabras el aprendizaje autodirigido provee del andamiaje necesario al alumno, por el cual puede dirigirse paso a paso a través de las habilidades de la lengua.

3.7 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo pudimos ver plasmados, de manera más clara y concreta, las bases y teorías discutidas en capítulos anteriores. Los objetivos planteados delimitan las estrategias desarrolladas en la guía de estudios, así como las actividades planteadas para el logro de los objetivos. En este sentido, fue muy importante analizar la estructura que compone la guía de estudios, es decir, las funciones que realizan los cuadros de reflexión y las claves de respuesta, entre otras, y cómo estas funciones repercuten en el estudio autónomo. Todas las estructuras planteadas en la guía buscan, finalmente,

desarrollar estrategias para su posterior aplicación en el examen de posesión, y en este tenor una de las estructuras más importantes que fueron analizadas fue la estructura de la actividad en la que analizamos cómo se proyecta la teoría de la asimilación por etapas en cada una de las actividades planteadas, qué papel juega cada actividad en el proceso de asimilación y cómo se encuentran organizadas todas ellas dentro de la guía de estudios.

En el capítulo cuatro podremos ver materializados los lineamientos que se establecen para la elaboración de la guía de estudios.

Capítulo cuatro: Propuesta de elaboración de una guía de estudios para el examen de requisito PG.

Como se mencionó al principio, existe una población creciente de alumnos en la FES Acatlán, que encuentra dificultades para acudir a clases por motivos tan variados como el horario, el empleo, etc. No obstante, esta población de alumnos, a la cual está dirigida esta guía, tiene la necesidad de aprobar el examen de requisito de lengua, ya sea por razones de titulación o debido a que necesitan el documento de posesión del idioma. Por tal motivo este proyecto tiene el propósito de elaborar una guía de estudio que contenga ejercicios, hojas de respuestas, y ejercicios de auto evaluación que permitan al alumno estar en posibilidad de aprobar dicho examen de requisito.

Esta guía de estudios está diseñada a partir de los aprendizajes que el alumno debe poseer para el sexto nivel de instrucción. Sin embargo, rescatará de los niveles anteriores aquellos aprendizajes que le sean de utilidad para la resolución de un problema dado. En esta guía se presentan actividades que tienen el propósito de ayudar al alumno a extraer el rasgo esencial para cada estrategia enseñada en cada habilidad, así como para la sección de uso de la lengua (gramática), de modo que vaya afianzando estrategias para finalmente aplicarlas en un ejercicio de auto evaluación y, posteriormente, en el examen de requisito.

En esta guía, las actividades y las explicaciones se presentan de manera sistemática clara y asible para el alumno, expuestas siempre en un tono amistoso y comprensivo para producir en él un efecto positivo acerca de su auto aprendizaje y su desempeño. De igual forma, los ejercicios y las actividades de auto evaluación siempre denotan su función comunicativa y su aplicación directa al examen.

4. Empezando un proyecto

Estas a punto de iniciar una nueva etapa en tu vida académica y profesional, además de experimentar con una nueva forma de prepararte para un examen tan valioso como el de requisito. En esta ocasión no tienes que acudir al salón de clase ni cumplir con asistencia; pero esto no quiere decir que tengas que perder la disciplina de darte un tiempo para estudiar, resolver y reflexionar sobre lo que esta guía tiene que ofrecerte. Esta guía tiene para ti, actividades que te ayudarán a comprender mejor y a reforzar las habilidades necesarias para el examen de requisito. De igual forma, aquí hay actividades de evaluación que te darán una idea de las secciones en las que necesitas poner más empeño. Cada una de las actividades, incluyendo las de evaluación, contiene una hoja de respuestas, recuerda utilizarlas apropiadamente. Finalmente, también existen diversas referencias de libros y otras publicaciones que te servirán para preparar aún mejor tu examen; no olvides que puedes acudir a ellas cuando lo consideres necesario.

Es importante que consideres que el aprendizaje autónomo es una responsabilidad importante, en especial para quien como tú presenta un examen; por tanto, te invito a que consideres los siguientes tips para iniciar con el pie derecho tu estudio:

- ✓ Elige un espacio agradable para estudiar. Toma en cuenta elementos como ruido, oscuridad, desorden etc.
- ✓ Toma por lo menos 2 hrs. diarias para realizar tus actividades en la guía. Toma, sin embargo, el tiempo que tú consideres necesario, y distribúyelo perfectamente con tus demás actividades.
- ✓ Ten a la mano todos tus materiales. Evita los distractores a la hora que te encuentres resolviendo tu guía. Lápiz, pluma, goma y diccionario serán elementos necesarios a la hora de trabajar.

- ✓ Recuerda que tú eres el actor principal en este proceso. La guía será una herramienta para ti, te ofrecerá alternativas para acercarte al idioma, pero eres tú quien decide cuáles alternativas son útiles para ti.

Es todo un reto, ¿no es así? Pero estoy seguro de que con dedicación y empeño de tu parte, y con esta guía de estudio, podrás hacerlo muy bien.

Finalmente, te deseo mucha suerte en tu examen y espero que esta guía te resulte muy útil, y que encuentres los elementos que necesitas para tu aprendizaje.

4.1 Autonomía y mi aprendizaje

El objetivo de esta primera parte de tu guía de estudios es que conozcas un poco acerca de ti como aprendiente autónomo, y de aquellas habilidades que posees, aunque en ocasiones no te das cuenta de que están ahí. Por eso es necesario que para contestar lo siguiente seas muy honesto pues de eso dependerá el esfuerzo que tengas que poner en determinada sección. ¿Estas listo para comenzar? ¡Pues adelante!

¿Qué es el aprendizaje autónomo?



Actividades:

El siguiente es un pequeño ejercicio de reflexión acerca de tu propio aprendizaje. Recuerda pensar un poco en cómo has aprendido lo que hasta el momento conoces en el ámbito académico, así que responde a cada una de las siguientes preguntas de manera muy concreta.

- 1) **¿Has estudiado algo por tu cuenta?**

- 2) **¿Puedes precisar de qué es lo que aprendiste y lo que tú ya sabías al respecto?**

- 3) **¿Cuál era la motivación que tenías para llevarlo a cabo?**

- 4) **¿Tenías alguna herramienta para llevar a cabo tu estudio?**

- 5) **Si no crees que has aprendido algo por tu cuenta, ¿a qué crees que se haya debido?**

Y tú, ¿Cómo aprendes?

Las acciones que se encuentran en la parte de abajo, representan formas en las cuales realizas tu aprendizaje. Señala con una (✖) aquellas acciones con las que te identifiques más al estudiar.

ESTRATEGIAS	Difícilmente	Con cierta facilidad	Fácilmente
Identifico conceptos, cosas e ideas relevantes en un texto. Por ejemplo, determino si la información es pertinente a mi contexto.			
Comprendo fenómenos y textos complejos.			
Planeo acciones para mi aprendizaje. Por ejemplo, determino horas de estudio, busco información en otras fuentes etc.			
Realizo actividades de aprendizaje; por ejemplo, manejo información mentalmente o experimento maneras de resumir un contenido.			
Reviso constantemente mis avances y cambio de estrategia si es necesario.			

Y tú, ¿Qué opinas?

Después de hacer esta auto evaluación, ¿consideras necesaria o has hecho alguna otra acción con el fin de aprender de manera autónoma? ¿Cómo la llevarías o la llevarás a cabo al momento de resolver la guía de estudios?

Recuerda que estás a punto de empezar un nuevo tipo de aprendizaje. Las actividades anteriores pueden ser útiles en algún momento de este proceso. **¡No lo olvides!**

También es importante que tomes lo siguiente en consideración

¿Aprendizaje Autónomo?

Es una actividad orientada hacia el auto control y auto evaluación y para la construcción de tu conocimiento y aprendizaje.

Se realiza a partir de tus propias estrategias de aprendizaje, y lleva consigo la responsabilidad de tu propia formación. Es algo que puede darte mucha satisfacción por la labor que realices.

Sirve para que emprendas y planees por ti mismo acciones o tareas con la finalidad de que soluciones problemas de diverso tipo.

¿Y Cuando me atore?

Seguramente piensas que estudiando de manera independiente te encontrarás con diversos problemas al momento de realizar tu trabajo, y no habrá alguien ahí para auxiliarte. El propósito de esta guía, entre otros, es ayudarte a encontrar la solución más apropiada para cada problema pues, en efecto, te encontrarás con ciertos problemas a la hora de estudiar de forma autónoma. A continuación se presentan posibles obstáculos, y la forma y alternativas para superarlos.

Obstáculos y Alternativas

- Dejarse llevar por las primeras impresiones.

En ocasiones te encontrarás con actividades que van a requerir de una mayor concentración de tu parte; en otras palabras, que analices perfectamente las opciones de posible solución antes de que escribas tu respuesta, ya que algunas pueden parecer confusas. Te recomiendo que trates de, por lo menos, leer algún libro o periódico, por lo menos 30 minutos al día para ir adquiriendo la habilidad de análisis.

- Preferir la intuición y lo subjetivo

Existen ejercicios que te pueden ayudar a enfocarte en los puntos más importantes de, por ejemplo, alguna lectura; en este compendio encontrarás algunos de ellos. Sin embargo, te recomiendo que practiques esta habilidad, fijando tu atención en los puntos débiles o incoherencias de alguna conversación o texto editorial; esto te permitirá ser más analítico. De igual modo, puedes practicar la forma de hacer preguntas exigentes para averiguar algún hecho.

- Desagrado ante los enfoques estructurados

Una de las formas de solucionar este problema es inventar procedimientos para resolver problemas. Cada una de las actividades que te encuentres puede ofrecerte una gama de alternativas de solución. Sólo hace falta que busques cuál de ellas es la más conveniente.

- Interés por la solución perfecta antes que por la práctica.

La solución perfecta puede a veces no ocurrir, por eso es que tienes que estar prevenido para cualquier "emergencia" y actuar de acuerdo con las circunstancias, y con lo que las mismas circunstancias te proveen. Una de las alternativas que puedes seguir es hacer una lista de aquellos modos o técnicas prácticas en que realizas las actividades de la guía, por ejemplo en la parte de gramática o para leer algún texto específico.

- Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas.

Este problema está muy relacionado con el anterior. Efectivamente, en ocasiones es mejor utilizar el procedimiento que mejor conocemos, sea o no más complicado, por la única razón de que ya es un procedimiento probado. Sin embargo, nunca debes cerrar tus opciones a una sola cuando se trata de resolver alguna actividad dada; siempre es mejor tener una serie de alternativas para cuando un proceso falla.

Una solución a este problema es: encuentra actividades que puedas resolver siguiendo alguno de los procesos que tienes en tu lista. Esto te ayudará a reconocerlos como útiles.

De manera muy práctica, la información anterior te ayudará a identificar problemas muy específicos a la hora de estudiar, y la forma en que puedes atacarlos. Los obstáculos y sugerencias anteriores para superarlos corresponden a lo que se conoce como estilos de aprendizaje, lo cual se relaciona con el modo muy personal y particular que cada quién tiene para aprender y concentrarse en perspectivas distintas. Si quieres saber más acerca de ello te recomiendo visites la página: <http://www.ice.deusto.es/guiaprend/test0.htm> . Ahí encontrarás un test que te ayuda a identificar cuál o cuáles son tus estilos de aprendizaje dominantes.

Te invito a que antes de que comiences a trabajar en tu guía revises el apartado siguiente, que te informará acerca de los **ICONOS** que te guiarán a lo largo de tu estudio.

4.2 Antes de Comenzar

El estudio autónomo es una de las opciones que las nuevas generaciones de alumnos están tomando debido a la apertura que permite en cuanto a tiempo y disponibilidad se refiere. No obstante las facilidades que el aprendizaje autónomo permite, es importante siempre mantener una disciplina al estudiar, ya que de este modo se estructurarán mejor los conocimientos que se deban adquirir.

Ahora que vas a empezar a trabajar con tu guía de estudio, es importante que conozcas cómo se encuentra estructurada, pues de este modo organizarás de modo más eficiente tu trabajo y estudio para, al final, alcanzar tu meta.

4.2.1 Habilidades

Encontrarás que la guía se encuentra dividida en cinco secciones. Las primeras cuatro partes de la guía representan las habilidades del idioma que tú vas a aprender, es decir, dentro del idioma inglés aprenderás a:

- Leer
- Escribir
- Escuchar
- Hablar

En la quinta sección reconocerás elementos gramaticales importantes para tu estudio. Cada una de estas secciones contiene las estrategias y tips que pueden ser de mucha utilidad al momento de realizar tu examen. Cada una de estas secciones contiene apartados explicativos, que corresponden a los temas que deberás conocer para cada habilidad, en los

cuales de forma guiada conocerás la estrategia que deberás utilizar y cómo llevarla a cabo. De igual modo, después del apartado explicativo se encuentra una serie de actividades que tienen por objetivo ayudarte a reforzar dichas estrategias y las técnicas que las componen. Adicionalmente, en algunos de los temas que revisarás en cada habilidad, se encuentran tips con ejemplos muy específicos y concretos que se refieren tanto a las estrategias vistas como a consejos prácticos que puedes tomar en cuenta al momento de realizar tu examen.

La siguiente simbología te ayudará a entender más acerca de tu guía de estudio. Asegúrate de familiarizarte bien con todos los símbolos, te beneficiará.

4.2.2 Simbología

Estos son los símbolos que tienes que identificar en tu guía. Junto a dichos símbolos se encuentra una breve explicación de ellos.

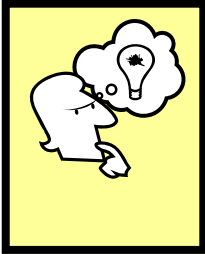


Con este tipo de icono podrás identificar las secciones de tu guía que contienen información acerca de la estrategia y cómo llevarla a cabo, además de una actividad guiada que te ayudará a comprender mejor la estrategia.

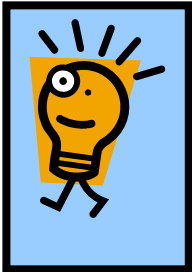


Con esta tipografía se encuentran señaladas las actividades que dentro de cada explicación de tu guía tienes que realizar. En algunas ocasiones hay más de una actividad por explicación con el fin de que te familiarices con la estrategia. Estas actividades tienes que realizarlas por ti mismo; sin embargo, si lo consideras necesario puedes regresar y revisar la actividad marcada en la explicación a fin de que estés más seguro de

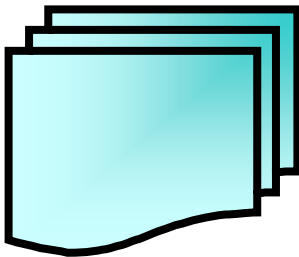
contestar perfectamente la actividad. Recuerda que en cualquier momento puedes revisar tus respuestas a las actividades. La respuesta se encuentra al final de cada hoja.



A través de este ícono identificarás las actividades que te ayudarán a evaluar cómo desarrollaste las actividades y tu propio aprendizaje de las estrategias.



Este ícono te muestra algunos tips y consejos muy concretos tanto en el examen como en el desarrollo de la guía.



A través de este ícono podrás identificar a lo largo de tu Guía de las respuestas para las actividades que se plantean.

Referencias
Referencias

Gramaticales
Gramaticales

4.3 Referencias Gramaticales

En este apartado, encontrarás sólo algunos de los puntos más relevantes de la gramática a los que seguramente te enfrentarás en el examen de requisito. Aunque en esta sección solamente incluimos algunos puntos gramaticales, eso de ninguna manera significa que sea todo lo que debes aprender. Te recomiendo que acudas a los libros de gramática que se encuentran en la sección de referencias de este apartado. Ahí encontrarás mayor información para clarificar las dudas que puedan surgirte. Las referencias son libros con explicaciones extensivas acerca de algún tipo gramatical y libros de referencia que incluyen algunos ejercicios de práctica.

Los temas gramaticales que están explicados en la guía, corresponden a los temas que necesitan mayor atención para tu examen de requisito. Es muy importante que recuerdes que muchos de estos temas requieren que profundices:

- Present
- Present Perfect
- Future con *going to*
- Future con *will*
- Present continuous
- Continuous forms
- Conditionals

Espero que este pequeño breviario de gramática te sea de mucha utilidad y despierte en ti el interés por conocer más y profundizar acerca de estos temas.

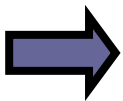
1. Present

Uso: Hábitos y rutinas

Gramática empleada: Do como auxiliar en preguntas (don't es la forma negativa);

Does como auxiliar (doesn't es la forma negativa). Este auxiliar es utilizado cuando se habla en modo negativo o en pregunta acerca de una persona externa a la conversación entre dos personas. Si lo que se expresa es una afirmación se emplea la terminación "-s" en el verbo:

Betty Works in the office Betty doesn't work in the office



Dos personas se conocen por primera vez al encontrarse en la parada del autobús. Comienzan a charlar acerca de sus actividades cotidianas.

A: It's late for me; I have to be at work now

Verb in present

B: Oh me too, I need to be in school at 8am.

A: Really, Do you study high school?

Auxiliar DO in questions

B: Oh no, I study Psychology, at the University

A: That's interesting, do you study a lot?

B: I don't do very much, I just read. Does your wife work?

Auxiliar DO in negative

Auxiliar DOES question

A: No she doesn't, my wife studies too.

Use of "S" in verb

B: That sounds good. Do you work together?

A: No, we don't. She doesn't work.

Auxiliar DOES negative

B: Ok I have to go, see you then

A: Bye

A continuación se resumen los puntos que pudiste observar en la interacción anterior:

- La posición de los auxiliares en las preguntas es el mismo:

Do you study English?

Aux + realizador + acción + objeto de la acción

Does she write a poem?

¿CUÁNTOS EJEMPLOS DE PREGUNTAS ENCUENTRAS EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ANTERIOR? ¡SUBRAYALOS!

- La posición de los auxiliares en oraciones negativas es la misma:

I don't like ice cream

Realizador + aux neg + acción + objeto de la acción + destinatario de la acción

Betty doesn't say hello to everybody.

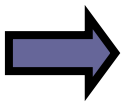
R AN A OB D

¿CUÁNTOS EJEMPLOS DE ORACIONES NEGATIVAS ENCONTRASTE? ¡SUBRÁYALAS!

2. Present Perfect

Uso: Describir situaciones que comienzan a ocurrir un tiempo antes al presente y hasta el momento siguen teniendo importancia, o bien continúan ocurriendo.

Gramática empleada: Auxiliar "Have/has" y el participio pasado de la acción principal. Los auxiliares se utilizan tanto en oraciones afirmativas y negativas, como en preguntas.



Dos personas se encuentran en la fila para subirse a un deporte extremo y charlan acerca de sus experiencias con el deporte en cuestión.

A: Have you ever gone bungee jumping?

Aux. have in question

B: No, I haven't. This is the first time, what about you?

Aux. have in negative

A: I have gone bungee jumping since I was 15 years old, it's very exciting

B: I have practiced other extreme sports but I have never gone bungee jumping.

A: Don't worry, it's very exciting

Como puedes identificar en la interacción anterior únicamente se utiliza "have" como auxiliar, y eso se debe a que "has" se usa cuando se emplean realizadores que hacen referencia a HE, SHE, IT:

John has cooked rice for his friends.

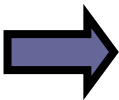
It has rained a lot these days

Ahora bien, otro elemento que debes reconocer dentro de la interacción es que LA ACCIÓN PRINCIPAL es aquella que se encuentra en PARTICIPIO PASADO . Debido a que en algunos verbos el participio pasado, es similar al pasado debes estudiar tu lista de verbos.

3. Future (going to)

Uso: Este tiempo hace referencia a las acciones que se realizarán en algún momento posterior al presente.

Gramática empleada: El auxiliar WILL y WON'T se utilizan para indicar futuro. De igual modo, al emplear la expresión **GOING TO**, nos referimos a una situación que se realizará en un futuro cercano o que ya está planeada.



Dos personas hablan acerca de dónde serán sus próximas vacaciones.

A: What are you going to do next vacation?

Going to in question

B: My dad doesn't know yet, what about you? Are you going to a beach?

Going to Yes/no question

A: Yes, We are going to Acapulco, I'm going to go on parachute.

Going to affirmative question

B: That sounds like fun! Is your sister going with you?

A: No, she is not going, she's going to work the rest of the week.

Going to in negative

B: Sorry for her. She's going to miss it.

Como puedes darte cuenta, la expresión **GOING TO** indica una situación que ocurrirá en algún momento del futuro. La diferencia entre esta expresión y el uso del auxiliar **WILL** (**WON'T** para negativo), es que este último expresa una acción más lejana en el futuro, un deseo.

Es importante que identifiques cómo está estructurado **GOING TO**:

Rosy is going to be elected
Realizador + to be + going to + destino
We are going to Acapulco.

No olvides que (going TO) indica dirección, es decir, hacia a donde se dirige el realizador:

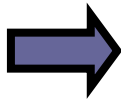
I'm going to bed.
She's going home.

Al final de este pequeño breviario de gramática encontrarás algunos ejercicios que te ayudarán a reforzar los conocimientos que necesites. Los ejercicios que se te presentan son muy similares a los que tienes que realizar en el examen. ¡PON MUCHA ATENCIÓN!

4. Present Continuous

Uso: Esta forma verbal hace referencia a las acciones que se realizan justo en el momento en que se habla o describe una situación que se está llevando a cabo actualmente.

Gramática empleada: En el caso de todas las formas continuas, el auxiliar empleado para poder describir una acción es el verbo de estado **TO BE** y la acción principal con el sufijo **-ING**.



Dos amigos se encuentran en un restaurante después de no haberse visto en mucho tiempo, y platican de las actividades que se encuentran realizando al momento del encuentro.

A: Hey John, how are you?

B: Hey! What a surprise. I'm fine, I'm having lunch?

Primera persona en presente continuo

A: Well I'm working at the Medical Center now and...

B: Really? That's interesting, my wife and I are having a baby so I can see you there.

A: Are you married? That's good, are you still playing in your rock band?

Utilización en pregunta de presente continuo, inicio con TO BE

B: Well yes and no, I'm not playing that much lately but I still hang out with the guys.

Oración negative en Presente continuo

A: I'm very happy for you, it was great to see you again.

B: Yeah sure. So see you later in the hospital

A: Yeah, anytime.

5. Continuous Forms

En este apartado echaremos un vistazo a las situaciones que generalmente describimos. Observa el siguiente recuadro; este te dará una idea de cómo podemos describir las situaciones.

<u>Simple Form</u>	<u>Continuous</u>
Present	Continuous Form
Martha runs in the park every Sunday.	Martha is working with the computer.
Jim doesn't know how to play chess.	Jim isn't watching T.V, he is reading.
Does Martha teach French?	Is Martha talking on the phone?
Past	Continuous Form
Robert went to school yesterday. called.	Robert was on the computer when I called.
Paul didn't work all day last week.	Paul wasn't working at 7:00 pm.
Did Elaine read the newspaper?	Were Elaine and you studying yesterday?
Present Perfect	Continuous Form
Mexico has changed a lot. months.	The Flynn's have been planning their vacations for months.
We haven't met before.	Lucia hasn't been coming to class lately.

¿Verdad que no es tan difícil? En realidad, en este cuadro puedes encontrar muchas similitudes entre los tiempos verbales que se emplean. Obsérvalo detenidamente.



Las formas continuas en los tiempos verbales te ayudan a describir una situación que ocurre en un tiempo determinado.

Present continuous: una acción que ocurre en el momento en que se habla.

Past continuous: una acción que se estaba realizando en algún momento del pasado.

Present perfect continuous: una acción que comienza en el pasado y continúa hasta el momento en que se habla. No hay una diferencia tan marcada con el Present Perfect.

Has visto de forma somera los tiempos verbales y sus formas progresivas, que nos ayudan a describir algunos momentos en el tiempo. Es importante que recuerdes que este apartado no es la única fuente que debes consultar; puedes acudir a más referencias gramaticales.

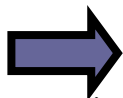
Otro de los temas de gramática que seguramente te encontrarás en tu examen, y que no debes ignorar, es el siguiente:

6. Primer condicional

Uso: Cuando se expresa que una acción en el presente tiene una condición, o provoca una reacción en el futuro.

Gramática empleada: La acción que determina la condición en el futuro se escribe en presente simple (ver reglas de presente simple) y va precedida por el indicador de condición **IF**. La acción condicionada o determinada se escribe en futuro.

If I sleep late, I will be sleepy in the morning.



Una pareja intenta decidir dónde serán sus próximas vacaciones. Una de ellas ofrece una opción y menciona un evento negativo que podría ocurrir. La otra persona expone su opción, mencionando, igualmente, lo que podría ocurrir e influir, tanto positiva como negativamente, en el desenlace de la situación.

A: So, what do you think? Do you think we should go to Acapulco?

B: Well, I'm not really sure, if we don't go to San Miguel de Allende, we won't see historical places.

Present simple in negative

Acción condicionada en futuro

(neg)

A: That's true, but if we go to Acapulco we will swim and take a sunbath, don't you think?

Indica una condición

B: Yeah, but still I think it's also a good idea San Miguel de Allende.

A: In that case, if we go to San Miguel de Allende, we'll walk around the town.

Indicador de condición

Acción en presente

Acción condicionada en futuro

7. Condicionales

Las oraciones condicionales no son tan difíciles de entender como parecen, en realidad se trata de oraciones que ejercen una condición sobre otras. Generalmente, cuando hablamos de oraciones condicionales, lo primero que viene a la mente es "primer condicional, segundo condicional, etc."

Digamos simplemente que:

- Una acción en el presente tiene una condición segura en el presente

If I work  **I get money**

- Una acción en el presente ejerce condición sobre una acción a realizarse en el futuro:

If I study hard  **I will pass my exam**

- Una acción en el pasado ejerce una condición posible en el futuro, es decir, algo de lo que no estamos muy seguros:

If I lived in France  **I would speak French very well**

- Una acción que de haberse llevado a cabo en algún punto del pasado tendría una influencia condicionante en el presente positiva o negativa.

If I had studied more for my exam  **I would have passed**

Es un hecho que pequeño apartado de referencias gramaticales no incluye todos los aspectos que debes conocer para preparar completamente tu examen de requisito. Sin embargo, sí contiene los puntos que puedan causarte mayor dificultad en el aprendizaje.

Junto con este pequeño apartado de referencia se incluyen algunos ejercicios de gramática que te ampliarán el panorama. Espero que te sea de utilidad y que puedas acudir a las fuentes que al final se citan.

¡MUCHA SUERTE!



Referencias Bibliográficas

- Hill, Jimmie. (1997) Grammar and Practice. Commercial Colour Press. London
- Jones, Leo. (1992) Communicative Grammar Practice. Cambridge University press. Cambridge.
- Swan, Michael. (1980) Practical English Usage. Oxford University Press. Oxford.
- Walker, E; y Ellsworth, S. (1995) Grammar Practice for Elementary Students. Longman. Essex

Comprensión de Lectura

4.4 Comprensión de lectura

Antes de comenzar con el estudio de la comprensión de lectura es importante que tengas a mano un diccionario inglés-español, pues te ayudará cuando no puedas identificar una palabra por medio del contexto. Igualmente te invito a que reflexiones acerca de la importancia de la lectura en tu vida diaria, y de lo que significa comprender un texto. De esta manera estarás mejor preparado para la serie de estrategias y técnicas que puedes aplicar al momento de realizar la lectura de un artículo.

Comprender un texto significa extraer de él la información que necesites tan eficientemente como sea posible.

Para lograr este objetivo primordial es entonces necesario que apliques diferentes estrategias para la resolución de este problema. Dichas estrategias te van a permitir acceder a cierta información que en el momento te parece importante.



Reflexiona:

¿Qué elementos distingues cuando lees un anuncio en el periódico para buscar un empleo?

¿Qué elementos distingues cuando lees un artículo de opinión en un periódico?

Como puedes percibir en los ejemplos anteriores, te fijas en elementos distintos para cada uno de los problemas planteados, y todo esto es debido a que lo que leemos a diario no siempre es lo mismo; por lo tanto, la forma en que lo leemos también varía.

A continuación, en la **actividad número 1**, encontrarás ejemplos de las estrategias que puedes emplear y de cómo las puedes manejar para que posteriormente las utilices en una serie de ejercicios.

Cuando leemos en nuestra lengua materna, leemos generalmente buscando ciertas cosas, ya sea placer, relajación, o por información de acuerdo con nuestras necesidades. En este sentido es importante que, antes de leer algo, pienses un poco en qué información puedes necesitar, y por qué, del texto que te proporcionan.

Por ejemplo, podemos comenzar por identificar

1. QUÉ SABEMOS ACERCA DEL TEMA

El título nos proporciona información muy importante, pues nos dice de manera muy directa sobre qué trata el tema y, en ocasiones, cuál es la visión del autor acerca del tema tratado.

Utilizando el título como un recurso, podemos ahondar en la información que nosotros conocemos del tema:

The man with thirteen Jobs¹

Por medio de preguntas puedes acercarte al tema del texto y de esta manera familiarizarte más con la información que te puedas encontrar:

¿Conoces a alguien con tantos trabajos?

¿Cuántos años te imagines que pueda tener una persona con tantos trabajos?

Si tú trabajaras tanto, ¿qué beneficios tendrías?

¿En qué te gustaría trabajar?

¹ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 1*. Oxford University Press, New York. Pp.21

Un modo para acercarte al vocabulario es por medio de una actividad previa de vocabulario.

Encuentra los siguientes empleos en el crucigrama.

Busca su significado en español:

Mailman Milkman
Nurse Actor
Lawyer
Nanny

m	i	l	k	m	a	n
r	r	a	b	l	j	a
e	t	e	g	i	r	n
s	y	t	y	o	i	n
r	i	e	t	w	z	y
u	v	c	u	b	a	u
n	a	n	n	m	n	l
n	a	m	l	i	a	m

A través de la actividad de vocabulario anterior pudiste echar un vistazo al tipo de palabras que puedes encontrar en el texto que a continuación leerás.

Es importante que recuerdes que, cuando leemos, tenemos en mente un propósito; por eso te presentamos las preguntas que tienes que tomar en cuenta:

1. Where does Seamos live?
2. What does he do?
3. What does Seamus do in the morning?
4. What do Seamus and Margaret do in the evening?

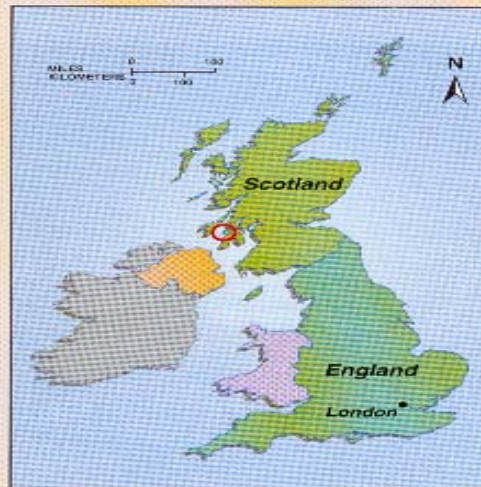
A partir de las preguntas, puedes inferir, por ejemplo, que el nombre de la persona que tiene 13 empleos es llama Seamus, además de que hay una mujer llamada Margaret que está relacionada con él. Puedes inferir también que pueden hablarnos de lo que Seamos hace en la mañana y la noche, ya que la pregunta te lo inquiere. ¿Verdad que fue fácil saber todo esto sólo a partir del título y unas preguntas? ¡Claro que sí! Muy bien, ahora leamos una vez el texto en la siguiente página para identificar la información que ahora necesitamos:

SEAMUS McSPORRAN is a very busy man. He is 60 years old and he has 13 jobs. He is a mail carrier, a police officer, a fire fighter, a taxi driver, a schoolbus driver, a boatman, an ambulance driver, an accountant, a gas station attendant, a bartender, and an undertaker. Also, he and his wife, Margaret, have a shop and a small hotel.

Seamus lives and works on the island of Gigha /'giyə/ in the west of Scotland. Only 120 people live on the island but in the summer 150 tourists come by boat every day.

Every weekday Seamus gets up at 6:00 and makes breakfast for the hotel guests. At 8:00 he drives the island's children to school. At 9:00 he gets the mail from the boat and delivers it to all the houses on the island. He also delivers beer to the island's only pub. Then he helps Margaret in the shop.

He says: "Margaret likes being busy, too. We never take vacations and we don't like watching television. In the evenings Margaret makes supper and I pay the bills. At 10:00 we have a glass of wine and then we go to bed. Perhaps our life isn't very exciting, but we like it."



Identificar en las preguntas las palabras clave, por ejemplo los verbos, te ayudará a encontrar la información que requieres. El verbo *live* se refiere a un lugar porque todos vivimos en algún lugar. ¿Qué elemento en el texto te indica ese lugar? ¿Te fijaste en la imagen del texto?



¡EXACTO! En Inglaterra, ¿dónde específicamente? Tendrás que dar una ojeada al texto para identificar eso, pero no te será muy difícil, pues estas buscando un nombre y el verbo *live*. Te habrás percatado de que el lugar que tiene el verbo *live* es: Island of Gigha.

Muy bien, ahora identifica el verbo *do* en las preguntas; ese es el verbo *hacer* y se refiere a las acciones que realizamos como trabajar, manejar, etc. Ahora bien, las preguntas buscan la información de las acciones que Seamus realiza, a qué se dedica y qué actividades lleva a cabo durante el día y la noche.

Para esto será necesario que recuerdes que, en algunas ocasiones, las palabras empleadas en las preguntas, pueden aparecer en el texto. Localiza en el texto las palabras *morning* y *evening*, ¿las encontraste? Sólo una, ¿verdad?



¡PERFECTO! Esa palabra fue *evening*. La palabra *morning* no se encontró, pero si están las horas y del día a que esta palabra hace referencia, por ejemplo 6:00 o la palabra *breakfast*. Ahora identifica las acciones que realiza nuestro amigo Seamus. Recuerda que las acciones son aquellas palabras que conoces como verbos. Algunas acciones que encontrarás en el texto seguramente serán:

He gets up at 6:00

He makes breakfast

He gets the mail

De este modo puedes responder a la información contenida en un texto e interactuar con ella, pues en algunas ocasiones no bastará con responder a unas preguntas, sino que será necesario que des tu punto de vista al respecto de alguna cuestión.

Recuerda que tal vez no conozcas todas las palabras, pero sí conoces muchas otras cosas que te pueden ayudar a compensar tus debilidades. ¡Ánimo!

Si no pudiste realizar todas estas actividades de manera perfecta, no te preocupes, estas son estrategias que a lo largo de esta sección aprenderás a desarrollar y que afianzarás conforme pasen las actividades. También es importante que recuerdes que cada acción que realices tiene un propósito que te guiará; en otras palabras, hay una actividad a realizar, hay un por qué en tu interacción con el texto.

En la siguiente sección encontrarás actividades para cada una de las estrategias de lectura que puedes emplear para la resolución de problemas en la comprensión de lectura.

Recuerda tener a mano recursos necesarios como tu lápiz, goma y tu diccionario inglés-español para cuando sea necesario que busques una palabra que desconozcas.

2. ¿Cómo comienzo a leer?

Antes de comenzar con esta actividad tan interesante como lo es la lectura, debemos hacer una pequeña diferencia, pero de gran importancia para esta habilidad, y es que no siempre leemos del mismo modo. En

ocasiones leemos de manera muy general es decir, "ojeamos" los textos .

Y, por ejemplo, en otras ocasiones buscamos dentro del texto información un poco más específica, en otras


palabras, hacemos una "lectura de barrido" .

Debido a esta diferencia es que los elementos que buscamos son diferentes. A veces nos concentramos en detalles muy generales, y ellos nos proporcionan información relevante; pero en otras la información que requerimos es mucho más específica, por ejemplo, si queremos obtener la información acerca de un nombre o porcentaje. Hagamos juntos el primer ejercicio, para que después puedas realizar tú los siguientes.

² Ejercicio adaptado de: Davies, Evelyn et al. (1990) Task Reading. Cambridge University Press. New York. Pp.3

2. ACTIVIDAD

1. Imagina que estás encargado de recibir la información de jóvenes interesados en estudiar en Estados Unidos, para lo cual recibes a diario cartas de los futuros alumnos. Decide si el siguiente alumno puede ser un buen candidato, a continuación encontrarás una alternativa para realizar tu trabajo:

- a) En el texto siguiente, concentrémonos en la información general (ojeada) . Analiza el texto y a continuación, para recabar información general, completa el cuadro que acompaña al texto.



Av. Atlântica, 343 apto. 201
 Rio de Janeiro, Brazil
 May 28, 19—

Director of Admissions
 Bay View Community College
 2995 Prospect Street
 Bay View, California 94688

Dear Sir or Madam:

I am interested in studying English at Bay View Community College beginning next fall. My sister studied at your college before she went to the university. She liked it very much.

I am twenty-one years old. I am a Brazilian citizen, and my native language is Portuguese. I have completed high school and have studied English for six years. I can understand English, but I need practice speaking and writing.

Do you have any special courses for business English? I would like to major in business. Please send me information about registration dates, tuition fees, and dormitory rooms. Thank you very much.

Sincerely,

Roberto Costa
 Roberto Costa

Format Type	A) Letter B) Instructive C) Newspaper	Observaciones
		Gracias a las características (nombre, firma, saludos, párrafos) podemos decir que la respuesta es letter , es decir la opción A
Name	<i>Roberto Costa</i>	De nueva cuenta, el formato del texto y quien firma esta carta son los elementos que nos ayudan.
Nationality	_____	Completa en la línea, identificando en el texto la palabra que se refiere al lugar de origen de nuestro amigo Roberto Costa.



La siguiente información la encontrarás utilizando la lectura de barrido

Student	Other studies	Areas to emphasize
		Speaking and _____



¡Muy bien! Apuesto a que encontraste la palabra que te indicaba el lugar de origen de Roberto Costa, verdad que era Brazilian? Así es, ése es el nombre que se les da a las personas en Brasil. ¿Te diste cuenta de qué áreas en inglés deseaba mejorar, a parte de speaking? Por supuesto era iwriting! ¿Y qué estudios había hecho antes? Roberto había completado 6 años de inglés, ¿verdad?



Explícame en las siguientes líneas qué hiciste para encontrar la información, ¿En qué te fijaste?

¿Tuviste problemas al encontrar estos elementos? ¿A qué crees que se deba que no pudiste señalar alguno de ellos?

En ambos casos, la siguiente parte de la actividad te dará otra oportunidad para encontrar nuevos elementos de comprensión en este texto. Siguiendo con tu labor profesional, completa las siguientes líneas a fin de decidir si Roberto es un buen candidato para estudiar en Estados Unidos:

Esta vez concentrémonos en información más específica



Roberto Costa writes a letter. What is the REASON?

BECAUSE he is INTERESTED in studying English.

What KIND of English Classes? _____.

WHERE? (LOCATION) _____

Roberto Costa NEEDS information about the school.

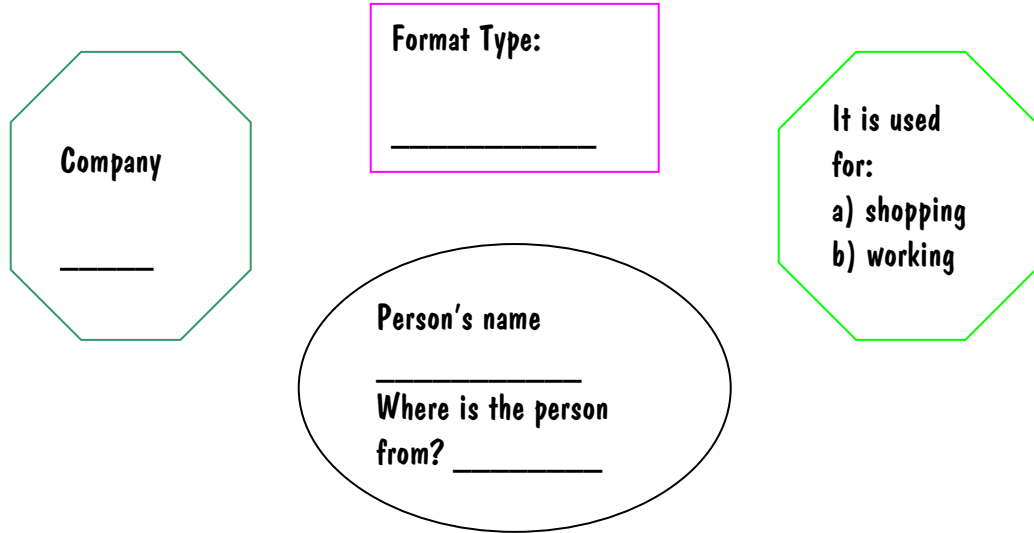



Si utilizas palabras clave (como las que encuentras en mayúsculas en el ejercicio anterior) te será más sencillo localizar la información.

La respuesta es, de acuerdo con las palabras clave, INTERESTED in studying English WHERE? Bay View Community College

2.2 ACTIVIDAD ³

Veamos si puedes obtener a partir del siguiente texto, la información suficiente para completar el siguiente mapa y conocer la información de esta persona:



 **macy's**
Department Store

Employee Biography Form

NAME	Brown	Susan
BIRTHDATE	4-29-70	
SEX	F	
MARITAL STATUS	single	
ADDRESS	720 Bedford Drive	
	Bay View	Calif. 94888
TELEPHONE	(415) 555-8933	
PRESENT TITLE	Salesperson (shoe dept.)	
PERSON TO NOTIFY IN CASE OF EMERGENCY	Jane Brown 9 Lilac Ave. Woodbrae, CA (415) 555-7301	Mother
	Susan Brown	5/15/-

³ Ejercicio adaptado de: Davies, Evelyn et al. (1990) Task Reading. Cambridge University Press. New York. Pp. 2

Si encontraste que es un formato de empleados de la compañía Macy's, que es utilizado para trabajar, y que

la información es de Susan Brown de California USA. ¡FELICIDADES!



Lo hiciste perfecto. De

cualquier modo, son muy buenos los aciertos que hayas tenido, eso es muestra de tu capacidad.

Te invito a que, con el fin de que identifiquemos juntos tus inquietudes, reflexiones las siguientes preguntas:



1) ¿Te fue difícil encontrar las respuestas? ¿Por qué?

2) ¿Para cuáles recuadros utilizaste la lectura de ojeada  y para cuáles necesitaste la lectura

de barrido



3) ¿En qué elementos te concentraste para localizar la información del recuadro?



Existen palabras que son tus aliados al momento de leer y comprender un texto en inglés; ellos son los cognados, y son todas aquellas palabras que son parecidas al español como:

Biography = biografía, *telephone* = teléfono, *company* = compañía, *department* = departamento.

¿Te acuerdas de algunos otros cognados? Hay muchos, ¿no es así? Te sugiero que realices una lista con los cognados que conozcas; eso te permitirá entender mucho más fácilmente la información a que te enfrentes.

Cuando llevamos a cabo el proceso de lectura, A TODOS nos ocurre que tal vez no conocemos el significado de una palabra. En la siguiente actividad encontrarás más información.

3. ¿Y si no conozco la palabra?

Esto probablemente te ha ocurrido: no sabes el significado de alguna palabra y entonces crees que sólo te queda buscar en el diccionario para poder continuar leyendo. Pues no, realmente sí puedes hacer más y de eso se trata esta parte de tu guía, de que puedas identificar el significado aquellas palabras que resulten desconocidas.

Existen elementos que te van a permitir adivinar o inferir el significado de algunas palabras, estos elementos son, entre otros:

- ★ Identificar qué tipo de palabra es:

Un realizador (sujeto) el individuo que realiza las actividades

Si se trata de una acción (live, run, go, work, walk) aquello que implique que el realizador hace una actividad

Si se trata de un estado (to be) aquello que implique algo inherente al realizador por ejemplo:

I'm 18 years old (su edad)

I'm in Cuba (su localización)

Si la palabra tiene algún sufijo o prefijo. *Power—PowerFUL* → Poder-- Poderoso

Si en el texto se utiliza algún sinónimo o antónimo.

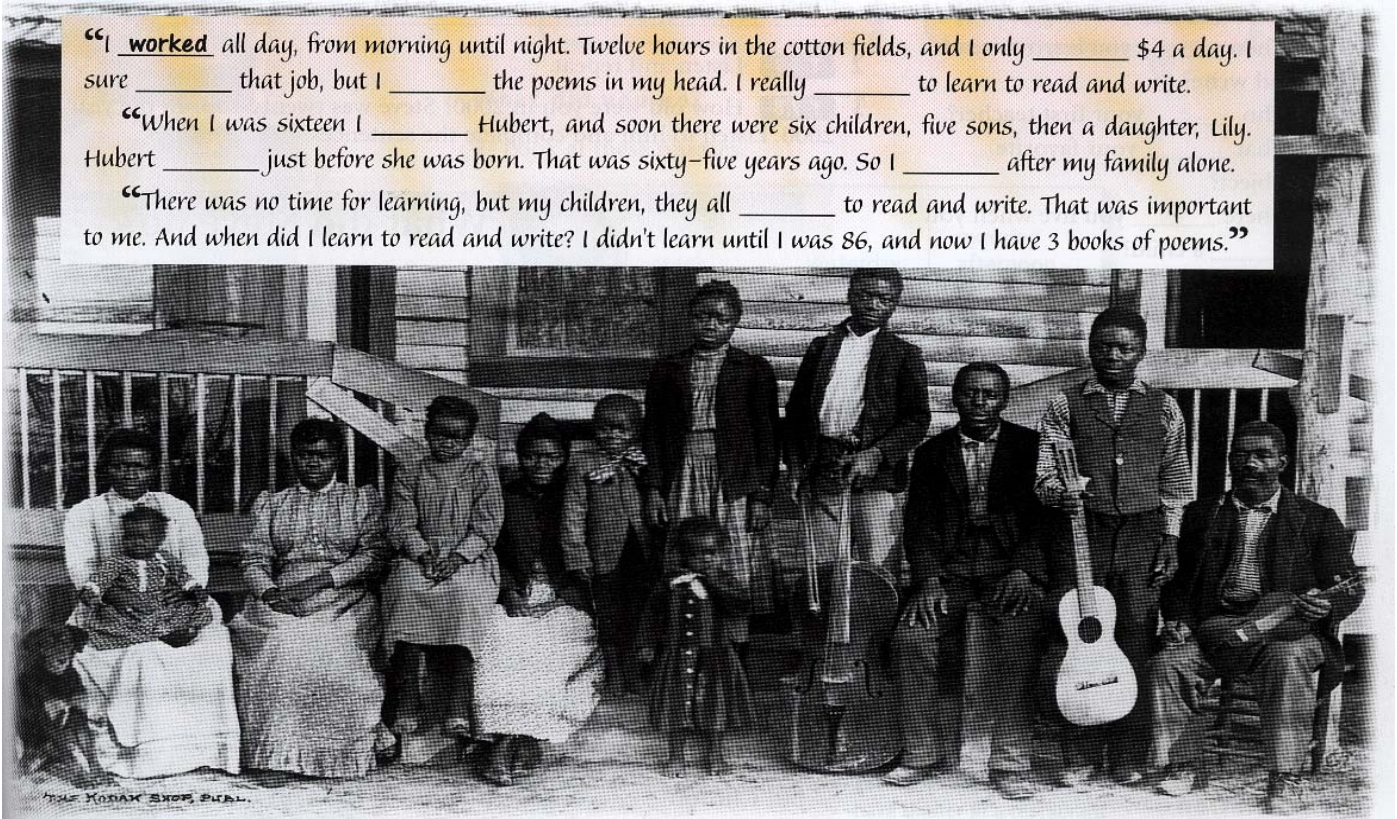
- ★ Identificar de lo que trata el texto para así saber qué tipo de información puede contener

3.1 ACTIVIDAD 4



“I **worked** all day, from morning until night. Twelve hours in the cotton fields, and I only _____ \$4 a day. I sure _____ that job, but I _____ the poems in my head. I really _____ to learn to read and write.

“When I was sixteen I _____ Hubert, and soon there were six children, five sons, then a daughter, Lily. Hubert _____ just before she was born. That was sixty-five years ago. So I _____ after my family alone.

“There was no time for learning, but my children, they all _____ to read and write. That was important to me. And when did I learn to read and write? I didn't learn until I was 86, and now I have 3 books of poems.”



Para esta actividad es importante que recuerdes los tipos de lectura que anteriormente revisamos ¿te

acuerdas?  Ojeada y  Barrido. Te sugiero que, antes de comenzar con el ejercicio, te adentres un poco en la imagen.

Esta imagen la encontraste en el álbum familiar de uno de tus amigos

a) ¿Qué te llama la atención de la imagen?

⁴ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 1*. Oxford University Press, New York. Pp. 49

Es necesario tener idea de lo que vamos a leer, así que ayúdame a responder las siguientes preguntas:



b) ¿A qué crees que se dedicaban estas personas?

c) ¿Cómo te imaginas que vivían estas personas?

Espero que el haber respondido a estas breves preguntas te haya ayudado a identificar sobre qué trata el texto. Sin duda, esta primera actividad permitirá que continúes con tu labor.

Ahora bien, da una lectura de ojeada y elige la opción que más se adecue a lo que leíste en el álbum de tu amigo. Esto es importante porque de aquí puede ser que desentrañes un misterio:

a) El texto habla de un lugar b) Habla de lo que hace una persona c) Habla de lo que hacía una persona

Si respondiste que el texto trata acerca de lo que una persona hacía pues ¡ESTÁS EN LO CORRECTO!

Ya que, como te puedes dar cuenta, las cosas que se relatan en el texto tienen que ver con lo que la imagen muestra, ¿no es así? Y si fuiste observador, el primer ejemplo nos dice en qué tiempo se está relatando esta historia. Es importante reflexionar: ¿qué tipo de palabra fue la que se necesitó en el primer ejemplo? ¿Se trata de una acción o de un nominador?

“I **worked** all day, from morning until night. Twelve hours in the cotton fields, and I only _____ \$4 a day. I sure _____ that job, but I _____ the poems in my head. I really _____ to learn to read and write.

“When I was sixteen I _____ Hubert, and soon there were six children, five sons, then a daughter, Lily. Hubert _____ just before she was born. That was sixty-five years ago. So I _____ after my family alone.

“There was no time for learning, but my children, they all _____ to read and write. That was important to me. And when did I learn to read and write? I didn't learn until I was 86, and now I have 3 books of poems.”

¡Muy bien! Se trata de un acción, pero, ¿qué te llevó a distinguir eso? Algo que puede ser de utilidad es recordar que este tipo de palabra lleva un orden en la oración y el lugar que ocupa es después de un nominador o un sujeto, ¿verdad? Además de eso, no olvides que existen palabras que tú ya conoces, y que ese es vocabulario que puedes emplear cuando tú quieras y lo necesites, ¿de acuerdo?

Otra particularidad que encontramos es, como se mencionó antes, que la acción se encuentra en pasado, así que posiblemente en los demás espacios tengas que escribir elementos en pasado.



Te sugiero que tengas a la mano la lista de verbos que se encuentran al final de tu guía, pues será de gran ayuda para esta actividad. La lista se encuentra únicamente en inglés; con ayuda de tu diccionario busca su significado en español.

Tomando la reflexión anterior en cuenta, lee nuevamente el texto e identifica si en los demás ejercicios te piden acciones también.

Como puedes darte cuenta, los demás espacios en blanco requieren de acciones en pasado, pues es algo que nos está contando alguien de la foto.

De acuerdo con lo que encuentras antes y después del espacio en blanco, ¿cuáles son los verbos que están faltando?

Veamos, el siguiente espacio en blanco nos deja pocas posibilidades para elegir de entre la cantidad de verbos que pueden ser empleados, pues el texto dice:

"I only _____ \$4 a day"

Si en el espacio anterior, el autor menciona que:

"I worked all day",

La cantidad de dinero que se menciona así se refiere a... lo que la persona ganaba o **EARNED**. En el espacio en blanco tiene que ir la palabra **EARNED**, que significa ganaba.

¿Te imaginas trabajar todo el día y ganar sólo 4 dólares? Suena horrible, ¿no crees?

Fíjate ahora en el siguiente espacio en blanco:

"I sure _____ that job"

¿Qué palabra crees tú que describa lo que esta persona pensaba de su empleo? ¡Claro! **HATED** que es la palabra inglesa para la acción odiar. Veamos si ahora puedes continuar con el ejercicio por ti mismo, recuerda que siempre puedes utilizar tu lista de verbos cuando lo necesites. Una vez que hayas concluido con tu ejercicio, revisa las respuestas a continuación.

En la siguiente figura encontrarás las respuestas para la actividad anterior

Answers:

1. worked	5. wanted
2. earned	6. married
3. hated	7. died
4. had	8. looked
	9. learned

Ya que tienes esa información:



¿Para qué crees que puede servir esa breve descripción de cómo vivían?

Si tu amigo tiene esa información, es seguramente porque esas personas en la foto son:

3.2 ACTIVIDAD ⁵

Muy bien, ahora veamos el siguiente texto. En él la actividad es un poco distinta, aquí se trata de un objeto al que llamaremos "zip". Al final de la lectura tendrás opciones en las cuales decidirás cuál de ellas es a lo que la palabra "zip" se refiere. ¿Listo? ¡Adelante!

Zip was stopped during the war and only after the war did it become popular. What a difference it has made to our lives. It keeps people at home much more. It has made the remote parts of the world more real to us. Photographs show a country, but only *zip* makes us feel that a foreign country is real. Also we can see scenes in the street, big occasions are *zipped*, such as the Coronation in 1953 and the Opening of Parliament. Perhaps the sufferers from *zip* are the notable people, who, as they step out of an aeroplane, have to face the battery of *zip* cameras and know that every movement, every gesture will be seen by millions of people. Politicians not only have to speak well, they now have to have what is called a '*zip* personality'. Perhaps we can sympathize when Members of Parliament say that they do not want debates to be *zipped*.
(From *Britain in the Modern World* by E. N. Nash and A. M. Newth)

- zip* means cinema
 photography
 television
 telephone

Interesante, ¿no es así? En la medida en que seas observador te darás cuenta de que hay claves importantes dentro del texto que te dicen qué es "zip". Por ejemplo, en las opciones marcan que tal vez "zip" signifique fotografía, pero en el texto dice "*photographs show us a country, but only zip makes us feel a foreign country is real*". Eso significa que seguramente *photography* no es la respuesta correcta. ¿Ahora sí tienes una idea de qué se pueda tratar?

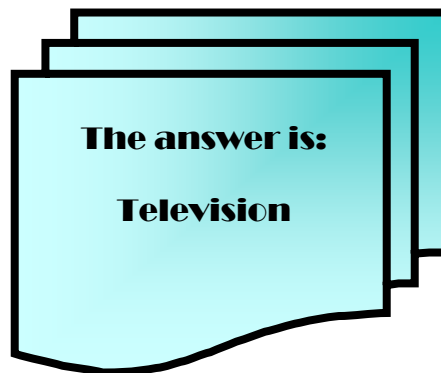
⁵ Ejercicio adaptado de: Grellet Françoise (1996) *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprensión exercises*. Cambridge University Press. U.K. pp.32



Escribe en la siguiente línea tu respuesta y en qué elementos te basaste.

Mi respuesta es _____ Y los elementos en que me base son:

¡Revisa la respuesta!



Muy bien, ahora realiza los siguientes ejercicios de inferencia de la sección I. Estos tienen la finalidad de darte práctica en la habilidad de inferir el significado de palabras. Recuerda que puedes acudir a tu hoja de respuestas cuando tú lo desees.

Es un hecho que habrá ocasiones en que, a pesar de nuestras habilidades de inferir por medio del contexto, somos incapaces de conocer el significado real de la palabra, o simplemente esa palabra que desconocemos es importantísima. La siguiente actividad te ayudará.

4. ¿Y el diccionario cuando?

Efectivamente, el diccionario es una herramienta en extremo útil, y cuando te sea especialmente difícil reconocer el significado de una palabra, será el elemento al cual acudas. Por eso es importante que sepas qué características tiene el diccionario y de qué forma te pueden ayudar. Te invito a que veas la siguiente imagen:



La característica esencial la cual debes observar es, que puedes encontrar muchas acepciones (significados) para cada palabra y es aquí en donde debes hacer uso del significado correcto de la palabra que buscas, de acuerdo con el contexto.

En la imagen del diccionario vas a encontrar las palabras *brightness* y *brilliant*. Cada palabra cubre ciertas características en el diccionario:

- **Pronunciación**

Los signos / / (diagonales) indican que las palabras dentro de ellas equivale a su pronunciación en el alfabeto fonético.

- **Categoría o tipo de palabra**

Después de la pronunciación viene una abreviatura como adj (adjetivo); n (sustantivo); vt (verbo); adv (adverbio). Las abreviaturas te indican cómo puede ser utilizada la palabra. Recuerda que tal vez tu diccionario tenga abreviaturas distintas, así que debes consultar la guía de abreviaturas en el.

- **Acepciones**

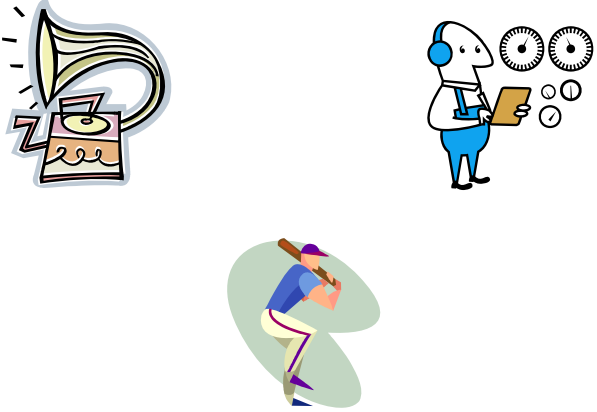
Finalmente están el o los significados de la palabra. Estos significados vienen numerados y por tanto tienen un orden de jerarquía, es decir, el primero de ellos es el significado más literal, sin embargo es aquí en

donde debes emplear tus habilidades de inferencia e identificar cuál es el significado que más se acerca al texto que lees.

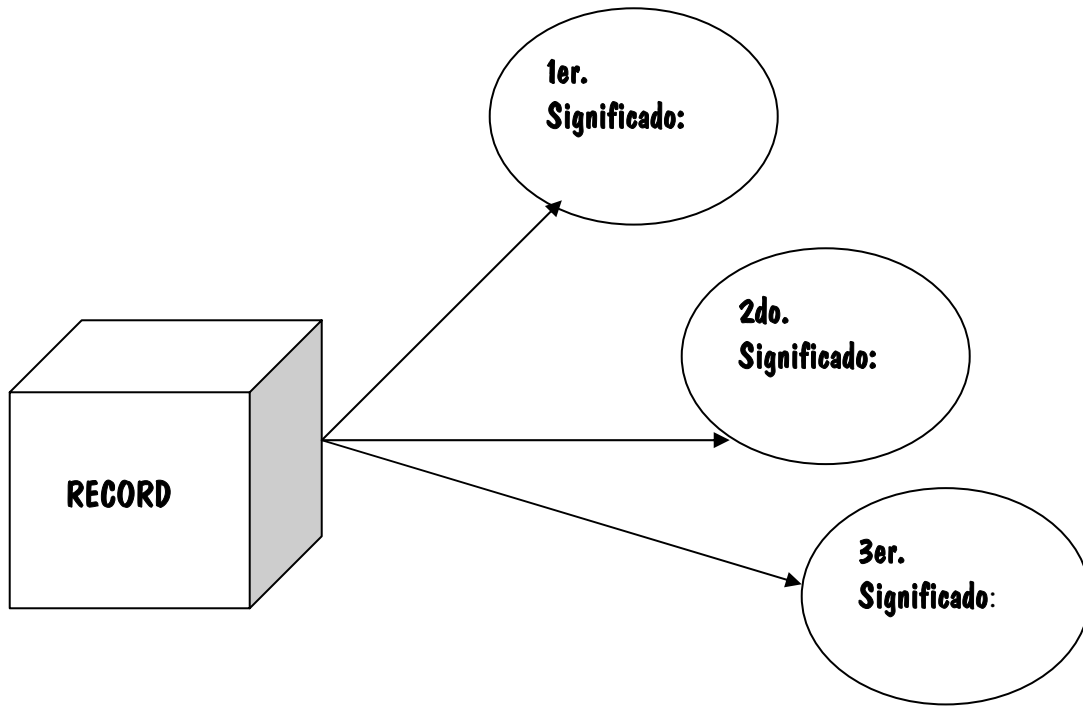
Ahora si, revisemos juntos el siguiente ejercicio:

LA ACTIVIDAD

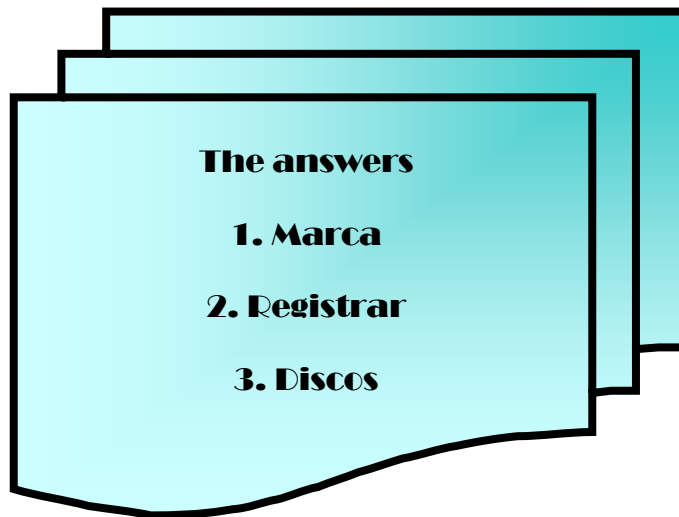
Para poder saber realmente lo que estas oraciones quieren decir y relacionarlas con los dibujos, tenemos que darle el significado apropiado a las oraciones que se encuentran a continuación. Leamos las oraciones para saber de qué se tratan, ¿te parece?

<p>Many athletes in the USA have the highest records in the world. Records= _____</p>	
<p>Barometer is a meteorological instrument used to record changes in the atmospheric pressure. Record= _____</p>	
<p>Classical music records, especially operas are more expensive than pop music. Record _____</p>	

OK, las tres oraciones tienen distintos temas (contextos), pero comparten la misma palabra. Eso indica que se trata de una palabra *record* que tiene varios (por lo menos 3) significados. Primero, de acuerdo con cada oración, decide qué tipo de palabra es record (nominador, acción). Posteriormente busca en el diccionario la palabra record y anota los significados en el siguiente cuadro. No olvides anotar también el tipo de palabra a que se refiere cada significado con la abreviatura que marca el diccionario (n, vt, adv, etc):



Ahora bien, ya que llenaste el cuadro anterior, te será más fácil decidir cuál es el significado más apropiado para las oraciones, pues lo harás tomando en cuenta el contexto y el tipo de palabra que requiere la oración ¿verdad que fue fácil? Revisa las respuestas.



5. Lo importante es...

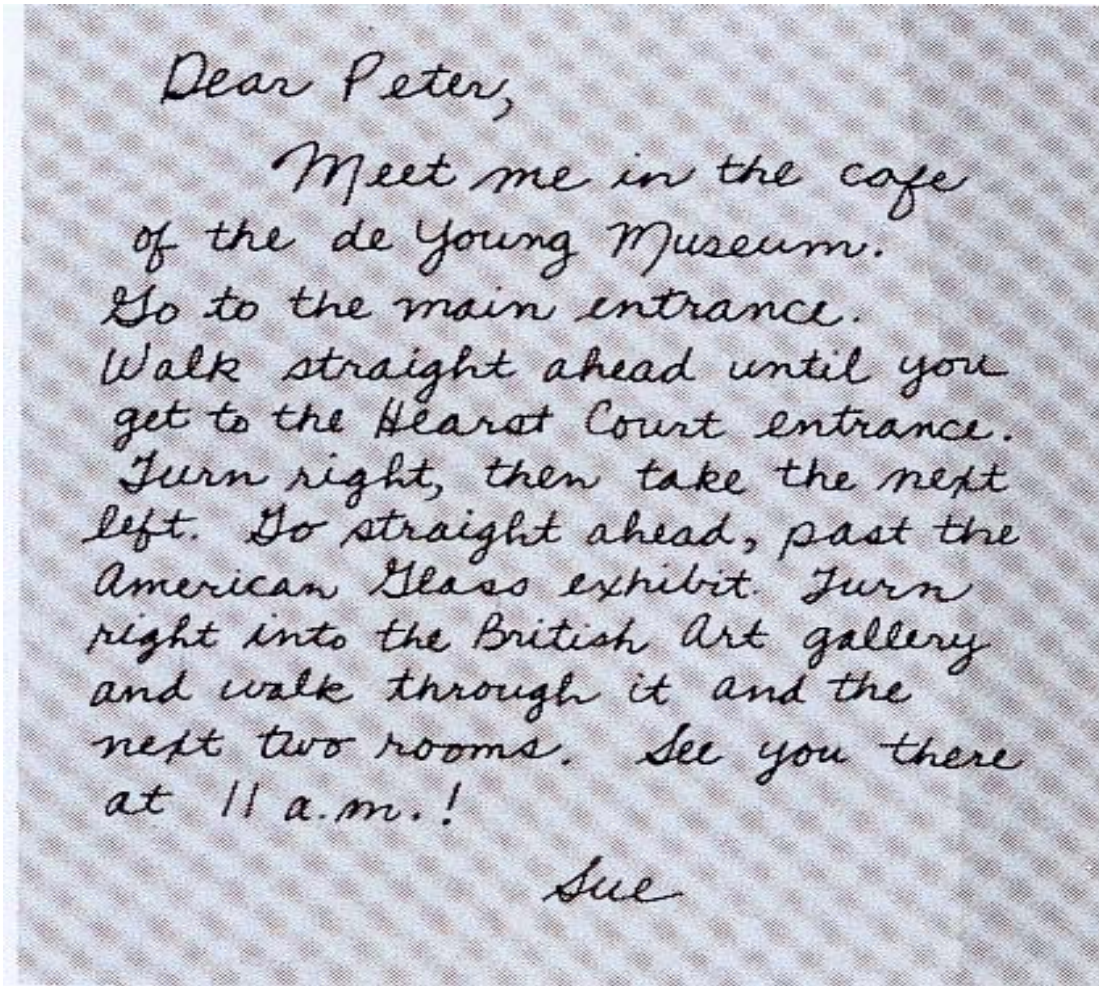
Hasta el momento hemos revisado estrategias que pueden ayudarte a solucionar algunos posibles dificultades, pero cuando se trata de entender de quién o de qué se está hablando es importante identificar el MÍNIMO COMUNICATIVO.

El mínimo comunicativo es la parte esencial de significado en una oración, el centro de la oración. Éste se compone de realizador y acción o estado; saber cuál es el mínimo comunicativo nos ayuda a saber de quién o de qué se habla o se escribe.

Vamos a esclarecer lo anterior con la siguiente actividad

5.1 ACTIVIDAD ⁶

Conociste recién a una persona interesante y te agradecería encontrarte con el (ella). Esta persona te deja una nota en la cual accede a verse contigo en un museo que tú nunca has visitado, así que te dice a detalle cómo llegar al punto en que se verán:



Muy bien, así que para saber a dónde tienes que dirigirte, es importante que establezcas cuáles son las direcciones que esta persona tan interesante te proporciona; hagámoslo a través de este cuadro:

El sujeto eres tú pues es a quien se dirigen estas direcciones. La acción es aquello que espera esta persona que hagas para llegar al lugar indicado. Finalmente, el lugar tiene que ver con el sitio donde tienes que

⁶ Ejercicio adaptado de: Davies, Evelyn et al. (1990) Task Reading. Cambridge University Press. New York. Pp.16

hacer la acción que esta persona te pide. ¡Adelante! Te damos algunas pistas Si tienes alguna duda con las acciones que tienes que realizar, no dudes en consultar tu lista de verbos.

SUBJECT	ACTION	PLACE
you	meet	Me in the café.
	go	To the main entrance
		Hearst Court entrance
	Walk straight ahead	
	Turn right	_____ gallery
		it
The person		There at _____

Floor Plan **THE FINE ARTS MUSEUMS OF SAN FRANCISCO**
M. H. de Young Memorial Museum

KEY

- ☆ ARCHIVES OF AMERICAN ART
- ☒ CHECKING
- 📖 BOOKSHOP
- ☎ TELEPHONES
- ♀ WOMEN
- ♂ MEN
- ☕ CAFE de YOUNG
- ❓ INFORMATION

KEY

- 1. The Ancient World
- 2. The Caroline and H. McCoy Jones Gallery: Changing Textile Exhibitions
- 3. Medieval and Renaissance Spanish Art
- 4. El Greco
- 5. The Renaissance in the North
- 6. Seventeenth-Century Northern Italian Room
- 7, 9-11. The Renaissance in Italy
- 8. Eighteenth-Century German Room
- 12, 13, 15. Kress Galleries: The Age of Rembrandt
- 16. Kress Galleries: Rubens, Van Dyck, and their contemporaries
- 17. Gainsborough, Reynolds, and British Art
- 18. Eighteenth-Century English Room
- 19. Eighteenth- and Nineteenth-Century British Art
- 20. Seventeenth-Century British Room
- 21. British Art Gallery
- 22, 25, 36, 37. Changing Exhibitions
- 23. Eighteenth-Century French Room
- 33, 34. Oakes Galleries: Italian Art
- 35. Nineteenth-Century Europe
- 27-32, 39-40. The American Galleries: American Painting and Decorative Arts Seventeenth-Early Twentieth Centuries
- 41, 42, 44. Changing Exhibitions
- 43. Africa, Oceania, and the Americas
- 48. American Glass
- CAFE The History of the de Young Museum

¿Crees que puedes marcar en el mapa el lugar en que te encontrarás? ¡HAZLO!



Espero que hayas logrado completar el cuadro de oraciones importantes o Mínimo Comunicativo, es necesario para futuras lecturas que lo puedas identificar.

Ya que has completado el cuadro es conveniente que reflexiones acerca de los siguientes puntos:



¿Cómo localizaste la información que necesitabas en el cuadro?

¿Te ayudó de algún modo el cuadro para localizar a la persona que deseabas?

¿Te fue difícil encontrar el mínimo comunicativo? ¿Por qué?



El mínimo comunicativo corresponde al *realizador + acción/estado* en una oración

5.2 ACTIVIDAD ⁷

¿Crees que hay cosas que los medios no dicen? ¿Cuáles serían aquellas cosas que la televisión no dice?, ¿Suena interesante? ¿Te parece si comenzamos leyendo este fragmento? Estoy seguro de que leerlo te ayudará a dar tu opinión.

En esta actividad es importante que, primero, des un vistazo al texto, y después localices los mínimos comunicativos, pero esta vez relacionando las columnas de los nominadores y las acciones:

3 Magazine writers, or the authors of books about current affairs, often find themselves gratefully surprised by how much remains unexplored and untold about major events that the day press and television once swarmed all over, then abandoned.

a) Magazine writers

b) Authors of books

c) Current affairs

d) How much

e) The day press and television

A) Abandoned

B) Remains

C) Find

D) Swarmed

_____ A

_____ B

_____ C

_____ D

★ Swarm: llenarse

¡Muy bien! Espero que hayas podido unir los nominadores y sus respectivas acciones. Ahora dame tu opinión.

⁷ Ejercicio adaptado de: Grellet Françoise (1996) Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprensión exercises. Cambridge University Press. U.K. Pp. 43



¿Crees que hay cosas que los medios no dicen? ¿Cuáles?

The answers are:

Magazine's writers - find

**Current affairs - remains
How much**

**The day press and television - swarmed
abandoned**

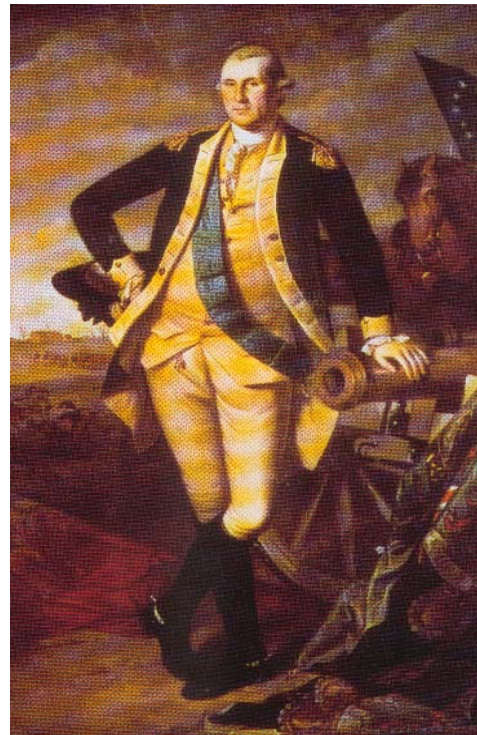
6. ¿De quién se esta hablando?⁸

Ahora que eres capaz de encontrar el punto más importante en una oración (el mínimo comunicativo), es oportuno que centremos nuestra atención en las **referencias**

A lo largo de un texto, el autor puede referirse a un mismo elemento en varias ocasiones. Comprender estas relaciones es importante para entender el texto completo. Veamos el siguiente ejemplo, que aunque es sencillo, muestra perfectamente estas relaciones.

His early life

George was born in Virginia. His family owned a big farm and had slaves. George didn't have much education. During his life he had three jobs: he was a farmer, a soldier, and a politician. He loved the life of a farmer. He grew tobacco and owned horses. He worked hard but he also liked dancing and going to the theater. In 1759 he married a widow called Martha Custis. They were happy together, but didn't have any children.



Antes de comenzar a encontrar las referencias que hay en este texto, es necesario que sepamos: El texto es acerca de... ¿?... ¡claro! George Washington

Muy bien, ahora continuemos leyendo; vas a encontrar en varias ocasiones el pronombre o sustituto he ¿te acuerdas de él? Recuerda que ellos son útiles cuando no es necesario o es redundante mencionar al realizador de una acción:

⁸ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 1*. Oxford University Press, New York Pp. 53

Ahora tomemos un ejemplo del texto:

“During his life he had three jobs. He was a farmer, a soldier, and a politician”

Sustituto

Sustituto

El sustituto *he* hace referencia a un realizador de género masculino. En este caso, los sustitutos que encontramos en este texto hacen referencia, por tanto, a George Washington. Fue fácil, ¿verdad? Bueno, éste es sólo un tipo de referente, el que utiliza sustitutos.

Sin embargo, hay otro tipo de referentes, por ejemplo aquellos que toman en cuenta la posesión, nos referimos a los sustitutos de posesión, y a los que reciben la acción de algún realizador seguramente los conoces:

My your our their his her its (sustitutos de posesión)

Todos ellos hacen referencia a que el objeto en cuestión es suyo

Fíjate una vez más en el texto de George Washington. Ahora centra tu atención en el siguiente ejemplo tomado de ahí: **“his family owned a big farm”**

Su

En este caso la palabra *his* indica que la “gran granja” era de la familia de... ¿? ¡Claro! De George Washington.

Veamos si puedes contestar a la siguiente pregunta por ti mismo:

Del primer ejemplo: **“During his life he had three jobs.**

¿Se refiere a la vida de qué personaje? _____

En este mismo plano de los referentes, vas a encontrarte con aquellos que sustituyen a quien o qué recibe la acción o pronombres de objeto:

Me you us them him her it (sustitutos de destino de la acción)

Estos sustitutos hacen referencia a los elementos que reciben la acción de algún realizador.


6.1 ACTIVIDAD ⁹

Lee rápidamente el siguiente texto de un corredor de autos

RACE-CAR DRIVER

Mitch Cleveland grew up in Brooklyn, Michigan, near the Michigan International Speedway and was always interested in cars. When he was eight years old, his grandfather took him to see his first race. That's when Mitch decided that he wanted to be a race-car driver. When he got older, Mitch became a test driver for General Motors and drove their new cars around the test track. Three years ago, when he was thirty, Mitch took a class at a racing school in California. He got the best grades in his class. So Mitch quit his job at GM and decided to become a professional racer. He says:

"I think I did well because I listened to everything the teacher said. I think my job as a test driver also helped. The best moment was my first professional race. I didn't win, but I came in fourth. Racing is great. I love the excitement. There's just nothing like it. It's a dangerous sport, but I like the danger. It's also very expensive. In fact, I stopped racing a year ago because it cost too much. I don't think I'm going to race again, I'm going to teach other people to drive. I'm going to open a driving school next year."



En el primer párrafo habla acerca de cuando el corredor de autos tenía cierta edad:

"When he was eight years old his grandfather took him to see his first car race"

A él

En este caso la palabra que se encuentra subrayada *him* se refiere al corredor de autos a la edad de ocho años, además corresponde al elemento que recibe la acción *took* (llevó). Sin embargo, esto deja una interrogante: ¿quién realizó la acción de llevar al corredor de autos a ver su primera carrera de autos?

⁹ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 1*. Oxford University Press, New York Pp. 91

¿Lo sabes?... seguro te diste cuenta que quien lo llevó a ese momento tan especial fue su abuelo, ¿verdad? Espero que hayas podido responder esta pregunta, pues es muy importante que sepas siempre a qué se refieren ciertos elementos en una lectura.

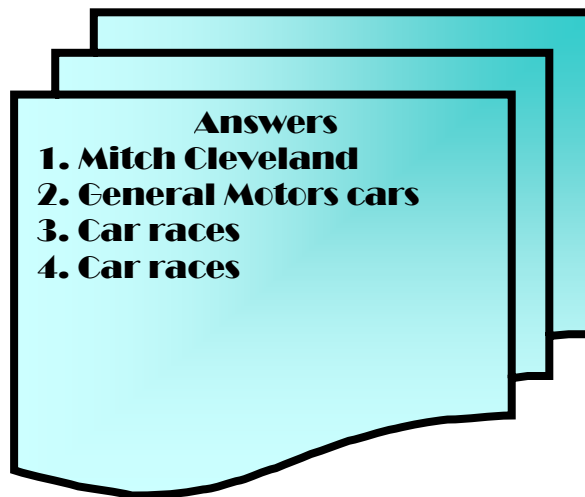
Veamos si es posible que localices a quién se refieren los siguientes sustitutos en el texto anterior, en qué párrafo se encuentra marcado y en qué línea se encuentra el referente. No olvides revisar las respuestas en la siguiente página:

1. He (párrafo 1 Línea 6) _____

2. Their (p.1 L. 9) _____

3. It (p. 2 L. 7) _____

4. It (p. 2 L. 10) _____



Es necesario que sepas que no todos los referentes son sustitutos como los anteriores. Hay otros como por ejemplo: **one** el cual hace referencia a un objeto cualquiera, mencionado con anterioridad. Algunos de ellos también sustituyen a elementos en un texto pero, al mismo tiempo, indican alguna posición de distancia o de cantidad con respecto a ellos, por ejemplo:

English		Español
This	→	este / a
These	→	estos /as
That	→	ese / a
Those	→	esos / as

Revisa la línea 6 del primer párrafo del texto anterior:

“That’s when Mitch decided he wanted to be a car race driver”

Esa (ocasión)

En esta línea encontramos el referente *that* que nos hace recordar porqué Mitch Cleveland decidió convertirse en corredor de autos, ¿te acuerdas?... ¡Por supuesto! Porque su abuelo lo llevó a ver su primera carrera de autos, ¿no es así?

A continuación encontrarás otra actividad que te permitirá tener un poco más de práctica.

6.2 ACTIVIDAD ¹⁰

En el siguiente texto todas las palabras en *itálicas* se refieren a algo que ya se mencionó antes o a algo que se mencionará después. A partir de la información que leas en el texto, completa la tabla de la página siguiente.

The idea of evolution (*which* is gradual change) was not a new *one*. The Greeks had thought of *it*, so had Erasmus Darwin, the grandfather of Charles, and also the Frenchman, Lamarck. *It* is one thing to have an idea; we can all of us guess and sometimes make a lucky guess. *It* is quite another thing to produce a proof of correctness of that idea. Darwin thought he had *that* proof in *his* notebooks. *He* saw that all animals had a struggle to survive. *Those* which were best at surviving *their* environment passed on the good qualities which had helped *them* to their descendants. *This* was called "the survival of the fittest". For example, in a cold climate, *those* who have the warmest fur will live. Darwin believed that *this* necessity for an animal to deal with *its* environment explained the immense variety of creatures (From A.M. Newth: Britain and the World (Penguin, 1996))

¹⁰ Ejercicio adaptado de: Grellet Françoise (1996) Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprensión exercises. Cambridge University Press. U.K. Pp 45-46

A continuación completa el siguiente cuadro que te ayudará a localizar los referentes, estos van en orden de aparición:

	Refers to something		What it refers to
	Before	After	
which	X		the idea of evolution
one	X		idea
it	X		the idea of evolution
it		X	to have an idea
1. it			
2. that			
3. his			
4. he			
5. those			
6. their			
7. this			
8. those			
9. this			
10. its			

Muy bien, ¿terminaste con el ejercicio? Ahora puedes revisar tus respuestas. ¿Cuántos aciertos tuviste?

Answers

1. It comes after and refers to the proof of correctness of an idea
2. That comes before and refers to the proof of correctness
3. His comes after and refers to Darwin's notes
4. He comes before and refers to Darwin
5. Those comes before and refers to the animals that survive
6. Their comes after and refers to environment
7. Them comes before and refers to the animals with good qualities
8. This comes before and refers to the animals passing the good qualities
9. Those comes before refers to the animals with fur
10. This comes after and refers to the necessity
11. Its comes after and refers to the environment

A continuación, revisaremos el mismo ejercicio, pero esta vez con la finalidad de que visualices las relaciones que has encontrado en la tabla anterior. Esto te ayudará a afianzar más la habilidad de localizar los referentes.

Todos los referentes se encuentran en rojo. Deberás utilizar flechas para señalar las referencias. Sigue el ejemplo y, por supuesto, la información del cuadro anterior:

The idea of evolution (**which** is gradual change) was not a new **one**. The Greeks had thought of **it**, so had Erasmus Darwin, the grandfather of Charles, and also the Frenchman, Lamarck. **It** is one thing to have an idea; we can all of us guess and sometimes make a lucky guess. **It** is quite another thing to produce a proof of correctness of that idea. Darwin thought he had **that** proof in **his** notebooks. **He** saw that all animals had a struggle to survive. **Those** which were best at surviving **their** environment passed on the good qualities which had helped **them** to their descendants. **This** was called "the survival of the fittest". For example, in a cold climate, **those** who have the warmest fur will live. Darwin believed that **this** necessity for an animal to deal with **its** environment explained the immense variety of creatures (From A.M. Newth: Britain and the World (Penguin, 1996))



No olvides que las referencias pueden funcionar no sólo a nivel de un párrafo como aquí, sino a nivel de capítulo o incluso del libro completo.

7. Uniendo ideas

Como verás en la sección de producción escrita, un texto expresa las ideas de un autor. Dichas ideas se encuentran conectadas para dar lógica a lo que queremos expresar y, por tanto, a lo que leemos. Este tipo de relaciones entre ideas se ven conectadas por palabras que llamaremos **conectores**. Los conectores varían dependiendo de lo que queremos expresar. En ocasiones queremos decir que algo es consecuencia de una situación, o, por el contrario, en realidad es una causa de algo que ocurrió.

Revisemos juntos la siguiente actividad para poder comprender mejor de qué se trata:



¿QUÉ TANTO SABES DE AUSTRALIA?

Responde a estas preguntas que te ayudarán a situarte en el tema de la lectura



1. ¿Qué idioma se habla en Australia?

2. Menciona 3 animales que sepas que viven en Australia

3. ¿Qué país colonizó el territorio de Australia?

4. ¿A qué se dedicaban los primeros colonizadores de Australia?

¹¹ Ejercicio adaptado de: Grellet Françoise (1996) Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprensión exercises. Cambridge University Press. U.K. Pp 47

¡Muy Bien! Ahora lee el siguiente texto y pon especial atención a los palabras que se encuentran en itálicas, ellas son conectores. Posteriormente explica qué tipo de ideas está uniendo cada una de ellas.

Botany Bay

"Australia became prosperous **because of** the wickedness of England," someone said. What was meant by this?

Simply that in the beginning Australia was a place to which convicts were sent. It was expensive to keep them in prison **so** the government was anxious to be rid of them. Before 1783 we had shipped convicts to the American colonies. **But** the United States of America after 1783 did not want anymore of these unruly immigrants. For a year or two they were kept in disused rotting ships on the Thames, **until** the suggestion was made that Australia, 12, 000 miles away, would be an excellent country to harbour them. Captain Cook had sailed around the Coast and discovered a place he called Botany Bay **because** the flowers were so wonderful, and this was chosen for a convict settlement.

A certain Captain Phillip was given charge of the first group to go there in 1788. **After** five months' sailing they arrived at Botany Bay, **but** Captain Phillip decided it was not suitable and went farther on and landed at what is now called Sydney Harbour. The term Botany Bay was **nevertheless** used for this colony.

The government had shown little imagination in beginning this venture, captain phillip begged for more supplies. He needed seeds, farm implements and food. **Instead** he was sent more convicts. After four more years of unrewarding labour Captain Phillip retired because of ill-health. (From A.M. Newth: Britain and the World (Penguin, 1996))

Clasifica en el siguiente cuadro los conectores que encontraste en el texto:

Causa	Because of	Dice que Australia se volvió prospero <u>a causa de</u> la maldad de Inglaterra
Consecuencia		
Secuencia de tiempo		
Oposición	But	Mandaban a los reos a USA, pero en 1783, ya no los recibían más.
Concesión	Instead	Menciona que era caro mantener a los convictos y por tanto querían deshacerse de ellos

Ahora puedes revisar tus respuestas

Answers

1. Causa... Australia became prosperous Because of the wickedness of England.
2. Consecuencia... It was expensive to keep them in prison So the government was anxious to get rid of them
3. Secuencia de tiempo... Captain Phillip was in charge in 1788. After five months sailing.
4. Oposición... we had shipped convicts to the American colonies But the USA didn't want the anymore
5. Concesión... He needed seeds. Instead, he was sent more convicts



Una vez que terminaste de completar el cuadro, ¿cuáles preguntas hechas al principio crees que puedan ser contestadas?, ¿sabes la respuesta?:

¿Qué otras cosas aprendiste acerca de Australia, leyendo el texto?

¿Te fue difícil saber qué ideas estaban unidas por los conectores? ¿Por qué?



Una forma de saber qué ideas están uniendo, es intentar sustituirlas por otras palabras. De esta manera puedes saber qué función realizan.

2.2 ACTIVIDAD



¿Alguna vez te has preguntado qué hace a ciertos comerciales tan eficaces? ¿Crees que exista una razón por la cual algunos comerciales nos atraen más que otros?

En el siguiente texto se intenta vender un pela-papas. ¿Te imaginas cómo sería un buen comercial?

¡Descríbelo! _____

Una vez que leas el texto y respondas a las preguntas con respecto a los conectores, describe en tus palabras en qué consiste el comercial de Inter-Society Colour Council

El comercial consiste en:

A colour consultant from Toronto explained to the Inter-Society Colour Council meeting in New York an ingenious scheme which a client company had conceived for increasing the sale of potato peelers. He began by pointing out a puzzling fact. 1

potato peelers 'never wear out', enough are sold in two years in his country to put one in every home. What happens to them? He gave this answer. 'Investigation reveals that they get thrown away with the potato peelings.' One of his colleagues, he added, had then come up with a dazzling plan for helping along this throw-away process. He proposed that their company paint their peelers 'as much like a potato peeling as possible.'

. 2 a potato-coloured peeler wouldn't have much eye-appeal on the sales counter. They decided to solve that by displaying the peeler on a colourful card. Once the housewife got the peeler home and removed the bright card, the chances that she would lose the peeler were excellent. . .

In some cases the consumers have no choice but to be waste makers 3 the way products are sold to them. Many paste pots come with brushes built into the cover, and the brushes fail by a half-inch to reach the bottom. 4

. millions of 'empty' paste jars are thrown away with a few spoonfuls of paste still in them. 5, millions of 'used' tubes of lipstick are thrown away with a half-inch of lipstick remaining in the tube.

(From Vance Packard: *The Waste Makers* (Pelican, 1961))

- 1 a) because
- b) although
- c) for example
- d) since


- 4 a) similarly
- b) for example
- c) however
- d) thus (= in this way)

- 2 a) in addition
- b) on the contrary
- c) in this way
- d) however

- 5 a) likewise (= similarly)
- b) on the contrary
- c) yet
- d) for instance

- 3 a) in spite of
- b) because of
- c) as
- d) in addition to

¡Revisa tus respuestas!



Es muy importante reconocer y posteriormente emplear los conectores de manera apropiada pues te va a permitir mantener guardada la lógica al momento de leer un texto. Algunos otros conectores que te pueden ser de utilidad se enlistan a continuación. Recuerda siempre tener en cuenta su función o para qué se emplean.



Answers

1. for example

2. in this way

3. because of

4. for example

5. On the contrary

Un conector es un conjunto de palabras que establecen una relación entre dos ideas

A. Conectores de comparación: indican que dos ideas se parecen o son comparadas.

- Like.....como
- Similarlyde manera semejante, similarmente

B. Conectores de adición: agregan información a lo dicho.

- In addition.....además
- Besides.....además
- Moreover.....además, por otra parte
- Furthermore.....además, además de esto

C. Conectores de causa/consecuencia: señalan la causa o consecuencia.

- Therefore.....por lo tanto, por consiguiente
- Hence.....por lo tanto, por eso
- So.....por consiguiente, por eso
- Thus.....así, por eso, así que

D. Conectores de ejemplificación: inducen ejemplos de lo que se acaba de decir.

- Such as.....tal como
- For instance.....por ejemplo
- For example.....por ejemplo
- Including.....incluyendo
- E.g.....por ejemplo

E. Conectores de reformulación: explica de otra manera o claran lo que se acaba de decir.

- **That is.....esto es, es decir**
- **That is to say.....esto es, es decir**
- **To put in other way.....para decirlo de otra forma**
- **In other words.....en otras palabras**
- **i.e.....es decir, esto es**

G. Conectores de inducción: resumen o concluyen lo que se ha dicho

- **This shows.....esto indica que**
- **Hence.....por lo tanto**
- **Thus.....así, por eso**
- **So.....por lo tanto**

H. Conectores de deducción e inducción: indican que la idea se va a concretar o resumir.

- **Consequently.....en consecuencia**
- **As a result.....como resultado**
- **Hence.....por lo tanto**

I. Conectores de suma o resultado: indican que se va dar el resumen, la consecuencia o la conclusión de lo que se ha argumentado.

- **Altogether.....en conjunto, en resumen**
- **In short.....en resumen, en suma**
- **Therefore.....Por lo tanto**
- **Then.....En consecuencia**
- **As a result.....Como resultado**
- **In sum.....En suma**

A manera de reflexión de la parte final de esta sección, responde a las siguientes preguntas, que tienen por objetivo ayudarte a reflexionar sobre aquellos elementos que tienes que practicar o repasar más.



¿Cómo te sentiste al resolver las actividades planteadas por la guía?

¿Hubo alguna que te causara más dificultades que otra? Si es así especifica cuál y por qué motivos

Es importante que tomes en cuenta las referencias bibliográficas que seguramente serán muy valiosas para tu desempeño en el examen. Acude a ellas siempre que puedas y tengas alguna duda, ya que en algunas de ellas encontraras más ejercicios o explicaciones.



Referencias Bibliográficas

Davies, Evelyn et al. (1990) Task Reading, Cambridge University Press, New York

Byrd, Donald R.H et Clemente –Cabetas, Isis. (1991) React Interact: Situations for communication.
2da Ed. Prentice Hall Regents, New Jersey.

Comprensión Auditiva

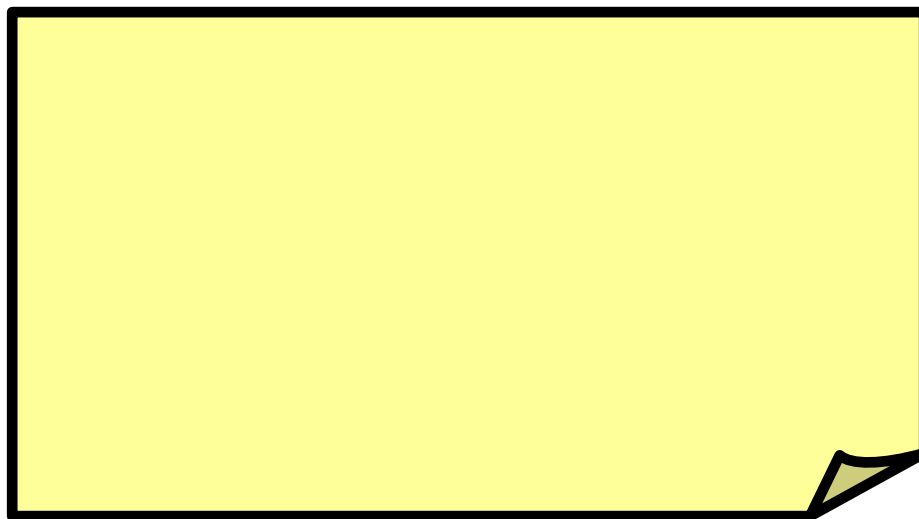
4.5 Comprensión auditiva

La siguiente tarjeta te dará una breve introducción a la comprensión auditiva

La comprensión auditiva es una de las habilidades más importantes que una lengua posee, pues en ella se centran muchas de las interacciones llevadas a cabo en la vida cotidiana.

No sólo escuchamos, sino que somos capaces incluso de diferenciar, de entre lo que escuchamos, aquello que nos interesa y entonces actuar en consecuencia, ya sea tomando notas, rectificando información o respondiendo de forma oral.

En el siguiente cuadro escribe todas las situaciones en que se te ocurra que una persona puede estar expuesta a escuchar algo. Estas situaciones pueden incluir aquellas en las que la persona hace algo aparte de escuchar:



Seguramente encontraste muchas y muy diversas situaciones en las cuales escuchamos ¿No es así? Revisa el cuadro de abajo y compáralo con lo que tú escribiste. ¿Alguna de las situaciones que marcaste se parecen a las del cuadro siguiente?

Listening Situations

interview	radio news	theatre show	watching T.V
instructions	committee meetings	telephone chat	story-telling
loudspeaker announcements	shopping	conversation gossip	

Tal vez hayas escrito algunas situaciones más que no se encuentran en el cuadro anterior. Si fue así,



¡PERFECTO!

Ello significa que estás pendiente del momento en que puedes llegar a emplear esta situación.

Una vez que has encontrado las ocasiones en que alguien pueda estar en la situación de escuchar a alguien, es muy importante, para el desarrollo de esta habilidad, que halles cuál es esa cosa en común que estas situaciones tienen.

La siguiente tarjeta te ayudará a encontrar el rasgo más importante dentro de las situaciones que ya escribiste:

Observa la lista de situaciones que hiciste y presta atención a las situaciones que están escritas en el cuadro en amarillo. ¿Qué características son comunes para la mayoría de las situaciones escritas?

Estas características pueden estar relacionadas con el tipo de lenguaje que se utiliza (formal o informal), el tipo de interacción que se lleva a cabo (lo que está haciendo la persona que escucha). Utiliza la nota de abajo para apuntar esas características que encuentres.

Ejemplo: En la mayoría de las situaciones quien está hablando improvisa y puede usar lenguaje informal.

Muchas de las características que tú señalas son del tipo que uno encuentra en situaciones auditivas reales, por ejemplo:

- **Sabemos qué esperar o de qué se hablará**
- **Existe algún tipo de ruido**
- **Se usa vocabulario coloquial**
- **Tenemos alguna información por anticipado**
- **Al tiempo que escuchamos hacemos otra actividad (tomar notas, apuntes, completamos)**

Es necesario que, una vez que comiences con esta habilidad, tomes en consideración las reflexiones anteriores, pues seguro te van a ser muy útiles cuando resuelvas esta sección de tu guía.

No olvides que, cuando escuchamos algún elemento, no sólo estamos atendiendo propiamente a las palabras, es decir, al elemento lingüístico, sino a los otros sonidos que pueden intervenir, por ejemplo el ruido distintivo de una conversación telefónica o de un radio.

Estar pendiente de este tipo de factores "extralingüísticos" y de las estrategias que mencionamos líneas arriba, nos ayuda a saber qué podemos esperar, qué información podemos recibir y cómo atender mejor a lo que escuchamos.

A través de esta sección encontrarás estrategias y tips que van a ayudarte a estar en posibilidades de reaccionar mejor ante el estímulo auditivo en tu examen de P.G.

Debes recordar que la comprensión auditiva es una de las habilidades que puede causarte más problemas en el momento del examen. Es por eso que resulta importantísimo que aproveches al máximo los ejercicios que esta guía te proporciona, que sin duda te serán de gran ayuda.

Pero como estoy seguro de que de verdad quieres hacer un buen examen, a continuación se enlistan una serie de técnicas que puedes emplear para prepararte mejor para la parte auditiva de tu examen:

- Ve programas o películas en inglés, pero omite los subtítulos (los formatos DVD lo permiten). Si no tienes acceso a este formato, puedes utilizar una tira de papel para cubrir la parte de la pantalla en que aparecen los subtítulos. Con el fin de verificar la información puedes tú mismo realizar actividades que te conduzcan a la comprensión de la película (escribe de qué trata la película, describe los personajes, la trama, etc.).
- Escucha música en inglés e intenta identificar las palabras que son pronunciadas. Eso te ayudará a avivar tu comprensión auditiva en palabras específicas. Una actividad posterior puede ser pronunciar las palabras como el artista las pronuncia y con ello mejorarás tu propia pronunciación.
- Finalmente, no pierdas la oportunidad de adquirir libros que puedan ayudarte a mejorar tus estrategias de comprensión auditiva. Algunas recomendaciones a este tipo de publicaciones se hacen al final de esta sección.

De acuerdo con las tarjetas anteriores, cada vez que nosotros nos enfrentamos a una situación en la que vamos a escuchar algo, generalmente ya tenemos algún tipo de información previa, conocemos el tema, a la persona quien habla o conocemos el tema del que se habla. Conocer la información que estás a punto de escuchar es una de las estrategias que debes emplear.

1. Leer y escuchar¹²

Para esta estrategia escogimos un tema muy importante: **(FOOD)**.



¿Por qué razón escoges un tipo particular de comida? Numera del uno al cinco, uno es el más importante y cinco el menos:

___ It tastes good

___ it's easy to cook

___ It's good for you

___ Everyone at my home likes it.

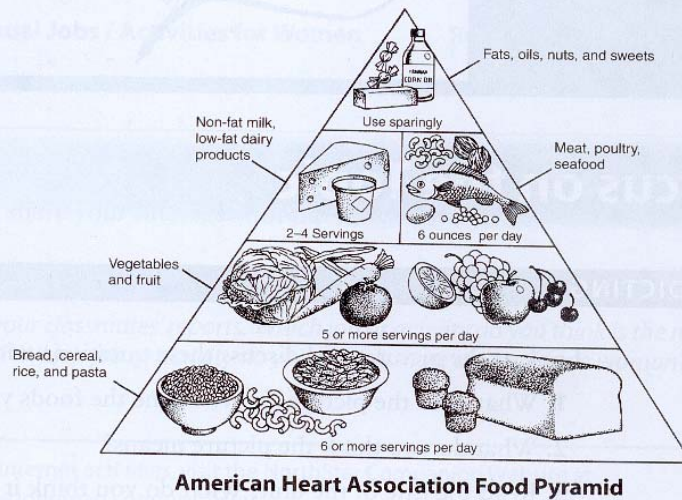
___ It's cheap

Ahora lee el siguiente texto, que te prepara para el elemento auditivo, y responde a las preguntas; ellas te guiarán cuando te encuentres escuchando el audio.

¹² Ejercicio adaptado de: Mills, Robin et Frazier, Laurie (2004) North Star: Listening and Speaking basic / low intermediate. 2nd. E.D. Longman, New York. Pp.99-102

BACKGROUND

People have different reasons for choosing foods. You may choose a food because it's good for you. The food pyramid below is from the American Heart Association. It shows how many servings from each food group you need to stay healthy. People should eat more foods from the groups at the bottom of the pyramid, like fruits and vegetables. They are very good for you because they have a lot of vitamins and minerals. On the other hand, people should eat fewer servings of the foods from the groups at the top of the pyramid because they aren't as good for you.



ACTIVIDAD

Preguntas de comprensión

1. ¿Cuáles son los nombres de los diferentes tipos de alimento?

2. ¿A qué grupo pertenecen los siguientes alimentos?

chili peppers _____

turkey _____

wheat _____

chocolate _____

Oranges _____

3. De acuerdo con la pirámide de la nutrición, ¿qué tipo de alimentos te hacen bien?

4. ¿Cuáles tipos de alimento no te hacen bien?



Ahora ¿qué te parecería escuchar a algunos especialistas hablar acerca del importante tema de la alimentación?

Primero, escucha el primer elemento auditivo para identificar lo siguiente:



¿Donde están las personas, y qué están haciendo?

¿Cómo se sienten las personas?

¿Acerca de qué hablarán?

¿Qué te pareció? No fue muy difícil, ¿verdad? Se trata de tres personas, dos hombres y una mujer, y cada uno tiene una problemática muy particular, por ejemplo:

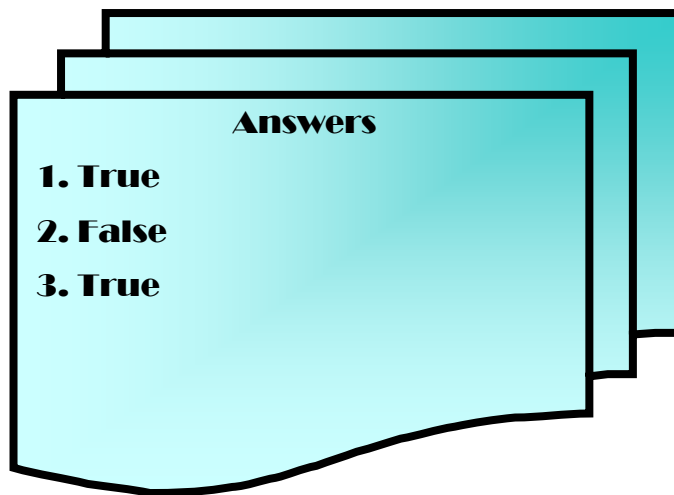
- a) El primer individuo está comiendo algo
- b) El siguiente individuo tiene un problema y busca una solución
- c) Y el tercer individuo (una mujer) tiene prisa para realizar alguna actividad



Ahora escucha el programa de radio "Street Walk". Posteriormente decide si las oraciones siguientes se corresponden o no con lo que escuchaste.

- _____ 1. Some doctors think that food can change your mood
- _____ 2. Some doctors say that eating certain foods will put you in a bad mood
- _____ 3. Marty wants to help people feel better.

Y bien, ¿Cuáles fueron tus repuestas? ¿Cuántas respuestas correctas tuviste? Ahora puedes revisarlas.





Sigamos con el programa "Street Walk". Vas a escuchar a dos extractos del programa en el que se entrevista a personas. Señala la opción que más se acerque a lo que tú escuchas de las personas:

Excerpt One

1. How does the man feel about tasting the soup?

- a. interested
- b. scared

How do you know?

2. How does the man feel after he tastes the soup?

- a. angry
- b. surprised

How do you know?

Excerpt Two

1. How does the woman feel when Marty offers her the food?

- a. scared
- b. angry

How do you know?

2. How do you think she speaks to Marty?

- a. politely
- b. rudely

Why do you think so?

La última pregunta para cada número la puedes responder aquí.



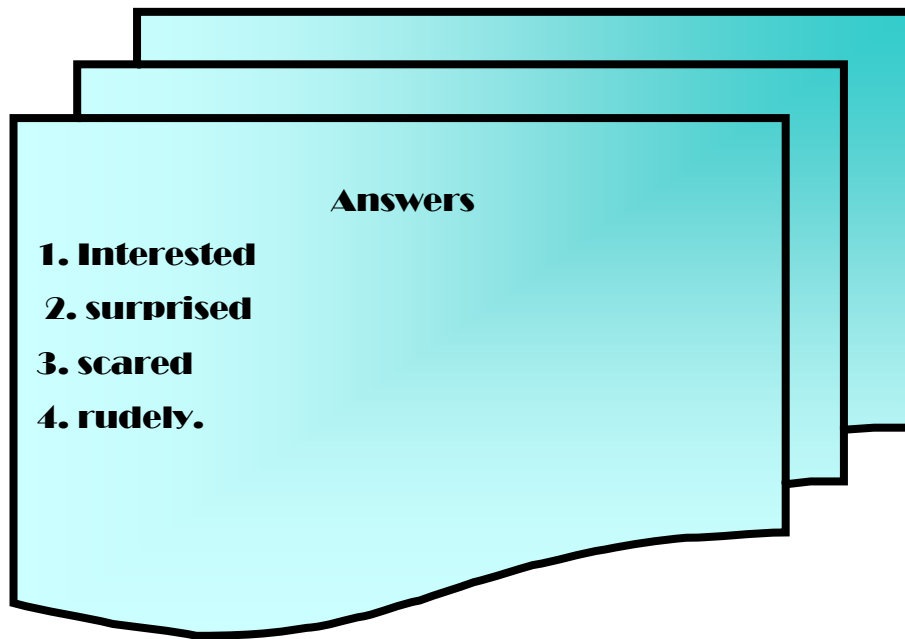
Excerpt one: 1) how do you know?

Excerpt one: 2) how do you know?

Excerpt Two: 1) How do you know?

Excerpt two: 2) why do you think so?

Como pudiste darte cuenta, hay expresiones que realizamos que dejan ver lo que pensamos acerca de las cosas, por ejemplo en el caso anterior, donde la expresión "MMHH" del primer individuo mostraba interés por la comida que estaba probando, ¿no crees? Es importante que verifiques tus respuestas, pues de este modo observarás tus avances.



Es necesario que en cada vez que realices alguna actividad en esta guía te preguntes *¿de qué forma realicé la actividad?, ¿qué problemas tuve y de qué forma pude superarlos?, y ¿porqué me pareció difícil?, ya que de este modo vas a realizar este proceso de manera consciente, y esto te ayudará a realizar en un futuro esta actividad mucho mejor. Te invito, pues, a responder a las preguntas anteriores en las siguientes líneas:*



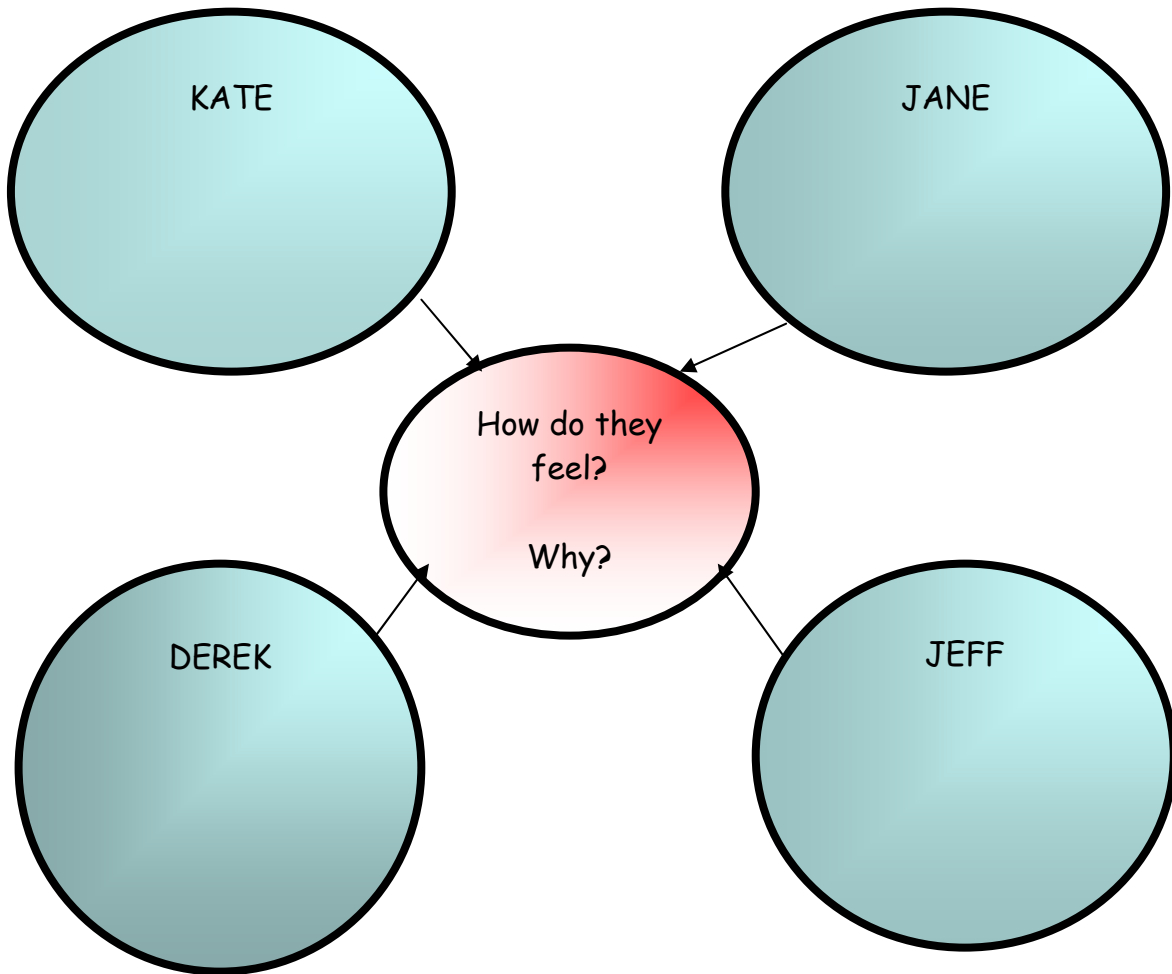
1.2 ACTIVIDAD ¹³



En este caso tu serás el nutriólogo de Kate, Derek, Jane y Jeff. Como primer punto tienes que saber:

¿Cómo se sienten? ¿Porqué se sienten de ese modo?

Una vez que completes el cuadro con esa información, puedes ayudarlos a resolver su problema **¿Qué les recomiendas?**



¹³ Ejercicio adaptado de: Mills, Robin et Frazier, Laurie (2004) North Star: Listening and Speaking basic / low intermediate. 2nd. E.D. Longman, New York. Pp 104-105

2. Tomando notas

En la vida real, cuando escuchamos algo, generalmente tomamos notas de forma mental, hacemos una breve recopilación de la información importante que escuchamos, para después reaccionar en consecuencia. Es importante decir que a veces es necesario que esa información importante la escribamos para evitar que se nos olvide después. Y es que tomar notas es una estrategia muy importante en la habilidad auditiva, está con nosotros casi todo el tiempo, y nos va a ayudar a obtener el mayor puntaje en el examen de requisito

2.1 ACTIVIDAD

Es importante que sepas que, cuando tomamos notas al escuchar un elemento de audio, es muy difícil poder entender todo, así que no te frustres. Mejor aprender a tomar notas de forma más adecuada, ya que esta habilidad te ayudará a completar la actividad que ahora te hemos planteado.

¿Cómo lograrás esto? ¡Sigue las instrucciones!



Tomando notas Información Telegráfica

- * Es como escribir un telegrama, sólo se queda la información **NECESARIA**
- * Elimina palabras como artículos (the, a, an) y preposiciones (on, by, of from)
- * Elimina el verbo to be

Tú escuchas: **tomorrow is the big day, I'm getting married**

Tú escribes: **Tomorrow-getting married**

Ahora realiza el mismo procedimiento para la información que escuches en el elemento auditivo referente a



la primera parte de la actividad THE DIAGNOSIS ¿Crees poder hacerlo? ¡Claro que sí!
¡Adelante!

En la forma en que las oraciones quedan en el cuadro siguiente, es el tipo de oraciones que debes construir cuando tomes notas. Únicamente pon atención a lo más importante, y TÚ sabes que lo más importante es:

Realizador y Acción que se lleva acabo

Una vez que completes el cuadro con esa información, puedes ayudarlos a resolver su problema ¿Qué les recomiendas?



Escucha una vez el elemento auditivo y completa el cuadro siguiente. Para esta actividad te ayudará la información del primer esquema que ya realizaste.

	Kate	Derek	Jane	Jeff
1. How does the person feel?				
2. Why does he or she feel that way?				

¡Muy bien! Ahora que tienes el diagnóstico el paso siguiente es, como ya sabrás, qué tipo de comida les puedes recomendar. Es importante que emplees la información que recién escuchaste, ¿de acuerdo? ¡Adelante! Utiliza el siguiente cuadro:

	Food(s)
Kate	
Derek	
Jane	
Jeff	

Estoy seguro que les diste el mejor de los consejos a tus cuatro pacientes para alimentarse bien y estar de buen humor. Ahora, revisa tus respuestas para la sección auditiva en la que se te pide identificar el problema de tus pacientes.

Answers

Kate is nervous she's getting married.
Derek is stress he has too much work.
Jane is angry she can't sleep.
Jeff is worried about his class.

Qué te parece si ahora respondes las siguientes preguntas que te ayudarán a analizar tu propio aprendizaje?
¡ADELANTE!



1. ¿Qué problemas surgieron cuando respondías a las actividades?

2. Si tuviste que poner el audio más de tres veces o revisar el *tapescript*, ¿cuáles son las palabras que no habías entendido y a qué crees que se deba?

3. Una vez que respondiste a las preguntas y tuviste tiempo de comparar tus respuestas con las respuestas al final de la página, ¿hubo mucha diferencia? ¿Por qué?

2.2 ACTIVIDAD ¹⁴

Vamos a imaginar que trabajas para una empresa de televisión en México que está interesada en adquirir nuevos programas documentales. Por este motivo tienes que asistir a una entrevista realizada a una productora de programas en la BBC. A partir de la entrevista tienes que decidir si es una buena opción comprar programas de esta importante cadena. ¡Mucha Suerte!



Lee las siguientes oraciones y ordénalas de acuerdo a su orden de aparición en el audio.

1. _____ The BBC is famous for many programs like natural history, animal hospital and others.

2. _____ Television is constantly changing and innovating.

3. _____ Sian's name is from Wales and it means gift from God.

4. _____ Now in Great Britain there are a lot more channels like history or archeology channels.

5, _____ Sian is a filmmaker at the BBC.

Now, write in telegraphic writing the sentences in the line below

Remember to omit:

- Verb to be
 - articles
 - prepositions
- and non important information

¹⁴ Ejercicio adaptado de: Think in English No. 67. "Interview: Working for the BBC". Editor: Nick Franklyn

Ahora que cuentas con esta información, es importante que decidas:



¿Con qué canales cuenta la BBC al momento de la entrevista?

¿Qué canales crees que pudieran interesarle a los mexicanos?

De acuerdo con la decisión que tienes que tomar, ¿qué otra pregunta le hubieras hecho a Sian?



Otro modo en el cual puedes tomar notas es con ayuda de símbolos como los siguientes:

& ... and

@ ... at

= ... is the same, means

También puedes hacer esto a través de abreviaturas como las siguientes:

Abt... About

w/... with

e.g ... example (from Latin exempli gratia)

En las siguientes líneas describe tu experiencia en la actividad auditiva anterior



¿Qué tan útiles fueron las estrategias de tomar nota al escuchar la entrevista?

Seguro pensaste que la persona en el audio hablaba muy rápido, ¿Cuántas veces repetiste el audio antes de responder a la primera actividad? _____

¿Qué problemas, al momento de escuchar el audio, que te dificultaron resolver la primera actividad

Si tuviste que repetir más de tres ocasiones el audio antes de responder a las actividades, no te preocupes; está bien pues es parte de que te acostumbres a esta actividad, que al principio pueda parecer difícil. Sin embargo, recuerda que en el examen de requisito sólo tendrás dos oportunidades para escuchar el audio.

Muy bien. Ahora es importante que sepas que la habilidad de tomar notas puedes emplearla para muchas actividades de comprensión auditiva, como lo verás a lo largo de esta guía. Una de las actividades que puedes realizar es ordenar la información que se te presente. ¿Te gustaría saber cómo? Pues, entonces, ¡MANOS A LA OBRA!

2.3 ACTIVIDAD ¹⁵

Eres un reportero de un periódico muy importante en tu país. El jefe de redacción te ha encomendado la tarea de realizar una nota acerca de los extraterrestres. Suena interesante, ¿no crees?

A fin de hacer tu reportaje vas a entrevistar a Peter Cooper, un individuo que afirma haber visto a unos extraterrestres.



¿Tu qué opinas? ¿Crees en los extraterrestres?

Independientemente de tu respuesta, tú eres un profesional y entonces debes escribir cinco preguntas en inglés que te gustaría hacerle a Peter Cooper. Ello te ayudará a comprender mejor a tu entrevistado y lo que este dice.

Escríbelas en el siguiente recuadro:

Where were you?

What did the aliens do?

¹⁵ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 2*. Oxford University Press, New York Pp. 80



Estas listo para escuchar a Peter Cooper. Primero escucha una vez tu entrevista para que te familiarices con su voz y comiences a reconocer las siguientes palabras, las cuales te servirán de vocabulario. Si no las conoces, búscalas en el diccionario:

Metallic	Visor
Government agent	to land - aterrizar
Helmet	to take off - despegar



Y bien, ¿pudiste resolver las preguntas que realizaste?

Si no las pudiste resolver, ¿a qué se debió?

Estoy seguro de que pudiste realizar tu actividad. ¡FELICIDADES!

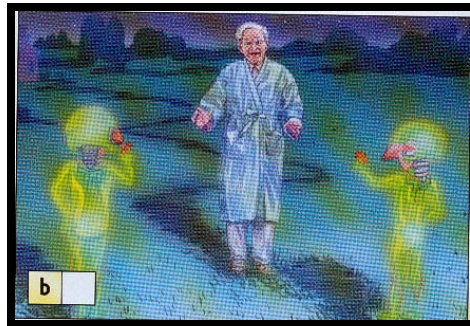
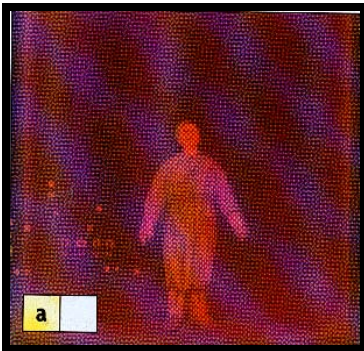
Eso que hiciste fue predecir el contenido. Esto nos ayuda en mucho a comprender mejor lo que escuchamos. Ahora bien, en la segunda parte de esta actividad escucharás a Peter Cooper describirte cómo fue su encuentro con los extraterrestres.



Escucha una vez más la entrevista y ordena las imágenes que se encuentran en la siguiente página de acuerdo con la historia que narre Peter Cooper.

Recuerda que puedes tomar notas para realizar tu actividad más exitosamente. ¡ADELANTE!

Peter Cooper's Story



No fue tan difícil ordenar las imágenes, ¿verdad? Sin embargo, si deseas puedes verificar si has realizado bien esta actividad. No olvides que haber ordenado bien estas imágenes significa un gran avance, pues es

símbolo de que eres capaz de seguir una secuencia de hechos. ¡MUCHAS FELICIDADES!



Answers

A.5	E.3
B.2	F.4
C.6	G.1
D.7	

Ya que ordenaste las imágenes anteriores, debes decidir si puedes incluir esta historia en tu reportaje, por lo que debes responder a las siguientes preguntas:



a) ¿Crees que la gente pueda creer la historia de Peter Cooper?

b) El agente del Gobierno le dijo a Peter "don't tell anyone about this". Si los extraterrestres fueran reales, ¿crees que el gobierno nos diría al respecto?

c) ¿Consideras que la historia de Peter sea digna de ser vista por mucha gente en tu periódico? ¿Por qué?


Estoy seguro de que has tomado la decisión más acertada con respecto a la historia de Peter Cooper, y también de que realizaste las actividades de manera exitosa, ¡MUCHAS FELICIDADES! Te lo mereces.

Una de las tantas situaciones a la que posiblemente te enfrentarás en la sección de comprensión auditiva del examen es, precisamente, escuchar una conversación telefónica. Aunque básicamente puedes usar las mismas estrategias, es importante que tengas una idea de qué puedes esperar, y de cómo puedes solucionar los problemas a los que puedas enfrentarte

3. Por teléfono

Otro tipo de elementos auditivos a los que estarás expuesto en el examen de requisito es a escuchar conversaciones telefónicas. Como en otras actividades, es importante que sepas sobre qué versará la información que escuches en el teléfono, quiénes hablan y porqué.

Una de las particularidades que tienen las conversaciones telefónicas, es que usan expresiones específicas, como las que verás a continuación en esta breve interacción comunicativa:



On the Phone

A) Hello?
B) Who's calling/who's speaking/who's this?
A) Could I speak to Ann Baker?
B) I'm sorry but she's not here at the moment. Can I take the message?
A) Thanks I'll call later

Veamos la siguiente actividad en el cuadro azul que te ayudará a entender mejor la breve interacción.

3.1 ACTIVIDAD ¹⁶

Craig se mudó hace poco de su casa, y su mamá se encuentra preocupada por él. Como amigo de la familia, tu deber es darle algunos consejos a Craig acerca de vivir solo; por lo tanto, debes escuchar esta conversación telefónica e identificar en qué podría necesitar ayuda tu amigo. ¡Adelante!

¹⁶ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 2*. Oxford University Press, New York Pp. 104

Las siguientes oraciones son pistas que pueden ayudarte a identificar qué tipo de recomendaciones pueden ser de utilidad para Craig, pero antes tendrás que decidir si estas oraciones corresponden a la información del audio.



Escucha la siguiente conversación y responde a la primera parte de la actividad. Revisa tus respuestas cuando hayas terminado

1. Craig starts work at eight o'clock at night.
2. His mother is worried that he hasn't been eating well.
3. He goes home immediately after work.
4. Craig's mother has not heard about Linda before.
5. Craig and Linda share an apartment.
6. Linda has been working at the software company longer than Craig.
7. Craig's father has been working in Canada.
8. Craig's father has been working hard all day.
9. His mother is going to San Francisco next Thursday.
10. Craig and Linda are going to cook dinner for his mother.

Aquí puedes revisar tus repuestas:

Answers

1-no	6-yes
2-yes	7-yes
3-no	8-no
4-yes	9-no
5-no	10-no



Una vez que terminaste con esta actividad, dime, ¿te fue difícil responder a esta actividad?

¿Qué te costó más trabajo y por qué?

Muy bien, espero que hayas podido responder a la primera parte de la actividad. Si es así,

¡MUCHAS FELICIDADES!



Ahora vayamos a la siguiente parte de tu actividad. Selecciona de las oraciones que se corresponden con el texto, aquellas que pueden ayudarte a encontrar las situaciones en las que tu amigo Craig pueda necesitar ayuda.

En el siguiente cuadro encontrarás situaciones problemáticas para Craig, que tendrás que ordenar según aparezcan en la conversación. Después, en la línea debajo de cada problema, escribe una posible solución.

Tal vez necesites escuchar el audio algunas ocasiones más.

- **We're too tired to cook**

You should _____

- **I've been working so hard and everything is so new to me**

- **Her Mom has never heard about Linda**



En qué aspectos has mejorado tu comprensión auditiva hasta el momento

Como mencionamos líneas arriba, es muy importante para la habilidad auditiva que seas capaz de identificar quiénes hablan, de qué hablan y por qué lo hacen. Sin embargo, en la siguiente actividad incluiremos un punto que nos permite saber un poco más allá de lo que escuchamos, es decir, inferir qué tanto se conocen las personas que hablan.

3.2 ACTIVIDAD



¿Qué tipo de frases te permiten saber si dos personas que hablan por teléfono se conocen bien?

Muy bien, sin duda algunas de las frases que escribiste en la página anterior las encontrarás en la tabla de abajo, donde tienes que relacionar las breves interacciones de la derecha con las líneas *close relationship* o *no relationship*. ¡Adelante!

1 _____ A: Hello Mary Ann? B: Oh! Frank what a surprise!	
2 _____ A: Hello B: Good morning, can I help you	A) Close relationship
3 _____ A: Hi, this is Sue B: Hello Sue how are you? A: I'm fine how about you? B: Not bad	B) No relationship
4 _____ A: Hi, Peter? B: No, sorry, Peter's out of town. A: Ok, thanks, B: Would you like to leave a message?	

Identificar el tipo de relación que existe entre dos personas también puede ayudarte a anticipar la información que escucharás. En la siguiente actividad encontrarás la oportunidad para identificar esto a través de la habilidad auditiva. Ahora revisa tus respuestas para la actividad anterior.

Answers	
1. A	3. A
2. B	4. B

ACTIVIDAD ¹⁷

Trabajas como detective privado, y han llegado tres clientes que necesitan información acerca de sus parejas o su familia, así que te piden que investigues con quién han hablado y acerca de qué.

Revisa tus apuntes y posteriormente escucha sus conversaciones telefónicas.

First client: Months ago her son was going to a sport club. At the moment he is not going and he's very sad. Client feels worried for her son's health.

Second client: Her boyfriend was having interesting conversation with a girl named Ann Baker. Client feels her boyfriend is cheating on her.

Third client: his son is acting very strange; he's trying to contact a person named Jim. Client think it is something related to drugs.



Escucha el audio en tres ocasiones y utiliza la siguiente tabla para recabar la información necesaria que te ayude a darles una respuesta a tus clientes.

	Who is speaking to who?	What are they talking about?	How well do they know each other?
1.			
2.			
3.			

¹⁷ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 2*. Oxford University Press, New York Pp. 105

Y bien, ahora que has completado la tabla que, seguramente, lo hiciste muy bien



¡Muchas Felicidades! Tu deber como investigador es dar una respuesta oportuna a tus clientes, para lo cual debes escribir en estas pequeñas notas todo lo relacionado con lo que te preguntaron. Si consideras que necesitas más información, escribe *More information needed*; de este modo tu cliente sabrá que necesitas más información. ¡Adelante!

First client:

Answer:

Third client:

Answer

Second client:

Answer

A lo largo de esta tarea tuviste un objetivo en mente, que te ayuda a enfocar tu trabajo en la actividad auditiva. Veamos qué tanto te ayudó:



¿A qué problemas nuevos te enfrentaste? ¿Los resolviste? ¿Cómo?

Aparte de la tabla de la página anterior, ¿de qué otros elementos te valiste para completar tu actividad?

¿Cómo te sentiste al ir completando la segunda parte de la actividad? (Dar respuesta a clientes)

Como te habrás dado cuenta, a lo largo de la sección de comprensión auditiva has escuchado todo tipo de elementos auditivos y revisado algunas de las estrategias que debes tomar en cuenta, como tomar notas ¿Te acuerdas? Ahora es momento de que veamos otro de los posibles escenarios a los que te enfrentarás, y esto es, escuchar y escribir números.

4. Escuchando números

Muchas de las tareas que se te solicitan en un examen son precisamente entender y escribir rápidamente números.



No olvides que cada una de las estrategias que analicemos las tienes que volver a emplear para las posteriores actividades, como parte de formar un repertorio de estrategias para la comprensión auditiva

Cuando se trata de la comprensión de un documento auditivo, es importantísimo saber qué vamos a escuchar, ¿recuerdas? De este modo sabemos:

- Quién o quiénes hablarán
- El tema que se está tratando
- Inferir el tipo de relación que hay entre las personas que hablan

Y cuando se trata de escuchar números, es importante saber si el número hace referencia a:

- Fechas
- Porcentajes
- Cantidad (dinero, años)
- Edades

Analiza junto conmigo la siguiente actividad, la cual nos abrirá un poco más el panorama con respecto a escuchar y entender a qué se refieren los números:

LA ACTIVIDAD ¹⁸

ENDANGERED LANGUAGES

Recuerda que uno de los primeros pasos, antes de escuchar algún elemento auditivo, es conocer acerca de nuestro tema. Una de las formas en que podemos lograr esto es respondiendo a estas breves preguntas de tu propio conocimiento, que te ayudarán a adentrarte mejor en el tema y el vocabulario que seguramente escucharás. Si encuentras alguna dificultad con el vocabulario, no dudes en acudir a tu diccionario.

1. How many languages are there in the world?
 - a. less than 1,000
 - b. between 1,000 and 5,000
 - c. more than 5,000
2. What is an endangered language?
 - a. a language children no longer learn
 - b. a language adults no longer speak
 - c. a language not many people speak
3. What percentage of languages could be dead by 2100?
 - a. 50%
 - b. 75%
 - c. 90%

Y bien, seguramente la actividad anterior trajo a tu mente una de las lenguas muertas más importantes.

¡CLARO! El latín.

¹⁸ Ejercicio adaptado de: Mills, Robin et Frazier, Laurie (2004) North Star: Listening and Speaking basic / low intermediate. 2nd. E.D. Longman, New York. Pp 147-152

Ahora aprendamos un poco más acerca de las lenguas en el mundo. Lee el siguiente párrafo:

Facts about Languages

- There are over 6,000 languages in the world today.
- A dead language means people do not speak the language any more.
- Many languages are endangered. Children will soon stop learning them. Then only older people will speak them.
- Some languages are nearly extinct. Only a few old people speak them. When these speakers die, the language will be dead.
- Of the approximately 6,000 languages spoken in the world today, 90 percent could be dead by the year 2100.



Como te puedes dar cuenta, al aprender un idioma es imposible separar las habilidades que lo conforman, por esa razón es importantísimo que ejercites todas tus habilidades (reading, listening, writing, speaking) para de este modo poder enfrentar con mayor certeza los obstáculos.

¡SIGUE ADELANTE!



¿Tu qué opinas?

¿Conoces alguna lengua que se encuentre en peligro de extinción? ¿Cuál?

¿A qué crees que se deba?

Muy bien, ahora podemos entrar en materia. ¿Te parece si comenzamos? ¡PUES ADELANTE!



Lee las siguientes preguntas y posteriormente escucha el inicio de "LANGUAGE LOSS". Circula

la opción correcta:

1. Where is the speaker?

a) in a class b) on T.V c) on the radio

2. What is the topic?

a) languages b) language and culture c) endangered languages



¿Acerca de qué tema crees que el elemento auditivo pueda hablar?



Escucha el elemento auditivo acerca de Endangered Languages. Lee las oraciones y decide si son

falsas o verdaderas de acuerdo con la información del texto.

_____ I. Linguists care about endangered languages because when a language dies, a culture can die, too.

_____ II. Languages become endangered because children don't go to school.

_____ III. Linguists try to preserve and save endangered languages.

Revisa tus respuestas a los ejercicios anteriores.

Answers

1. class, 2. endangered languages.

I. True,
II. False,
III. True.

Hasta este momento no has tenido oportunidad de escribir o tomar nota de un número, ¿no es así? Sin embargo, seguramente pudiste percibir, durante el audio, que se mencionaban algunos números.

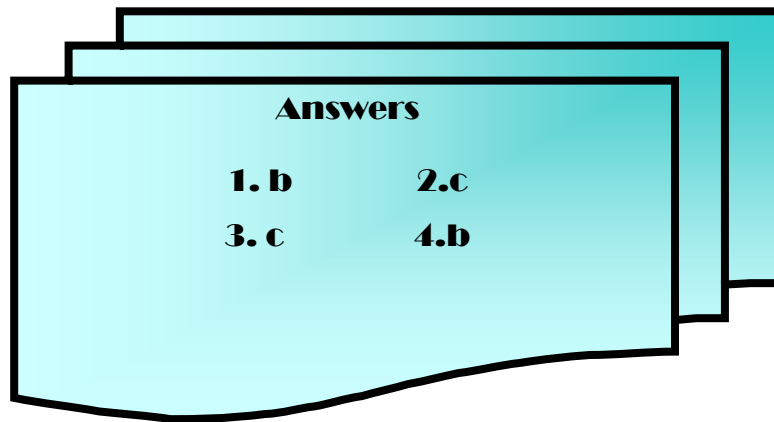
Pues ahora, ya que conoces el contexto en que se genera esta discusión en audio, puedes enfocarte más en los detalles de la conferencia.



Escucha una vez más la conferencia y circula la opción correcta.

1. _____ is an example of a dead language.
a) Spanish b) Latin c) Greek
2. The Manx lost their native _____.
a) culture b) traditions c) language
3. Before _____, it was illegal to teach Hawaiian in public schools.
a) 1997 b) 1957 c) 1987
4. Once there were _____ of Native American languages.
a) a few b) hundreds c) thousands

Muy bien, ahora que terminaste con esta actividad, es importante que identifiques cuáles son tus puntos débiles al escuchar, porque de ellos aprenderás en el futuro. Revisa tus respuestas.



Ahora analiza tu proceso de resolución de la actividad anterior.



¿Qué te pareció más complicado al estar completando esta actividad?

¿Por qué razones crees que es difícil completar esta actividad?

¿Te fue muy difícil reconocer los números? ¿Por qué?

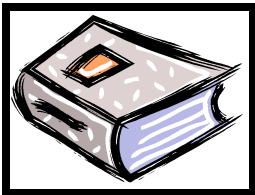
Revisemos ahora la siguiente actividad, que te ayudará a clarificar aquello que aprendiste en la actividad anterior.

4.2 ACTIVIDAD ¹⁹

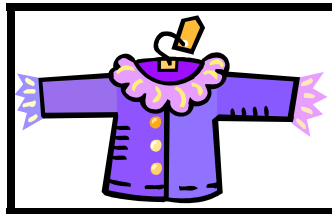
Se acerca una época en que tienes que dar muchos regalos y hacer invitaciones. A fin de saber cuánto vas a gastar si tuvieras que comprar los objetos que se muestran a continuación, es importante que anotes los precios de cada objeto y que sumes cuánto gastarías. No importa que se trate de libras (*pounds*) o dólares (*dollars*). Sólo necesitamos saber la cantidad. ¿De acuerdo? Al final revisa las respuestas.



Escucha las siguientes conversaciones y escribe el precio de cada uno de los objetos.



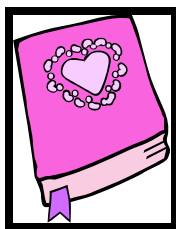
1. Book of stamps



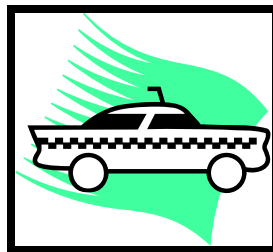
2. Sweater



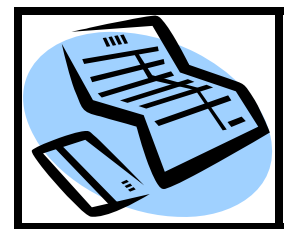
3. Bread



4. Book



5. Car



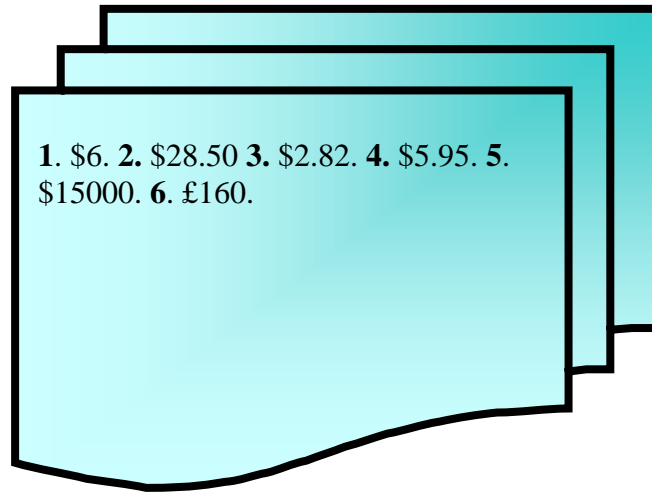
6. Check

¹⁹ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 2*. Oxford University Press, New York Pp33

Ahora escribe en la línea de abajo cuánto es el precio total de la compra de todos los objetos anteriores. Recuerda que uno de los objetos está en libras (*pounds*), así que la cantidad para ese objeto tiene que ir aparte.

(dollars)\$ _____ (Total amount) (Pounds) £ _____ (total amount)

Ahora revisa tus respuestas.



Finalmente, se trata de poner mucha atención a los números que escuchas, es decir, de tomar en cuenta todo lo que escuchas, pues es parte del **CONTEXTO**, aunque lo realmente importante para ti viene cuando mencionan aquello que tú necesitas saber.

Y bien, seguramente tuviste mejor suerte que en la primera actividad, ¿no es así? Muy bien, eso indica que vas mejorando, así que como dijimos en líneas arriba es importante conocer tus puntos débiles, pero también es bueno saber dónde estas haciendo bien las cosas:



Hablando de la comprensión auditiva, ¿en qué aspectos piensas que has mejorado?

¿Por qué razón consideras que te fue más fácil identificar números que otro tipo de información?

En las actividades que tuviste que tomar notas, ¿cómo comenzaste a hacerlo?

Antes de continuar adelante en esta sección de tu guía de estudios, es importante que tú mismo (a) reconozcas el esfuerzo que estás realizando al completar la guía y realizar todas estas actividades que te

ayudar a formar las habilidades necesarias para tu examen de requisito. ¡Felicidades!



Sin embargo, recuerda que si consideras que necesitas más apoyo, puedes acudir a los libros de referencia que se encuentran al final de cada sección.

5. Información específica

Cuando escuchas un elemento auditivo un poco más complejo, es difícil reconocer cuáles son los detalles importantes y cuáles no lo son tanto. Esto depende de la información que es importante para ti. Por esta razón resulta necesario que tomes notas de tantos detalles como puedas; así, en un segundo momento, podrás discriminar la información no relevante.

No olvides que al tomar notas puedes:

- Escribir el realizador y la acción principal, no son necesarias preposiciones, artículos etc.
- Utilizar símbolos que te permitan escribir mucho más rápido.
- Hacerlo a través del uso de cuadros sinópticos que requieran información específica.
- Es muy importante que sepas QUÉ información te están solicitando, por ese motivo lee las preguntas antes de escuchar el audio.

Revisemos juntos la siguiente actividad, ¿te parece?



Todos en algún momento de nuestra vida hemos coleccionado algo y por muy insignificante que esto pueda parecer para los demás, realmente vale mucho para quien lo colecciona. ¿Tú has coleccionado algo? ¿Como qué?

¿Qué te llevó a coleccionar eso?

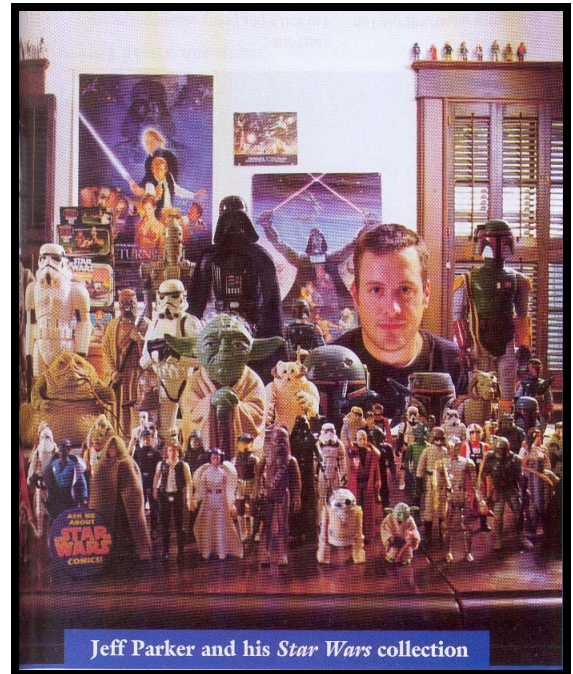
Pues muy bien, ahora que sabes el tema de las siguientes entrevistas, vamos a imaginar que vas a escribir un reportaje para una revista donde se trate el tema de los coleccionistas. Para cumplir tu propósito vas a escuchar las siguientes dos entrevistas.

Es importante que tengas a la mano una guía de preguntas, ¿no te parece? De este modo puedes saber qué información incluir en tu reportaje.

²⁰ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2003) *American Headway 3*. Oxford University Press, New York Pp. 80-81



Escucha las entrevistas y responde a las preguntas que se encuentran junto a la imagen de tus entrevistados. Utiliza las preguntas para darte una idea sobre lo que vas a escuchar. ¡Adelante!



Andrea Levitt

Jeff Parker

1. Where does he/she live? Who with?
2. What does he/she do for a living?
3. How long has he/she been collecting?
4. How many items has he/she collected?
5. How many rooms of the house are taken up with the collection?
6. What's his/her favorite item?
7. Where do the items come from?
8. Is he/she in touch with other people who share the same hobby?

Responde a las preguntas en la siguiente hoja. A fin de ayudarte a tomar mejores notas cada línea tiene entre paréntesis una palabra que te indica que es lo más importante a atender.

Responde aquí a tus preguntas guía

1. _____
_____ (live-location)
2. _____
_____ (do for a living-occupation)
3. _____
_____ (How long-time)
4. _____
_____ (how many-quantity)
5. _____
_____ (How many-quantity)
6. _____
_____ (item-object)
7. _____
_____ (Where-place)
8. _____ (Is in touch-yes/no, names)



Las preguntas guía te permitirán dirigir tu atención a lo más importante del elemento auditivo. Para ello tienes que identificar las palabras que se refieran a acciones, por ejemplo:

Where does she live? → La palabra subrayada hace referencia a un lugar, así que ese será el elemento en el que centres tu atención. ¿De acuerdo?



¿Cómo te sentiste resolviendo esta actividad? Espero no te haya sido tan difícil; sin embargo, si encontraste problemas al resolver la actividad, dime ¿Cuáles fueron?

Ahora bien, en el examen probablemente tendrás algunos problemas resolviendo actividades de este tipo, por eso es importante que respondas a la siguiente pregunta, te ayudará a reflexionar. ¿Consideras que fuiste capaz de superar esos problemas y completar la actividad?

No te desanimes si no pudiste completar la actividad del todo, estás en un proceso de aprendizaje que sin

duda, requiere de tu esfuerzo y dedicación. ¡Sigue adelante!



La actividad anterior te prepara para escuchar atentamente la información específica; sin embargo, es importante que recuerdes que, cuando escuchamos un elemento auditivo, no saltamos de lleno a escuchar elementos específicos, es un proceso:

1. Primero identificamos elementos muy sencillos (adjetivos, números)
2. Después sabemos qué situación hay, quiénes participan y el tema de conversación. Este es un elemento muy importante, ya que nos prepara para la información posterior.
3. En este paso ya ponemos mayor atención a las ideas más importantes; por ejemplo, en un anuncio de radio podemos decir qué producto se está vendiendo.
4. Finalmente, en este último paso, ya podemos centrar nuestra atención en detalles más específicos; por ejemplo, hablando del producto en un anuncio de radio, decir por qué razones debe comprarse dicho producto.

Tomando el cuadro anterior, resuelve la siguiente actividad en la que debes atender a detalles específicos.

5.2 ACTIVIDAD ²¹

THE FORGETFUL GENERATION



Escucha el inicio del programa "WHAT'S YOUR PROBLEM". Mientras escuchas piensa en las siguientes preguntas:

1. What is problem they are talking about?
2. What do they think is causing it?



¿Cuál es el tema principal en este programa?

Y tu qué opinas...

¿Tu estilo de vida exige que recuerdes muchas cosas? ¿Por qué?

¿Crees que nuestra sociedad actual es una sociedad más ocupada y estresada que hace 100 años?

²¹ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2003) *American Headway 3*. Oxford University Press, New York Pp. 88-89.

Ahora que conoces mejor el tema, es muy importante que sepas cuál va a ser tu actividad aquí.



Escucha las historias de Lee Ann, Jerry y Keiko. Utiliza el cuadro que sigue para guardar un record de tus notas.

Al final, ofrece una recomendación para cada uno de ellos.

No olvides que en esta actividad tienes que hacer uso de tu habilidad para tomar notas.

<u>NAME</u> _____	<u>WHAT DID THEY FORGET?</u>
Lee Ann	
Jerry	
Keiko	

Muy bien, hasta el momento tienes parte de la información necesaria para ofrecer una recomendación, ¿no es así?



Ahora escucha el resto de la información del programa a fin de que estés en condiciones de ofrecer las recomendaciones necesarias, ¿te parece? Responde a las preguntas siguientes que te permitirán obtener información detallada acerca de cómo ayudar a tus amigos.

1. What is Professor Alan Buchan's job?

2. What modern day working practices cause forgetfulness?

3. Why did the lady think she was going insane?

4. What was the lady's problem?

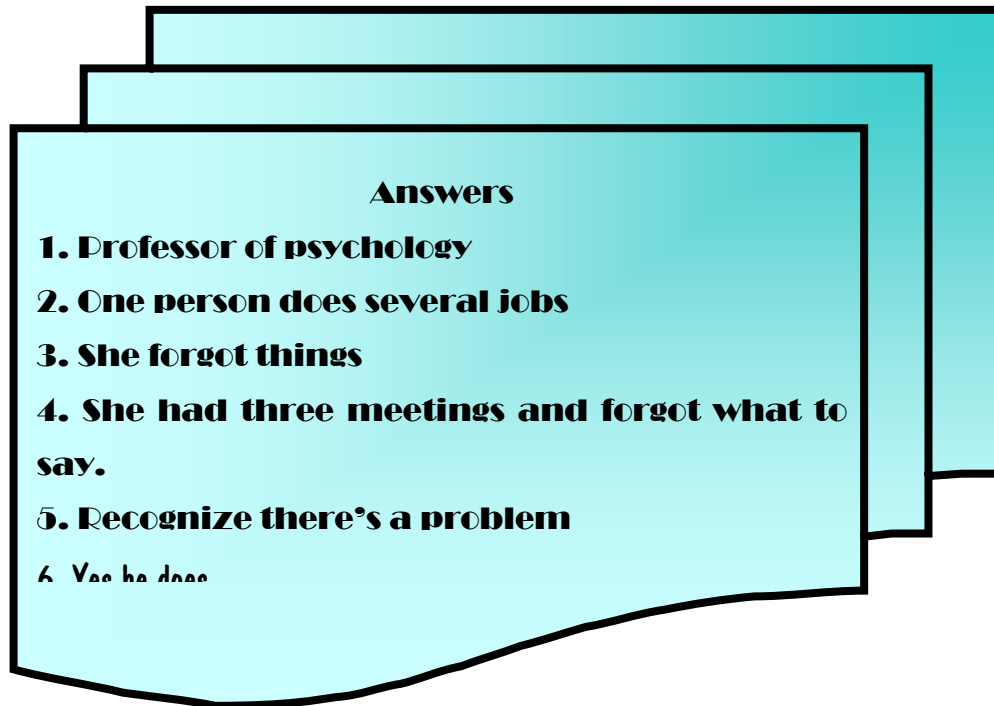
5. What helped the lady feel more relaxed?

6. Does Professor Buchan advise using a personal computer? Why?

7. What does he advise? Why does he advise this?

Muy bien, espero que hayas tomado notas mientras escuchaste el audio. Recuerda que si es necesario puedes escuchar el audio en más ocasiones.

Ahora revisemos juntos las respuestas; te recomiendo que acudas también al *tapescript* para identificar mejor las respuestas:



Answers

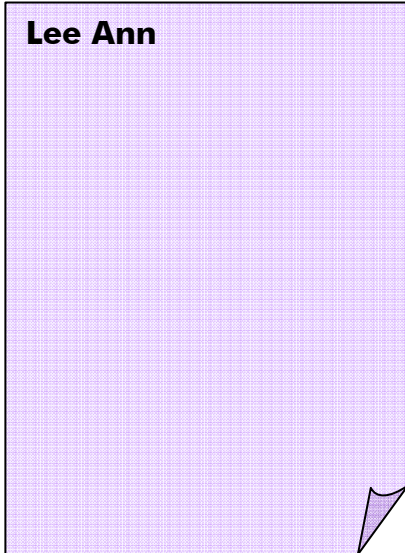
- 1. Professor of psychology**
- 2. One person does several jobs**
- 3. She forgot things**
- 4. She had three meetings and forgot what to say.**
- 5. Recognize there's a problem**
- 6. Yes he does**

Espero que hayas tenido varias respuestas afirmativas. Seguramente fue así, si has tomado las notas pertinentes.

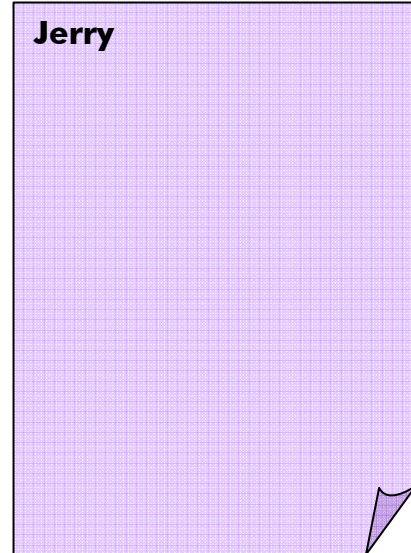
Ahora bien, ¿cuáles serían tus recomendaciones personales para tus amigos Lee Ann, Jerry y Keiko?

Escríbelas en las notas siguientes:

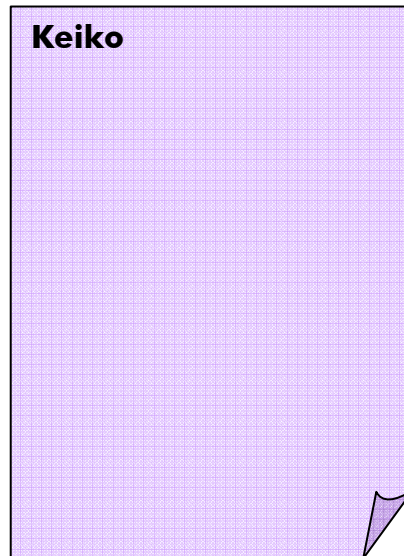
Lee Ann



Jerry



Keiko



Espero que esta actividad te haya gustado y que hayas aprendido a utilizar las estrategias para obtener información específica. Esto, sin duda alguna, te va a ser de mucha utilidad. ¡FELICIDADES!

Finalmente responde a las siguientes preguntas.



Si te fue difícil responder a esta actividad, ¿a qué crees que se debió?

A pesar de la dificultad de la actividad, quizás pudiste resolverla bien. ¿Cómo le hiciste?

¿Te ayudó la primera parte de la actividad para adentrarte en el tema de este audio? ¿Cómo?

Ahora que has terminado con la sección de **Comprensión Auditiva**, seguramente tienes una mejor idea de aquello a lo que vas a enfrentarte en el examen: situaciones diversas, actividades distintas que realizar con la información recibida, diferentes acentos, etc. No obstante la gran variedad de problemas que se te pueden plantear, estoy seguro de que tendrás los recursos para poder resolverlos de un modo óptimo.

Sin embargo, como dijimos en un principio, esto no es en definitiva todo lo que debes aprender, incluso no es todo lo que debes practicar. Siempre hay algo más que puedes aprender.

Por esa razón te invito a que busques más fuentes donde puedas reforzar los conocimientos y estrategias adquiridas en esta guía. Las referencias bibliográficas que se encuentran a continuación son solamente algunas de las opciones que están a tu disposición; no dejes de consultarlas. **¡SIGUE ADELANTE!**



Referencias Bibliográficas

- Gilbert, Judy B. (1993) Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English. Cambridge University Press, New York.
- Thrush, Emily A. et al (1993) Interaction Access: A Listening/Speaking Book. Mc. Graw- Hill, México, D.F.
- Espeseth, Miriam. (1999) Academic Listening Encounters: listening, Note Taking, and Discussion. Content Focus: Human Behavior. Cambridge University Press, New York.
- Morrow, Keith. (1977) Listening Comprehension Tests for Proficiency. Longman, London.

Transcripciones

4.5.1 Transcripciones

Es muy importante para tu preparación en esta habilidad tener la posibilidad de que puedas leer en algún momento aquello que estás escuchando. De este modo sabrás con exactitud cuál fue la respuesta correcta y por qué. Otra de las ventajas de contar con las transcripciones de los elementos auditivos, es que tienes la oportunidad de saber cómo se escuchan determinadas palabras, en el caso de que escuches el audio mientras lees. No dudes en utilizar este anexo siempre que lo necesites.

En esta pequeña sección encontrarás las transcripciones para las actividades en la sección de comprensión auditiva. Acude a esta sección siempre que quieras verificar una vez más las respuestas a las actividades.

¡ADELANTE!

Actividad 1

2A. LISTENING ONE: *Would You Like to Be on the Radio?*

Larry: Mmm, it tastes delicious. What's in it?

Dan: Well, thanks. I hope it works. I'll try anything.

Larry: On the radio? No, thanks.

Dan: Oh, my girlfriend just left me, and now I'm all alone.

Barbara: Are you kidding?! I'm in a big hurry. I don't have time for this!

Actividad 1: parte 2

LISTENING FOR MAIN IDEAS

Host: Good afternoon and welcome to *Street Talk*, the radio show where we talk to people on the street. I'm your host, Marty Moore, the *Street Talk* guy. Today, I'm here on Market Street talking to people about food. Did you know that eating some foods can actually change your moods? That's right! Some doctors say that if you're in a bad mood, you can eat a certain food and the food will make you feel better. So let's talk to some people and see what *they* think about food and moods. Here's someone now. Hi. I'm Marty Moore, the *Street Talk* guy. What's your name?

Larry: Me? My name's Larry. Why . . .

Host: Nice to meet you, Larry. Would you like to be on the radio?

Larry: On the radio? No, thanks. I think I'm too nervous for that.

Host: Oh, don't be nervous. Here, have some of this soup. It will help you relax.

Larry: Soup? Mmm, it smells delicious. What's in it?

Host: It's made with chili peppers.

Larry: Wow! That's hot!

Host: Oh, don't worry. Soon you'll feel better. You see, chili peppers have something in them that makes your mouth feel very hot right after you eat them. But they will also help you to relax. The more chili peppers you eat, the more relaxed you will feel.

Larry: I sure hope you're right!

Host: OK, on to the next person. Hi, I'm Marty Moore. What's your name?

Dan: I'm Dan.

Host: Gosh Dan, you look *really* unhappy. What's wrong?

Dan: Oh, my girlfriend just left me, and now I'm all alone. I feel miserable!

Host: Gee, I'm sorry to hear that. Maybe I can help you feel better. Here. Eat some of these chocolate chip cookies. You see, chocolate has something in it that makes you feel more upbeat. Some people even say chocolate can make you feel like you're in love!

Dan: In love? Really?

Host: Yes, and cookies are also made with wheat flour. Wheat can help you to relax and feel more upbeat, too.

Dan: Well, thanks. I hope it works. I'll try anything.

Host: Good luck. OK, let's talk to someone else . . . Hello. What's your name?

Barbara: My name? I'm Barbara. Who wants to know anyway?

Host: Well, I'm Marty Moore, the *Street Talk* guy. Would you like to be on the radio?

Barbara: Are you kidding?! I'm in a big hurry. I don't have time for this!

Host: Wow! You're in a bad mood. What's the matter?

Barbara: Sorry, but I'm really stressed! I'm late for work, and I'm still waiting for the bus! I hope it gets here soon. I have a lot of work to do, and my boss is going to be angry!

Host: Here, I've got just what you need. Eat this turkey sandwich, and drink this glass of orange juice.

Barbara: A turkey sandwich and orange juice? Are you crazy? I need a bus, not food!

Host: Hey, don't be so irritable. I'm just trying to help. You see, turkey can help you to feel more energetic so you can do all of your work and feel less stressed. And the vitamin C in your orange juice can also help you to feel more energetic. It can even help you to feel more upbeat so you won't be so irritable.

Barbara: Thanks anyway, but I don't have time for food. I have to get to work!

Host: Well, our time's up for today. This is Marty, the *Street Talk* guy, saying good-bye for now. And don't forget—eat the right foods, and stay in a good mood.

Actividad 1.2

2B. LISTENING TWO: *What's the Matter?*

Narrator: What's the matter, Kate?

Kate: Oh, boy. Tomorrow's the big day. I'm getting married! I'm excited, but I'm really nervous, too. I hope I'm not making a mistake! I hope nothing goes wrong at the wedding!

Narrator: What's the matter, Derek?

Derek: Oh, my gosh, I'm totally stressed out. I have so much to do! I have to stay late at my job tonight to finish my work. Then I have to go to my son's school. He's in a play. I hope I can get there on time!

Narrator: What's the matter with Jane?

Jane: Hello? . . . What? No, he doesn't live here. You have the wrong number!

Ooooh, I hate it when people call and wake me up when I'm sleeping! And it really irritates me when it's a wrong number! How can people be so rude! Now I'll never get back to sleep!

Narrator: What's the matter, Jeff?

Jeff: I can't believe I just failed *another* math test. How stupid of me! And I needed a good grade on this test to pass the class . . . I feel miserable. What am I going to do?

Actividad 2.2

Interview: Working for the BBC (4m50s)

Think: So, hi Sian. I've always been interested by your name. Where does that come from?

Sian: My name's Welsh¹⁰⁸, although I'm not. It's in the original language from Wales, where it's spelt S-I-A-N. And S-I in Welsh is pronounced "sh" so it's "shahn". So, for example, "shop" is spelt S-I-O-P in Welsh. And "Griffith" is a very standard Welsh surname¹⁰⁹, so being called "Sian Griffith" is like being called "Joe Bloggs" in the rest of England. There's¹⁰⁹ three of them in the BBC where I work.

Think: Right. And do you know what "Sian" means?

Sian: "Sian" is Welsh for "Jane" so "Sian", "Jane", "Juana", "Joanne" are all of the same family and it means "a gift¹⁰⁹ from God".

Think: Oh, very nice! And you mentioned you work for the BBC. What do you do for the BBC?

Sian: I'm a filmmaker for the BBC. I make programmes for television.

Think: And what sort of programmes? Can you tell us something about that?

Sian: I work in a department which is strangely named "Specialist Factual". So it's documentary type programmes, factual programmes and ones that have some specialist knowledge. So, for example, science or history or archaeology.

Think: That presumably means that you travel quite a lot.

Sian: I used to travel quite a lot, although more and more I prefer to do programmes in England. That said, even within¹¹⁰ England, it's... the transport's very bad here so it can take a long time to travel. So it does mean me being away from home a lot, yes.

Think: And does that sound as... And is that as exciting as it sounds or not? I mean, it's the sort of thing that most of the rest of us would dream about doing.

Sian: Er, I always tell people that it's not as exciting as it sounds. I spend a lot of time standing in a field in the rain getting very cold.

Think: And so have you done natural-history-type stuff¹¹¹, 'cos¹¹² the BBC's quite famous for that, isn't it?

Sian: The BBC's very famous for natural history programmes. I don't work on them; they're made out of Bristol, which is in the West of England. And they tend to be made by... a cameraman will go off on his own¹¹³ for a year and recording animals in the wild¹¹⁴ and then the programmes are made afterwards in the edits from that.

Think: So, what sort of topics¹¹⁵ have you actually⁷ covered?

Sian: I've made programmes about topical science, I've made programmes about veterinary medicine – a series called *Animal Hospital*. I've worked on a series about marine archaeology – called *Journeys to the Bottom of the Sea* – and a series about British archaeology, specifically about burials¹¹⁶, about ancient bodies, where we reconstructed what people looked like

and what their lives were like.

Think: Oh, that's interesting. Um, there seems to be on television at the moment in Britain a – sort of – craze¹¹⁷ about archaeology and history, is there a reason for that?

Sian: I think things go in phases and become fashionable¹¹⁸ and then people feel that they've had too much and they have a break¹¹⁹ and then they come back into fashion again.

Think: So, in the past there has been this level of history or archaeology on television 'cos¹² I don't remember ever seeing so much.

Sian: British broadcasting¹²⁰ has changed in that we have a lot more channels now. I mean, when I was a child there were only three channels, then we had four, then we had five, and now we have digital channels, so people can have one hundred, two hundred channels. So there are specialist channels, so there are lots and lots of channels which just have history or just have archaeology. But in terms of the programmes on the main channels, the terrestrial channels, I wouldn't think there's more history or archaeology than there's been in the past. I think it goes in phases; you get a lot and then you don't get any, and then you get a lot.

Think: And would you say that the proliferation of channels has been accompanied by an improvement in quality or by a fall in quality?

Sian: Personally I would say that the more channels there are, there's the same amount¹²¹ of money, there's the same amount of creative endeavour¹²², and so it just means it's spread¹²³ a little bit more thinly, so I would argue that it's not necessarily for the better.

Think: So, somebody making a documentary, instead of²⁴ having a director, a cameraman, a soundman or woman or whatever, now goes with fewer people or...?

Sian: The crews¹²⁵ are definitely smaller. So some of the series I've worked on, I've filmed myself on the little digital cameras, and there are advantages and disadvantages to that. So that's one way that people have saved money. Also sometimes you have a little bit less time in the preparation and the research beforehand¹²⁶.

Think: Ah-ha. And what... what can we expect in the future from television?

Sian: Well, I think it's constantly changing and getting innovative, there are more and more devices¹²⁷ so that in a way you can be your own channel controller now. Personal video recorder, they're becoming increasingly widespread¹²⁸, as I said. Um, I can't predict the future, I don't know what's gonna¹²⁹ happen in ten years time.

Think: OK, well, thank you very much.

Actividad 2.3

T 10.6 It came out of the sky

I = Interviewer C = Mr. Cooper

- I Mr. Cooper, you claim to have seen a UFO. Is that right?
- C Yes, that's right. It happened about a year ago.
- I And where was this?
- C It all took place near my home in Nevada.
- I And what time of day was it?
- C It was about one o'clock in the morning. I was having trouble sleeping, so I was awake watching TV.
- I What was the weather like?
- C It was a warm and clear night and there was a full moon.
- I So, Mr. Cooper, what exactly happened?
- C Well, like I said, I was watching TV. Suddenly—all the lights went out. And instead, there was this bright light shining in the windows from the backyard. So I got up and went over to the window to see what it could be.
- I And what did you see?
- J I saw a bright light up in the air, coming toward the house. It was coming closer and closer and getting bigger and bigger. Then it started to land. It landed behind some trees.
- I Did anyone else see it?
- C No. I live alone. So it was just me.
- I What did you do?
- C I went outside to see what it was. Maybe it an airplane or a helicopter or something—I couldn't tell. Anyway, I saw two forms, you know, two aliens, coming toward me.
- I What did they look like?
- C They were pretty small, about the size of children. They were dressed in green suits, and they were wearing green helmets with red visors so I couldn't see their faces.
- I Did they speak to you?
- C Yes. The one on the right said, "You must come with us."
- I Weren't you scared? I mean, weren't you surprised that they spoke English?
- C They spoke English with a funny accent. It sounded more like a machine talking than a person. At first, I was amazed and very, very scared. But then they touched me and suddenly I wasn't scared anymore. I don't know why. Then they carried me toward the light. But we didn't really walk, we just glided over the ground until we came to the spaceship.
- I And what did their spaceship look like?
- C It was about 45 feet across. It was silver and it

was very, very shiny. And there were round windows all around the sides.

- I Did you go inside?
- C Yes. A door opened and there were steps. So we went in.
- I What did it look like inside?
- C It was all black with lots of colored lights all around. I couldn't see any seats or controls or anything. All there was was a central column going up from the floor to the ceiling, right in the middle of the room.
- I Then what happened?
- C Suddenly, one of the aliens pointed and said, "Stand over there." So I went over and suddenly a bright red light started to shine on me. After a minute or so, the alien said "What is your age?" And I answered, "74." He said, "Turn around." So I did. After a few more minutes, the alien said, "You are too old for our purposes. You may leave now." So the two aliens carried me back outside.
- I Then did the spaceship take off?
- C Yes. I heard a very high-pitched noise, almost like a scream, and the spaceship took off straight up in the air—zoom!—and disappeared!
- I So, what did you do?
- C The next morning I called the police and told them what happened. Then in the afternoon, someone from the government came to my house to interview me. He never told me his name.
- I What did this government agent want to know?
- C He asked me lots of questions about the spaceship and about the aliens. And he said, "Please don't tell anyone about this. It must remain a secret." I thought this was strange, but I didn't say anything to anybody.
- I So, Mr. Cooper, why have you decided to tell everyone about it now?
- C Because I want people to know what happened to me. I think the government is trying to keep UFOs a secret. People have a right to know the truth.
- I Thank you very much, Mr. Cooper for sharing your story with us.

Actividad 3.1

T 13.5 Phoning home

C = Craig M = His mother

C Hi, Mom. It's me, Craig.

M Craig! Hello! How nice to hear from you.

How are you? How's the new job going?

C Work's OK ... I think . I'm just ... so ...

M Tired? You sound tired. Are you tired? What have you been doing?

C I *am* tired, really tired. I've been working so hard and everything's so new to me. I'm in the office until eight o'clock every night.

M Eight o'clock! Every night? That's terrible. And when do you eat? Have you been eating well?

C Yes, yes—I've been eating OK. After work, Linda and I go out for something to eat in the coffee shop around the corner. We're too tired to cook.

M Linda? Who's Linda?

C Linda? Yes, Linda. I'm sure I've told you about her. We work together in the same office—she's been working here for a while, so she's been helping me a lot. She's really nice. You'd like her Mom, if you met her. She lives near me.

M Mmm. Maybe you told your father about her, but not me. I've certainly never heard you talk about Linda before.

C Ah, yes. Dad. How is he? What's he been doing lately?

M Well, he's just returned from a business trip to Canada, so he didn't go to work today ... he's been relaxing.

C Oh, yeah. He's been working in Ottawa, hasn't he? Well, I'm glad he's relaxing now. And what about you, Mom?

M Well, I was going to call you actually. I'm coming to San Francisco next Tuesday. I'm going to a teachers' conference there, and I wondered if I could stay at your apartment.

C Next Tuesday. That's great! Of course you can stay here. I'll try to leave work early that day and I'll meet you after the conference. You can meet Linda, too. We'll go out for dinner.

M Wonderful! I'm looking forward to it already.

C Me, too. See you next week. Give my love to Dad!

M Bye, Honey. Take care.

C Bye, Mom.

Actividad 3.3

T 13.8 Everyday conversations

P = Peter J = John

1. P Hello?

J Hello, Peter. This is John.

P Hi, John. How are you?

J Fine, thanks. How about you?

P All right. Did you have a nice weekend? You went away, didn't you?

J Yes, we went to see some friends who live in the country. It was great. We had a good time.

P Oh, good.

J Peter, could you do me a favor? I'm playing squash tonight, but my racquet's broken. Could I borrow yours?

P Sure, no problem.

J Thanks a lot. I'll come and get it in half an hour, if that's OK.

P Yeah, I'll be here.

J OK. Bye.

P Bye.

A = Receptionist B = student

C = Ann, teacher

2. A Good morning. International School of English.

B Hello, could I speak to Ann Baker, please?

A One moment, please.

C Hello?

A Hello. Can I speak to Ann Baker, please?

C Speaking.

A Oh, hello. I saw your advertisement about English classes in a magazine. Could you send me some information, please?

C Of course. Can I have your name and address, please?

A = Mike's roommate B = Jim

3. A Hello.

B Hello. Mike?

A I'm sorry, but Mike's out right now. Who's calling?

B Jim, his friend from work.

A Can I take a message?

B Yeah. Can you tell him that I called, and I'll try again later. Do you know what time he'll be back?

A In about an hour, I think.

B OK, thanks. Good-bye.

A Bye.

Actividad 4.1 Endangered languages

2A. LISTENING ONE: *Language Loss*

Professor: Good morning, class. Today, I'd like to talk about endangered and dead languages. So . . . What do you suppose a dead language is?

Student 1: Ummm . . . Is it a language that nobody speaks anymore, you know, like Latin?

Professor: Yes, that's it. Now, how about an endangered language? What's an endangered language?

LISTENING FOR MAIN IDEAS

Professor: Good morning, class. Today, I'd like to talk about endangered and dead languages. So . . . What do you suppose a dead language is?

Actividad 4.1 Endangered Languages (continuación)

LISTENING FOR MAIN IDEAS

Professor: Good morning, class. Today, I'd like to talk about endangered and dead languages. So . . . What do you suppose a dead language is?

Student 1: Ummm . . . Is it a language that nobody speaks anymore, you know, like Latin?

Professor: Yes, that's it. Now, how about an endangered language? What's an endangered language?

Student 1: Maybe it's a language that could die . . . Right?

Professor: Right. An endangered language is a language that could die, or become extinct soon. Most linguists agree there are over 6,000 languages in the world, and some linguists think that 90 percent could be endangered or dead by the year 2100.

Professor: Yes, that's a lot! Yes . . . You had a question.

Student 2: Why is it important? I mean, why do linguists care about dying languages? There are so many! Besides, doesn't everything die?

Professor: Well, yes, everything dies, but languages don't have to die. Besides, when a language dies, part of the culture can die too. Now this doesn't always happen. For instance, the Manx people on the Isle of Man in the Irish Sea have lost their native language, but they have kept their culture and traditions as Manx.

But think about what is expressed through language: Stories, ceremonies, poetry, humor, a whole way of thinking and feeling . . . When a language dies, all of this may be lost. So, culture is lost, too.

Also, history and knowledge are passed down through language, so when the language disappears, important information and knowledge may be lost, too.

So those are a few reasons why people care about language loss.

All right . . . Now, how do languages become endangered and extinct?

Student 3: Well, I guess nobody speaks them or studies them.

Professor: Yes. And this happens for several reasons. The government can make it illegal to teach the language in school. For example, before 1987, it was illegal to teach the Hawaiian language in Hawaii's public schools. It was difficult for children to learn the language. As a result, the language became endangered. Starting in 1987, programs teaching the Hawaiian language began. Today, there are approximately 2,000 students enrolled in these programs and more new programs are slowly opening.

In another situation, if one community has more power than another community, often the less powerful community feels it must learn the language of the more powerful group. Two things could happen in this situation. One, the language could be totally replaced. One example is the case of Native American languages spoken in what is now the United States. Once, there were hundreds of Native American languages. Now, more and more people speak English, and not the native languages. Children are not learning the languages, so when the last speaker dies, the languages will die too. If this continues, Native American languages will become extinct.

So, the language could be replaced. Or, the less powerful community could keep their native language and learn the other language too. An example of this is in Greenland where students learn Kalaallisut and Danish. They are bilingual; they learn both languages, so they won't lose their native language. This can help save endangered languages.

Student 2: So . . . Are people doing anything else to save the dying languages?

Professor: Yes, linguists are trying to save endangered languages. Linguists help create community programs where people can study the language so the language won't die. Also, they try to preserve as many endangered languages as they can. They make videotapes, audiotapes, and written records of language with translations. They also study the vocabulary and rules of the language and write dictionaries and grammar books.

OK, that's a lot of information for one lecture! We talked about endangered and dying languages, why it's important to save languages, how languages die, and how people can save endangered languages. Great! So for next time, please read the next chapter in the book.

Actividad 4.2

T 4.6 Everyday conversations

1. A A book of stamps, please.
B That'll be six dollars.
2. A How much is this sweater?
B Twenty-eight fifty.
3. A A loaf of sourdough bread and three rolls, please.
B That'll be two dollars and eighty-two cents.
4. A Just this book, please.
B All right. Let's see ... Where's the price?
Ah! That's five ninety-five.
5. A How much was your car?
B Fifteen thousand dollars.
6. A How much was the check for?
B A hundred and sixty pounds.

Actividad 5.1 Doll Collector

T 10.6 The doll collector

I = Interviewer A = Andrea Levitt

- I First of all, just a little bit about you. Are you originally from New York City?
- A I'm from Wilmington, Delaware, but I've been living in New York a long time. I came to New York to work in the fashion industry. I still work in the world of fashion. I love it.
- I So, how long have you been collecting dolls?
- A Hmm ... it must be about 25 years. Yeah, 25 years.
- I So what led you to having such a love of dolls? Have you always loved them?
- A Well, no. I didn't play with dolls much when I was a kid, but these aren't kids' dolls that I collect.
- I No?
- A No, they're really works of art. When you say the word "doll" people think of a toy for little girls, but these are not. When I opened my business, Dolls-at-Home, one year ago, that was the message I wanted to get across to all art lovers—that dolls are another art form.
- I I can see that these are not dolls for little girls. Some of them are really quite amazing. How many dolls do you have in your collection?
- A Oooh, I would say ... hmm, I think maybe 300.
- I Wow! And where are they all?
- A Well, I had to buy a new apartment ...
- I You bought an apartment for the dolls?!
- A Yeah, I really did. My son, he's 31 now, he went off to college and I filled his room with dolls in 2 minutes so I realized that I needed a different apartment. I wanted to show off my dolls.
- I So, you have what, maybe four or five rooms, all with dolls ...
- A Actually, there are dolls in every room, even the bathroom and the kitchen.
- I I was going to ask, is there one room where you don't allow dolls?
- A No! Oh, no, they're part of my life. I mean sometimes when people visit there's nowhere to sit. It's a problem.
- I Hmm. So, what about keeping them clean? Dusting them?
- A That's a problem too. New York is dirty. I suppose they should be under glass, but I don't want them under glass, I want to enjoy them. I dust them occasionally.
- I Well, they look immaculate.
- A Thanks.
- I That's a very unusual doll. Is it valuable?
- A No, not really. But that doll over there ... It has an elephant mask? That's my favorite.
- I Oh, really?

A You see the mask goes up and it's a little boy's face ...

I Oh.

A And it goes down and it's an elephant's face. It's made by one of the best doll makers in the US, Akira Blount.

I And how do you find your dolls?

A I travel all over. I go to doll shows, and now that I have a web site and I've started my own business, doll artists find me. As I said, it's been going on for a year now, and I have a mailing list of 900 people.

I Wow! What does your son think of all this?

A You know, he thinks I'm sort of ... crazy. He loves this apartment, but he just can't understand ...

I Why you fill it with dolls!

A Yeah, but two weeks ago he came to one of my doll shows, it was his first time, and I think he was impressed. Yeah, I think so.

I Do you think you'll ever stop collecting them?

A No, there's always room for another doll. If you're a real collector you always find room.

I Hmm, I'm sure you're right. That's great Andrea. Thank you very much.

Actividad 5.1 Stars Wars Collector

T 10.7 The *Star Wars* collector

I = Interviewer J = Jeff Parker

- I First of all, just a little bit about you, Jeff. Are you originally from New York City?
- J No, I'm originally from the Philadelphia area. But I moved to New York about five years ago when I got a job working for a bank on Wall Street.
- I And do you mind talking about your *Star Wars* collection?
- J No, not at all.
- I So, how did you get interested in *Star Wars*?
- J Well, *Star Wars* was one of the first movies I ever saw. I think I was four years old. My Dad took me to see it and I just loved it. Loved the story, loved the idea of being in space. I think I saw it ten times.
- I Wow! You sure did love *Star Wars*!
- J Yeah, I guess so. And then all the toys came out, so I started collecting the action figures.
- I Action figures?
- J They're these little metallic figures. Models of the characters in the movie.
- I I see. And which character did you like best?
- J Oh, I was a Han Solo fan. I think he was my favorite. You know, I still have that Han Solo action figure. It's worth a lot of money now, but I like it because it was the first *Star Wars* thing I ever owned.
- I So, did you just collect the figures?
- J Oh, no. I collected the figures first—Darth Vader, Luke, Obi-Wan Kenobi, R2-D2, and of course, Princess Leia.
- I Uh-huh.
- J Then I just started collecting everything *Star Wars*—spaceships, space stations, posters, videos ...
- I Well, you seem to have a lot of pieces in your collection. About how many pieces do you have all together?
- J I'm not sure because most of my collection is at my parents' house in Philadelphia.
- I Ah.
- J I don't have room for all of it here in New York ... but I'd say I probably have about 700 pieces in all.

- I Seven hundred pieces!? How did you get so many?
- J Well, you know, I'd ask my Mom for the newest toys—every holiday, every birthday—and the collection just grew and grew. I think they really liked *Star Wars*, too. When I was a kid my Mom gave me *Star Wars* birthday parties, and bought me *Star Wars* cereal for breakfast ... I even had *Star Wars* pajamas and *Star Wars* underwear.
- I Aha. A real *Star Wars* family then?
- J You could say that. We even called our family dog Princess Leia.
- I And did you play with other kids who collected *Star Wars* stuff?
- J No, not really. I liked to play with all the things by myself. I loved making up all these *Star Wars* stories about the characters ...
- I And now? Are you in touch with other *Star Wars* collectors?
- J No. I don't have the time really.
- I So, what are you going to do with your collection?
- J I don't know. I'm not sure. Sometimes I think I might sell it. Other times I think I might just keep it and give it to my kids someday.
- I That would be something, wouldn't it? Thanks, Jeff.

Actividad 5.2 Forgetful Generation (part 1)

T 11.8 The forgetful generation, part 1

Hi, and welcome to “What’s Your Problem?” How’s your day been so far? Have you done all the things you planned? Kept all your appointments? Oh—and did you remember to send your mother a birthday card? If so, good for you! If not—well, you’re not alone. Many of us in the busy twenty-first century are

finding it more and more difficult to remember everything. Once upon a time we just blamed getting older for our absent-mindedness, but now experts are blaming our modern lifestyle. They say that we have become “the forgetful generation” and that day after day we overload our memories.

Actividad 5.2 (part 2)

T 11.9 The forgetful generation, part 2

LeeAnn

Last year I graduated from college and I got a job in the same town. One day, for some reason, instead of going to work, which starts at nine o’clock, I took the bus and went to the university for an eleven o’clock lecture. I was sitting there, in the lecture room, and I thought to myself, “Why don’t I know anybody?” Then suddenly I remembered that I’d graduated already and that I was two hours late for work!

Jerry

I live and work in Chicago. Last Christmas I packed my suitcase as I do every year and went to the airport to catch a flight to my parents’ home for the holidays. While I was standing in line waiting to check in, one of the people from the airline came by to check my ticket. He looked at it and said, “Thank you, sir. Your flight to Kansas City leaves in about an hour.” And suddenly I thought, “Kansas City? But I don’t want to go to Kansas City. My parents live in Arizona!” You see, when I was a child I lived with my parents in Kansas City, but they moved to Arizona seven years ago. I couldn’t believe it. I’d bought an airline ticket to the wrong city! How could I have been so stupid?

Keiko

A few months ago I got up to go to work. I got dressed and put on my nice blue suit because I had an important meeting. I’d been working at home the night before and preparing for a very important meeting the next day, and I remembered to put all the right papers into my briefcase. I got in my car and drove to work. When I arrived I looked down—I was shocked. I was still wearing my fluffy, pink bedroom slippers!

Actividad 5.2 (part 3)

T 11.10 The forgetful generation, part 3

P = Presenter A = Alan Buchan

P Stories of forgetfulness like these are familiar to many of us, and experts say that such cases as LeeAnn's, Jerry's, and Keiko's show that loss of memory is not just related to age, but can be caused by our way of life. Alan Buchan is a professor of psychology and he explains why.

A One of the problems, these days, is that many companies have far fewer employees. This means that *one* person often does several jobs. Jobs that before were done by many people are now done by a few. If you have five things to do at once, you become stressed and forgetful. I think many people in work situations, at a meeting or something, have the experience where they start a sentence and half way through it, they can't remember what they're talking about, and they can't finish the sentence.

P That's happened to me.

A It's a terrible feeling—you think you're going insane. I remember one lady who came to me so distressed because at three important meetings in one week, she found herself saying, mid-sentence, "I'm sorry, I can't remember what I'm talking about." This was a lady in a new job, which involved a lot of traveling. She also had a home and family to take care of *and* she'd recently moved. She had so *many* things to think about that her brain couldn't cope. It shut down.

P I can see the problem, but what's the solution? How did you help that lady?

A Well, part of the solution is recognizing the problem. Once we'd talked to this lady about her stressful lifestyle, she realized that she wasn't going crazy and she felt more relaxed and was able to help herself. But do you know one of the best ways to remember things, even in these days of personal computers and handheld computers?

P What's that?

A It's a notebook, or just a piece of paper! At the beginning of every day write yourself a list of things you have to do—and it gives you a really good feeling when you cross things off the list as you do them!

P Well, there you have it! Thank you very much Professor ... uh ... uh ... ? Oh—Professor Alan Buchan!

Producción

Escrita

4.6 Producción escrita

Antes de comenzar a trabajar en las actividades de esta sección es necesario que realices un ejercicio de reconocimiento, ya que si queremos comenzar con el pie derecho, será importante que tú mismo te conozcas un poco más. En la siguiente tarjeta está el ejercicio que nos ayudará a identificar qué tanto sabes acerca del proceso de escritura, y cuáles son tus necesidades específicas.



1. ¿Alguna vez te has enfrentado a la actividad de escribir algún mensaje, por pequeño que sea, en inglés?

Si es así, explica de qué se trataba y cómo te sentiste.

2. En tu opinión, ¿qué consideras necesario para poder escribir en inglés?

3. Enlista las razones por las cuales redactarías un mensaje escrito:

4. ¿Consideras que el modo de escribir varía de acuerdo con el propósito que tienes en mente al hacerlo?

Explica tu respuesta.

Preguntas como las anteriores te permitirán adentrarte un poco más en la expresión escrita o *WRITING*. Particularmente, las últimas preguntas nos ayudan a identificar las situaciones en que normalmente escribimos algo, por ejemplo: una carta cuando vamos de viaje, una carta de carácter formal,

una pequeña nota o recado, o un escrito escolar. Seguramente en la lista anterior se encuentran algunas de las situaciones anteriores, ¿no es así?

Pues bien, ahora que ha emergido ese conocimiento que ya tenías, puedo decirte que el propósito de la producción escrita es la expresión de ideas que comuniquen un mensaje al lector. Al escribir, las primeras recomendaciones son:

- Mejora tu letra
- Cuida la puntuación y la ortografía de las palabras
- Cuida que la gramática en tu texto se encuentre en orden, y
- Selecciona el vocabulario correcto para lo que quieres escribir.

Es importante que todas estas recomendaciones las tomes en cuenta, ya que el lenguaje escrito requiere de mucho más tiempo de reflexión de tu parte en el momento de redactar tu mensaje. Elegir las palabras correctas para lo que quieres decir es muy importante, pues es parte de la impresión que deseas dar, ¿no crees?

Reflexiona por un momento sobre esta situación hipotética: ¿qué ocurre cuando hablas con alguien y por alguna razón dices algo que la/lo ofende? ¿Verdad que tienes tiempo para rectificar?

Pero, por el contrario, ¿qué ocurriría si esto se da a través de un mensaje? No es lo mismo, ¿verdad?

De ahí la importancia del lenguaje escrito.

Al final, lo más importante es que el lector comprenda el mensaje y actúe en consecuencia, para lo cual es preciso que el mensaje se encuentre en condiciones de ser entendido.

1. Mínimo Comunicativo

¿Recuerdas que en la sección anterior hablábamos acerca de la parte más importante en una oración? Esa parte, llamada mínimo comunicativo, nos permite identificar **Quién Realiza** alguna **Acción**. Es, en otras palabras, una oración. Resulta importante, entonces, que no olvides que un texto se compone de varias oraciones ligadas entre sí. No importa qué tipo de texto te encuentres escribiendo: una carta, una nota, o algún documento de tipo académico. Todos ellos contienen oraciones que se encuentran unidas entre sí. Un texto se encuentra ligado por **Conectores**. ¿Te acuerdas de ellos? Si no es así, siempre que necesites, puedes regresar a tu lista de conectores que se encuentra en la sección de Comprensión de Lectura.

En la sección de Comprensión de Lectura tu labor era localizar mínimos comunicativos, es decir:

<u>Mike</u>	<u>is playing</u>	<u>with videogames</u>
Realizador	Acción	instrumento de la acción
<u>Eduardo</u>	<u>has</u>	<u>three children</u>
Realizador	Acción	objeto de la acción

En la sección de Producción Escrita, tu labor será escribir mínimos comunicativos como los anteriores, es decir, oraciones compuestas por realizadores y acciones.

1.1 ACTIVIDAD ²²

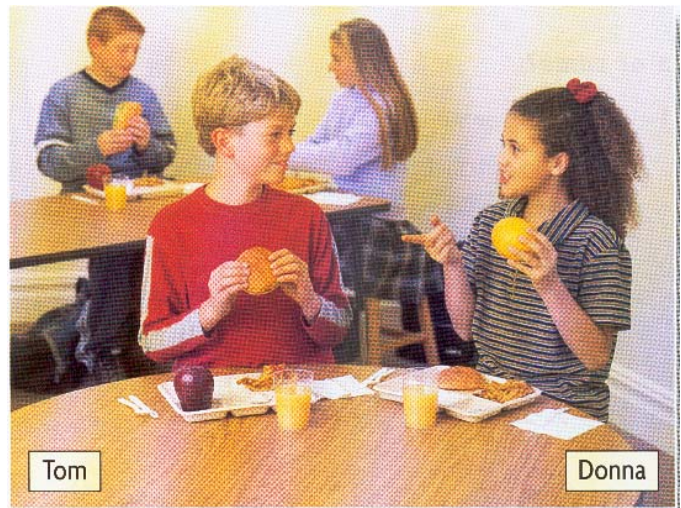
Describe lo que observas en la imagen a través de una oración. No olvides que la oración debe estar compuesta por Realizador + Acción + Objeto de la Acción



Write in this space your sentence, follow the example:

The woman is making breakfast
Realizador Acción objeto

Write in this space your sentence, follow the example:



²² Ejercicio adaptado de: Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 1*. Oxford University Press, New York.Pp. 25

¡Hey! ¿Qué te pareció? No fue tan difícil, ¿verdad? Pero, ¿qué te parecería que ahora pudieras unir las oraciones que has escrito en un solo texto? ¿Crees que lo puedas lograr? Estoy seguro de que sí; sólo tienes que utilizar los conectores adecuados. Incluso puedes utilizar el siguiente vocabulario y añadirlo a tu texto:

Family, people, breakfast, school

Conectores:

AND- y

BUT- pero

ALSO- además

Describe the family

Y bien, estoy seguro de que no tuviste problemas, pues sólo tienes que unir los mínimos comunicativos que escribiste para el ejercicio anterior. Para ello son muy útiles los conectores que están en el cuadro de arriba. Posteriormente aprenderás otras estrategias que te permitirán tener una organización más adecuada al momento de escribir.



No debes olvidar que en inglés, a diferencia del español, se debe escribir siempre el REALIZADOR DE LA ACCIÓN, excepto cuando es el mismo sujeto quien realiza todas las acciones y estas se encuentran unidas por un conector como en el siguiente ejemplo:

- Karl plays futbol, cricket, rugby and likes loves playing chess

Acción

Acción

En este caso, las palabras subrayadas corresponden a dos acciones hechas por Peter, y el conector AND es la que une esas dos acciones.

1.2 ACTIVIDAD ²³

La siguiente es una historia acerca de James Bond. ¿Lo conoces? Seguramente alguna vez has visto alguna de sus películas. Escribe debajo de cada una de las imágenes una oración que describa la situación que ocurre en ella.



1 The man closes the window



Puedes utilizar alguno de los siguientes conectores:

- While- Mientras
- Suddenly- De repente
- Finally- Finalmente
- At first- Primero

*Si necesitas mas conectores acude a tu lista.

²³ Ejercicio adaptado de: Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 2*. Oxford University Press, New York. Pp. 22

Muy bien, ahora que ordenaste las imágenes anteriores, estás preparado para escribir la historia. Toma en cuenta los conectores que se encuentran en el cuadro anterior. NO olvides que puedes recurrir a tu diccionario si necesitas alguna palabra específica. ¡Mucha suerte!

JAMES BOND STORY



Y bien, ¿cómo te fue en el ejercicio? ¿Cómo te sentiste al realizar esta actividad?

Para que hagas consciente el proceso que realizas para resolver este tipo de tareas, describe cómo lo llevaste a cabo.



Debido a que siempre tienes que utilizar el realizador de una acción en un texto escrito, es necesario utilizar sustitutos de realizadores (pronombres), para evitar sonar repetitivo:

I	→	Yo
You		tu
we		nosotros
they		ellos
he		él
she		ella
it		objeto

Así que si en el ejercicio anterior tuviste alguna situación similar, ¡corrígelo!

Este fue un primer acercamiento hacia la escritura. A lo largo de esta sección te darás cuenta de que hay varios elementos que hay que tomar en consideración al momento de escribir, al igual que diversas técnicas para comenzar a hacerlo.

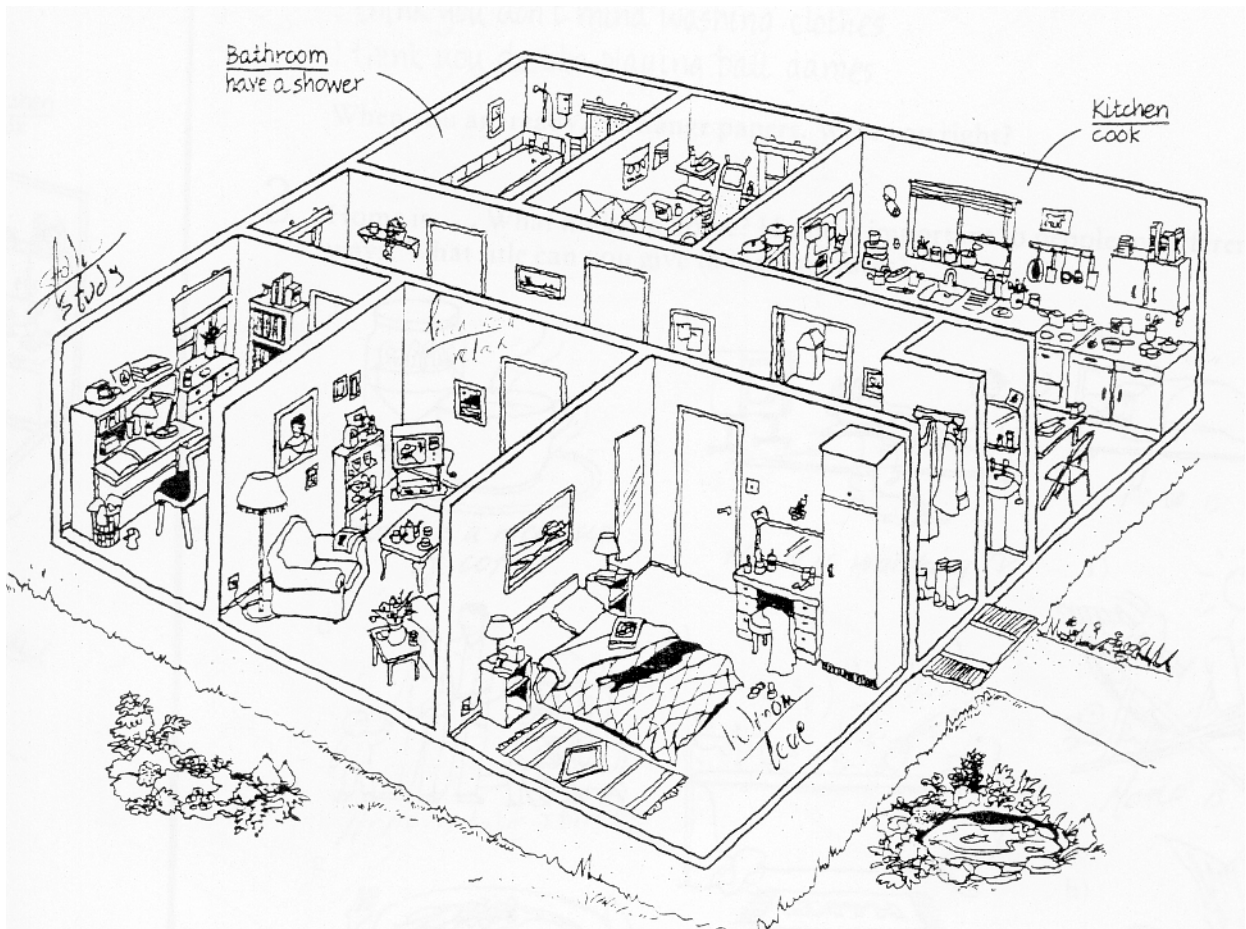
Ya verás que, utilizando estas pistas, rápidamente podrás estar escribiendo una nota, una carta o cualquier otro tipo de documento escrito que te soliciten en el examen. ¡Mucha suerte!

Antes de escribir cualquier tipo de mensaje, es importante saber **ACERCA DE QUÉ** vamos a escribir, y una vez que tenemos ese qué, el paso siguiente es saber **QUÉ PUEDO DECIR** acerca de ese tema.

Hagamos esta primera actividad juntos como ejemplo:

2. Cómo comienzo a escribir

24



What **DO** people **DO** at home? Look at this picture. Write the name of each **ROOM** and what we usually **DO** there. Follow the examples in the picture.

Some of the actions we **DO** are these:

²⁴ Ejercicio adaptado de: Littlejohn, Andrew (1991) *Writing 1* Cambridge University Press, U.K. Pp. 2-3

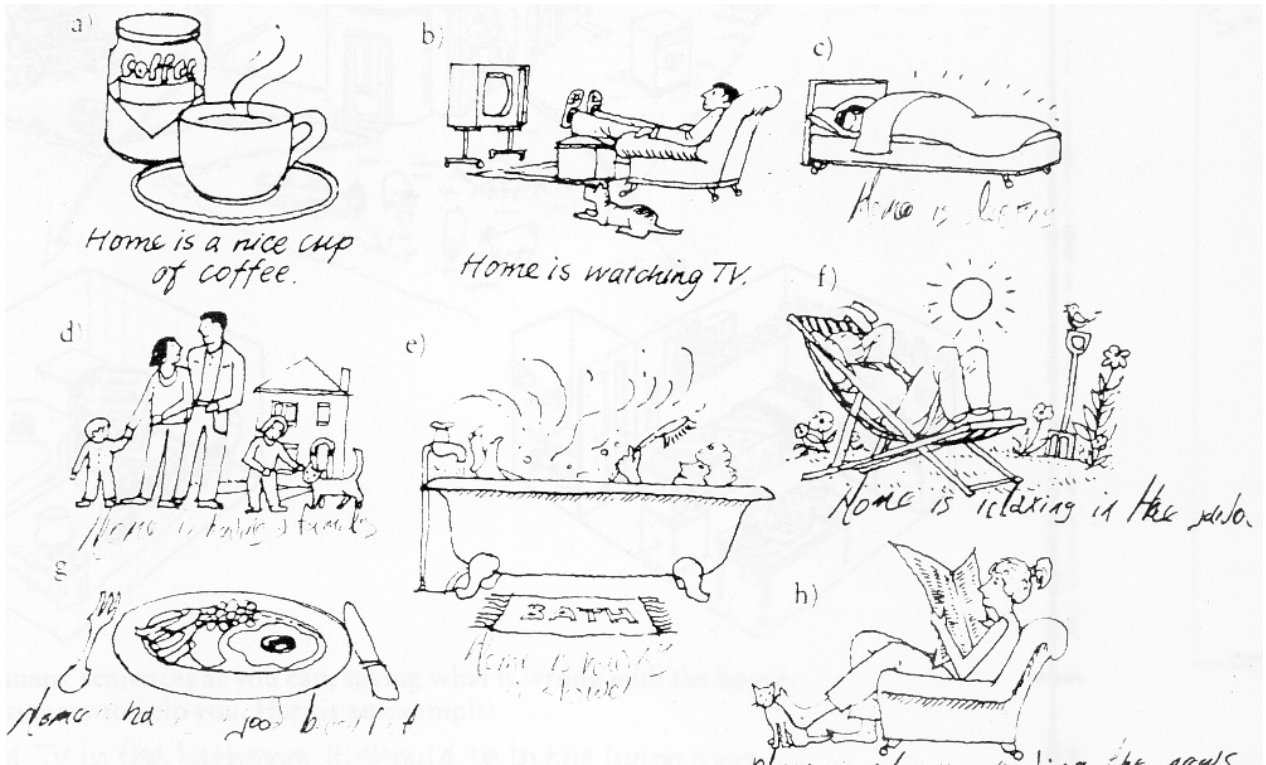
Cook read sleep wash the dishes clean watch T.V eat
 Wash the clothes have a shower get dressed relax study



What other actions, can you **THINK** of: _____

¿Verdad que fue sencillo? ¡CLARO! Sólo tienes que saber qué tipo de actividades realizas en cada parte de la casa. Ahora vayamos a la siguiente parte de la actividad, que tiene mucho que ver con lo anterior.

Home is...What MAKES a home? Home is important to people in different ways. GIVE a TITLE to these pictures to know what makes a home, follow the example "**HOME is WATCHING T.V:**



Por supuesto que el HOGAR, es todas esas cosas, ¿no es así?

Sin embargo, ¿no crees que hay cosas que nos gusta hacer y hay otras que no? Las acciones que indican ese tipo de relación con la actividades son: **LIKE; DISLIKE.**

Para comenzar a escribir, es necesario que primero realices una lista de actividades que te gusta hacer y otra de las que no te gusta hacer, para posteriormente escribir todo eso en un mensaje.

LIKE

Watching T.V

DISLIKE

Cleaning

Ahora que tienes esas listas, te propongo que escribamos juntos una pequeña nota para quien vive contigo, de este modo le dirás los quehaceres de la casa que preferirías hacer:



Dear _____,

I write this note to tell you that I prefer to do these household chores:

I like... _____

I hope you understand.

Thanks.

_____ (your name)

Hey, ¿qué tal te fue? Seguramente completaste perfectamente la notita, ¿no es así? Pues entonces ¡FELICIDADES! Ya diste un gran paso en esta habilidad; posteriormente veremos más actividades que te motivarán a escribir aún más.

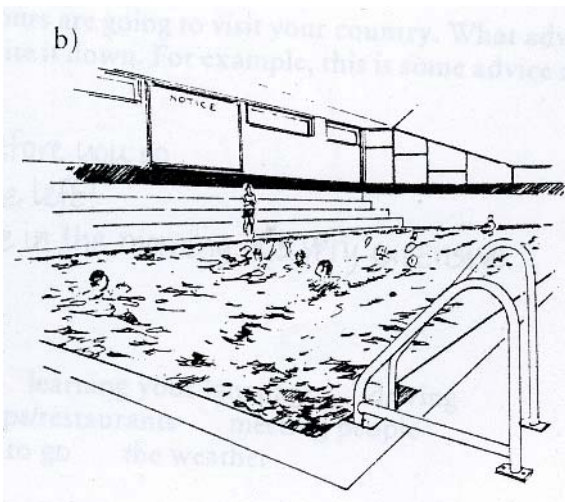


Cuando realices una nota, es necesario que recuerdes que una nota se caracteriza por ser breve y concisa.

2. ACTIVIDAD ²⁵

Imagina que irás de vacaciones a un lugar con alberca. Seguro sabes que hay ciertas cosas que se pueden hacer y hay otras que no, ¿verdad? Escribe una nota para tus acompañantes que les haga saber lo que esperas que no hagan cuando estén en la alberca.

Te sugiero que comiences por hacer una lista:



DO'S



swimming

ball games

DONT'S



no running

no jumping

Si es que necesitas más espacio para tus ideas, puedes utilizar este espacio en blanco.

²⁵ Ejercicio adaptado de: Littlejohn, Andrew (1991) *Writing 1* Cambridge University Press, U.K. Pp.12

¡MUY BIEN! Ahora que tienes esta pequeña lista de cosas que se pueden y no se pueden hacer en una alberca, escribe a tus compañeros qué esperas que no hagan en la alberca.

NOTE



¿Qué tal? ¿Tuviste dificultades completando esta nota? Te invito a que reflexionemos juntos acerca de los problemas que enfrentaste:

1. ¿Completaste la nota como tu deseabas? Explica

2. ¿Qué elementos te permitieron terminar la nota?

3. ¿Consideras que puedes mejorar tu desempeño en esta actividad? ¿Cómo lo lograrías?

No te preocupes, ¡ÁNIMO! Si no completaste la actividad como te habría gustado, aún los errores son parte de tu aprendizaje.

Por otro lado, hay ocasiones en que es complicado comenzar a escribir, pues a veces tenemos tantas ideas que quisiéramos expresar, que nos revolvemos entre tanto. Otras veces simplemente no tenemos mucha idea acerca de qué debemos escribir y entonces tenemos el síndrome de la hoja en blanco. ¿Te ha ocurrido?

Bueno, pues una forma de corregir ese problema es realizando alguna de las siguientes acciones:

Lluvia de ideas

Antes de comenzar tu escrito, realiza una lista de las ideas (puede ser en forma de mínimo comunicativo, o de palabras clave) que te gustaría incluir. Ya que tengas la lista, puedes incluso organizarlas y decidir cuál te gustaría poner en primer lugar y así sucesivamente.

Borradores

Cuando te resulte difícil hacer la lista puedes tan sólo comenzar a escribir. ¡Exacto! Escribe tal y como se te vaya ocurriendo, no importa si después lo borras, o quitas o agregas palabras; este comienzo te ayudará a generar todas las ideas que te puedan hacer falta.

Outline

Realizar esta actividad te ayudará a organizar más rápidamente todo lo que deseas expresar y de qué forma lo vas a presentar cuando lo escribas. Divide tu hoja en párrafos como:

Introducción + desarrollo + conclusión, y en cada una de estas secciones escribe, en forma de mínimos comunicativos o palabras clave, aquello que te gustaría incluir.

Muy bien, ya que hablamos de organizar las ideas es necesario que revisemos este punto más a fondo.

3. Organizar las Ideas ²⁶

Antes de emprender la actividad de escritura, debes estar seguro de que has entendido lo que tienes que hacer y así planear lo que vas a escribir.

En las siguientes tarjetas vas a encontrar ejemplos que van a ayudarte a pensar en los diferentes escenarios a los que te puedes enfrentar.

NARRACIONES: Asegúrate de responder a la pregunta planteada en el examen.

Dentro de los elementos que debes considerar están:

1. ¿Dónde y cuando se llevaron a cabo los eventos?
2. ¿Quién estaba involucrado? (descripción física, personaje).
3. ¿Qué ocurrió antes del evento?
4. ¿Qué pasó?
5. ¿Cuáles fueron los eventos de lo ocurrido? (reacción de la gente, cómo te sentiste).

REPORTES Y ARTÍCULOS: Asegúrate de cubrir todos los puntos de la pregunta

En este tipo de escritos debes considerar:

1. Introducción: ¿Acerca de qué vas a escribir?
2. Escribe ejemplos de: a) Qué ocurrió y por qué
b) Lo que la gente cree
3. Conclusión: a)Cuál es tu impresión final (favorable o no)
b) Qué es lo que recomiendas.

²⁶ Información de: Flower, John. (2000) First Certificate Organiser: New Syllabus Edition. LTP Language, England Pp. 186.

OPINIÓN: En algunas ocasiones la pregunta misma te dirá cómo organizar lo que escribes.

1. **Introducción:** a) ¿Cuál es el problema?
b) ¿Por qué es un problema (antecedentes)?
2. **Argumento:** a) Enlista y justifica los argumentos de una cara de la solución
b) Enlista y argumenta los argumentos en contra
o
c) Enlista las posibles y sus ventajas y desventajas
3. **Conclusión:** Opinión (basado en lo que ya antes escribiste) o por qué es difícil tener una opinión al respecto

En tu examen de requisito te enfrentarás a alguna de las actividades anteriormente planteadas, y es por eso que resulta tan importante que consideres los elementos que las tarjetas te sugieren. Sin embargo, lo más importante que debes recordar es siempre responder a la pregunta planteada en la actividad de escritura y tomar en consideración la organización que más se adecue a lo que necesitas expresar.



¡Mucha suerte!

En la siguiente página encontrarás algunas expresiones que espero que te sean de utilidad cuando tengas que escribir reportes, artículos o dar opiniones

Expresiones Útiles²⁷

Aquí encontrarás algunas expresiones que puedes utilizar en actividades que involucren la redacción de reportes, artículos o bien el expresar tu opinión. Espero te sean de utilidad.

Purpose

- *The purpose of this report is to *(set out the main arguments in favor of the new bridge)*.
- *In this report I aim to *(justify the decision to build the tunnel)*.
- * My main aim in writing this report is to *(clarify the issues surrounding the new by-pass)* .

Stating the problem

- *There has been a lot of controversy recently about the issue of *(global warming)*.
- *One of the biggest problems facing the world today is *(what to do with nuclear waste)*.
- *During the last few years people have become increasingly worried about *(the problem...)*.

Examples and possibilities

- *Firstly...
- *One possible solution is to *(involve the local community more)*
- *the most obvious example of *(waste)* is *(the lack of paper recycling plants)*
- *Another example of *(the sheer amount of waste)* is the way in which *(public bodies simply ...)*

Results and effects

- * *(Parental misuse of alcohol)* can often result in *(children experimenting with drugs)*.
- *One effect of *(lowering the age)* would be that *(more young people would have access to alcohol)*.
- *If we *(lowered the age)* this would mean that *(more young people would experiment with drugs)*.

Arguments

- *Some people would argue that *(this is a good thing)*. Nevertheless, the fact of the matter is that *(the vast majority would be against it)*. Although it is true that *(more cars mean more pollution)*, we have to keep in mind that *(raising the tax on cars will mean fewer jobs in the car industry)*.

²⁷ Información de: Flower, John. (2000) First Certificate Organiser: New Syllabus Edition. LTP Language, England Pp. 187

Concluding

*In conclusion...

To sum up.

*It would appear that there is agreement on this issue.

*it is clear, therefore, that (*only one course of action is possible.*).

*For this reason I believe that...

*it is difficult to decide what the best solution to the problem would be.

Una vez que tenemos este breve panorama, es oportuno que lo veamos en contexto, así que revisa junto conmigo la siguiente actividad,

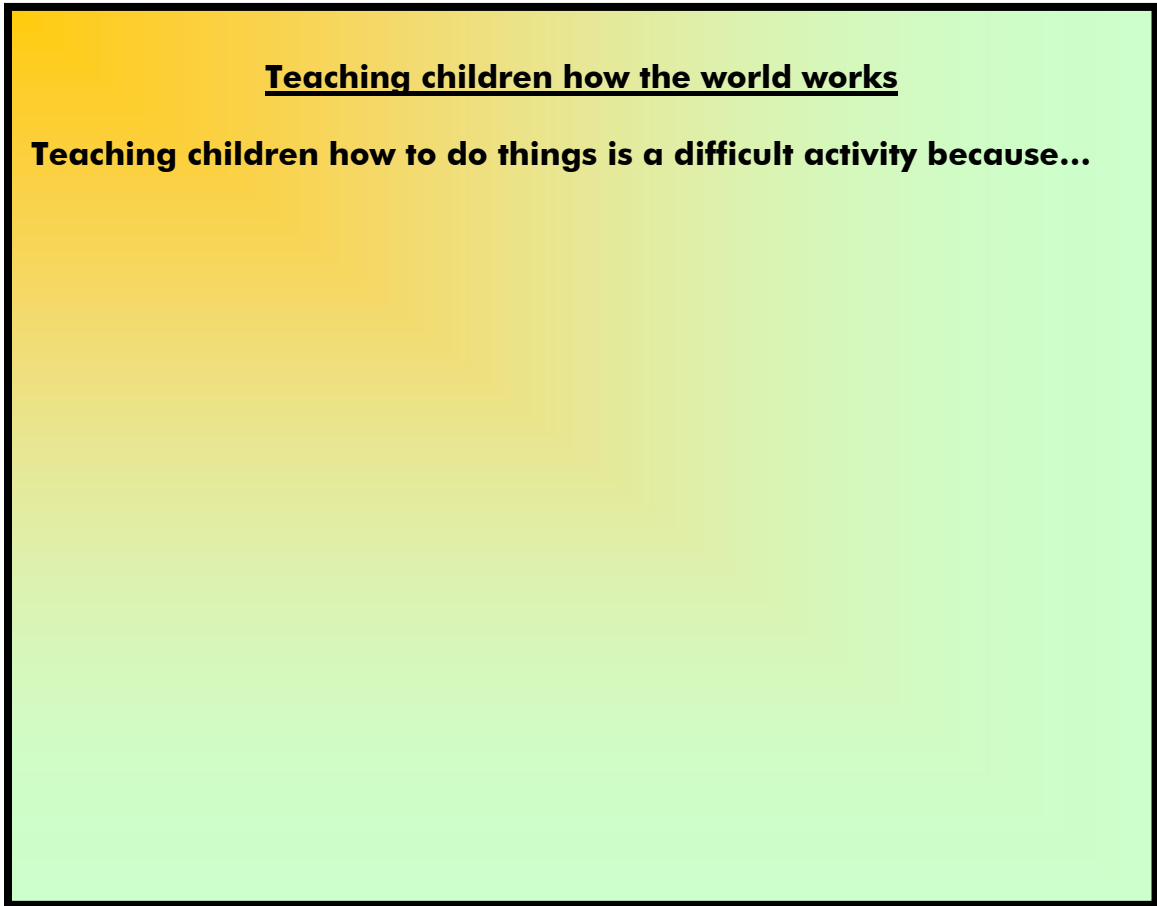
3.1 ACTIVIDAD

En muchas ocasiones, vemos como los papás consienten de más a sus hijos, y es entonces cuando quisiéramos darles algún consejo al respecto. En esta ocasión tú tienes esa oportunidad pues un amigo tuyo te lo pide. Tu amigo comenta la frase "teaching children how the world works", y seguramente te pide tu sobre cómo lograr esto. ¿Qué crees que la frase significa? ¿Crees que podrías lograr esto?

Escribe en el cuadro tu opinión al respecto. Recuerda utilizar las expresiones anteriormente vistas si son necesarias.

Teaching children how the world works

Teaching children how to do things is a difficult activity because...



No te preocupes si tuviste que recurrir en muchas ocasiones al diccionario, esto es parte de aprender. Sin embargo, sí es muy importante que en este nivel hayas tenido mejor suerte con la organización pues ahí radica que puedas darte a entender. ¿De acuerdo? Muy bien ¡Felicidades!

Es importante recordar que al redactar una carta o cualquier otro tipo de documento escrito, comunicamos sentimientos, opiniones e ideas. Por esa razón es muy importante organizar las ideas correctamente pues en la organización que tenga nuestro texto depende que la gente nos entienda mejor.

Cada tipo de texto tiene particularidades al ser escritos; sin embargo, de forma muy general podemos decir que cuando escribimos podemos utilizar dos tipos de organización: **inductiva** o **deductiva**.

Inductiva

- **Escribimos la razón principal de nuestro texto. Es decir "que" queremos lograr.**
- **Posteriormente explicamos el "porqué" del texto.**

Learning English is a very important activity that people do in their lives as a way to achieve objectives, for example a better job. People also study English because they need it for school.
That's why you have to learn English, because some day you'll need it.

Dear Michelle,

I write this letter because I need to know if you are going with me to the party on Saturday.

The other day my Aunt sent me the invitation, but she said she needed us to confirm, so could you please tell me?

Thanks

James

Deductiva

- **Comenzamos describiendo una situación que nos remita a lo que queremos decir.**
- **Escribimos qué queremos lograr.**

3.2 ACTIVIDAD ²⁸

Te recomiendo que antes, de comenzar con la actividad que te presento aquí, eches un vistazo nuevamente a los conectores de la sección de comprensión de lectura, o que los tengas a la mano al momento de realizar esta actividad. Te serán muy útiles puesto que, como vimos al inicio de esta sección, un documento escrito es un conjunto de oraciones relacionadas.

Read this help-wanted ad:

TRAVEL AGENT

Bright individual with good phone manner, varied duties, must type 60 wpm, bilingual a plus. Experience preferred. Send resume: F3140 Times.

Utiliza tus habilidades de lectura y responde:

¿De qué se trata este anuncio?

¿Qué tipo de personas se requieren?

¡Muy bien! Fueron unas preguntas fáciles, ¿verdad? Pues ahora que sabes de qué se trata el anuncio. TÚ vas aplicar para este empleo, pero tendrás que enviar una carta. **NO TE PREOCUPES**; tendrás todas las palabras que necesitas para escribir esta carta. Tu única labor aquí será decidir cuál es el orden que esas palabras tienen.

²⁸ Withrow, Jean (1990) Effective Writing: Writing Skills for students of American English Student's book, Cambridge University Press, New York. Pp. 1-2.

A continuación encontrarás la información que esa carta contiene. Sin embargo, yantes de que comiences a ordenarla, piensa en lo siguiente:



Cuando escribes una carta formal para un empleo, ¿cómo comienzas a hacerlo?

¿Qué elementos son importantes que conozcan de ti?

Ahora toma en cuenta las preguntas anteriores y las oraciones que se ponen en desorden a continuación, para que las coloques en la carta en el orden correcto. La información puede estar en párrafos.

Glossary

Confident-confiado
Look forward- esperar
Resume-currículum
Duties – tareas, deberes
Advertisement- anuncio

Como puedes darte cuenta, las oraciones en esta carta se encuentran numeradas, así que te será más fácil ordenarlas.

Te sugiero que, primero, las ordenes de acuerdo con lo que discutimos antes acerca de los tipos de organización de un texto y también sobre los conectores. Después, verifica junto conmigo las respuestas.

¡Adelante!

4831 East 6th Street
Los Angeles, California 90037
June 3, 1988

Ms. Maria Cuellar
Travel Agents International
P.O. Box 3974
Los Angeles, California 90031

Dear Ms. Cuellar:

- a) My primary responsibility at Vacations Plus was helping plan international trips for individuals and groups.
- b) I therefore feel confident that I can make a contribution to your company.
- c) I enclose a resume as requested, and I look forward to hearing from you at your earliest convenience. ➡➡➡
- d) In reference to your advertisement in the Times June 1, I would like to apply for the position of travel agent.
- e) Additional duties included typing correspondence, doing ticketing, and telephoning airlines, bus companies, and clients.
- f) In dealing with clients, I was often required to use Spanish and French, both of which I speak fluently.
- g) I have an Associate of Arts degree in Travel and Tourism and have worked as an intern at Vacations Plus Travel Company.

Sincerely yours,

Gerard Gernand

Gerard Gernand

Seguramente sabes cuál es la primera oración que debemos colocar.

¡Por supuesto! Se trata del inciso d), pues en él se encuentra la razón por la cual escribimos en primera

instancia esa carta. Si esa fue la respuesta que tu elegiste ¡FELICIDADES!



Ahora sigamos con esta carta al empleador. Una vez que exponemos la razón de nuestra carta, es importante que hagamos referencia a nuestras habilidades o a los documentos que nos avalan. Hay varios incisos que hacen referencia a estas habilidades o empleos, pero sólo una tiene referencia a un documento, ¿cuál es?

¡CLARO! Se trata del inciso g). En él encontramos, primeramente, referencias a estudios, y en segundo lugar, a un empleo.

Ahora que tenemos esa información, es importante continuar con la lógica de esta carta. Entonces, si ya escribimos que hemos trabajado en Vacation Plus Travel Company, es oportuno que escribamos qué hacíamos allí. ¿Sabes qué oración contiene esa información? ¡CLARO! El inciso a) tiene esa información, ya que habla de las responsabilidades que desempeñábamos. Ahora bien, ¿qué otros incisos hablan acerca de otras tareas llevabas a cabo en ese trabajo? ¡ASÍ ES! Los incisos e) y f) hablan acerca de otras tareas realizadas. ¡Perfecto!, Ahora que has dicho qué es lo que sabes hacer, y con lo cual pretendes obtener el empleo, hay una oración que resume todo eso. ¿Cuál es? Seguro pusiste el inciso b). Pues así es, esa es la respuesta que describe cómo te sientes con lo que le puedes ofrecer a esta nueva compañía, ¿verdad? Finalmente, cuando concluimos una carta de solicitud de empleo, nos despedimos, pero, por supuesto, necesitamos saber si tenemos o no el empleo, ¿no crees? ¿Cuál es la opción que indica esto? La opción correcta es c) ya que indica que esperamos su respuesta ¡PERFECTO!, Lo hiciste muy bien,



espero no hayas tenido muchos problemas. Si tuviste duda en alguna opción no te preocupes, tendrás más oportunidades para aclarar tus dudas.

En este ejercicio organizamos las ideas tomando en cuenta lo que nosotros sabíamos acerca de cómo escribir una carta para solicitar un empleo, pero seguramente te fue muy útil haber leído los dos tipos de organización que revisamos antes. ¿No es así?

ACTIVIDAD

29

Los conectores nos ayudan a unir nuestras ideas en un texto. En el siguiente texto encontrarás la oportunidad para practicar su utilización; no olvides revisar tus apuntes de conectores.

Los espacios en blanco tienen números que corresponden a opciones que encontrarás en la página siguiente.

Dear Reynaldo,

Do you remember I told you I was trying to get a part-time job as a waiter at a Japanese restaurant?

(1) Well, I finally managed to get one! Of course, I haven't been working there long, (2) but I can already tell it's a wonderful place to work. All the staff, even the maitre d', are very friendly. (3) Besides, the pay is pretty good, (4) and they let us eat whatever we want after work. (5) For instance, last night I had a big platter of sushi at 11:00!

I work only as a dinner waiter (6)..... I go to classes during the day. My main job is to take orders from customers, give the orders to the cooks, (7)..... take the food to the customers. I often have to describe the different Japanese dishes, (8)..... sashimi, sukiyaki, or teriyaki. Sometimes Japanese customers speak to

me in Japanese, expecting me to know the language.

(9)....., I know only a few words of Japanese, (10)..... I get a little embarrassed. You know, my grandparents immigrated from Japan, (11)..... my parents never taught me Japanese. I'm pretty well over my embarrassment now, (12)....., and am taking advantage of learning more of the language on the job. I find the job very interesting (13)..... I get to meet so many different people.

(14)....., that's my news. What about you? Drop me a line when you have time. Regards to your family.

as always,

Ken

²⁹ Withrow, Jean (1990) Effective Writing: Writing Skills for students of American English Student's book, Cambridge University Press, New York. Pp. 3

Estas son las opciones que puedes utilizar para llenar los espacios en blanco:

- 6. a) because b) by the way c) however
- 7. a) and b) so c) for instance
- 8. a) besides b) however c) such as
- 9. a) then b) however c) although
- 10. a) then b) so c) because
- 11. a) because b) besides c) but
- 12. a) well b) though c) and
- 13. a) why b) because c) then
- 14. a) well b) for example c) but

¿Fue el ejercicio complicado? Espero que hayas podido responder a todo correctamente. Ahora puedes revisar tus respuestas.

Answers

6) a ;	10) a ;	
7) a ;	11) c ;	
8) c ;	12) b ;	
9) b ;	13) b ;	14) a



Te recuerdo una vez más que con ayuda de los conectores puedes organizar las ideas que tengas que expresar. Cada uno de los conectores tiene una función distinta en un texto, y aunque todos ellos unen ideas, lo hacen de forma distinta:

A veces unen ideas similares:



She is intelligent **AND** beautiful

En ocasiones unen ideas opuestas:



The rabbit runs fast **BUT** is small

Hay muchos tipos de conectores, no olvides que puedes revisar en cualquier momento tu lista, donde, podrás encontrar la ayuda que necesites al respecto de ellos.

A propósito de los conectores y con el fin de que te encuentres más familiarizado con ellos, te presento el siguiente ejercicio, en el que tienes que elegir el conector más apropiado para la oración.

Put a linking word or phrase in each blank below so that the relationship between the statements is clear. Choose from these words:

such as besides however
but because and

15. There are a lot of advantages to this job. For one thing, the pay and working conditions are good. _____, it's only five minutes' walk from where I live.
16. I didn't apply for that other job _____. I didn't think I had much chance of getting it.
17. A lot of working groups, _____ plumbers, electricians, and teachers, have unions that protect their members' rights. _____, waiters and waitresses do not.
18. At first I didn't feel happy about not having a union, _____ now it doesn't bother me.

¿Te fue bien en el ejercicio? Espero que sea así. Te invito a que reflexiones al respecto de las siguientes preguntas:



¿Cómo lograste resolver el ejercicio?

¿Qué tipo de herramientas utilizaste para responder el ejercicio?

Si tuviste problemas al responder el ejercicio, ¿qué problemas fueron? ¿Cómo los puedes solucionar?

Una vez que hemos revisado estos aspectos tan importantes que deben ser tomados en cuenta cuando nos disponemos a escribir una carta, debemos, de igual modo, recordar elementos esenciales en la escritura como la puntuación y el uso de mayúsculas, que, aunque puedan parecerte sencillos, deben ser recordados.

4. Puntuación y Mayúsculas

En general las reglas del uso de mayúsculas son iguales que en español, así que seguramente ya sabes que se utilizan mayúsculas:

- Al inicio de un texto
- Después de un punto y aparte
- Después de un punto y seguido
- Cuando se trata de un nombre propio

Sin embargo, cuando escribimos en inglés hay otros puntos que tenemos que tomar en cuenta, como, por ejemplo, que se usan mayúsculas cuando:

- Escribimos los meses del año (January, February, March, April, May, etc.)
- Escribimos los días de la semana (Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, etc.)
- Escribimos nacionalidades o idiomas (English, Australian, Argentinian, Mexican, etc.)

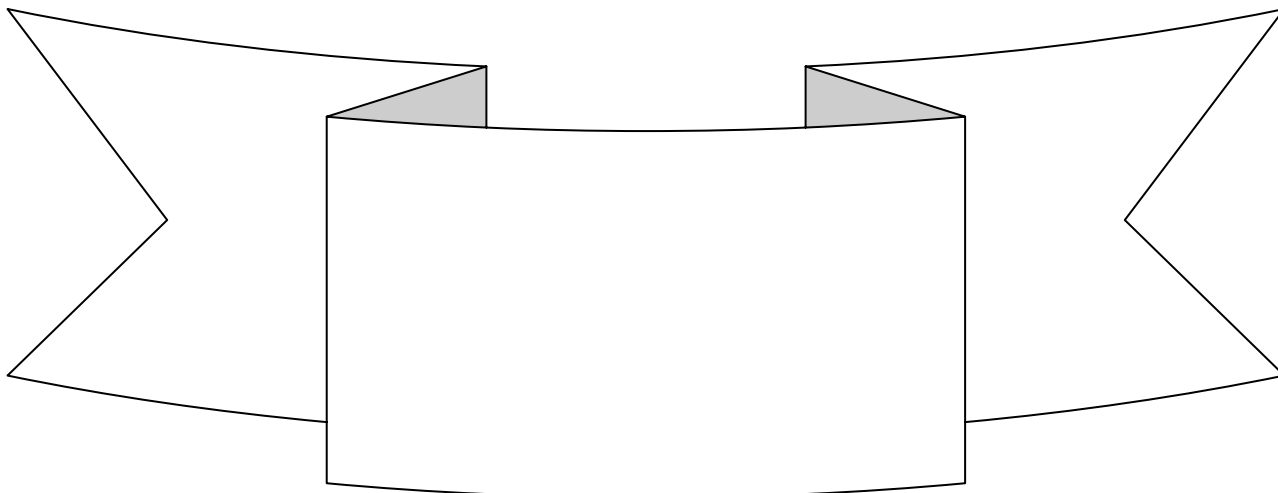
Es preciso recordar esto y aplicarlo cada vez que escribimos en inglés, pues es parte de una buena redacción. Estoy seguro de que no tendrás problemas con ello.

Posteriormente encontrarás una actividad que te permitirá afianzar este conocimiento.

Un amigo te pide que le ayudes a corregir sus problemas de escritura. En su texto hay problemas con el uso de las mayúsculas. Circula los errores que encuentres y corrégelos.

saskia met brad at a party one saturday night in june. they fell in love and got married the following saturday. after the wedding, brad moved into saskia's apartment. saskia called her parents and told them she was married. they were furious unfortunately, after a few months, brad began to behave very strangely and his marriage to saskia started to go wrong...

Reescribe en este espacio el texto anterior, corrigiendo los errores de escritura que localizaste.



³⁰ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 2*. Oxford University Press, New York. Pp 106

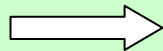
¿Qué te pareció la actividad anterior? Espero que te haya sido de utilidad, porque cuando comiences a tener más práctica escribiendo, te darás cuenta de que el problema de las mayúsculas puede parecer poco importante y aun así ocurre en muchas ocasiones.

Por otra parte, un elemento fundamental cuando escribimos en inglés es también el uso de los **APÓSTROFES** ¿Te acuerdas de ellos? Claro, se trata de una pequeña (') en las palabras en que deseamos realizar una contracción:

I **can not** play Football.

I **can't** play football.

I **will** go to Europe.



I **ll** go to Europe.

They **are** very happy.

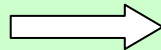
They **re** very happy.

En los casos anteriores el apóstrofe se utiliza para realizar la **contracción de un realizador (sujeto) y los auxiliares (verbos auxiliares)**; sin embargo, el apóstrofe no sólo se utiliza en estos casos, también se emplea para indicar que un objeto le pertenece o tiene relación con alguien:

Maria'**S** sister has come

La hermana de María

The children'**S** toys are gone



Los juguetes de los niños

All the student'**S** names were read

Los nombres de todos los estudiantes se

leyeron

Como puedes percatarte, por medio del apóstrofe podemos indicar que un objeto le pertenece a alguien, o que otra persona tiene una relación cercana con otra. **Con el apóstrofe unimos a un realizador (sujeto) con el objeto que le pertenece o con que tiene relación.**



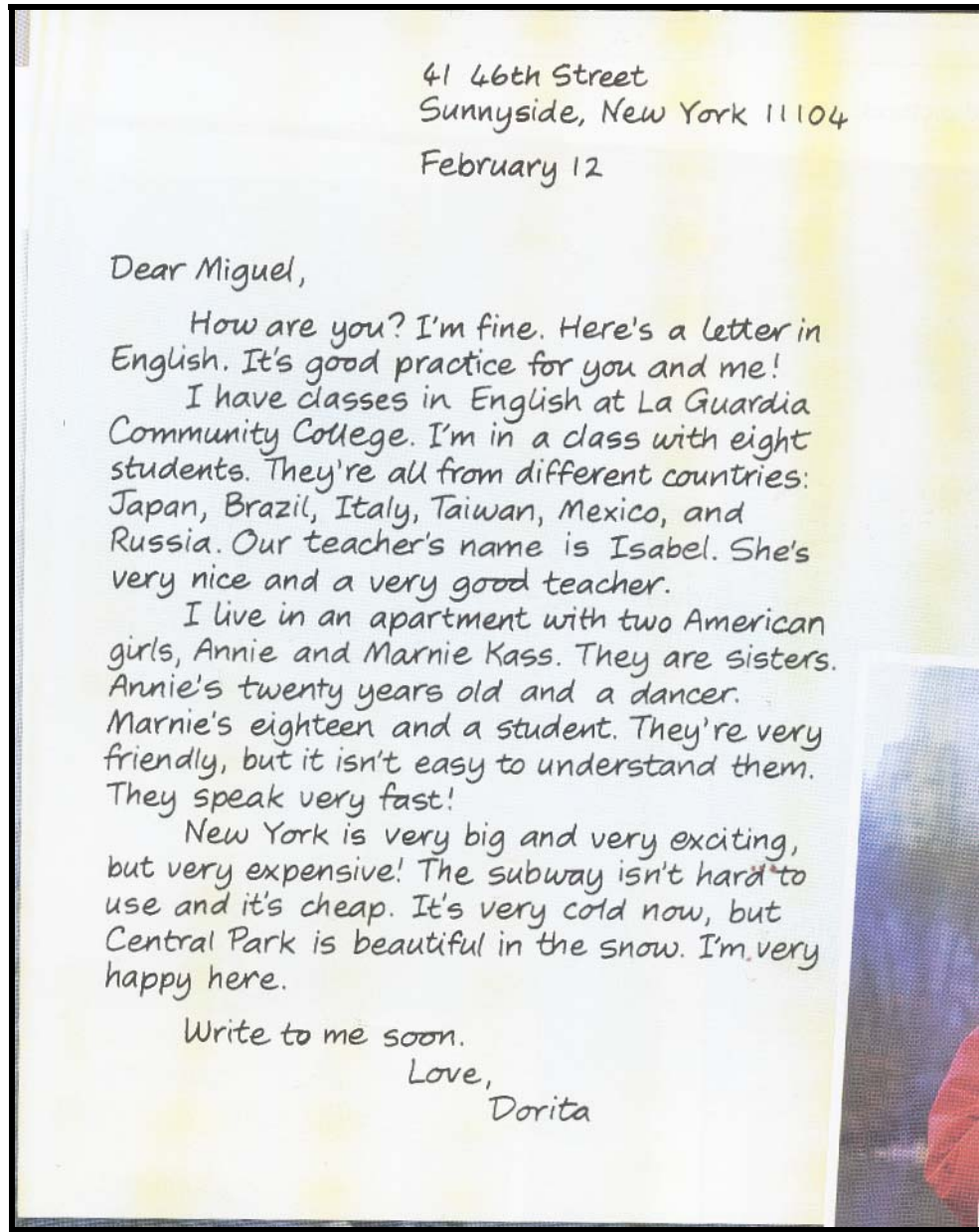
Recuerda que la contracción de auxiliares (am, will, etc.) son empleadas en su mayoría en textos informales, así que cuando se trata de escribir documentos más serios, se debe omitir su uso. ¿OK?

¿Complicado? Tal vez al principio, pero seguramente el siguiente ejercicio te ayudará muchísimo. ¡ÁNIMO!

A través del siguiente ejercicio podrás identificar más claramente el uso del apóstrofe.

4.2 ACTIVIDAD ³¹

Acabas de recibir una carta de una amiga en New York. Primero lee la carta una vez y después revisa las preguntas que siguen, pues te ayudarán a entender el contenido del texto.



³¹ Ejercicio adaptado de: Soars, John et Liz Soars (2001) *American Headway 1*. Oxford University Press, New York. Pp 13

De las siguientes oraciones marca con una (✓) aquellas que hablen del contenido de la carta y con una (✗) aquellas que no lo hagan. Cuando termines con esta actividad revisa tus respuestas.

1. Dorita is from Argentina. ✓
2. She's in Miami. ✗ No, she isn't. She's in New York
3. Dorita's happy in New York.
4. She's on vacation.
5. It's a very big class.
6. The students in her class are all from South America.
7. Annie and Marnie are both students.
8. The subway is easy to use.

Answers

3. true

6. false

4. false

7. false

5. false

8. true

De acuerdo con lo que leíste, completa el siguiente párrafo acerca de tu amiga:

Dorita is very _____ to be in New York, she takes classes _____ at _____ College. She has a lot of classmates from different _____ like Taiwan, _____, _____ and _____. That's very _____.

Seguramente no tuviste problemas para completar el texto anterior. Por esa razón es importante que identifiques cómo es que pudiste resolver el ejercicio:



1. ¿Qué palabras te ayudaron a resolver el último ejercicio?

2. Si el ejercicio te pareció difícil o muy fácil, ¿a qué crees que se deba?

En la actividad anterior utilizaste tu conocimiento acerca del uso de los apóstrofes. Ahora te presento el siguiente ejercicio que te ayudará a afirmar ese conocimiento.

Cada una de las siguientes oraciones contiene apóstrofes; algunos de ellos están usados de forma correcta y otros no. En la línea siguiente explica porqué:

1. You'll never believe whose car I rode in last week- Margarets!

2. Ill be honest; it's not really her's

3. But Margarets learning to drive, and I' am always willing to go for a ride in a new car

4. Were still laughing about Maragaret's attempts to parallel park!

Es importante que puedas identificar los errores que hay en las oraciones anteriores, pues como te pudiste dar cuenta hay palabras a las cuales les hace falta el apóstrofe, y hay otras que lo tienen pero que no lo necesitan ¿Los identificaste? Si es así pues ¡MUCHAS FELICIDADES! Ya diste un gran paso en tu aprendizaje. Revisa las respuestas al ejercicio.³²



Una habilidad que te ayuda entender más algunos conceptos es el poder explicarlos.

³² 1-Margaret's 2- I'll be honest , hers 3- Margaret's, I'm always 4- We're.

No olvides que el propósito de esta sección es que conozcas lo importante – el uso de los signos de puntuación y las mayúsculas-. Así que para integrar todo esto a nuestro propósito de la redacción de cartas, te presento la siguiente actividad en la que tienes que colocar apóstrofes y mayúsculas donde sea necesario ¡Adelante!

ACTIVIDAD ³³

Tienes que ayudar a un amigo a corregir la siguiente carta. Asegúrate de que todos los errores ortográficos que tu amigo ha cometido sean corregidos.

dear miriam and paul,

thank you for having tony and me for the weekend. we had a great time, especially at the dinner party saturday night. wed never had a real thai dinner before, and now we cant wait for our next one! tony especially liked the frogs legs with peanut sauce. in fact, when we got home, he went out into the yard to try to catch some frogs. hes out there every night after work. i dont know what he thinks were going to do with them once theyre caught because im sure not going to cook them!

we also enjoyed the tour around town on sunday and our visit to the museum of modern art. our walk along the river at sundown was the perfect end to a great day. we hope youll come to visit us soon. theres a lot

to do here, too, and well plan a big weekend. theres a wonderful museum with a large collection of indian art that im sure youll find interesting. didnt you say you were free in november? why dont you come then?

thanks again

Maria

³³ Withrow, Jean (1990) Effective Writing: Writing Skills for students of American English Student's book, Cambridge University Press, New York. Pp. 10-11



Espero que en esta ocasión la actividad no haya sido tan difícil. Si así fue, ¿qué te pareció más difícil?

¿Cómo te sentiste al resolver esta actividad?

¿Qué elementos te fueron útiles para resolver la actividad que revisamos en esta sección?

¿Qué otros elementos además de los revisados te fueron de utilidad?

Finalmente, existe otro elemento de la puntuación igualmente importante y que no debe ignorarse: el uso de las comas, y aunque pueda parecer simple, cabe la explicación de algunos puntos.

Usamos comas para separar:

- Elementos en serie:

We ate **apples, dates, and nuts**

- Palabras que sirven de inicio:

Well, we might go to Yosemite

- La persona a quien nos dirigimos

Susan, please bring me that tray

Revisa rápidamente el siguiente ejercicio; que té ayudará a afirmar lo anterior.

LA ACTIVIDAD

En esta actividad debes escribir en las siguientes oraciones una coma donde se necesite:

- 1. No they have not finished their homework yet.**
- 2. We need to buy shirts pants socks and shoes for school.**
- 3. Well you certainly did a good job on your science project.**
- 4. Remember to bring your raincoat umbrella and hat**
- 5. Sam were you scared during the horror movie?**

¿Puedes escribir dos oraciones parecidas a las anteriores en las cuales tengas que utilizar comas?

a) _____

b) _____

¡Qué tal! No fue muy difícil ¿verdad? Estoy seguro de que pudiste hacer el ejercicio perfectamente. Si es

así, ¡FELICIDADES!



Como mencionamos al principio de este apartado, no es muy complicada la cuestión de la puntuación, pues básicamente es muy similar al inglés, pero es muy importante que, cada vez que te encuentres ante la situación de escribir, tomes en cuenta lo anterior.

Al inicio de esta sección mencionamos lo importante que es, antes de realizar cualquier escrito, tomar en cuenta algunas bases que nos van a ayudar a realizar de mucha mejor manera nuestra labor de redacción.

Estas bases son:

- Tomar en cuenta que una oración en inglés se compone de:
Realizador + acción + objeto de la acción
- A pesar de que las reglas de uso de las mayúsculas son similares a las del español, en inglés se usan mayúsculas en: días y meses del año, así como para nacionalidades e idiomas.
- La contracción de auxiliares (uso de apóstrofes) se utiliza sólo en textos informales.

Una vez que tenemos eso en cuenta, podemos estar en posibilidades de realizar cualquier tipo de escrito, por ejemplo una carta. En la siguiente parte de esta sección encontrarás algunos tips de cómo llevar a cabo esta tarea tan importante, y que seguramente utilizarás en tu examen de requisito.

5. Escribiendo una Carta

Seguramente una de las actividades que tendrás que realizar en inglés es escribir una carta. Por esa razón es importante que dediques tiempo a esta sección de tu guía. No olvides que, aparte de los ejercicios de práctica de esta guía, puedes acudir a otras publicaciones para encontrar más ejemplos y ejercicios de práctica en la sección de referencias.

Una carta nos ayuda a comunicarnos con distintas personas y por supuesto con distintos niveles de formalidad. Por ejemplo, cuando escribes una carta a un familiar o amigo, y cuando diriges una carta a un empleo o empresa, es distinto, ¿verdad?

Sin embargo, una carta, hablando en términos generales, tiene una estructura que seguramente conoces: siempre se dirige a alguien, contiene una fecha que nos indica cuando se escribe, etc.

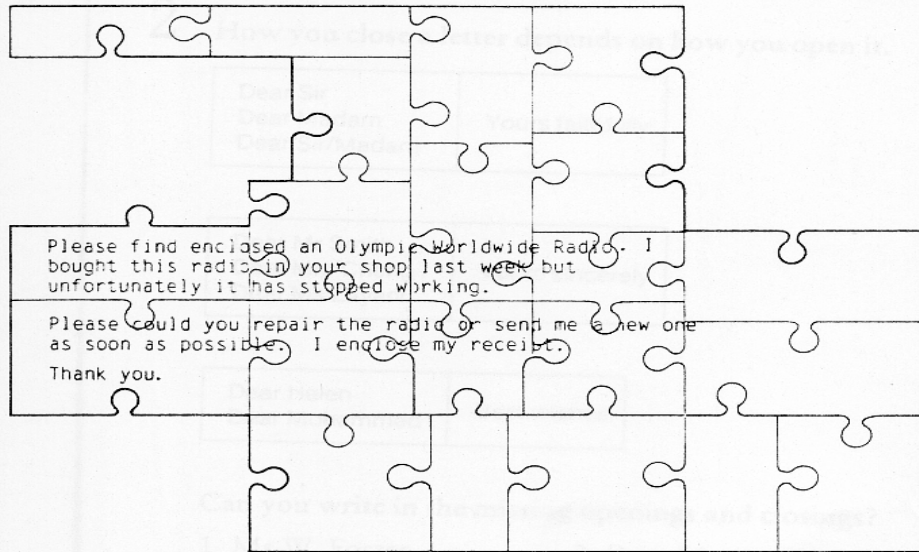
5.1 ACTIVIDAD ³⁴

En la siguiente página hay un pequeño rompecabezas que te ayudará a identificar las características de esa estructura. Es importante que utilices todo lo que ya conoces acerca de la organización de las cartas.

¿De acuerdo?

³⁴ Ejercicio adaptado de: Littlejohn, Andrew (1991) *Writing 1* Cambridge University Press, U.K. Pp 20

1 Can you complete this puzzle? Draw lines to show where each piece goes.



a) 45 Winter Lane
Bleckton
Essex BL4 8HU

c) 7 August 1990

d) The Manager
Winston Electronics
23 High Street
Milton Keynes
Bucks MK15 9FT

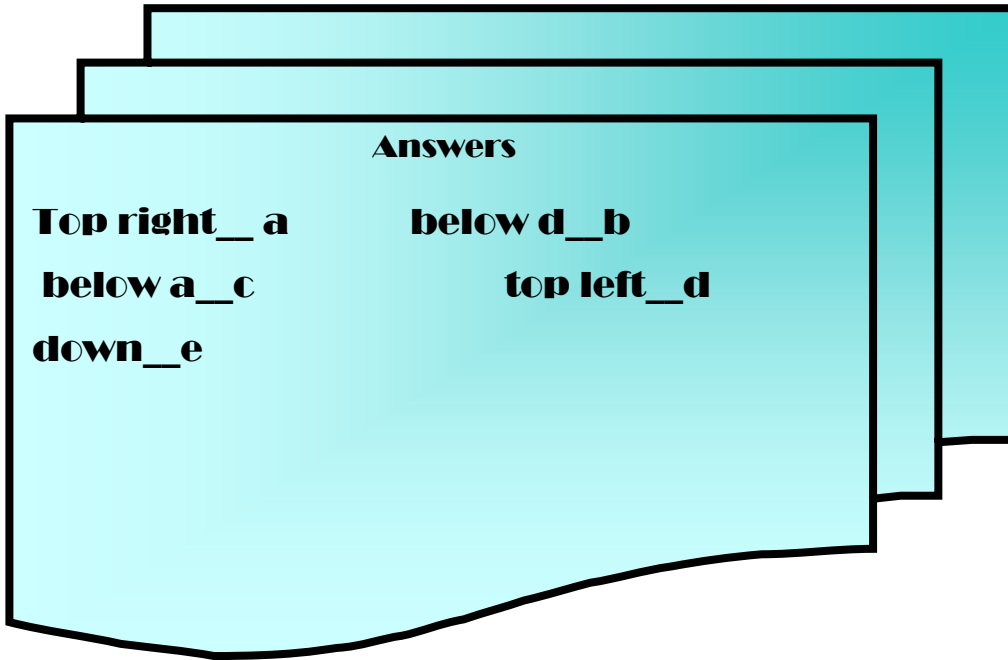
b) Dear Sir/Madam

e) Yours faithfully
M. Sidaway
M. Sidaway (Mr)



Algunas de estas características fueron fáciles de identificar, ¿verdad? ¿Como cuáles?

Puedes revisar tus respuestas



5.2 ACTIVIDAD ³⁵

Supón que trabajas en una oficina postal y unos niños te piden les expliques cuál es la organización de los siguientes elementos en un sobre. ¿Puedes ayudarlos?

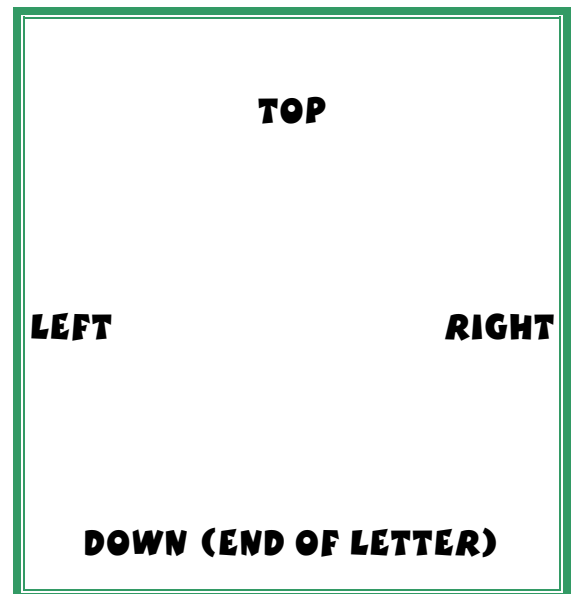
1. The sender's address is...	a. Under the addressee's address.
2. The addressee's name and address is...	b. At the end, on the left.
3. The date is...	c. At the top, on the left.
4. "Dear..." is...	d. Under the sender's address.
5. The name of the writer is...	e. At the top, on the right.

Tal vez pueda serte de ayuda el siguiente mapa:

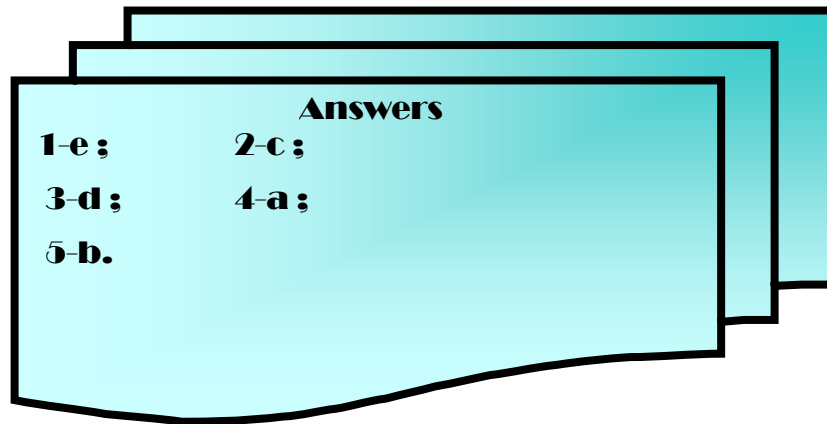
Sender: The person who writes a letter.

Addressee: The person who receives a letter.

¡Revisa tus respuestas!



³⁵ Ejercicio adaptado de: Littlejohn, Andrew (1991) *Writing 1* Cambridge University Press, U.K. Pp 21



Seguramente realizaste de manera satisfactoria la actividad anterior; si es así, pues ¡MUCHAS FELICIDADES! Identificar la estructura de una carta es muy importante, pues es la base de lo que escribirás posteriormente.

Otro punto básico al momento de escribir una carta es cómo la inicias y cómo la concluyes. Revisa la siguiente tabla:

Dear Sir	Yours faithfully	Dear Mr. Smith	Yours sincerely
Dear Madam		Dear Mrs. Cheng	
Dear Sir/Madam		Dear Ms. Zayani	
Dear Helen	Best Wishes		
Dear Mohammed			

5.3 ACTIVIDAD ³⁶

Supón que trabajas en una oficina postal y algunas personas olvidaron llenar esas líneas antes de enviar las cartas ¡AYÚDALOS! WRITE IN THE MISSING OPENINGS AND CLOSINGS

1. Ms W. Foster

35 Mount Hill

Woverton

Dear _____ (opening)

Yours _____ (closing)

3. Ronco Beds LTD

67 Main Road Jacksonville

2. Dear Marie

4. The Editor

Daily News

London



Como te pudiste dar cuenta en el ejercicio anterior, el tipo de *closing* tiene que ver con el *opening* que utilizaste. No olvides que tanto el *opening* como el *closing* hacen referencia al tipo de relación que existe entre quien escribe y quien recibe la carta. ¿Ya revisaste tus respuestas?

Answers

1. Dear Ms Foster-Yours sincerely

2. Best wishes

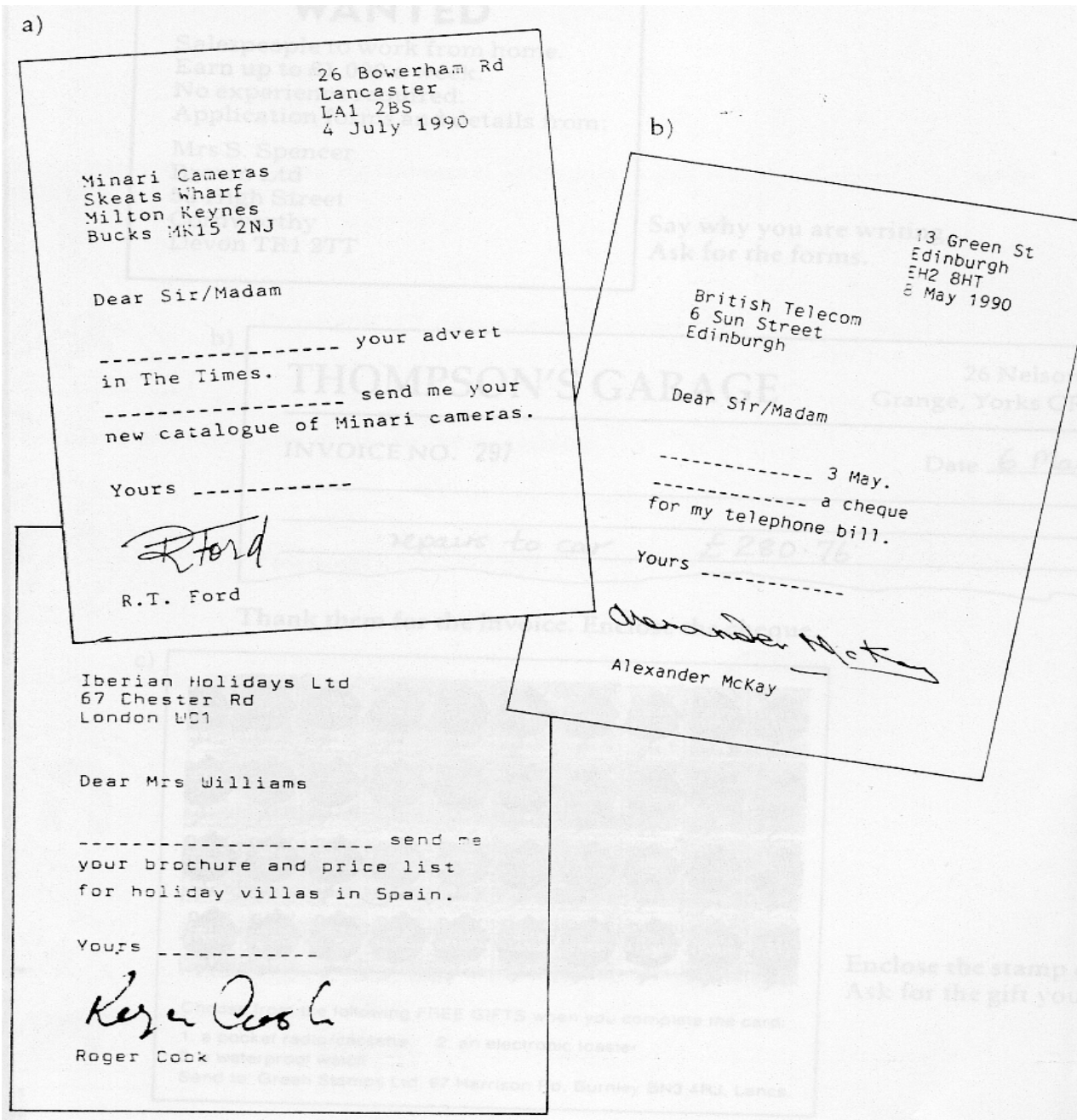
5.ª ACTIVIDAD ³⁷

Esta actividad es similar a la anterior, pues tienes que completar tres cartas utilizando las frases que se encuentran a continuación. Recuerda usar las frases que se presentan en los sitios correctos de una carta.

I am writing in connection with	Please could you	
Please find enclosed	Thank you for your letter of	
Faithfully	Faithfully	Sincerely

Te sugiero que re-escribas las cartas; de este modo te será más fácil revisarlas posteriormente. Una vez que termines de re-escribir las tres cartas, te sugiero que revises las respuestas para esta actividad.

³⁷ Ejercicio adaptado de: Littlejohn, Andrew (1991) *Writing 1* Cambridge University Press, U.K. Pp. 34



Si sigues las líneas que se muestran en la imagen, te será más fácil completar las cartas. ¿Verdad que no es tan difícil?

Seguramente hiciste bien la actividad ITE FELICITO! Revisa tus respuestas.

Answers

- a) I am writing in connection with...Please could you...faithfully.**
b) Thank you for your letter of...Please find enclosed...faithfully
c) Please could you...sincerely.

5.5 ACTIVIDAD

Ahora tienes la oportunidad de escribir una carta para un empleo. Te sugiero que si tienes alguna duda con respecto a cómo dirigirte a la persona a quien le escribes, revises una vez más los ejercicios anteriores. No olvides añadir toda la información que se requiera.

¡Mucha suerte!

a) THE DAILY NEWS 7 January 1990

WANTED

Salespeople to work from home.
Earn up to £1,000 a week.
No experience required.
Application forms and details from:

Mrs S. Spencer
Brown Ltd
52 High Street
Cornworthy
Devon TR1 2TT

Say why you are writing.
Ask for the forms.

Puedes escribir tu carta en este espacio o, si lo prefieres, en una hoja aparte.



A fin de que reflexiones en los elementos que pueden ayudar a escribir una carta de la forma más apropiada, responde a las siguientes preguntas:



¿Te fue difícil escribir esta última carta? ¿Por qué?

¿Cómo crees que podrías mejorar?

Si piensas que hay algo que te faltó saber antes de escribir la carta, ¿qué fue?

Es un hecho que escribir una carta es un proceso importante que involucra muchas estrategias que ya hemos revisado. En una carta podemos observar elementos como: organización del texto, reglas de puntuación y de mayúsculas, y formalidad o informalidad. Sin embargo, no en todas las ocasiones escribimos cartas; también tenemos que estar en posibilidades de escribir otro tipo de documentos. Revisa el siguiente apartado.

6. Escribiendo otro documento

Ahora que ya revisamos los elementos generales de los textos escritos, y que ya pudiste escribir diversas cartas es oportuno que revisemos otro tipo de documentos. Estos difieren en algún sentido en lo referente al formato, pero estoy seguro de que encontrarás muchas similitudes al momento de escribir.

Debes recordar que a fin de que nuestro mensaje (en cualquier tipo de documento) pueda transmitirse adecuadamente, tenemos que hacer uso de todas los conocimientos que hasta ahora hemos adquirido, como organización, conectores, etc. ¡ADELANTE!

6.1 ACTIVIDAD

Otra situación en la cual redactamos un documento, es cuando comunicamos a otras personas los pasos que tienen que seguir para lograr algo. ¿Sabes a qué me refiero? ¡Claro! A las instrucciones que en ocasiones debemos dar para llegar a algún lado, para construir un objeto o para localizar algún lugar.



¿Cuál es la secuencia que tenemos que seguir para poder bañar a un perro?

Utiliza los siguientes conectores de secuencia

First Primero

Second Segundo

Next Después

Then Luego

**Finally
Finalmente**

TAKING A SHOWER
INSTRUCTIONS FOR A DOG

FIRST you need to get soap and warm water...

Recuerda que puedes emplear tu diccionario



Una vez que estás en posibilidades de emplear lo que aprendiste acerca del **Mínimo Comunicativo, las Mayúsculas y la Puntuación, la Organización de los textos, y los Conectores**, únicamente tienes que utilizar el vocabulario correcto para escribir aquello que requieres. ¡Mucha suerte!



Y bien, ¿qué problemas tuviste al ir construyendo tus instrucciones?

¿Cómo resolviste los problemas que aparecieron?

¿Para qué otras situaciones podrías escribir unas instrucciones?

6.2 ACTIVIDAD

¡Elige una de las opciones anteriores y escríbela! Explica la situación

Hasta el momento hemos escrito diferentes tipos de documentos como notas, cartas, instrucciones. A veces también escribimos para expresarnos con referencia a distintas cosas. Revisa junto conmigo la siguiente actividad:

6.3 ACTIVIDAD ³⁸

Imagina que vas a una exposición de pintura y al final tienes que dar una opinión por escrito.

Primero, echa un vistazo a las pinturas y revisa el vocabulario que se presenta, pues puede ayudarte cuando tengas que escribir. Finalmente, escribe tu opinión. ¡Adelante!



1. Vincent van Gogh, *Young Male Peasant*, 1889, E. Sforini Collection, Florence



2. El Greco, detail from *Burial of Count Orgaz*, 1586, Santo Tomé, Toledo



3. Picasso, Pablo. *Girl Before a Mirror*. Boisgeloup, March 1932. Oil on canvas, 64 x 51 1/4". Collection, The Museum of Modern Art, New York. Gift of Mrs. Simon Guggenheim.



4. Leonardo da Vinci, *Mona Lisa* about 1503, Louvre, Paris



5. Thomas Gainsborough, *The Honourable Mrs. Graham*, 1775, National Gallery, Edinburgh

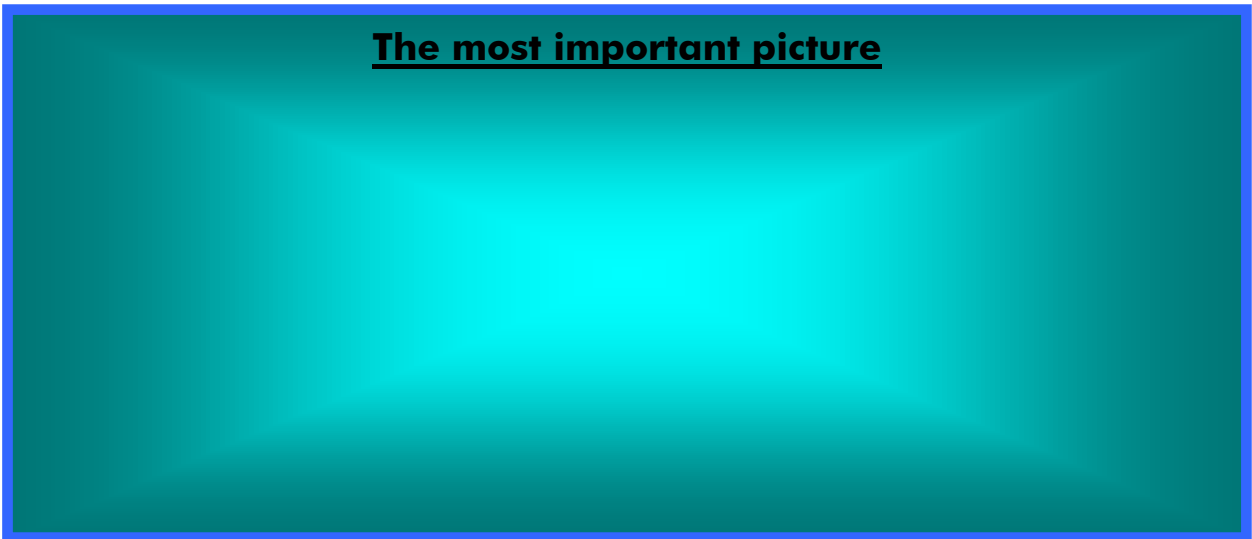
³⁸ Ejercicio adaptado de: Byrd, Donald R.H et Clemente – Cabetas. (1991) *React Interact. Situations for Communication*. 2nd. Ed. Prentice Hall Regents, New Jersey

A) Write your opinion about these pictures. Follow the example: The oldest picture is the Mona Lisa by Da Vinci.

The most realistic _____.

The most interesting _____.

B) Write a short paragraph about the picture that is more interesting for you and why





¿Terminaste la actividad? Primero dime qué te pareció la misma. ¿La encontraste muy difícil? ¿Por qué?

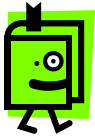
Seguramente encontraste dificultades. ¿Cómo las resolviste?

En la actividad anterior tuviste que interactuar con unas imágenes, a partir de las cuales expresaste tu opinión. En otras ocasiones esa interacción se da, por ejemplo, a partir de un texto, o con base en otra referencia.

Hasta aquí hemos llegado en lo relativo a la sección de Producción Escrita. De verdad espero que te haya sido de ayuda para adquirir las habilidades que vas a necesitar para presentar tu examen de requisito. Recuerda utilizar todos los "tips" de esta sección y realizar los ejercicios de práctica pues ello te ayudará a estar en mejores posibilidades de hacer un buen examen.

Si consideras que necesitas más ayuda con respecto a esta habilidad, a continuación encontrarás una sección de referencias bibliográficas. Puedes acudir a ellas cada vez que tengas necesidad de mayor información.

¡Mucha Suerte!



Referencias Bibliográficas

- **Withrow, Jean (1987) Effective Writing: Writing skills for intermediate students of American English Cambridge University Press, New York.**
- **Littlejohn, Andrew (1991) Writing 1 Cambridge University Press, UK.**
- **Byrd, Donald R.H (1991) React Interact: Situations for communication. 2nd. Ed. Prentice Hall Regents, New jersey.**

Producción Oral

4.7 Producción oral

Una sección de producción oral, en una guía de estudio que requiere que realices trabajo autónomo, es en definitiva complicado. Esta habilidad presupone interactuar con otras personas, poder compartir con otros lo que ya sabes acerca del idioma y de ti mismo.

Por esta razón no es tan sencillo poder presentarte actividades que te lleven de la mano en esta habilidad tan importante. Sin embargo, sí puedo presentarte algunos tips útiles para el momento en que te encuentres realizando tu examen oral. No olvides que, aparte de lo que en esta guía puedes revisar, es muy importante que te des la oportunidad de revisar otros materiales que puedan ayudarte a mejorar tanto tu pronunciación como tus habilidades comunicativas. Al final de esta sección hay algunas recomendaciones, utilízalas.

Antes de comenzar con esta sección es muy importante que tú mismo te conozcas y sepas cuáles son tus posibles debilidades en esta habilidad. Para determinarlas, responde a las preguntas del recuadro.



**¿Alguna vez te has enfrentado a alguna situación en la que hayas tenido que interactuar en inglés?
¿Cómo fue?**

Personalmente, ¿cómo te sentiste en esa situación? ¿A qué crees que se deba esa sensación?

¿Qué consideras que te faltó o necesitabas, antes de realizar una actividad como la que describes?

Las preguntas anteriores nos muestran de manera muy concisa tu experiencia con esta habilidad, y lo que esperas de esta sección. Seguramente tendrás que realizar trabajo extra aparte de esta guía. Sin embargo, aquí encontrarás de manera muy clara los aspectos en los que tienes que centrar tu atención.

Es muy importante que prepares esta parte del examen pues mientras mejor preparado te sientas, más relajado estarás y mejor será el trabajo que realices.

¡Mucha Suerte!

1. ¿Qué puedo esperar?

En esta parte del examen debes estar listo para realizar distintas tareas o actividades, todas ellas enfocadas en algún punto particular de comunicación, por ejemplo:

- Talk about yourself
- Compare and contrast pictures
- Exchange information
- Give an opinion on a topic and justify your opinion.
- Make suggestions
- Say what you prefer and why

Como puedes darte cuenta, son muchos y variados los temas a los que puedes enfrentarte en el examen de requisito. Sin embargo, esto es, en definitiva, un trabajo conjunto que has venido realizando a lo largo de las secciones de tu guía de estudios. Así que toma ventaja de esos recursos que hasta ahora has adquirido y ¡ADELANTE CON ESTE NUEVO RETO!

2. Personal Information ³⁹

Uno de los primeros temas de los que seguramente vas a hablar es acerca de ti.



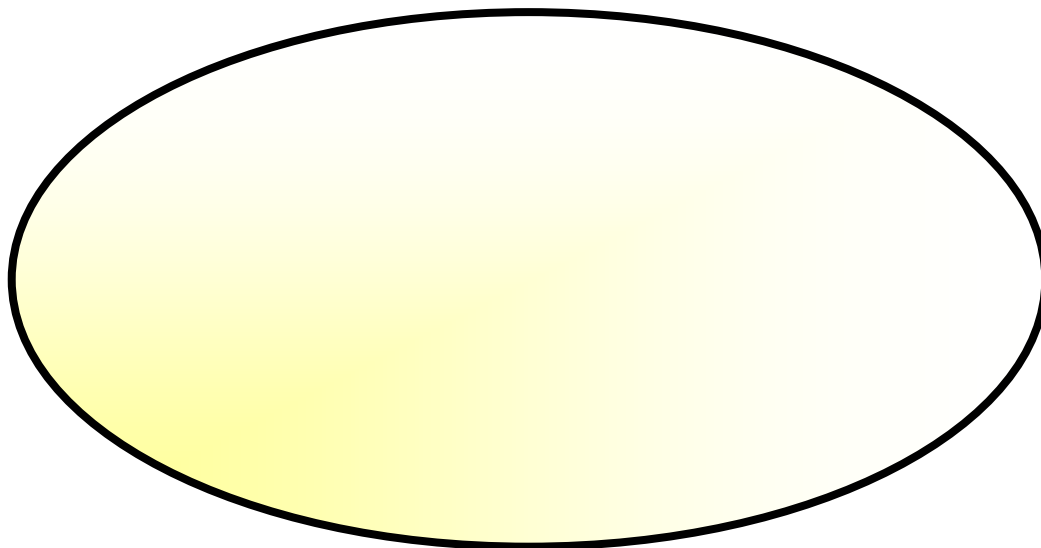
¿En qué situaciones cotidianas de comunicación crees que puedas intercambiar información personal?

Ahora bien, en el siguiente cuadro hay una lista de preguntas que pueden hacerte, ¿Conoces la respuesta?

	<p>Where do you live / come from?</p> <p>How long have you lived here / there?</p> <p>What sort of place is it? What's it like?</p> <p>What do you like / dislike about it?</p> <p>What do you do in your free time?</p> <p>What are your plans for the future?</p>	
--	---	--

³⁹ Ejercicio adaptado de: Flower, John (1996) First Certificat Organiser New Syllabus Edition. London, UK. LTP Language. Pp. 186

Fue fácil, ¿verdad? ¿Qué otras preguntas se te ocurren? ¡Anótalas en el óvalo! Y, claro, ¡RESPONDELAS!



No olvides que la entonación para preguntar es distinta a la entonación para responder: La flecha indica el tono de la voz cuando sube y cuando baja. La palabra en mayúscula señala dónde se encuentra el acento.

Preguntas:

Where do you **COME** from?

Respuestas:

I'm from **MEX**ico

Seguramente necesitarás más ayuda de otros libros. No te preocupes; al final de la sección te presento algunas referencias a las que puedes remitirte siempre que tengas más dudas.

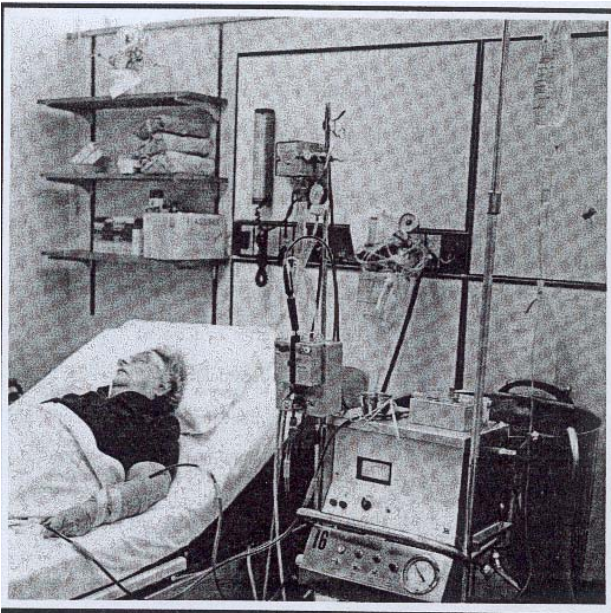
Como mencionamos anteriormente, en la parte oral de tu examen te enfrentarás a diversas situaciones cotidianas. En la actividad anterior tuvimos oportunidad de ver algunos aspectos de la información personal.

Otra de las situaciones a que te enfrentarás es la de Reaccionar Ante Una Imagen. Analicemos la situación.

3. Pictures

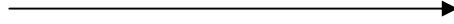
Esta es una de las actividades que tendrás que realizar durante el examen oral.

Se trata de lo siguiente: Observa la imagen y trata de hablar acerca de ella durante un minuto; observa cada uno de los elementos de la imagen y explica qué te transmite. Seguir las preguntas del recuadro te ayudará a completar mejor la actividad.



- Where is the person?
- What is the purpose of these machines?
- How do these machines keep this person alive?
- What do you think about euthanasia ?

Otra de los posibles escenarios, en lo que a imágenes se refiere, tiene que ver con contrastar y comparar las situaciones o imágenes que observes.



Actividades

- Describe la imagen
- Contrasta y compara las situaciones
- Encuentra las diferencias

Es muy importante que estés al tanto de las posibilidades que existen, así como de las opciones que tienes para trabajar tu examen oral. Recuerda sacar provecho de lo que has venido haciendo en tu guía para realizar lo mejor posible esta parte de tu examen.

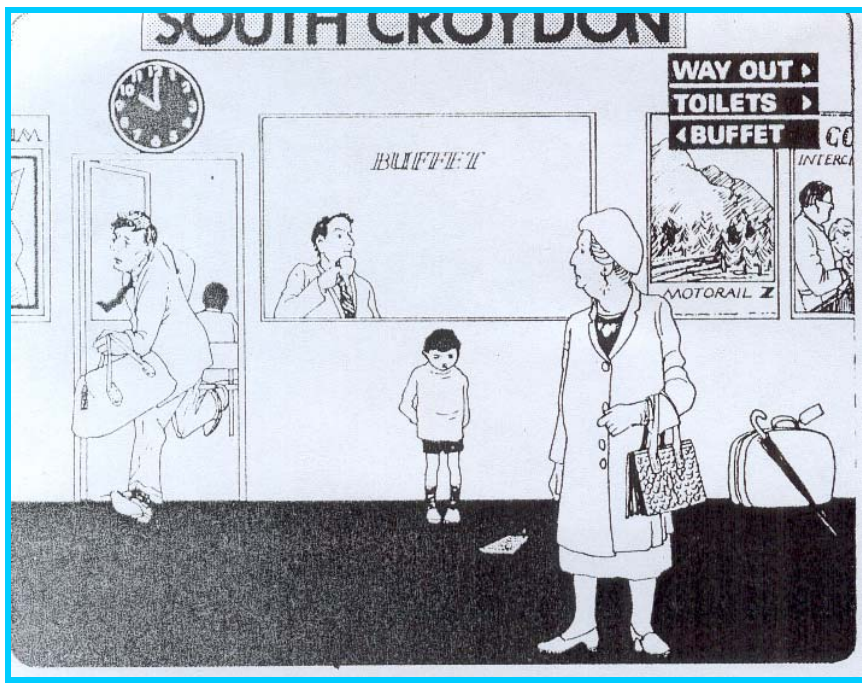
Ahora bien, las siguientes expresiones te serán de mucha utilidad cuando tengas que describir una imagen o situación. ¡TÓMALAS EN CUENTA!

It looks like...

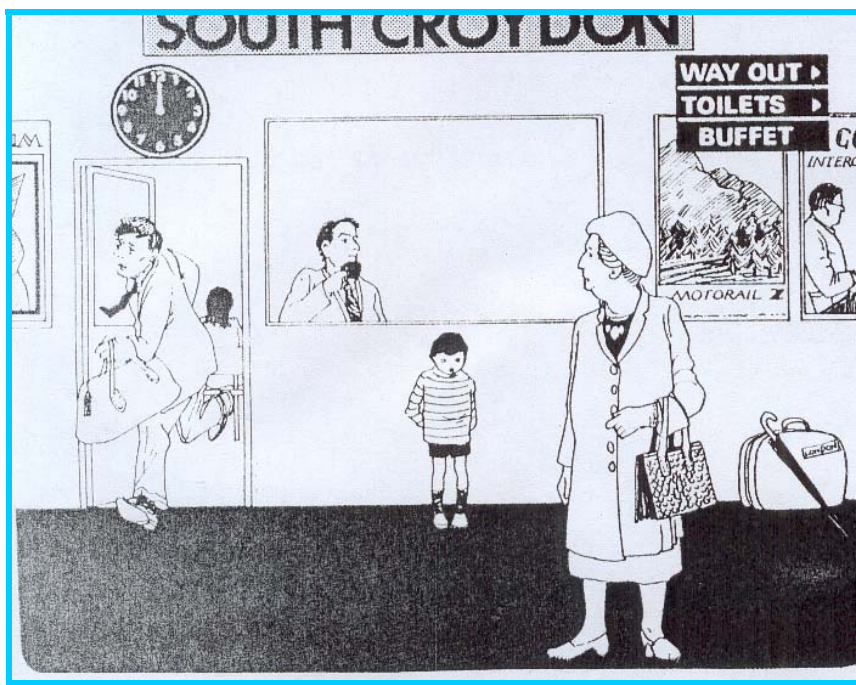
It seems as if...

There's a _____ at the top of / in the middle of
the picture

Tomando lo anterior en consideración, encuentra las diferencias en la siguiente actividad. ¡ADELANTE! Hay una oración escrita como ejemplo:⁴⁰ In the first picture the window says "buffet"




In the second picture there's no sign on the window



⁴⁰ Ejercicio adaptado de: Ur, Penny (1981) Discussions That Work. Cambridge, UK. Cambridge University Press. Pp. 54

¿Encontraste las diferencias? ¡PERFECTO! No olvides que el punto importante aquí es que puedas DECIR cuáles son esas diferencias. Te será de mucha ayuda revisar las otras secciones de tu guía y, por supuesto, consultar las referencias bibliográficas.

Ahora revisa el siguiente cuadro, que también te será de mucha utilidad:



Quando describimos un objeto o una situación, nos referimos a la existencia de esa situación u objeto:

There's a child on the picture → **Singular**

There are two pictures on the wall → **Plural**

Aunque en este pequeño apartado tuviste la oportunidad de contrastar imágenes, habrá otro tipo de elementos que durante el examen oral tendrás que contrastar y comparar, por ejemplo:

Life in the city vs. Life in the country E-mail vs. Traditional mail

Por esa razón no debes conformarte con lo que en esta guía encuentras, pues aunque estos lineamientos generales te serán benéficos, es importante que vayas un paso adelante.

Otra de las situaciones para la que debes estar preparado es las discusiones. En el siguiente bloque encontrarás qué se espera de ti y qué puedes hacer.

4. Discussion

En este tipo de actividades se trata de que intercambies información, ideas, gustos, pensamientos. En algunas ocasiones la discusión se llevará a cabo entre tú y otros estudiantes; en otras, la discusión será con el maestro que te aplique el examen.

Cualquiera que sea el caso, es importante que tomes en cuenta los siguientes puntos:

- La idea es que ambos tengan una discusión
- Involúcrate en el tema de la conversación
 - Realiza preguntas
 - Añade comentarios
 - No respondas únicamente sí o no.
- No trates de dominar la conversación
- Cooperar con las demás personas para continuar la conversación
- No se trata de una competencia.



Si te piden hablar acerca de algún tema que no conoces muy bien, puedes dirigir la conversación hacia algo de lo cual puedas hablar:

- I'm not really interested. I prefer.... or
- I'm afraid I don't know very much about....., but I

Una discusión tiene varios momentos. Podemos decir que, en rasgos generales, una discusión tiene una estructura como la siguiente:



En cada uno de estos momentos tu participación es muy valiosa, ya sea para expresar tu opinión o para hacer alguna sugerencia.

Aunque no podemos hacer una descripción exhaustiva de cada uno de dichos momentos, a continuación encontrarás algunas frases útiles que puedes emplear durante la discusión. Aquí la recomendación es que escuches el audio que te auxilia en la pronunciación de estos, y que practiques completando las frases, con el fin de que se escuchen más naturales. Si conoces alguna otra expresión no lo dudes, ¡AÑADELA!⁴¹

Giving your opinion

I think that...
It seems to me that...
I believe that...
What I think is that...

When you are not sure

That's a difficult question
It's difficult to say
I'm not really sure, but...
It's true that..., but on the other hand...

Agreeing

Yes, I completely agree
That's an excellent idea
Yes, that's what I think too

Disagreeing

Do you really think so?
That's an interesting idea, but...
I'm not so sure about that.

Making a suggestion

Why don't we...
Let's...
One possibility would be to...
What about... (verb ING)

Saying what you prefer

It's difficult to choose, but I think I prefer...
I definitely prefer...
I'd rather...

Likes

I quite like...
I'm fond of...
I really love...

Dislikes

I'm not really keen on...
I'm not very fond of...
I can't stand...

⁴¹ Información obtenida de: : Flower, John (1996) First Certificat Organiser New Syllabus Edition. London, UK. LTP Language. Pp.187

Es importante que sepas que el tipo de frases que se encuentran descritas en la página anterior, no son de ninguna manera las únicas. Y, por supuesto, tiene que haber una actividad de por medio, es decir, una **Razón** por la cual debas emplearlas.



Durante el examen oral esa **razón** está determinada por el tema o contexto del cual vas a hablar y la actividad que tengas que realizar: discutir acerca de un tema, describir una fotografía, etc.

La lista que a continuación te presento tiene sólo algunos de las posibles actividades o temas que tendrás que realizar para el examen oral. ¡REVÍSALA!

5. Posibles escenarios ⁴²

La siguiente es una lista de posibles actividades que desarrollarás en el examen oral. Las actividades se encuentran marcadas en negritas y el vocabulario de abajo son aquellas palabras que se encuentran relacionadas con la actividad y que, por tanto, puedes emplear.

Para este bloque las recomendaciones son:

- A. Si tienes la oportunidad de practicar con alguien, comiencen por revisar perfectamente la actividad y el vocabulario propuesto antes de iniciarla. Esto les ayudará a realizar de forma más fluida su actividad.

- B. Si estás realizando la actividad de forma autónoma, revísala. Haz lo mismo con el vocabulario a fin de asegurarte de que conoces perfectamente todo lo que se te pide. Posteriormente, trata de realizar una lista de todo el vocabulario que se encuentre relacionado con la actividad. Esto te ayudará a planear perfectamente cada etapa de la discusión. Finalmente, puedes simular una breve discusión (2 min.) donde expongas tu posición ante el tema. Puedes hacerlo frente al espejo.

⁴² Adaptado de: Flower, John ((1996) First Certificat Organiser New Syllabus Edition. London, UK. LTP Language. Pp.189

Otros posibles escenarios son los que a continuación se describen:

1. Recommend suitable holidays in your country to a teenager without much money.
 youth hostel campsite tent go hitch-hiking cheap hotel
 bed and breakfast sleep rough rucksack cook for yourself a cycling holiday

2. What qualities do you look for in an ideal girl / boyfriend or husband / wife?
 similar interests same hobbies compatible get on well good-looking
 honest with each other share same beliefs sense of humour intelligent well-off
 it's important that it doesn't matter if

3. It will soon be your friend's birthday and you want to organise something special for her. Discuss what to do.
 a surprise keep it secret birthday card have a party hire a disco

4. What advice would you give an English-speaking person visiting your country for the first time?
 make sure you try to visit don't miss one of the best it's worth -ing

5. A friend of yours has been told by his doctor that he is not fit. What advice would you give him about taking exercise and changing his diet?
 buy a bike go to a gym work out start jogging walk more
 avoid alcohol cut down on eat less eat more between meals

6. You have invited some English-speaking friends to dinner. You want to give them food which is typical of your country. What would you give them?
 I'd make We'd start with As a main course For dessert We'd drink
 It's made with It's got in it. It's a kind of It's like It's a sort of

7. There seems to be an increase in violent crime. Think of three things you would do to stop this.
 The first thing I'd do would be to I wouldn't allow I'd put a stop to
 I'd encourage

8. What do you think your life will be like in twenty years time? Try to think of four ways in which life will be better or worse.
 There'll be no There'll be much more We won't be -ing

9. Think of the house or flat you live in. Think of ways in which you could improve it - the decoration, the furniture etc.
 I'd like to re-paper re-decorate get rid of replace with

10. Put these jobs in order of importance:
 doctor film star hotel receptionist road sweeper shop assistant teacher
 Think of four more and put them in the list. How much salary should each receive per year?

11. Compare and contrast (say what is similar, then say what is different):
 a holiday by the sea vs a holiday in the country
 travelling by car vs travelling by train
 working in a hotel vs working in a department store
 watching a video at home vs seeing the same film in the cinema
 living in a house vs living in a flat

Espero que las actividades descritas en la página anterior te hayan dado un panorama más claro de lo que en el examen oral tendrás que realizar. Es importante que prepares tu examen con anticipación, pues sólo así podrás estar en posibilidades de resolver oportunamente todas las dificultades que puedan surgir.

En este sentido te recomiendo que te acerques a las referencias bibliográficas que al final de esta sección encontrarás. No olvides que mientras mejor preparado te encuentres, más posibilidades tendrás de aprobar tu examen.

Espero que esta sección de tu guía de estudios te haya sido de mucha utilidad y que te haya abierto, por lo menos un poco, el panorama de aquello que vas a enfrentar, seguramente con mucho éxito, en tu examen de requisito.

Una vez más te recuerdo que el uso de material adicional a esta guía, te asegurará un mejor resultado en tu examen oral y en tu examen de requisito. ¡NO DUDES EN HACERLO!



Referencias Bibliográficas

- Gilbert, Judy B. (1993) Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English. Cambridge University Press, New York.
- Thrush, Emily A. et al (1993) Interaction Access: A Listening/Speaking Book. Mc. Graw- Hill, México, D.F.

Conclusiones generales

En el marco de una sociedad en constante transformación, las necesidades de la población sufren también un cambio debido a las exigencias de la sociedad misma, y es entonces, que la adaptación de los individuos a las nuevas condiciones se vuelve, sin lugar a dudas, fundamental. En este sentido, la población universitaria de la FES Acatlán vive las consecuencias de dichas transformaciones al tener que dedicar tiempo a otras actividades por lo que le resulta un tanto complicado acudir a clases presenciales de inglés. Ello tendrá repercusiones importantes en su carrera profesional, pues prácticamente la imposibilita para aprobar un examen de requisito. Es en este marco que nuestra propuesta de guía de estudios para el examen de requisito surge como una alternativa de solución, pues su objetivo consiste en que los alumnos estén en posibilidades de aprobar con su ayuda el examen de requisito a través de un aprendizaje autónomo.

Debido a que uno de los principales elementos a resaltar en esta guía de estudios fueron sus implicaciones en el aprendizaje autónomo y la aprobación de un examen de requisito, resultó necesario basar la elaboración de este material de apoyo en el modelo de enseñanza constructivista. Este enfoque, no sólo sitúa al alumno en el centro del aprendizaje, sino que lo considera un individuo capaz de desarrollar su autonomía, una capacidad innata en el ser humano.

De igual forma, fue importante tomar en cuenta conceptos como posesión del idioma, aprendizaje autónomo, ya que los podemos visualizar a lo largo de esta guía de estudios, ya sea, en las actividades que el alumno realiza y para las que posteriormente revisará las respuestas, o, en los momentos concretos en que se le pide al alumno que realice una autoexploración de sus conocimientos. Cada una de las actividades propuestas en el último capítulo contiene características que promueven el aprendizaje autónomo, desde los cuadros de auto evaluación, que sirven para que el alumno evalúe su propio aprendizaje de estrategias, hasta las actividades que propiamente ayudan al alumno a orientarse dentro de una actividad determinada.

La revisión de la Teoría de la Formación por Etapas nos permitió tomar conciencia, por una parte, de los procesos que ocurren cuando un alumno aprende, de los estadios por los que su aprendizaje se orienta para desarrollar estrategias. Por otra parte, al realizar una revisión de esta teoría pudimos encontrar el modo de conjuntar, en la guía, un material de apoyo que estuviera en posibilidad de desarrollar estrategias para la resolución de problemas, y que al mismo fomentaran el estudio autónomo.

Dado que esta guía está dirigida a las personas que desean aprobar el examen de dominio del idioma inglés en el CEI, se definió primeramente a que sector de la población, específicamente, se enfocaría la guía. En ese sentido, decidimos que los alumnos que han cursado por lo menos hasta PG cuatro tienen las bases necesarias, en el estudio del idioma inglés, para proseguir con su aprendizaje de forma autónoma.

Sin duda alguna, uno de los análisis más importantes realizados en este proyecto fue el de la definición de posesión del idioma. Como pudimos observar son muchas las definiciones que se tienen, y, aunque todas ellas van encaminadas al desempeño en una situación comunicativa, si existen matices que deben ser tomados en cuenta al realizarse un proyecto de esta naturaleza, ya que finalmente, estamos preparando a los alumnos en el desarrollo de habilidades en la lengua de acuerdo con la definición que la institución maneja para la certificación de alumnos.

De cara a los alcances que esta propuesta de guía de estudios ha perseguido, existen muchos elementos que deben ser evaluados. En primera instancia, debemos señalar que no fue posible llevar este proyecto a la práctica por cuestiones de tiempo, lo cual sin duda nos permitiría modificarla en función de las necesidades y de los resultados que se obtuvieran del pilotaje. Este debe ser, definitivamente, un eje que debe seguirse para futuras realizaciones o actualizaciones a la guía.

En este mismo sentido, otro de los aspectos en el cual debemos hacer hincapié una vez terminado el proyecto y a manera de reflexión, es el referente a la autonomía en el aprendizaje. A pesar de los avances realizados en la enseñanza de idiomas, y de las transformaciones en el paradigma de los alumnos, y por tanto del profesor, aún existe renuencia por parte de un sector de la población estudiantil hacia el aprendizaje autónomo. Aún existen alumnos que se encuentran instalados en la posición de que es

el profesor quien debe enseñarles todo y ellos solamente deben tomar notas. Esto debe cambiar, y en definitiva nuestro proyecto se dirige a un alumno autónomo, capaz de participar activamente en su proceso de aprendizaje, que esté en posibilidades de asumir un papel crítico ante las nuevas propuestas de enseñanza. De otro modo caeríamos una vez más en el error de que el alumno tome a la guía de estudios como recurso único para su preparación, y espere de ella absolutamente todo lo que tiene que saber, lo cual no es así. A lo largo de la guía, la cual consta aproximadamente de 250 páginas con actividades para las 4 habilidades en el idioma, se estimula al alumno a acudir a otro tipo de referencias bibliográficas, con el propósito de que se involucre de manera permanente en su aprendizaje. Pues si bien, es claro que las necesidades específicas de cada individuo pueden provocar que éste no acuda a clases presenciales, no debemos ignorar que aprender un idioma, como lo es la lengua inglesa, involucra disciplina. En este sentido el alumno debe tomarse el tiempo necesario para trabajar de manera autónoma. Es un hecho que a pesar de que esta guía intenta ser lo más completa posible, incluyendo estrategias para cada una de las cuatro habilidades, resulta un tanto incompleta en el sentido de que, cada alumno con sus diferentes estilos de aprendizaje y competencias en las habilidades de la lengua, tendrá necesidad de mayor práctica en determinadas habilidades. Por ese motivo, al término de cada sección, se incluyen referencias bibliográficas que permitirán que el alumno reconozca sus deficiencias muy particulares y acuda a estas bibliografías que, evidentemente, le serán de gran utilidad en su preparación para el examen. Cabe mencionar, sin embargo, que el alumno, tomando responsabilidad de propio aprendizaje, es quien decide a qué sección de la guía prestará mayor atención, y creemos que, ello debe motivar a los alumnos a involucrarse más en sus propias necesidades de aprendizaje.

Otro de los elementos que contribuye a desarrollar esa autonomía en el aprendizaje, es la posibilidad que se le confiere al alumno de tener a la mano las respuestas para las actividades. Esto, en un sentido, le permite tomar conciencia de que no se trata de contestar la guía copiando, sino más bien de hacer el esfuerzo por realizar la actividad y posteriormente evaluar su aprendizaje. Esta misma situación, en otro

sentido, representa una gran responsabilidad para el alumno pues se requiere que su posición sea la de un alumno reflexivo de su propio proceso de aprendizaje.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el aprendizaje autónomo es una de los temas pendientes que indiscutiblemente deben promoverse al seno de la enseñanza de idiomas. En otras palabras, que tanto el profesor como el alumno tomen conciencia de que en el proceso enseñanza-aprendizaje el papel de ambos es definitorio para el éxito del mismo. En este sentido debe abrirse una invitación a los profesores a incorporarse a este nuevo campo de enseñanza aprendizaje, pues si bien el autoaprendizaje implica una serie de responsabilidades para el alumno, como ser consciente de cuáles son sus deficiencias y acudir a diversas fuentes bibliografías a fin de suplir esa falta, el papel del profesor también está comprometido, de la misma manera con una transformación. No debemos pensar que, con la autonomía en el aprendizaje, el papel del profesor queda rebasado, sino más bien que el profesor necesita adaptarse a esa transformación en la forma de una guía para el alumno. Dicho en otras palabras, el profesor es un aliado más del alumno en el proceso de aprendizaje que este llevará a cabo, aliado que requiere estar dispuesto a ofrecerle alternativas de solución y estrategias para que sea él mismo quien supere las dificultades a las que se enfrente en su aprendizaje del idioma.

Somos conscientes de que un proyecto con las características del nuestro es, naturalmente, un proyecto con una temporalidad. Es decir, no podemos afirmar que esta guía será la única en su tipo. Sin duda, pudimos proponer un material de apoyo con las características necesarias para promover el aprendizaje autónomo utilizando como eje de instrucción la teoría de la asimilación, y en ese sentido, sí existe un avance con respecto al tema del aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias; sin embargo, creemos que todavía hay mucho por hacer en el campo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Pensemos, por ejemplo, en las posibilidades de proponer esta guía en Internet aprovechando los avances tecnológicos de nuestros días.

En nuestro proyecto, decidimos que era importante que el alumno desarrollara estrategias de resolución de problemas a través de actividades que, enfatizaran los rasgos generales de las estrategias a desarrollar, a fin de que el alumno pudiera,

posteriormente, transferir dichas estrategias a otros contextos como lo sería el examen de certificación del CEI. No obstante, también sería benéfico que el alumno practicara con ejercicios parecidos a los del examen, quizá una futura modificación a la guía podría ser incluir más ejercicios de práctica para cada habilidad de la lengua en los cuales el alumno encontrara la forma de resolver de manera guiada, todas sus dudas con respecto a determinado punto.

El aprendizaje de un idioma es una de las actividades más enriquecedoras que pueda existir, pues no sólo aprendes una lengua como tal, sino que, adquieres una nueva visión de la realidad. Sin embargo, cuando esa realidad, a la que estamos acostumbrados, cambia, es tiempo de adaptarse al nuevo contexto, y a los nuevos paradigmas de aprendizaje y educación que se gestan. En el caso de nuestro proyecto, se analizó una problemática específica, en la cual, fue necesario determinar la viabilidad de un material de apoyo para el desarrollo de estrategias en el aprendizaje del idioma inglés. Este proyecto intenta sentar las bases para la elaboración de futuros materiales de enseñanza de idiomas que fomenten el aprendizaje y desarrollo de estrategias, de manera autónoma, sobre una base que oriente al alumno en el logro de sus objetivos.

Bibliografía

Alderson, C. et. al. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. Charles (1992) *Guidelines for evaluation of language education en Evaluating Second Language Education*. Alderson, J. Charles. New York: Cambridge University Press. Pp. 274-288

Anderson, Ann y Lynch, Tony (1998) *Listening*. New York: Oxford University Press.

Benson, Phil and Soller, P. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Buñi, Sonia (1999) "El maestro propiciador de la Autonomización. Los nuevos roles" en *Colección Aprendizaje Autodirigido Vol. II*. Chávez, Marina (editora). México: CELE-UNAM.

Cadiz, Yvonne (1992) "Teaching Intermediate Composition to the Adult Learning English as a Second Language" en *A Tesol Professional Anthology: Grammar Composition*. Cargill, Carol (editor) Chicago: National Textbook Company.

Casas, Guillermina (1991) "Sobre los problemas de la evaluación" en *Encuentro AMMLEX 1991-1992*. México: CELE-UNAM. Pp 35

Contijoch, Ma. del Carmen (1999) "Relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje autodirigido" en *Colección Aprendizaje Autodirigido Vol. II*. Chávez, Marina (editora). México: CELE-UNAM.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc. Graw-Hill.

Dickinson, Leslie (1987) Self-instruction in Language Learning. London: Cambridge University Press

Domínguez, Sofía (2002) Modelo instruccional para la enseñanza de relaciones causales presentes en los exámenes extemporáneos de inglés de CEI Acatlán. Tesis de Licenciatura. México: UNAM- Acatlán. Pp. 7-8

Douglas Brown, H (1994) Principles of language learning and teaching. 3^ª ed. New Jersey: Prentice Hall Regents. Pp. 158-159.

Fernández Acosta, Raúl et al (1998) "Centros de Auto-Acceso de la BUAP. Una Realidad en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras" en Colección Aprendizaje Autodirigido. Chávez, Mariana (editor). México: CELE-UNAM.

Galperin, P.Y (1976) Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico. Madrid: Pablo del Río Editor. Pp. 57

_____ (1990) "Stages in the development of Mental Acts" en Handbook of Contemporary Soviet Psychologist. Col, Michael and Maltzman, Irving (editores). New York: Basic Books Inc. Pp. 249

Graves Kathleen y Rein, David (1989) East West. New York: Oxford University Press.

Gremo, Marie-Josè y Riley, Philip (1995) Autonomy, Self Direction and Self Access in language teaching and learning: The history of an idea. Great Britain: Pergamon.

Holec, Henri (1979) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Knowles, Malcolm. (1975) *Self- Directed Learning. A guide for learners and teachers*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Larsen-Freeman Diane (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Leontiev, A.N. (1984) *Actividad, Conciencia y Personalidad*. México: Editorial Cartago. Pp. 85

Lomas, Carlos et al. (1993) *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. Pp. 15

Macaro, Ernesto (1997) *Target Language Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD. Pp. 167-187

Magaña Sánchez, ME et al (1996) *La evaluación de lenguas extranjeras (LE), parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje*. Cuadernos de extensión Universitaria. México: UAM-X. Pp 59 63, 64

Mendoza Martínez, Félix (2001) "Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial" en: *Reflexiones sobre la Enseñanza de una Lengua Extranjera*. México: UNAM.

_____ (1994) "Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas en la enseñanza de una lengua extranjera" en: *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. F. Castaños, F. Bizzoni (comps.). México: CELE.

Mills, Robin y Frazier, Laurie (2004) North Star: Listening and Speaking Basic/low intermediate. 2a Ed. New York: Longman. Pp.99-114; Pp.147-162

Nunan, David (1988) The Learner-Centred curriculum: a study in second language teaching. Great Britain: Cambridge University Press. Pp 77.

Perkins, David (1998) What is understanding? en Teaching for Understanding: Linking research with practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Raimes, Ann (1987) "Why write? From Purpose to Pedagogy" en English Teaching Forum.

Richards, Jack C. (1995) Reflective Teaching in Second Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Rico Cruz, Ma. De Lourdes (1998) "Sensibilización hacia el nuevo rol del asesor" en Colección Aprendizaje Autodirigido. Chávez, Mariana (editor). México: CELE-UNAM

Ross, Steven (1992) "Program-defining evaluation in a decade of eclecticism" en Evaluating Second Language Education. Alderson, J Charles. New York: Cambridge University Press Pp 167-170

Soars, Liz et al. (2002) American Headway. New York: Oxford University Press.

Talizina, Nina (1994) La teoría de la actividad de estudio, como base de la didáctica en la educación superior. México DF: UAM-X.

Tudor, Ian (1996) Learner-centredness as Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Voller, P. y Benson P. (1997) (Eds) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. Pp. 7-8

Random House Webster's College Dictionary . New York: Random House. (1991)

Materiales en Línea:

De los Santos, Eliézer (1997) *El estudio independiente: Consideraciones Básicas*. [] Diplomado ALAD "Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para Profesores de Lengua" consultado el 22 de marzo de 2004 en:
http://comenius.cele.unam.mx/alad/modulo1/unidad2/u2_texto1p.html

Díaz-Barriga, F. (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. [en línea] *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 31 de noviembre de 2005 en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Gilbón et. al. (2003) *¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?* [] Diplomado ALAD "Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para Profesores de Lengua". Consultado el 22 de marzo de 2004 en:
http://comenius.cele.unam.mx/alad/modulo1/unidad2/u1_texto1p.html