



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA APOYAR LA
COMPRESIÓN AUDITIVA EN LA CLASE DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA DE LOS ALUMNOS 7 Y 8 DE LOS
CENTROS DE EXTENSIÓN DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE
LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNAM

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)

P R E S E N T A
MOIR ALONSO MIRANDA

ASESORA
MAESTRA GERALDINE B.GERLING CEPEDA

MÉXICO D.F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA APOYAR LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE LOS ALUMNOS 7 Y 8 DE LOS CENTROS DE EXTENSIÓN DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNAM

ÍNDICE

CAPÍTULO PRIMERO

EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNAM (CELE) Y SUS CENTROS DE EXTENSIÓN.....	1
1.1 HISTORIA DEL CELE Y SUS CENTROS DE EXTENSIÓN	1
1.1.1 HISTORIA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	1
1.1.2 HISTORIA DE LOS CENTROS DE EXTENSIÓN	2
1.1.3 EL CENTRO MASCARONES	2
1.2 PERFIL DEL ALUMNO	4
1.3 PERFIL DEL MAESTRO	6
1.4 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	6

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO. TEORÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	9
2.1 CORRIENTES DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	9
2.2 BREVE HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y SUS MÉTODOS	12
2.3 ENFOQUE COMUNICATIVO	16
2.4 ENFOQUE POR TAREAS	21
2.5 MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)	24

CAPÍTULO TERCERO

LA COMPRESIÓN AUDITIVA.....	27
3.1 LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	27
3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA Y DEL LENGUAJE ORAL	29
3.3 PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN	32
3.4 EL USO DE ESTRATEGIAS	36
3.5 DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN AUDITIVA	40
3.6 SELECCIÓN DE MATERIAL AUTÉNTICO EN VIDEO PARA ENSEÑAR LA COMPRESIÓN AUDITIVA	44
3.7 SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	47

3.8 ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	56
--	-----------

CAPÍTULO CUARTO

EL VIDEO AUTÉNTICO EN CLASE.....	59
---	-----------

4.1 MEDIOS DE ALMACENAMIENTO	60
-------------------------------------	-----------

4.2 FUENTES DE VIDEO AUTÉNTICO	63
---------------------------------------	-----------

4.3 BÚSQUEDA DE VIDEOS AUTÉNTICOS EN INTERNET	64
--	-----------

4.3.1 BUSCADORES Y META-BUSCADORES	64
------------------------------------	----

4.3.2 PORTALES DE VIDEOS EN LA RED	66
------------------------------------	----

4.4 SELECCIÓN DE LOS VIDEOS EN INTERNET	70
--	-----------

4.5 DESCARGA Y ALMACENAMIENTO DEL VIDEO SELECCIONADO	71
---	-----------

4.5.1. DE LA RED DIGITAL A DVD O CD DE VIDEO	71
--	----

4.5.2. DE LA RED DIGITAL A <i>IPOD</i>	71
--	----

4.6 GUÍA DE DESCARGA	72
-----------------------------	-----------

CAPÍTULO QUINTO

PLAN DE CLASE.....	82
---------------------------	-----------

ANEXOS

FUENTES DE CONSULTA

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA APOYAR LA COMPRESIÓN AUDITIVA EN CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DE LOS ALUMNOS DE LOS NIVELES 7 Y 8 DE LOS CENTROS DE EXTENSIÓN DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNAM

JUSTIFICACIÓN

La idea de hacer una propuesta de actividades para practicar la comprensión auditiva a partir del uso de material auténtico en video surgió de la necesidad que tuve de incluir este tipo de material en el aula durante el ejercicio de mis labores como docente en los centros de extensión del CELE de la UNAM. En un principio, mi intención era vincular la práctica en clase con los instrumentos de evaluación que nos proporcionaba la institución, pero después surgió en mi un interés por conocer los procesos que intervienen en la comprensión auditiva y las formas en que los maestros podemos brindar a nuestros alumnos diversas herramientas para que desarrollen ciertas estrategias que les permitan adquirir una mejor competencia comunicativa.

Al tratar de incluir material auténtico en video, me di cuenta de que existía poco material diseñado exclusivamente para la práctica de la comprensión auditiva. En este proceso de búsqueda pude observar que la mayoría de mis colegas de los centros de extensión tenían las mismas necesidades que yo y que la mayoría estaba de acuerdo en que materiales de instrucción eran insuficientes, ya que sólo teníamos acceso a material diseñado exclusivamente para la enseñanza de lenguas, que consistía principalmente en grabaciones de audio. De este modo, comencé a elaborar de manera paulatina diversas actividades que promovieran el desarrollo de esta habilidad, procurando el uso de material auténtico.

En un principio comencé a desarrollar actividades a partir de videos auténticos adquiridos comercialmente, pero después descubrí que podía encontrar en el Internet una fuente invaluable de material auténtico y muchos otros recursos para el diseño y elaboración de material didáctico. Sin embargo, los videos obtenidos del Internet presentaban una desventaja: no podían utilizarse en clase debido a que no contábamos con computadoras, servicio de Internet o proyectores en las aulas. El único equipo del que podíamos disponer eran grabadoras, televisiones y reproductores de DVD. Y fue así que en la práctica comencé a buscar y experimentar con distintos procedimientos que me permitieran descargar videos del Internet y grabarlos en un formato que me permitiera reproducirlos en clase con los medios y equipo disponible.

Encontrar la manera más sencilla de acceder a diferentes fuentes de material no fue una tarea fácil, por lo que me pareció pertinente incluir como parte de este informe, una guía práctica en la que

presentara un procedimiento sencillo que sirviera de apoyo a maestros que desearan realizar actividades de comprensión auditiva a partir de documentos auténticos en video.

En lo que se refiere al desarrollo de las actividades, me di cuenta de la complejidad de los procesos de comprensión auditiva y de la necesidad que tenía de apoyarme en la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas, particularmente en lo relativo a la enseñanza de la comprensión auditiva. También reflexioné sobre la importancia que tiene el uso de material auténtico dentro del aula, ya que éste le ofrece al maestro la posibilidad de exponer a sus estudiantes a muestras reales del uso de la lengua en contextos variados, novedosos y atractivos.

Por todo lo anterior, mi intención principal para realizar el presente informe académico es hacer una propuesta de actividades de comprensión auditiva a partir de videos auténticos, que pueda ser utilizada en los niveles intermedios e intermedios altos ya sea como material complementario al libro de texto *New Cutting Edge Upper Intermediate* o como material de instrucción independiente; pero al mismo tiempo, presentar una investigación y una serie de consejos prácticos que sirvan de herramienta para los docentes que estén interesados en el diseño de actividades para la práctica de la comprensión auditiva dentro del aula, a partir de materiales auténticos.

A lo largo de mi trayectoria he sentido un profundo interés y gusto por el diseño de material didáctico, por lo que esta propuesta me permitió poner en práctica la experiencia adquirida y me brindó la posibilidad de compartirla. Asimismo quisiera señalar que durante mis estudios de licenciatura aprendí a realizar un trabajo de investigación formal y para la elaboración de este informe fue invaluable la enseñanza de todos mis maestros, ya que pude poner en práctica todo lo que aprendí de ellos en los procesos de investigación, lo cual espero se vea reflejado en la estructura y desarrollo del presente informe.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la comprensión auditiva ha cobrado una mayor relevancia en la enseñanza de segundas lenguas, por lo que se han realizado trabajos de investigación que proponen que la comprensión auditiva debe trabajarse en clase de manera constante y que los estudiantes deben recibir una instrucción explícita de las estrategias que pueden utilizar para mejorar su comprensión. De tal modo, los objetivos del presente informe académico son: informar sobre mi experiencia en la creación de actividades basadas en documentos auténticos de video durante el ejercicio de mi labor docente en los centros de extensión del CELE y presentar las actividades que diseñé a manera de propuesta de material complementario. Para tal efecto, y con la finalidad de contextualizar la teoría que dio sustento a mis propuestas, será necesario proporcionar un panorama general de los enfoques comunicativo y por tareas; así como presentar las características generales de la comprensión auditiva y el tipo de actividades que pueden ayudar al desarrollo de esta habilidad. Una vez abordado el aspecto teórico, mostraré algunas de las actividades que elaboré para fomentar la práctica de la comprensión auditiva dentro del aula y proporcionaré una guía sencilla con consejos prácticos para los maestros de lengua extranjera que quieran realizar actividades de comprensión auditiva a partir de material auténtico en video.

Para la elaboración del marco teórico me basaré principalmente en los postulados de los enfoques comunicativo y por tareas en la enseñanza de lenguas. También consideraré las investigaciones que se han realizado en torno a las cuatro habilidades de la lengua: la comprensión auditiva, la producción oral, la comprensión de lectura y la producción escrita, en particular a la primera. Así mismo, haré referencia a estudios realizados sobre la enseñanza en contexto y el uso de material auténtico en la clase de inglés como lengua extranjera.

Cabe mencionar que, para la elaboración de las actividades de comprensión auditiva que constituyen mi propuesta, me basé principalmente en las teorías de Rebecca Oxford en *Language Learning Strategies*, de Alice Omaggio en *Teaching Language in Context*, de Jack C. Richards en *Approaches and Methods in Language Teaching*; de J.J. Wilson en *How to Teach Listening* y de Michael Rost en *Listening in Language Learning*; así como en los contenidos lingüísticos, socioculturales y temáticos propuestos en cada unidad del libro *New Cutting Edge, Upper Intermediate*.

La estructura del presente informe académico es la siguiente: en el capítulo primero haré una breve presentación de la institución en que he realizado mi práctica docente, incluyendo algo de sus antecedentes históricos y ubicación, así como el perfil de sus estudiantes y docentes, y el plan de

estudios. En el capítulo segundo presentaré los fundamentos teóricos que dan sustento al método que utilizamos en la institución y en los que también me apoyé para elaborar las actividades que conforman mi propuesta. A continuación, en el capítulo tercero me centraré en la comprensión auditiva en la enseñanza de lenguas; sus características, su importancia y los tipos de actividades con los que se puede practicar, además de algunos estudios que se han realizado en cuanto a su enseñanza. Posteriormente, en el cuarto capítulo abordaré la importancia del uso de material auténtico dentro del aula y, en especial, el uso del video como recurso para practicar la comprensión auditiva. Con base en mi experiencia, daré una serie de recomendaciones para la búsqueda y selección de material auténtico en video. Por último, en el quinto capítulo haré la presentación de una de las actividades de comprensión auditiva que realicé a partir de documentos auténticos en formato de video y ejemplificaré con un plan de clase la manera en que puede trabajarse en el aula.

Así mismo los anexos se dividirán en tres partes: en la primera incluiré los anexos que forman parte de la investigación del informe académico; en la segunda presentaré las actividades que elaboré y que propongo para la práctica de la comprensión auditiva; y en la tercera, anexaré un breve recuento de una serie de recursos que han sido de gran utilidad durante mi labor docente y que espero puedan servir de herramienta para los maestros en lo relativo a la búsqueda de imágenes, tipografía y presentación de las actividades.

CAPÍTULO PRIMERO

EL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNAM (CELE) Y SUS CENTROS DE EXTENSIÓN

1.1 HISTORIA DEL CELE Y SUS CENTROS DE EXTENSIÓN

1.1.1 HISTORIA DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde su fundación hasta nuestros días, ha logrado posicionarse como uno de los centros de enseñanza e investigación de metodologías para la enseñanza de lenguas más reconocidos a nivel nacional e internacional. El CELE tiene su origen el 30 de noviembre de 1966, durante la rectoría de Javier Barros Sierra. El centro se creó con el propósito de que en éste “se concretara el esfuerzo que la Universidad realizaba en la enseñanza de lenguas extranjeras, se elevara su eficacia administrativa y académica, se establecieran sistemas pedagógicos uniformes y más eficaces y aumentara el número de lenguas que se enseñaban.” (Boletín CELE, 1982. núm. 11 Año II)

A partir de 1979, el centro cuenta con un departamento de lingüística aplicada en el que se realiza investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. El CELE ofrece estudios de posgrado con la maestría en lingüística aplicada y la especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, se ofrecen diplomados de formación de profesores, exámenes de certificación en las distintas lenguas que se imparten y servicios de traducción e interpretación. Del mismo modo, durante el año escolar se presentan diversos eventos culturales y académicos.

Esta institución, como su nombre lo indica, se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras tanto al público universitario como el público en general. Las lenguas que se imparten en el CELE hoy en día son: alemán, árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego moderno, hebreo, inglés, italiano, japonés, portugués, rumano, ruso y sueco. Cabe mencionar que, debido a la gran demanda que tiene el estudio del inglés, francés, italiano, alemán y japonés, los cursos de estas lenguas se imparten únicamente a estudiantes de la UNAM y no al público en general. Entonces, con el objetivo de ampliar la oferta de cursos a estudiantes universitarios de otras zonas de la ciudad y al público en general, el CELE abre en febrero de 1995 su primer centro de extensión, el Centro Mascarones.

1.1.2 HISTORIA DE LOS CENTROS DE EXTENSIÓN

Los centros tienen varias características que los distinguen del CELE, Ciudad Universitaria. La primera de ellas, como mencioné anteriormente, es que los cursos están abiertos al público en general, ya que para ingresar no es requisito ser estudiante de la UNAM. La segunda característica es que los centros de extensión son autofinanciables. La tercera, es que los cursos son trimestrales, en tanto que los cursos en el campus son semestrales; y la cuarta es que se ofrecen cursos sabatinos y, en algunos centros, dominicales.

Actualmente, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras cuenta con ocho Centros y Programas: Centro Mascarones, Programa Fundación UNAM/CELE Coapa, Programa con la Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería (SEFI/CELE), Programa Fundación UNAM/CELE (Palacio de la Autonomía), Programa Fundación UNAM/CELE (Antigua Escuela de Economía), Programa Fundación UNAM/CELE (Antigua Escuela de Economía-Instituto Confucio), Centro Tlatelolco y Centro Tlalpan (SIGNORET). En todos los centros se imparten cursos de inglés y francés. Además, se ofrecen cursos de italiano en el Antiguo Palacio de la Autonomía y de alemán en el Centro Coapa, SEFI y en la Antigua Escuela de Economía. Debido al auge que ha tenido el chino en el ámbito mercantil y económico mundial, a partir de 2008, en colaboración con el Instituto Confucio y Fundación UNAM en la Antigua Escuela Economía, se imparten cursos de chino mandarín.¹

1.1.3 EL CENTRO MASCARONES

El presente informe académico está hecho con base en la experiencia laboral que he tenido en el Centro de Extensión Mascarones, por lo que me gustaría mencionar algunas de sus características particulares y hacer una breve reseña histórica del inmueble que lo alberga.

El Centro Mascarones se ubica en la Avenida Ribera de San Cosme # 71, colonia Santa María la Ribera en la Ciudad de México y comparte sus instalaciones con la Dirección General de Cómputo Académico (DGSCA), quien tiene a su cargo la administración del inmueble. El centro de idiomas cuenta con seis aulas, una recepción, una sección de oficinas administrativas y una biblioteca que comparte con el centro de cómputo. En este centro se imparten clases de inglés y

1 Los idiomas en los Centros y Programas se ofrecen al público de acuerdo con la demanda. En el Centro Mascarones se imparten los idiomas francés e inglés; en el Programa Fundación UNAM/ CELE (Coapa), alemán, francés e inglés; en el Programa Sociedad de Exalumnos de la Facultad de Ingeniería (SEFI/ CELE), alemán, francés e inglés; en el Programa Fundación UNAM/ CELE (Palacio de la Autonomía), francés, inglés e italiano; Programa Fundación UNAM/ CELE (Antigua Escuela de Economía), alemán, francés e inglés; en el Programa Fundación UNAM/ CELE (Antigua Escuela de Economía-Instituto Confucio), chino mandarín; en el Centro Tlatelolco, francés e inglés. En las dependencias gubernamentales e instituciones atendidas se impartieron cursos del idioma inglés. SIGNORET, A. (junio de 2010. CELE, UNAM) Consultado 19 de julio de 2010 del Informe anual de actividades 2009-2010: http://www.cele.unam.mx/avisos/InformeAnual_VerCompleta.pdf

francés únicamente. La población del centro es de 1,300 alumnos aproximadamente y los grupos son de 12 a 24 alumnos como máximo. Los horarios son muy variados, ya que las clases se imparten de lunes a viernes de 7 am. a 10 pm. y sábados de 8 am. a 7 pm. Hoy en día, las aulas se encuentran equipadas con pupitres, una televisión, una video grabadora, un reproductor de DVD y un reproductor de discos compactos.

Un aspecto muy interesante del inmueble es que, además de ser una muestra arquitectónica del siglo XVIII, ha fungido como centro de enseñanza por más de dos siglos y ha sido declarado Monumento Histórico de la Nación (INAH). Originalmente el predio era mucho más grande y hoy se encuentra fraccionado en tres grandes partes: una le corresponde a la Dirección General Servicios de Cómputo Académico de la UNAM y al Centro de Extensión del CELE, otra a la Biblioteca Pública Sor Juana Inés de la Cruz y otra a la Secundaria Pública núm. 4.

Al realizar el presente informe, me di cuenta de lo interesante que es la historia de este recinto, por lo que decidí incluir en el anexo 1 una breve reseña para compartir el valor que este inmueble tiene, no sólo por su estética, sino también por el papel que ha tenido en la historia de la educación de nuestro país.



Casa de los Mascarones (1851)



Casa de los Mascarones (1929)
Facultad de Música



Casa de los
Mascarones
(2010)



Detalle de los mascarones del inmueble, por los que se le
denomina Casa de los Mascarones

I.2 PERFIL DEL ALUMNO

De acuerdo con las teorías de enseñanza-aprendizaje, para poder desarrollar un programa adecuado, es fundamental conocer el tipo de población estudiantil con la que vamos a trabajar como docentes. Ello, debido a que, como se considera en los enfoques comunicativos y por tareas, un plan detallado de enseñanza varía en función de las características de los aprendientes y de la situación en la que se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje (NUNAN, 1988).

Los centros de extensión del CELE se caracterizan primordialmente por tener una población heterogénea, ya que el único requisito que se tiene para poder ingresar es contar con estudios mínimos de secundaria y presentar un examen de colocación.

El Centro Mascarones tiene una población aproximada de 1,300 alumnos². Al momento de comenzar con el presente informe académico la institución no contaba con un perfil del alumno definido, por lo que decidí realizar un breve cuestionario para poder tener una muestra más objetiva de algunas de las características generales de los estudiantes. El cuestionario lo apliqué a 150 alumnos del Centro Mascarones durante el primero y segundo trimestres del 2010 (anexo 2).³

La primera característica del centro es que la mayoría de los grupos se conforman por mujeres y la edad promedio, tanto de hombres como de mujeres, es de 19 a 24 años. La mayoría del alumnado ha concluido con sus estudios de preparatoria o bachillerato. En cuanto a la ocupación, el 59% son estudiantes, el 33% son profesionistas, el 5% son amas de casa y el 4% son jubilados.

Para conocer si los estudiantes son autónomos, incluí en el cuestionario una pregunta referente a las horas que dedican a la práctica y estudio de la lengua meta —sin tomar en cuenta el tiempo dedicado a las tareas—. La mayoría de los alumnos respondió que dedican únicamente de 1 a 2 horas a la semana al estudio del inglés. Es decir, que muy pocos estudiantes son autónomos y normalmente esperan que el maestro les proporcione toda la información.

Al ser la motivación uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de la lengua, me pareció pertinente incluir una sección de preguntas relacionadas con la motivación que tienen los estudiantes para aprender inglés como LE y las expectativas que tienen al concluir los nueve niveles generales. En cuanto a la motivación, la mayoría espera superarse en su ámbito laboral; en

² Cifra proporcionada por la institución, mayo 2010

³ En el primer trimestre de 2011, en enero de 2011 la institución comenzó a trabajar en el desarrollo de sus programas de estudio, por lo que aplicaron cuestionarios para determinar el perfil del alumno. La publicación de los resultados se hará al final del proceso de creación de los programas de estudio que se planea para el año 2012. Sin embargo, la institución me proporcionó los siguientes datos: la mayoría de los estudiantes son mujeres, la mayoría de los estudiantes ha concluido con sus estudios de bachillerato y estudian inglés por motivos académicos y profesionales. Dentro de los objetivos que tienen al ingresar al centro destaca la comunicación oral de la lengua.

segundo lugar, los estudiantes quieren desempeñarse mejor en su vida académica; y en tercer lugar, los estudiantes tienen motivaciones personales para aprender una segunda lengua.

Con respecto a las expectativas que ellos tienen al terminar los niveles generales, la mayoría resultó tener expectativas muy altas, ya que esperan tener un manejo del idioma avanzado y esperan desarrollar eficazmente las cuatro habilidades de la lengua. Sin embargo, con el poco tiempo que dedican al estudio, esto normalmente se traduce en mucha responsabilidad para los maestros y frustración en los alumnos si éstos no consiguen sus objetivos a corto plazo. Por tal motivo, los docentes tenemos que sentar las bases que les permitan convertirse en estudiantes autónomos.

En cuanto a las habilidades lingüísticas, incluí una pregunta para que los alumnos mencionaran cuál es la habilidad que ellos consideran deben practicar más en el aula. En primer lugar, los estudiantes le dieron prioridad a la producción oral, en segundo lugar consideraron necesaria la práctica de la comprensión auditiva, en tercer lugar a la producción escrita y en último lugar a la comprensión de lectura. Estos resultados fueron sorprendentes, ya que en las encuestas orales que he realizado y a lo largo de mi experiencia en el centro, los alumnos, en su mayoría, se sienten sumamente estresados durante las actividades de comprensión auditiva, especialmente durante los exámenes, y constantemente solicitan su práctica dentro del salón de clases.

Por otra parte, con autorización de la coordinación tuve acceso a los exámenes parciales y finales de los niveles 7 y 8 de los trimestres 2009-III y 2010-I. Analizando los resultados de los exámenes y comparándolos con los resultados de los cuestionarios, descubrí que las inquietudes de práctica que tienen los alumnos, no corresponden necesariamente a los resultados de los exámenes (anexo 3). Es decir, los alumnos desean practicar más la producción oral y es ésta la habilidad en la que obtienen mejor puntuación. Por otra parte, los alumnos no consideran prioritario el practicar comprensión de lectura, y, sin embargo, ésta resulta ser la habilidad en la que obtienen menor puntaje.

En conclusión, a pesar de que existen características en común entre los estudiantes, como mencioné con anterioridad, la población es heterogénea ya que en un mismo salón de clases podemos encontrar alumnos de distintas edades, ocupaciones, grados académicos, intereses, habilidades y hábitos de estudio. Entonces, en la elaboración de nuestros objetivos, diseño de materiales y evaluación, los docentes debemos tomar en cuenta estas características y utilizarlas como guía, para así, incluir actividades variadas que les permitan desarrollar estrategias cognitivas, comunicativas, metacognitivas y socio-afectivas que les permitan comunicarse con éxito en la lengua extranjera.

1.3 PERFIL DEL MAESTRO

Para poder laborar en los centros de extensión del CELE, como se establece en el reglamento de la Universidad, los maestros de inglés como lengua extranjera (CANDLIN, 1987) necesitan contar con alguno de los siguientes requisitos: estudios de licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas Inglesas (UNAM) o estudios de licenciatura en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ENEP, Acatlán). En caso de contar con estudios de licenciatura en otra área, los maestros deben tener el Curso de Formación de Profesores (CELE, UNAM), aprobar el examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM o aprobar el examen de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE) (anexo 4).

La planta académica de los Centros y Programas se caracteriza por ser variable de un trimestre a otro; es decir, está compuesta por la cantidad de profesores que cubren los grupos de cada una de las lenguas impartidas de acuerdo con la demanda. Es así que durante el trimestre 2009-II colaboraron un total de 142 profesores: 99 de inglés, 24 de francés, 10 de alemán, cuatro de italiano y cinco de chino. En el trimestre 2009-III, participaron 148 docentes distribuidos por lengua de la siguiente forma: 104 profesores de inglés, 26 de francés, nueve de alemán, cinco de italiano y cuatro de chino. En el periodo 2010-I, contamos con 146 profesores: 106 de inglés, 22 de francés, ocho de alemán, cinco de italiano y cinco de chino. (SIGNORET, 2010)

1.4 DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Los cursos generales de inglés como lengua extranjera son nueve, que van desde el nivel introductorio hasta el octavo nivel. Los cursos de los centros de extensión son trimestrales y tienen una duración de 70 horas y pueden ser de dos horas los lunes, miércoles y viernes; de dos horas y media los martes y los jueves; o de cinco horas los sábados.

Los objetivos y contenidos lingüísticos, comunicativos y socioculturales del programa están definidos por el material que se utiliza en el centro. En la actualidad se están desarrollando nuevos programas⁴; sin embargo, durante mi práctica docente en el Centro, la institución nos ha indicado que es necesario cubrir los objetivos y contenidos del material *New Cutting Edge*, editado por Pearson Longman.

La serie *New Cutting Edge* está diseñada con base en los objetivos que marca el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). El material se divide en cuatro libros: *elementary*, *pre-intermediate*, *intermediate* y *upper intermediate*. Cada libro se utiliza en dos niveles; es decir, el *elementary* se utiliza en el primer y segundo nivel, el *pre-intermediate* en el tercero y cuarto, el *intermediate* en el quinto y sexto y el *upper intermediate* en el séptimo y octavo. El nivel introductorio utiliza el libro de texto *Top Notch*, también editado por Pearson Longman.

⁴ A partir de abril de 2011 he colaborado con la Institución en el diseño y elaboración de los programas de estudio. Para enero de 2012 se implementarán los nuevos planes de estudio, se aumentará un nivel y se cambiará el libro de texto.

La serie de libros *New Cutting Edge* están dirigidos a alumnos adultos jóvenes que estudian inglés como lengua extranjera. Cada libro está diseñado para 120 horas de clase y éste se divide en módulos. Por ejemplo, el nivel intermedio alto se divide en 12 módulos. Cada módulo incluye: una introducción al tema a través de una lectura o comprensión auditiva, dos secciones de gramática donde se presenta o se revisa la gramática de la lengua, una sección de vocabulario, una actividad preparatoria para la tarea que van a desarrollar los alumnos, una tarea, una sección denominada “*Real Life*” en donde se exponen situaciones socio-culturales, una sección de consejos para el aprendizaje autónomo y una sección de autoevaluación.

El material cuenta también con un libro de trabajo que incluye la práctica de gramática, vocabulario, pronunciación, comprensión auditiva y comprensión de lectura. También incluye dos discos compactos, uno que acompaña al libro de trabajo, y otro que es un programa interactivo.

En mi experiencia, este material es del agrado de los estudiantes ya que el libro de texto contiene una gran variedad de actividades que permiten al aprendiente desarrollar las cuatro habilidades de la lengua, además de que ofrece un contenido ordenado que permite sentar las bases sobre las cuales se evalúa el progreso de los alumnos.

Cada trimestre se aplican dos exámenes departamentales, uno parcial y uno final. Los porcentajes para la evaluación del curso como lo establece la institución son los siguientes: 40% el examen parcial, 50% el examen final y 10% la participación y el trabajo en clase. Después de cada examen, los maestros tenemos la instrucción de realizar una revisión detallada del examen a fin de que los alumnos puedan reflexionar sobre las áreas que necesitan trabajar más y, sobre todo, para aclarar sus dudas. Cabe mencionar que los exámenes son elaborados por un comité especial de maestros de los centros de extensión del CELE y constan de 5 partes: gramática, comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral. Cada parte tiene un valor de 20 puntos y todas —con excepción de la producción oral— se evalúan el día del examen.

El material que se utiliza en los centros de extensión se fundamenta en los enfoques comunicativo “*Learners are encouraged to take an active, systematic approach to developing their knowledge of grammar, and the opportunity to use new language is provided in a natural, communicative way*” y por tareas

New Cutting Edge Upper-Intermediate aims to integrate elements of a task-based approach into its overall methodology (...) the frequent performance of such tasks is regarded in this course as a central element in learners' progress. They provide the opportunity for realistic and extended communication.

Es por esto que en el próximo capítulo hablaré de los fundamentos teóricos de estos enfoques, y de la importancia del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que también sirvió como marco para la creación de este material, además de ser un documento muy importante en el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

TEORÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

2.1 CORRIENTES DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

En el estudio de la enseñanza y adquisición de segundas lenguas han surgido diversos grupos de investigadores que, con sus teorías y propuestas, han contribuido a la comprensión de los distintos procesos que intervienen en la adquisición de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Estos fundamentos teóricos permiten a profesores de lenguas extranjeras comprender las bases sobre las que se crean los distintos enfoques y métodos que se utilizan hoy en día en el salón de clases. En este capítulo haré un breve recuento de las principales teorías que se han formulado en torno a la enseñanza de lenguas, después mencionaré las características de los principales enfoques que surgieron durante el siglo XX y, por último, abordaré con más detalle las características de los enfoques comunicativo y por tareas. Abundaré en estos dos en particular debido a que por una parte en éstos se encuentran los fundamentos teóricos sobre los cuales se diseñó el material *New Cutting Edge* que utilizamos en los centros de extensión, CELE, UNAM; y, por otra, las actividades que propongo en el presente informe académico para apoyar el desarrollo de la comprensión auditiva están diseñadas tomando en cuenta sus principios.

Entre los principales grupos de profesionales que en su actividad se han dedicado a la investigación en la enseñanza de lenguas se encuentran: los maestros de lengua extranjera, los investigadores del lenguaje infantil, los lingüistas, los psicolingüistas, los sociolingüistas y los antropólogos. Debido a las diferencias en su formación y experiencia, estos grupos de investigadores se han centrado en diversas cuestiones relativas a la adquisición de segundas lenguas. Poco a poco, las diversas aproximaciones de estas disciplinas se han ido combinando hasta originar propuestas que permiten avanzar en la investigación. Concretamente, en la enseñanza de lenguas, podemos observar un proceso evolutivo en el que se han incorporado nuevas teorías que han dado sustento a distintos métodos y enfoques con un fundamento interdisciplinario.

Los primeros estudios que se realizaron en lingüística aplicada sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas (L2/LE) tuvieron sus bases en el análisis contrastivo entre los años cincuentas y setentas (Instituto Cervantes, 1997). Estos estudios consistían en examinar dos idiomas para descubrir dónde se hallaban las diferencias, a fin de emplearlas como base para la predicción de errores y para el desarrollo del programa curricular. La suposición sobre la que se asentaba el análisis contrastivo era que el lenguaje es un conjunto de hábitos (basado en las teorías psicológicas de Skinner y las teorías conductistas). Sin embargo, los lingüistas se dieron cuenta de

que el aprendizaje no sólo se da por contraste o transferencia de la lengua materna, sino en los procesos cognitivos de los estudiantes. Del conductismo, se dio un cambio muy fuerte con las investigaciones de Noam Chomsky y su teoría mentalista o innatista (que hoy en día sienta la base de los estudios del interlenguaje) para después dar lugar a las teorías cognoscitivistas que han dado origen a diferentes enfoques de enseñanza basados en estudios de Piaget y Vygotsky, entre otros.

A principios de los años sesenta, los estudios que realizaban los investigadores del lenguaje infantil cobraron importancia en las investigaciones del aprendizaje de una L2 con la noción básica de que la adquisición del lenguaje es un **proceso activo**. Por su parte, los lingüistas señalaron que los errores eran un signo de progreso, ya que el aprendizaje implica la reorganización del conocimiento y no únicamente su almacenamiento. Es así que, con base en las teorías sobre la adquisición del lenguaje materno, los investigadores de segundas lenguas incorporaron la noción de adquisición del lenguaje como un proceso evolutivo. En estas investigaciones se enfatiza la naturaleza del *input* lingüístico que reciben los niños y se considera que el *input* que deben recibir los estudiantes de una segunda lengua es de igual importancia. La hipótesis central de esta teoría es que los estudiantes de una segunda lengua ponen en marcha el mismo patrón de adquisición que los niños que aprenden su lengua materna: ambos tipos, operan procesos similares de comprobación de hipótesis y de generación de reglas. Sin embargo, todavía existen muchos factores desconocidos en lo relativo a la adquisición de la lengua materna y su relación con la adquisición de segundas lenguas, por lo que el campo de la investigación sigue abierto.

En otra línea de investigación, los lingüistas se han centrado en el aprendizaje y en los errores cometidos por los estudiantes de L2, cuando éstos son relevantes para contrastar hipótesis sobre la extrapolación de la Gramática Universal. En todas las etapas de la adquisición, el aprendiente opera con un sistema organizado de conocimiento. Es probable que los estudiantes de una segunda lengua encuentren muchos de estos sistemas durante el estudio de la gramática de la lengua meta, y a cada uno de estos sistemas se le denomina: **gramática de interlengua** (Selinker, 1972). En estos estudios los lingüistas intentan descubrir si estas gramáticas de interlengua presentan las mismas restricciones que las gramáticas de la lengua materna de los estudiantes, o bien si incluyen tipos de reglas o estructuras “no naturales”. Si incluyen estas reglas o estructuras, entonces el aprendizaje de una segunda lengua no está sujeto a la Gramática Universal (Long, 1990). No hay una posición clara y los investigadores sostienen diversas opiniones sobre el grado de poder con el que opera la Gramática Universal en la adquisición de una segunda lengua. Constantemente surgen nuevas propuestas en el campo de la investigación y lo interesante para los maestros de lengua es que estos estudios nos dan una pequeña muestra de lo complejo e interesante que es tratar de conocer si existe una vía de influencia de la lengua materna sobre los procesos mentales que intervienen en la adquisición de una L2.

Por otra parte, para los psicolingüistas, la adquisición del lenguaje consiste en un procesamiento psicolingüístico. Bajo esta perspectiva, el proceso de aprendizaje de una lengua y el proceso de la comprensión no son tan diferentes entre sí: ambos implican el análisis de un estímulo auditivo y la conexión de la secuencia analizada con una representación semántica. Desde el punto de vista de la psicolingüística, la diferencia más notable entre los hablantes expertos y los que están en proceso de adquisición de lengua, consiste en que los primeros cuestionan o rechazan con más rapidez una secuencia si la interpretación les resulta difícil. Los investigadores utilizan en sus trabajos lenguajes artificiales con la finalidad de excluir cualquier transferencia de alguna lengua conocida,

Otra teoría es la propuesta según el modelo de competición (Bates y Mac Whinney, 1987) que propone que la interpretación de las oraciones es regida por el conocimiento acumulado de la probabilidad de ciertas claves (*cues*) que indiquen la existencia de determinados papeles semánticos. La Teoría de Competición sugiere que es probable que las fuerzas claves de la lengua materna sean trasladadas a la segunda lengua durante las primeras fases del procesamiento de ésta (al menos si las mismas claves son válidas en la segunda lengua). Si coinciden las fuerzas de estas claves en la lengua materna y en la segunda lengua, este hecho puede favorecer al estudiante; sin embargo, no es frecuente que esto ocurra. Los modelos de procesamiento psicolingüístico se centran más en la **actuación** que en la **competencia** y en las **estrategias** más que en las **reglas**. Las aproximaciones del procesamiento psicolingüístico no abordan los factores relativos al sujeto en proceso de aprendizaje que afectan a la velocidad o a la trayectoria de la adquisición de la segunda lengua. Se centran en la relación existente entre la lengua materna y la segunda lengua dentro de la dependencia que muestra el hablante de las diferentes claves.

Por otra parte, los sociólogos, los psicólogos sociales, los antropólogos y los sociolingüistas señalan que el uso lingüístico se halla estrechamente relacionado con la identidad personal, con la identificación cultural, con el orgullo nacional o étnico y con un conjunto de actitudes y creencias que ejercen su influencia en el curso de la adquisición de la segunda lengua. Estos especialistas sostienen que los hablantes pueden tener razones para mantenerse en una fase anterior al bilingüismo si la segunda lengua posee ciertas asociaciones negativas para el individuo. Dentro de los enfoques socioculturales, nociones como la del dominio lingüístico (*language proficiency*) se ven reemplazadas por nociones como la efectividad comunicativa y/o la adecuación social. Los enfoques socioculturales hacen hincapié en el funcionamiento efectivo de la lengua materna y no resaltan la corrección gramatical o fonológica, pero añaden las reglas que gobiernan la efectividad comunicativa y la aprobación social. Estos sistemas de reglas son complejos y específicos, como lo son las reglas que establecen el orden de las palabras o la morfología. Los enfoques socioculturales de la adquisición de una segunda lengua dejan claro que aprender una segunda lengua es algo más complejo que la adquisición de un sistema gramatical: es en cierto sentido, la adhesión a una

segunda cultura. Hablar una nueva lengua implica participar como miembro de un grupo determinado y tomar parte en una gran variedad de interacciones sociales nuevas.

En la actualidad ha aumentado el interés de los profesores de lengua extranjera por conocer los métodos más recientes que les permitan lograr el éxito de sus alumnos. En las primeras investigaciones realizadas por los maestros de L2, se tuvo la tendencia a identificar el conocimiento de la segunda lengua como producto del programa escolar. Los profesores se cuestionaron sobre diversos problemas que presentaban los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tales como: el acento, el ritmo de aprendizaje, la falta de motivación y los errores gramaticales, morfológicos y de selección léxica. Para solucionar estos problemas, los profesores comenzaron a integrar nuevas propuestas de otras disciplinas en la creación de los métodos de enseñanza de L2/LE. Como resultado, han surgido enfoques como el comunicativo, el natural y el intercultural; sin embargo, aún no se sabe con certeza cuáles son los mejores métodos ni si éstos deben ser los mismos para todos los estudiantes, por lo que el campo de la investigación se encuentra abierto a nuevas investigaciones que permitan el desarrollo de mejores métodos de enseñanza/ aprendizaje de segundas lenguas.

El conocimiento de los fundamentos teóricos que subyacen a las concepciones sobre la lengua y su enseñanza, permite a los maestros y a los que participan de diferentes maneras en el campo en la enseñanza de lenguas, tomar decisiones que servirán de dirección a la acción pedagógica: de criterio para la selección de objetivos y contenidos de aprendizaje; para la aplicación del método adecuado, actividades y estrategias de acción y finalmente para evaluar la acción pedagógica realizada. (GRANDA, 2001)

Por todo lo anterior, cabe mencionar que al diseñar métodos y materiales de enseñanza se pueden aplicar los preceptos de distintas teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Los fundamentos teóricos nos permiten a los profesores de segundas lenguas comprender las bases sobre las que se crean los distintos materiales y ampliar nuestro criterio al estar más conscientes de la variedad de factores que intervienen en el desempeño de nuestra labor docente.

2.2 BREVE HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y SUS MÉTODOS

En este apartado haré una breve reseña de la historia de los métodos creados para la enseñanza de lenguas, a fin de destacar los cambios más importantes que con el tiempo han sufrido los principios sobre los cuales se fundamentan algunos de los métodos que se utilizan en la actualidad. Principalmente, me referiré a la forma en que gradualmente la competencia comunicativa, y sobre todo la producción oral, llega a desempeñar un papel muy importante en la enseñanza de segundas

lenguas (RICHARDS J. C., 1998, p. 9) no sólo desde la perspectiva de los investigadores y profesores sino en las prioridades que tienen los estudiantes.⁵

Durante los siglos XVI y XVII en Europa, el latín era la lengua que se estudiaba formalmente para la comunicación escrita. Su enseñanza se basaba en el estudio y el análisis de la gramática y de la retórica. Este modelo de aprendizaje se basaba en la memorización de las reglas sintácticas y morfológicas. El error era visto como una muestra de fracaso y los castigos que los estudiantes recibían eran muy severos.

Durante el siglo XVIII, con el desarrollo y evolución de las lenguas modernas, su estudio se empezó a incluir en el currículo de algunas instituciones educativas. Sin embargo, el modelo de enseñanza era muy similar al del latín. En el siglo XIX, el modelo de enseñanza continuaba teniendo sus bases en la enseñanza del latín; el método se centraba en la presentación, explicación y ejemplificación de los aspectos gramaticales con la finalidad de que el alumno pudiera memorizarlos y realizar traducciones en la lengua objeto. A este modelo se le conoce como el método **gramática-traducción**, y fue el método más utilizado en la enseñanza de lenguas de 1840 a 1940. Los exponentes principales de este método son Johann Seidenstrücker, Karl Pötz, H.S. Ollendor y Johann Meidinger (RICHARDS J. , 1991). Hoy en día el método aún persiste aunque con algunas modificaciones, sobre todo en situaciones donde la enseñanza de la lectura de comprensión o de la traducción son prioritarias.

Algunas características del método de gramática-traducción son: la lectura y la escritura son factores primordiales; la selección del léxico se basa en la lectura; la unidad básica de la lengua es la oración; existe un énfasis muy marcado en la corrección; la gramática se enseña de manera normativa y la lengua materna del estudiante es el medio de enseñanza, ya que constantemente se establecen comparaciones entre una lengua y la otra.

A partir del siglo XIX surgió un movimiento opositor al método gramática-traducción llamado **método directo**. Este nuevo método sentó las bases para el desarrollo de nuevas formas de enseñar idiomas y sus exponentes principales son Gouin, L.Suavenur y F. Franke. Gouin fue uno de los primeros reformadores del siglo XIX que intenta construir una metodología basada en la observación del aprendizaje de la lengua por parte del niño. Para él, el aprendizaje de una segunda lengua debe parecerse más al aprendizaje de la lengua materna (principios naturalistas). Por otra parte L. Suavenur utiliza la interacción oral intensiva en la lengua objeto y emplea preguntas como forma de presentar y estimular el uso de la lengua. La característica principal de este método es que una lengua extranjera puede enseñarse sin traducir o recurrir a la lengua materna del alumno si

⁵ Ver resultados de encuestas, capítulo primero.

se transmite directamente el significado a través de la demostración y la acción. Por último, F. Franke establece los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado en la lengua objeto, y afirma que una lengua puede enseñarse mejor usándola activamente en el aula.

El método directo se introdujo en Francia y Alemania a principios del siglo XX y es el método más extendido entre los métodos naturales. Algunas de las características del método son: la lengua hablada es fundamental, sobre todo su uso espontáneo; la enseñanza se realiza exclusivamente en la lengua objeto; sólo se enseña el vocabulario en estructuras cotidianas; las destrezas de la comunicación oral se desarrollan en una progresión graduada y organizada con intercambios de preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos; la gramática se enseña de manera inductiva; los nuevos elementos se introducen oralmente y el vocabulario concreto se enseña a través de la demostración de objetos e imágenes; y por último, se privilegia la enseñanza de la comprensión y producción oral.

Sin embargo, a pesar de la importancia que este método tuvo en la enseñanza de lenguas extranjeras, no fue muy popular en la educación secundaria pública. Algunas deficiencias fueron el carecer de una base teórica firme en la lingüística aplicada y que se necesitan preferentemente maestros nativos del idioma. No obstante, desarrollos posteriores del método directo derivaron en el enfoque oral (enseñanza situacional de la lengua) en Gran Bretaña y el método audiolingüístico en Estados Unidos.

El **enfoque oral** o de enseñanza situacional de la lengua surgió entre 1920 y 1930, con los trabajos de lingüistas británicos, quienes querían proponer una base científica para crear un método oral de la enseñanza del inglés. Ellos desarrollaron una serie de procedimientos que podían aplicarse para la selección y organización del contenido en un curso de idiomas, y se cuestionaron acerca del papel del vocabulario y la importancia de la lectura. Los teóricos más representativos de este enfoque son Harold Palmer y A.S. Hornby quienes analizaron el inglés y clasificaron sus estructuras gramaticales más importantes (conocidas como “tablas de sustitución”) que ayudan a los alumnos a aprender las reglas. Los lingüistas clasificaron su estudio en tres fases:

1. Selección: en la que se muestra una serie de procedimientos por los que se elige el contenido del léxico y la gramática.
2. Gradación: en la que se presentan los procedimientos por los que se determinan la organización y la secuencia del contenido.
3. Presentación: en la que se ejemplifican las técnicas usadas para la presentación y la práctica de los elementos en un curso.

Durante la década de los años cincuenta, en Estados Unidos se desarrolló el método llamado **audiolingüístico**, el cual fue utilizado para enseñar a los miembros del ejército norteamericano

otras lenguas. Este método se basa en la combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, la psicología conductista y los procedimientos audio-orales. Su prioridad es la enseñanza de la comprensión oral en primer lugar, después la enseñanza de la pronunciación y producción oral y por último el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Dado que la base de este método es la psicología conductista, su técnica se centra en las conductas que se originan a partir de un estímulo, respuesta y refuerzo. Así, el refuerzo constituye un elemento básico para el aprendizaje. Algunas de las características de este método son las siguientes: se fundamenta en el estudio del habla; la enseñanza se focaliza más en la manifestaciones externas (respuestas) que en los procesos de aprendizaje; la enseñanza se basa en la producción oral inmediata y correcta; y la lengua se considera un sistema formal determinado por reglas, por lo que puede ser formalmente organizado para conseguir la eficiencia en su enseñanza. Como los alumnos responden a estímulos, su papel en el proceso de aprendizaje es pasivo, ya que no tienen poder de decisión sobre el contenido de su aprendizaje y, por el contrario, los maestros desempeñan un papel esencial, ya que las lecciones se encuentran fundamentalmente controladas por ellos.

Los resultados de este método, principalmente conductista, no fueron satisfactorios y empezó a perder auge con el surgimiento de teorías lingüísticas como el cognoscitvismo y constructivismo para las cuales el aprendizaje de una lengua es mucho más que un conjunto de respuestas a ciertos estímulos.

Simultáneamente surgieron otros métodos experimentales como: la respuesta física total, el aprendizaje comunitario y la sugestopedia. Aunque poseen rasgos particulares, estos métodos se caracterizan por darle prioridad a la comprensión auditiva, la gramática se enseña de manera inductiva y el vocabulario que se enseña va en función de la situaciones que se presentan. Asimismo, todos estos métodos comparten la premisa de que para aprender una lengua es necesario reducir el nivel de estrés en los estudiantes.

Sin embargo, es hasta que se combinan los estudios en lingüística sobre la adquisición de lenguas de Pit Corder, la teoría lingüística innatista de Chomsky, la teoría sociolingüística de Hymes sobre la competencia comunicativa y las teorías de lingüística aplicada de Canale & Swain sobre las macro y micro competencias, que surge el **enfoque comunicativo**.

A continuación presento una tabla comparativa de los métodos antes mencionados:

MÉTODO	TEORÍA LINGÜÍSTICA	GRAMÁTICA INDUCTIVA	GRAMÁTICA DEDUCTIVA	GRAMÁTICA EXPLÍCITA	TRADUCCIÓN	PRODUCCIÓN ORAL
GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN	Estructuralismo	✗	✗ (normativa)	✓	✓	✗
MÉTODO DIRECTO	Cognoscitvismo	✓	✗	✗	✗	✓

MÉTODO	TEORÍA LINGÜÍSTICA	GRAMÁTICA INDUCTIVA	GRAMÁTICA DEDUCTIVA	GRAMÁTICA EXPLÍCITA	TRADUCCIÓN	PRODUCCIÓN ORAL
AUDIOLINGUAL	Conductismo	✓	✗	✓	✗	✓
ENFOQUE ORAL	Cognoscitivismo	✓	✗	✗	✗	✓
RESPUESTA FÍSICA TOTAL	Conductismo	✓	✗	✗	✗	✓
APRENDIZAJE COMUNITARIO	Enfoque Humanístico (Consejo Psicológico)	✓	✗	✗	✓	✓
SUGESTOPEDIA	Cognoscitivismo	✓	✗	✗	✓	✓
MÉTODO SILENCIOSO	Cognoscitivismo	✓	✗	✗	✗	✓
ENFOQUE NATURAL	Cognoscitivismo	✓	✗	✗	✗	✓
ENFOQUE COMUNICATIVO	Cognoscitivismo/ Constructivismo	✓	✗	✗/✓	✗/✓	✓

2.3 ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo se desarrolló en Inglaterra en los años 60s y 70s a partir de las investigaciones de lingüistas funcionales británicos, sociolingüistas estadounidenses y filósofos del lenguaje. En el desarrollo de este enfoque fueron de gran influencia los trabajos de: Hymes, Halliday, Canale & Swain, Wilkins (categorías nocionales y de función comunicativa), Van Ek y Alexander, Widdowson, Candlin, Brumfit y Johnson entre otros. La propuesta de estos especialistas era que la instrucción de la lengua también debía de incluir el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo el de la competencia lingüística. El método comunicativo para algunos investigadores es considerado como la extensión del método nocio-funcional.

El objetivo principal del enfoque comunicativo es el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que se centra en el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas a partir de la relación existente entre la lengua y la comunicación. Por este motivo, este enfoque también es conocido como la enseñanza comunicativa de la lengua.

El sociólogo norteamericano, Dell Hymes, sostiene que la teoría lingüística debe entenderse como parte de una teoría más general que incorpore a la comunicación y la cultura. Hymes parte de los estudios de Naom Chomsky (1957), quien propone que la lengua es algo creativo, innovador y productivo; sin embargo Hymes considera que el concepto de competencia estaba incompleto y que la competencia lingüística de la que hablaba Chomsky era tan sólo una parte de una

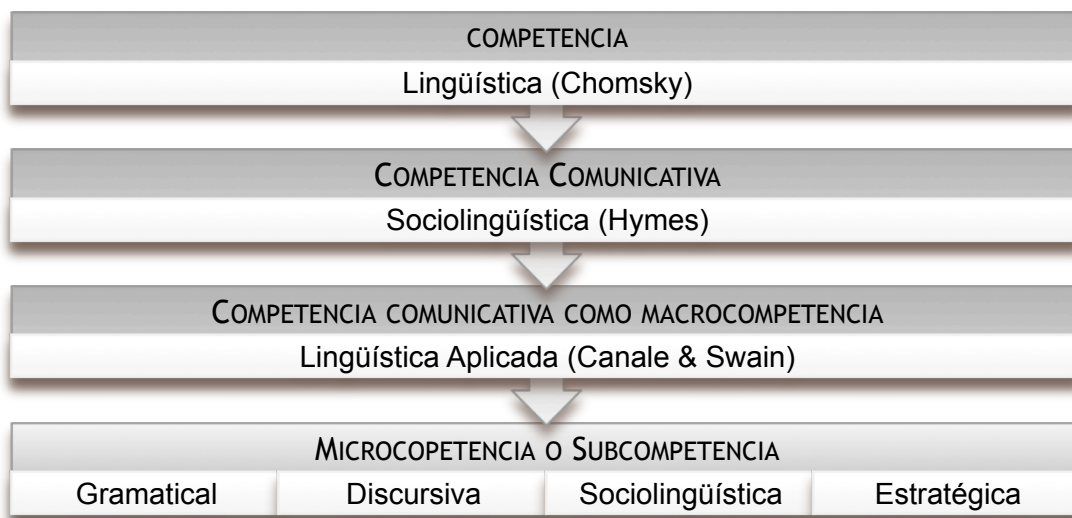
competencia más general a la cual llamó **competencia comunicativa**. Gracias a su investigación en la enseñanza de lenguas se abre el campo de la investigación, ya que muestra como en la adquisición del lenguaje intervienen factores extralingüísticos.

Más adelante, Canale y Swain (1980) retoman el concepto de competencia comunicativa, amplían el concepto y proponen que ésta es una macrocompetencia que tiene cuatro dimensiones:

1. **COMPETENCIA GRAMATICAL:** Se refiere a lo que Chomsky llama competencia lingüística y consiste en el dominio de la capacidad gramatical y léxica.
2. **COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA:** consiste en la comprensión del contexto social, la información que comparten los hablantes y la finalidad de su interacción.
3. **COMPETENCIA DISCURSIVA:** Se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje, a partir de sus conexiones. Se relaciona con la coherencia.
4. **COMPETENCIA ESTRATÉGICA:** Se refiere a las estrategias que emplean los participantes para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

(LITTLEWOOD, 1981)

Estos cambios los podemos representar de la siguiente manera:



En 1984, Johnson y Littlewood presentan un modelo compatible que se basa en el **aprendizaje de destrezas**. Según su propuesta, la adquisición de una lengua implica el dominio de cuatro destrezas principales: la comprensión auditiva y de lectura y la producción oral y escrita (escuchar, leer, hablar y escribir). En su investigación, ellos establecen que estas destrezas no deben de trabajarse de manera aislada, ya que es importante que los estudiantes dentro del aula puedan utilizarlas como las utilizarían en contextos reales. *“El estudiante habrá de desarrollar habilidades y estrategias a fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas”* (LITTLEWOOD, 1981, p. 4). Años más tarde, Alice Omaggio retoma

este principio y realiza una investigación sobre la enseñanza en contexto y la importancia de presentarla en el salón de clases por medio de distintas actividades. “*Se deben de presentar oportunidades a los alumnos para que practiquen la lengua utilizando una amplia gama de contextos que probablemente encuentren en la cultura meta*” (OMAGGIO, 2001).

La idea de que el aprendizaje de una L2 se contextualice surge en 1909 con Jespersen quien introdujo el concepto de la comunicación sensible y propuso que las oraciones dentro de los métodos de enseñanza tenían que tener alguna conexión. Ausubel (1960) habló de la importancia de la significación y de la organización del conocimiento de fondo en los procesos de aprendizaje. Para Ausubel, el aprendizaje involucra procesos mentales activos que deben ser significativos para que sean efectivos y permanentes. Para que el material sea significativo es importante que se relacione al conocimiento que el aprendiente ya posee. Sobre todo, el conocimiento previo debe de ser organizado de tal forma que la nueva información se asimile con más facilidad a la estructura cognitiva del estudiante. Ausubel enfatiza la necesidad de que los maestros proporcionen “organizadores avanzados” que activan el conocimiento previo y faciliten la retención del nuevo material.

En la comprensión de segundas lenguas, al menos existen tres tipos de conocimiento previo que puede ser activado:

1. Información lingüística o el conocimiento del código
2. Conocimiento del mundo, incluyendo los conceptos y expectativas individuales que se basan en la experiencia propia
3. Conocimiento de la estructura del discurso, o el conocimiento de cómo se organizan distintos tipos de discurso real (conversaciones, transmisiones de radio, textos literarios, noticias en periódicos, discursos políticos, etc.).

Cuando los cursos de lengua se limitan solamente a la práctica lingüística, únicamente se involucra al primer tipo de conocimiento. La diferencia fundamental entre la práctica descontextualizada y contextualizada es que la segunda logra unir a la forma con significados que realmente se pueden utilizar en situaciones naturales de comunicación. Este proceso puede ir desde la práctica muy controlada hasta la comunicación abierta (LITTLEWOOD, 1981).

En resumen, las características principales del enfoque comunicativo son :

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades de la lengua no son solamente gramaticales y estructurales.

5. El desarrollo de estrategias comunicativas es esencial.
6. El error es parte del proceso de aprendizaje.
7. El estudiante tiene una participación activa dentro de su propio aprendizaje.
8. El maestro lleva a cabo distintos roles dentro de la instrucción, tales como: guía, facilitador, organizador, participante, observador e investigador, entre otros.
(LITTLEWOOD, 1981, p. 90)

En cuanto al desarrollo de los *currícula* han existido varios debates y propuestas de cómo se deben realizar; una de ellas es la de Jack C. Richards. En su libro *The Language Teaching Matrix*, Richards propone los pasos que se deben seguir (RICHARDS J. C., 1990, p. 8):

1. Diagnóstico de necesidades
2. Formulación de objetivos
3. Selección de contenido
4. Organización de contenido
5. Selección de actividades de aprendizaje
6. Organización de actividades de aprendizaje
7. Establecer la forma en que se evaluará al estudiante
8. La evaluación

Como parte fundamental de la planificación de un curso, Richards distingue tres niveles: la programación general del curso, la planificación de unidades y la planificación de clases. Si tomamos en cuenta los pasos que propone Richards, lo primero que tenemos que hacer antes de programar un curso, unidad o clase, es conocer las necesidades de nuestros estudiantes. Una vez que se tiene esta información, se deben de formular los objetivos del curso. Una característica del enfoque comunicativo es que los objetivos se deben de determinar partiendo de los alumnos. Después, se debe de seleccionar y organizar el contenido. El criterio para seleccionar los contenidos puede variar. A continuación presento dos propuestas, la de J.C. Richards y la de William Littlewood.

Richards menciona que un programa se puede estructurar a partir de:

1. Estructuras (gramática)
2. Funciones (a partir de las funciones más comunes)
3. Nociones (a partir de categorías conceptuales)
4. Tópicos (a partir de temas)
5. Situaciones (a partir de distintos escenarios)

6. Habilidades (a partir de las distintas habilidades)
 7. Tareas (a partir de distintas actividades)
- (RICHARDS J. C., 1990, p. 9)

Littlewood en *La enseñanza comunicativa de idiomas* propone a su vez cinco formas de organización:

1. Funcional-estructural: a partir de funciones comunicativas importantes (en lugar de avanzar por estructuras) y reciclar estructuras gramaticales en funciones nuevas.
 2. Funcional: a partir de usos comunicativos y funciones comunicativas que se presentan a partir de su utilidad comunicativa y adecuación social.
 3. Nocional: a partir de conceptos como “cantidad”, “causa”, “tiempo”.
 4. Basado en temas
 5. Mixto: en el que se mezclan las distintas alternativas
- (LITTLEWOOD, 1981)

Una vez que quedan determinados los contenidos se procede a la selección y gradación de las actividades y materiales que se utilizarán para cada actividad. Las actividades deben de seleccionarse de tal manera que en ellas se presenten situaciones similares a las que ocurren en la vida real y deben de elegirse cuidadosamente de tal manera que los estudiantes puedan desarrollar estrategias que les permitan comunicarse de manera oral y escrita. Los materiales tienen el papel fundamental de promover el uso comunicativo de la lengua.

En cuanto se determinan las actividades y materiales que se utilizarán, continúa la selección de los procesos de evaluación. La evaluación se considera como parte integral del proceso enseñanza-aprendizaje. Hay dos tipos de evaluación: la evaluación sumativa (que se realiza al final del proceso) y la evaluación formativa (que se realiza durante el proceso). En la instrumenta con la que se evalúa al estudiante, se considera fundamental el uso que el estudiante hace de las estrategias para comunicarse utilizando las cuatro destrezas en distintas situaciones comunicativas. Es de suma importancia el desempeño comunicativo de la lengua; que incluye no sólo la competencia lingüística, sino el contexto en el que se desarrolla. Éste es “un enfoque que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza” (RICHARDS J. C., 1998, p. 69).

Para concluir, el enfoque comunicativo es, entonces, un conjunto de principios generales que surgieron a partir de la integración de teorías provenientes de distintas disciplinas. Estos fundamentos, dieron y continúan dando lugar a la creación de una gran variedad de materiales que se utilizan en la enseñanza de lenguas y que tienen como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendientes. Y es precisamente dentro del marco del enfoque comunicativo, que surge el enfoque por tareas.

2.4 ENFOQUE POR TAREAS

El enfoque por tareas tiene como objetivo, al igual que el enfoque comunicativo, el desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. Los principales autores de este enfoque son Long (1985), Breen (1987), Nunan (1989), Candlin (1990) y Estaire y Zanón (1990).

Partiendo de las premisas del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas sostiene que el alumno debe desarrollar una serie de **competencias** (lingüísticas, discursivas, socioculturales y estratégicas) que le permitan comunicarse en diferentes **contextos**. Y para lograrlo, el alumno debe poner en práctica ciertas **estrategias** que le permitan alcanzar el objetivo de **comunicarse** en la lengua meta (Instituto Cervantes, 1997).

Según Nunan, las características más importantes que el enfoque por tareas toma del enfoque comunicativo son:

1. Existe un énfasis para aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua meta.
2. Se introducen documentos auténticos en una situación de aprendizaje.
3. Se procura brindar a los aprendientes oportunidades para reflexionar, no sólo en la lengua, sino también en el proceso de aprendizaje.
4. La experiencia de los aprendientes es considerada como un elemento importante en el proceso de aprendizaje.
5. Existe un esfuerzo por ligar al aprendizaje de la lengua dentro del aula con el uso de la lengua fuera del aula.
6. Los programas deben elaborarse considerando que las cuatro habilidades se encuentran interrelacionadas, tal como ocurre en las situaciones de la vida cotidiana.

(NUNAN, 1996)

Además de estas características, el enfoque por tareas tiene ciertas particularidades que lo distinguen. Entre las principales, podemos decir que este enfoque se centra en los procesos de aprendizaje (CANDLIN, 1987) y su unidad básica son las tareas; es decir, las tareas tienen una función organizadora del lenguaje. Así, el enfoque por tareas surge de los mismos principios comunicativos, mas presenta una forma distinta en la organización de los contenidos que ya no es sólo a partir de funciones y nociones, sino que se centra en el significado que puede promoverse mediante la práctica de una tarea específica. Las tareas propician el lenguaje que se usa en el aula y a la inversa.

Al ser la tarea el elemento principal de este enfoque, distintos investigadores han formulado sus definiciones de lo que se entiende por ésta. Javier Zanón, en su artículo "*Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*", incluye las siguientes definiciones para el término de "tarea":

1. [...] una actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...] En otras palabras, por «tareas» entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa (Long, 1985, 89).
2. [...] una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje [...], dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción pueden considerarse tareas (RICHARDS, PLATT y WEBER, 1986, 289).
3. [...] cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea (BREEN, 1987b, 23).
4. [...] una unidad de trabajo en el aula que involucre a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (NUNAN, 1989,p.10).

Si bien todas estas definiciones, nos proporcionan un panorama más amplio de lo que es una tarea, merece particular atención a la definición propuesta por Candlin:

[Es] una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciadas, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendientes y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social. (CANDLIN, 1987)

Al igual los teóricos definen de distinta forma las tareas, también proponen diferentes tipos de clasificación de éstas. Por ejemplo, Nunan las clasifica en aquellas que tienen un carácter pedagógico y aquellas que reflejan el mundo real; por otra parte, Estaire hace básicamente la misma distinción pero las denomina como tareas posibilitadoras y tareas de comunicación. Dicha correspondencia se aprecia en el siguiente cuadro:

	DAVID NUNAN	SHEILA ESTAIRE	CARACTERÍSTICAS
TAREAS	1. PEDAGÓGICAS	POSIBILITADORAS	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabajan los aspectos lingüísticos del lenguaje • Sirven de soporte de las tareas comunicativas • Su objetivo es el aprendizaje
	2. DEL MUNDO REAL	COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja con el significado • Se involucra la comprensión y producción del lenguaje en los estudiantes • Su objetivo es la comunicación

También existen otro tipo de clasificaciones, como la de Zanón, quien divide las tareas entre aquellas que ponen énfasis en la formación del aprendiente, las que ponen énfasis en el

intercambio de información, las que ponen énfasis en la investigación y experimentación y las que ponen énfasis en las estrategias del aprendiente.

Una vez definidas y clasificadas las tareas, conviene destacar que no cualquier actividad diseñada para la enseñanza puede considerarse como una tarea. Al respecto Candlin propone que, para que una tarea sea considerada como tal, ésta tiene que crear condiciones para lo siguiente:

1. Exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del aprendiente.
2. Desafío y crítica de la lengua, del aprendizaje y del programa por parte del aprendiente.
3. Negociación del lenguaje, del aprendizaje y del programa por parte del aprendiente.
4. Interacción e interdependencia entre aprendientes y profesores, y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua.
5. Creación de listados tácticos como medio para evaluar el lenguaje, el aprendizaje y la acción, y como medio para criticar las directrices del currículum.
6. Provisión del *input* comprensible y procedimientos para utilizarlo.
7. Acomodación de las diferencias entre los aprendientes.
8. Posibilidad de formular problemas sobre la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula.
9. Gestión del aprendizaje de una lengua.

(CANDLIN, 1987)

Los programas que se diseñan bajo este enfoque pueden estructurarse en unidades didácticas que contengan una tarea final y una serie de tareas previas que preparan al estudiante para esta tarea ésta. Sheila Estaire propone seis fases en la planeación de una unidad didáctica diseñada con este enfoque.

1. ELECCIÓN	Se define el tema en función de las necesidades del alumno.
2. ESPECIFICACIÓN	Se plantea la tarea final y su propósito.
3. DETERMINACIÓN	Se establecen los objetivos de comunicación: qué cosas en concreto va a realizar el alumno y qué habilidad utilizará.
4. PREVISIÓN	Se determinan los contenidos lingüísticos. Deben especificarse los contenidos gramaticales, las funciones, nociones, vocabulario, etc.
5. SECUENCIACIÓN	Se discute sobre el proceso. Se le da un orden y secuencia a las tareas que conducen a la tarea final.
6. EVALUACIÓN	Se determinan los procedimientos e instrumentos con los que se realizará la evaluación.

Por medio de las tareas se puede realizar una programación estratégica que permite incluir una variedad de materiales y actividades en la clase de lengua. Es por ello que este enfoque ha tenido mucha aceptación entre los diseñadores de material didáctico.

Para resumir, el enfoque por tareas permite darle una estructuración concreta a los principios que sustentan el enfoque comunicativo tales como: la adquisición de la competencia comunicativa como objetivo principal, la práctica contextualizada, la enseñanza centrada en los aprendientes, el uso de material auténtico y la práctica de las cuatro destrezas de manera conjunta, con el propósito de que el alumno use la lengua para poder resolver ciertas tareas que sean similares a las que se producen en la vida real.

Por todo lo anterior, tanto el enfoque comunicativo como el enfoque por tareas han sentado los principios para la creación de un sinnúmero de métodos que hoy en día se utilizan en la enseñanza de segundas lenguas.

2.5 MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

Podemos definir al Marco Común Europeo de Referencia como un documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa” (MCER, 2001).

El MCER tiene sus orígenes en los trabajos que realizó D.A. Wilkins en 1972. Este autor hizo un análisis de los significados que el estudiante de lengua extranjera necesitaba entender y expresar, en vez de hacerlo a partir de la gramática o del vocabulario como se hacía tradicionalmente. En *Notional Syllabuses* (1976) Wilkins desarrolló un programa basado en categorías nocionales y categorías funcionales que tuvo gran repercusión en la enseñanza comunicativa. Posteriormente, el Consejo de Europa incorporó el análisis de Wilkins a un sistema de especificaciones para un programa comunicativo de primer nivel. Este programa, conocido como *The Threshold Level*, fue desarrollado por Van Ek y Alexander en 1975; esta publicación ejerció una gran influencia en el diseño de programas comunicativos, por lo que se adaptó para el francés, alemán, italiano y español entre otras lenguas. Sin embargo, el programa presentaba algunas carencias, ya que no contaba con principios metodológicos que establecieran cómo alcanzar los objetivos planteados o cómo evaluar a los estudiantes.

Tiempo después, con las aportaciones que hicieron al enfoque comunicativo lingüistas como Widdowson, Candlin, Brunfit y Johnson, y la tendencia general en la enseñanza de lenguas hacia el enfoque comunicativo, se creó el proyecto del Marco Común Europeo de Referencia. El proyecto

fue propuesto por el Consejo de Europa en Suiza en 1991, el primer borrador fue publicado en 1995 y en 2001 se publicó su última versión.

El objetivo del Consejo de Europa era, en lo político, “«conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural»⁶ y en lo académico, tener un marco de elaboración de programas que describiera los conocimientos y habilidades que debían desarrollar los aprendientes en los diferentes niveles para poder desarrollar la competencia comunicativa.

[El MCER] describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. (MCER, 2001)

De una manera muy general, podemos decir que el MCER se divide en tres grandes niveles los cuales a su vez se dividen en otros dos:

A: USUARIO BÁSICO	B: USUARIO INDEPENDIENTE	C: USUARIO COMPETENTE
Nivel A1: Acceso	Nivel B1: Umbral	Nivel C1: Dominio operativo eficaz
Nivel A2: Plataforma	Nivel B2: Usuario Independiente	Nivel C2: Maestría

El documento es extenso ya que en el proyecto se incorporan los principios del enfoque comunicativo de una manera general se especifica aquello que los alumnos deben desarrollar en cada etapa de su aprendizaje. No obstante, el documento completo puede consultarse en línea, lo cual es muy conveniente tanto para maestros y alumnos de lenguas extranjeras. En el anexo 5 presento una tabla general sobre las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada etapa.

Como mencioné anteriormente, en los centros de extensión del CELE, el material *New Cutting Edge* se utiliza como libro de texto y como guía de contenidos, ya que la progresión de los objetivos

⁶ 1. Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso (...) y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

2. Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

3. Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

de enseñanza-aprendizaje corresponden a los que se plantean en cada libro que forma parte de la serie. Es por esto, que para desarrollar el marco teórico, consideré necesario hablar de los cambios que han surgido en la investigación de segundas lenguas, mencionar las características de los enfoques que dieron origen a este método, la importancia que tienen las cuatro habilidades de la lengua en el desarrollo de la competencia comunicativa y los lineamientos que establece el Marco Común Europeo de Referencia que corresponden a los planteamientos del libro y a la gradación de los niveles.

La propuesta de actividades que presento en este informe corresponden a los niveles B1+ y B2 del MCER y fueron diseñadas tomando en cuenta los principios del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas. El propósito de estas actividades es que los alumnos puedan tener una práctica adicional de la destreza de la comprensión auditiva, sin hacerlo de manera aislada, ya que en las actividades se propone trabajar las demás habilidades. Por otra parte, el método *New Cutting Edge* me sirvió como referencia en cuanto al planteamiento de los objetivos, ya que traté que las actividades pudieran formar parte de este método de una manera contextualizada. Las actividades se pueden utilizar como pre-tareas o pueden servir como parte de la tarea final. Mi intención es que sean una herramienta que se puede utilizar en clase con la finalidad de que los estudiantes se sientan motivados, a la vez que les ayude a desarrollar partiendo de la comprensión auditiva una mejor competencia comunicativa.

En el siguiente capítulo, hablaré de las cuatro habilidades de la lengua, en específico de la comprensión auditiva, presentaré una serie de actividades que pueden utilizarse en el desarrollo de estrategias para mejorar esta habilidad y me referiré al uso del material auténtico en clase, sus características, ventajas y desventajas.

CAPÍTULO TERCERO

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

3.1 LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

En las últimas décadas, la enseñanza de la comprensión auditiva ha adquirido una mayor importancia para los investigadores y maestros de segundas lenguas (RICHARDS J. , 2008, p. 4). La investigación que se ha realizado a este respecto ha permitido interesantes descubrimientos sobre algunas de las características principales de la comprensión auditiva. No obstante, el campo de la investigación en cuanto a los procesos que se llevan a cabo en la mente de los oyentes, sigue abierto.

En la actualidad, los estudios sobre la comprensión auditiva enfatizan el papel activo que tienen los oyentes en el proceso de comprensión: para realizar una interpretación coherente del mensaje, los oyentes hacen uso de conocimientos fonéticos, fonológicos, prosódicos, sintácticos y pragmáticos (ANDERSON, 1988). Y es gracias a la apertura que se ha dado en la investigación en este campo que se ha generado un cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas. Así, el aprendizaje de la comprensión auditiva goza hoy en día de una mayor relevancia para la adquisición de una competencia comunicativa.

En los orígenes de la enseñanza de segundas lenguas, con el método de gramática-traducción, la enseñanza de la comprensión auditiva no se contemplaba en el programa. Es hasta 1960, con el surgimiento de las teorías de la psicología conductista, que la audición llega a considerarse como parte de la enseñanza de segundas lenguas.

A partir de los principios del estructuralismo y la psicología conductista, surgió el método audiolingual. Según lo propuesto por este método, el comportamiento verbal es la respuesta a un estímulo que generalmente se presenta a través de la vía oral. Los alumnos son emisores de respuestas y se busca que éstos progresen uniformemente con el mismo programa de enseñanza-aprendizaje. El maestro provee los modelos de repetición y actúa como verificador de que el programa se lleve a cabo. El proceso de avance se da en pequeños pasos, evitando el error. Los ejercicios son básicamente *drills* de pronunciación, memorización, imitación de diálogos y repetición de frases. Para los autores de este método, el aprendizaje es un proceso de formación de hábitos que puede darse a partir de la imitación y de la práctica oral.

Con las teorías cognoscitivistas surge un interés por los procesos mentales que intervienen en el acto de la comprensión. El ser humano se considera un ser activo que procesa, almacena y

recupera la información que recibe del medio ambiente; la mente es un agente activo y el aprendizaje es parte de un proceso consciente. De acuerdo con estas teorías, la interpretación que hace el sujeto se basa en sus estructuras de conocimiento, expectativas y motivaciones. Las teorías cognoscitivistas fueron de gran relevancia para la enseñanza de segundas lenguas, ya que los resultados de las investigaciones mostraban que la comprensión era un acto más complejo que la repetición, memorización o imitación, por lo que se dio origen a nuevos métodos. En un principio se utilizaron estas nociones para explicar los procesos que intervienen en la comprensión escrita; sin embargo, hoy en día también se utilizan para explicar los procesos que forman parte de la comprensión auditiva.

Uno de los métodos más difundidos fue el conocido como Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR) creado por Asher en 1969. Este método se basa en la creencia de que la comprensión auditiva debe desarrollarse antes de cualquier participación oral por parte de los estudiantes (de manera similar al proceso que llevan a cabo los niños al aprender su lengua materna). Para Asher, la comprensión y la retención tienen mejores resultados mediante el movimiento en respuesta a una secuencia de instrucciones. En este método es importante no forzar a los alumnos a hablar hasta que ellos estén listos; de modo que, cuando ello ocurra, el habla se dará automáticamente. La comprensión auditiva, por tanto, tiene un papel relevante: la audición es una fuente invaluable de *input* para los estudiantes de L2.

Por otra parte, el enfoque comunicativo generó un cambio en la percepción de la comprensión auditiva, ya que este enfoque sostiene que la práctica de la comprensión auditiva debe efectuarse a partir de un discurso contextualizado y no de palabras o frases sin conexión. Es así como el papel del oyente cambia drásticamente: en lugar de estar atento únicamente a estructuras lingüísticas formales, el estudiante debe prestar atención al contenido y al significado de lo que escucha (ROST, 1990).

Richards señala que “el entendimiento de la naturaleza de la comprensión auditiva tiene sus bases en la investigación que surge en los campos de la psicolingüística, semántica, pragmática, análisis del discurso y el cognositivismo” (Richards, 1985. p. 189). Y fue a partir de todas estas investigaciones que empezaron a surgir estudios dedicados exclusivamente a la comprensión auditiva en la enseñanza de lenguas. Entre algunos de los investigadores podemos mencionar a Anderson & Lynch (1998), Mendelsohn (1994), Rebecca Oxford (1993), Jack C. Richards (1985), Michael Rost (1990), M. Underwood (1989), Penny Ur (1984) y J.J. Wilson (2008). Estos autores proponen trabajar la comprensión auditiva en clase, ayudando a los estudiantes a desarrollar estrategias adecuadas que les permitan desarrollar esta habilidad de forma integrada con las demás habilidades lingüísticas.

Estos cambios en la concepción de la comprensión auditiva se ven reflejados en el diseño de materiales y libros de texto que incluyen cada vez más actividades encaminadas a ayudar al estudiante al desarrollo de esta habilidad. Lo que los autores buscan en la actualidad es que las actividades de comprensión auditiva dejen de ser únicamente para la comprensión y se conviertan en actividades para la adquisición: *“listening as acquisition”* (RICHARDS J. , 2008, p. 14).

Listening as comprehension is the traditional way of thinking about the nature of listening. Indeed, in most methodology manuals listening and listening comprehension are synonymous. This view of listening is based on the assumption that the main function of listening in second language learning is to facilitate understanding of spoken discourse. Listening (as acquisition) considers how listening can provide input that triggers the further development of second-language proficiency. (RICHARDS J. , 2008, p. 3)

A continuación mencionaré algunos de los aspectos en la enseñanza de la comprensión auditiva que los investigadores y educadores consideran de gran relevancia. Primero, trataré las características de la comprensión auditiva, del lenguaje oral y después describiré los procesos que intervienen en la comprensión auditiva y el tipo de actividades que pueden utilizarse para activarlos. Más adelante, haré una descripción de las estrategias y la importancia que tiene su enseñanza para favorecer la comprensión auditiva en clase de lenguas extranjeras. Por último, con base en las propuestas en la investigación en la enseñanza de lenguas y mi propia experiencia, presentaré una síntesis de las características de los materiales que pueden utilizarse para favorecer el desarrollo de la comprensión auditiva, las etapas en las que se puede dar secuencia a las actividades y una breve tipología de ejercicios que pueden utilizarse para la práctica de la comprensión auditiva.

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA Y DEL LENGUAJE ORAL

La comprensión auditiva es un proceso mental en el que los oyentes deben discriminar sonidos, entender el vocabulario y las estructuras gramaticales y, al mismo tiempo, interpretar la entonación e intención del hablante, además de retener la información que se les presenta en determinados contextos socio-culturales. Michael Rost define a la comprensión auditiva de la siguiente manera:

(...) es un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). La escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella. (ROST, 2002 p. 13)

Durante las primeras etapas en la investigación de la comprensión se aplicaron los mismos modelos de la comprensión de lectura a la comprensión auditiva. Sin embargo, hoy en día existen investigaciones que establecen que la expresión oral tiene características que la distinguen de la

expresión escrita, por lo que los alumnos deben desarrollar habilidades diferentes de aquellas que se requieren para la comprensión de lectura.

Entre las características que comparten la comprensión escrita y la comprensión auditiva, podemos mencionar las siguientes: para ambas es necesario conocer el código lingüístico; se requiere la interpretación de un mensaje; se pueden utilizar los modelos de procesamiento *bottom-up* y *top-down* (que explicaré más adelante); es importante activar el conocimiento que el lector u oyente tenga sobre el tema del texto o de la interacción; asimismo, es importante en ambas que el receptor resuelva una serie de problemas que le puedan impedir comprender el mensaje (OMAGGIO, 2001, pp. 177-178).

Ur, Richards y Wilson mencionan que es muy importante conocer las características particulares del lenguaje oral a fin de que podamos entender los problemas que la comprensión auditiva puede generar en nuestros estudiantes y que seamos capaces de ayudarlos a distinguir tales características:

- En el mensaje oral se encuentran una serie de formas no gramaticales, reducciones, elisiones, repeticiones, pausas, correcciones, redundancia, intrusiones y otros fenómenos que, por lo general, no se presentan en el mensaje escrito. En ocasiones, en el lenguaje oral no se respetan los signos de puntuación, lo que hace que no se distingan las frases con claridad.
- El escuchar involucra una serie de aspectos tales como el énfasis, la entonación, el ritmo, el volumen y otros.
- La comprensión auditiva requiere en gran medida del uso de la memoria, ya que el oyente debe almacenar la información para poder responder a ella.
- Dependiendo del tipo de interacción, existe la necesidad de procesar y responder de forma inmediata.
- En ocasiones, el oyente tiene que dar sentido al mensaje, aun cuando éste no sea del todo claro o no esté completo.
- La mayoría de las veces la persona no puede revisar lo escuchado y reevaluar el mensaje (a menos que sea un material grabado). Es una interacción que se lleva a cabo en tiempo real.
- En muchas ocasiones, el mensaje oral va acompañado de una serie de distractores que interfieren en la claridad del mensaje, tales como: ruidos externos, música, otras conversaciones, etc. Por ello, el oyente debe aprender a discriminar lo que no es relevante y utilizar lo que sí lo es.
- El hablante puede dudar, realizar falsos comienzos, ser redundante, ser repetitivo y utilizar rellenos (*fillers*).

- El oyente puede enfrentarse a distintas variantes dialectales, coloquialismos, regionalismos y a distintos acentos.

Para explicar algunas de las particularidades de la comprensión auditiva, además de las características del lenguaje oral que mencioné anteriormente, Wilson distingue cuatro elementos importantes en la comunicación oral: el mensaje, la entrega, el oyente y el ambiente (WILSON, 2008).

1. **CARACTERÍSTICAS DEL MENSAJE.** El léxico, su densidad (los espacios entre las frases o palabras) y la complejidad gramatical, son factores relevantes en la comprensión; además los elementos extralingüísticos, como el grado de familiaridad, el tipo de texto y la accesibilidad cultural lo son también.
2. **CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREGA.** La entrega se refiere a la existencia o no de interacción entre hablante y oyente, por lo que se clasifica en dos tipos:

Cuando la escucha es recíproca: En este tipo de comunicación hay interacción entre el oyente y el hablante. Al ser una comunicación recíproca, los participantes generalmente no pueden predecir lo que van a escuchar (ANDERSON, 1988, p. 4). Los oyentes utilizan estrategias de negociación del significado tales como: reaccionar, volver a empezar, pedir explicaciones y pedir al hablante regular la velocidad del habla. Dentro de este tipo de entrega podemos encontrar el discurso libre y espontáneo, y el discurso libre deliberado que se da en entrevistas, discusiones, etc.

Cuando la escucha no es recíproca: En este tipo de comunicación no hay oportunidades de negociar el significado o contribuir al diálogo. El oyente no tiene control sobre el *input*, ni puede influir sobre factores tales como la velocidad. Este tipo de escucha es unidireccional: va del hablante al oyente. Dentro de este tipo de entrega podemos mencionar las presentaciones orales de un texto escrito (conferencias, transmisiones de radio, etc.) y las presentaciones orales de un guión fijo (cine, teatro) (BYRNES, 1984 citado en (VANDERGRIFT, 1999). La organización del discurso, la duración, el número de hablantes y el acento se consideran también entre las características de la entrega.

3. **CARACTERÍSTICAS DEL OYENTE.** Las características particulares del oyente son un factor relevante en la comprensión. En algunos casos, la falta de concentración o motivación pueden dificultar el proceso al igual que la edad, el estado de salud, el modo de aprendizaje, el cansancio o el aburrimiento.
4. **CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE EN QUE SE REALIZA LA ESCUCHA**

Las condiciones en que se realiza la comprensión también pueden afectar el proceso del oyente. Algunas de estas condiciones pueden ser la temperatura del cuarto, el ruido de fondo o el nivel de claridad de la grabación.

Por su parte Richards (1990), citando a Brown & Yule (1983), hace otra distinción y clasifica al tipo de entrega en dos usos de la lengua: **interpersonal** (*interactional*) y **transaccional** (*transactional*) (RICHARDS J. C., 1990, p. 68).

El uso **interpersonal** está orientado a las relaciones sociales y su propósito fundamental es el de satisfacer las necesidades sociales de los individuos. Algunos ejemplos de este tipo de comunicación son los saludos y las despedidas, las bromas, conversaciones sobre el clima, los cumplidos y las pláticas casuales. En este tipo de conversaciones, los oyentes son participantes activos y ocurren en contextos definidos. *“The goal for the participants is to make social interaction comfortable and nonthreatening and to communicate good will. Although information may be communicated in the process, the accurate and orderly presentation of information is not the primary purpose.”* (RICHARDS J. C., 1990, p. 54) Para Richards, este tipo de conversación suele llevarse a cabo entre personas que se conocen y comparten cierto conocimiento sobre el tema que están tratando; es decir, se trata de una comunicación contextualizada en la que ocurre una interacción con el hablante. Algunas de las actividades que pueden utilizarse para presentar este tipo de comunicación en el aula son reconocer: cuando el lenguaje se utiliza con la finalidad de interactuar, los momentos adecuados para responder con empatía, distintas intenciones del hablante, reconocer la plática casual y la familiaridad o distancia social que existe entre los hablantes (RICHARDS J. C., 1990, p. 62).

El uso **transaccional** de la lengua es aquél que se realiza con la finalidad de comunicar cierta información. Para ello, es importante que la comunicación del mensaje sea coherente y precisa. Richards señala que este tipo de conversación se da en situaciones tales como conferencias, transmisiones de noticias, instrucciones y descripciones, entre otras. A diferencia de la comunicación interpersonal, en este tipo de conversación el oyente no interactúa con el hablante y, en muchas ocasiones, no tiene la oportunidad de solicitar repeticiones o aclaraciones. La comunicación transaccional puede trabajarse en el aula con la finalidad de que los estudiantes puedan extraer información clave, identificar hechos y detalles en un discurso, seguir instrucciones, etc.

3.3 PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN

Para examinar los procesos de comprensión tanto auditiva como de lectura, los investigadores han utilizado dos modelos:

1. *bottom-up* o de procesamiento sintético
2. *top-down* o de procesamiento analítico

En la comprensión auditiva, el proceso **bottom-up** se lleva a cabo cuando los oyentes utilizan su conocimiento de la lengua para entender el significado del mensaje. Los oyentes construyen el significado a partir de los sonidos (nivel fonético) que se clasifican en fonemas (nivel fonológico) para formar palabras (nivel léxico) que se organizan en frases (nivel morfosintáctico) para darles significado (nivel semántico). Al formar frases, construimos un texto coherente que interpretamos en función de la situación (nivel pragmático) (Instituto Cervantes, 2010).

En el proceso **top-down**, los oyentes utilizan el conocimiento previo para entender el significado del mensaje. El conocimiento previo puede ser sobre el tema, el tipo de texto, la cultura, el contexto o alguna información que se haya guardado en la memoria (como la teoría de los esquemas). En este tipo de procesamiento los oyentes usan el contenido y claves contextuales para formular hipótesis.

Autores como Lynch, Oxford, Ur y Rost señalan la importancia de estos dos procesos en la comprensión auditiva y explican cómo los oyentes aplican el proceso **top-down** cuando hacen uso del contexto y su conocimiento previo para construir un marco adecuado para la comprensión. Asimismo, se ha encontrado que los oyentes utilizan el proceso **bottom-up** para construir el significado de manera ascendente, a partir de las unidades más pequeñas que van desde el nivel fonético hasta la interpretación del discurso.

Actualmente se propone que en la comprensión auditiva utilizamos ambos procesos de manera simultánea. A este modelo se le conoce como el **modelo interactivo**. El grado de utilización que hace el oyente de un proceso u otro depende, entre otras cosas, del propósito de la escucha. *“In real-world listening, both bottom-up and top-down processing generally occur together. The extent to which one or the other dominates depends on the listener’s familiarity with the topic and content of a text, the density of information in a text, the text type, and the listener’s purpose in listening.”* (RICHARDS J. , 2008, p. 10) Por tal motivo, los teóricos proponen que en la clase de lenguas se incorporen actividades que ayuden a los estudiantes a activar los dos procesos.

A continuación presento un resumen de algunas de las actividades de comprensión auditiva que se sugieren para activar los dos procesos recién descritos. La división por niveles que presento es a modo de sugerencia, ya que las actividades pueden adecuarse a distintos niveles.

BOTTOM -UP		
NIVELES BÁSICOS	NIVELES INTERMEDIOS	NIVELES ALTOS-INTERMEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar fonemas • Escuchar terminaciones • Reconocer patrones silábicos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer orden de las palabras • Identificar la función de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la entonación en los enunciados para distinguir la información relevante

BOTTOM -UP		
NIVELES BÁSICOS	NIVELES INTERMEDIOS	NIVELES ALTOS-INTERMEDIOS
<p>número de sílabas y sílabas tónicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar interjecciones • Reconocer palabras en el texto • Distinguir entre enunciados afirmativos, negativos o interrogativos • Distinguir algunos auxiliares 	<p>palabras (pronombres, artículos, sustantivos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer falsos inicios • Reconocer palabras que tengan vocales reducidas o elisiones • Reconocer palabras y frases en un flujo de información • Reconocer palabras con carga de entonación • Reconocer referencias temporales 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar características del lenguaje oral (por ejemplo, uso de contracciones) • Ignorar repeticiones o falsos inicios • Reconocer marcadores del discurso • Reconocer distintas variantes dialectales

TOP-DOWN		
NIVELES BÁSICOS	NIVELES INTERMEDIOS	NIVELES ALTOS-INTERMEDIOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el tema • Usar palabras claves para construir un esquema • Identificar la idea general • Discriminar reacciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar registros y tonos de voz • Reconocer la intención del hablante • Encontrar las ideas más importantes • Predecir el contenido de un texto • Hacer inferencias sobre el lugar o los participantes, procedimientos, secuencias y resultados • Inferir o predecir causas y efectos • Encontrar la idea principal • Hacer un listado de puntos importantes que creen se mencionarán en el texto para después confirmar sus hipótesis 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar la introducción de un texto para hacer predicciones y dirigir la atención • Utilizar transcripciones para predecir secciones sucesivas • Reconocer distintos puntos de vista • Inferir detalles implícitos • Escuchar el punto de vista de un hablante y predecir lo que su interlocutor responderá • Predecir el final de una historia • Leer encabezados de noticias, hacer predicciones sobre su contenido y comparar con el texto • Reconocer modismos • Reconocer el sentido del humor, ironías, bromas, doble-sentido (estudiantes avanzados)

Por otra parte, la Teoría de los Esquemas ha sido de gran relevancia en la enseñanza de lenguas, ya que explica la importancia que juega el conocimiento previo en la comprensión de una lengua. Esta teoría, que en sus inicios se utilizó en la comprensión de lectura y más tarde se extendió a la comprensión auditiva, revela cómo la información contenida en un texto se integra a los conocimientos previos de la persona e influye en su proceso de comprensión. El conocimiento previo de las estructuras que inciden en el proceso de comprensión, se llama *schemata* (plural de *schema*). También se utilizan otros términos para definir a los esquemas, como por ejemplo, guiones o cadenas de eventos, entre otros.

Los psicólogos constructivistas retomaron en sus estudios sobre la memoria el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932, para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Uno de los principios de esta teoría es que un texto no contiene el significado únicamente en sí mismo, sino que, más bien, proporciona a los oyentes o lectores una dirección para que puedan construir su significado desde su propia estructura cognitiva. Es decir, “el esquema es una representación abstracta de un concepto genérico por un objeto, evento o situación” (RUMELHART, 1977). Según Rumelhart, un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria.

De este modo, el lector u oyente logra comprender un texto cuando encuentra en su memoria los esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Una característica de los esquemas es que están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991 citados en OMAGGIO, 2001). Así, tenemos que el proceso de comprensión está en un continuo proceso de reorganización. Para los estudiantes de una segunda lengua, los errores en la comprensión pueden surgir, no sólo a partir de una mala interpretación de los elementos lingüísticos del mensaje, sino también de una mala interpretación del guión o esquema (RICHARDS J. C., 1990).

Hay dos tipos de esquemas que se utilizan en la interpretación de mensajes: esquemas de contenido y esquemas formales.

1. **Los esquemas de contenido** incluyen la familiaridad con el tema, el conocimiento cultural y la experiencia previa que se tenga en un área determinada. Si los oyentes están familiarizados con el tema, pueden activarse los esquemas de contenido y la comprensión puede verse beneficiada.
2. **Los esquemas formales** incluyen el conocimiento de las estructuras discursivas y las convenciones retóricas como la organización de distintos textos (una conferencia académica, por ejemplo).

Ambos tipos de esquemas tienen un valor muy importante, ya que su activación puede beneficiar al oyente en su proceso de comprensión.

3.4 EL USO DE ESTRATEGIAS

Una de las áreas que han sido objeto de estudio en la enseñanza de segundas lenguas es el uso de las estrategias de aprendizaje en los procesos cognitivos. Con la intención de enseñar a los estudiantes de una manera más efectiva, los investigadores en la adquisición de segundas lenguas han tratado de encontrar características comunes en estudiantes que ellos clasificaron como exitosos. Dentro de las características más representativas, encontraron que la mayoría de los estudiantes activaban los procesos *bottom-up* y *top-down*, y relacionaban lo escuchado a su experiencia, para formular hipótesis y después confirmarlas (teoría de los esquemas). Por otra parte, eran perseverantes y trataban de reconocer el problema en vez de abandonar la tarea, escuchaban entre líneas, no tenían miedo a equivocarse y monitoreaban su propia comprensión. Este tipo de actitudes, los definía como estudiantes estratégicos.⁷

La investigación de las estrategias tiene sus bases en la psicología cognitiva, y los primeros estudios en el campo de la lingüística aplicada fueron realizados por Aaron Carton (1966), Rubin (1975), Stern (1975) y Filmore (1982). A partir de la década de los ochentas se da un cambio importante en la enseñanza de lenguas, ya que surge la creencia de que las estrategias pueden enseñarse y que los estudiantes pueden beneficiarse de su aprendizaje. Autores como O'Malley & Chamot (1985, 1990), Oxford (1991), Larsen-Freeman (1991), Cook (1991), Rost (1990) y Mendelsohn (2006) realizan estudios sobre las estrategias, proponiendo distintas definiciones y taxonomías, y aún no hay un acuerdo general en cuanto a su definición, su número y sus características:

There is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized; and whether it is —or ever will be— possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies (...) Classification conflicts are inevitable. (OXFORD, 1990 p. 49)

Estos debates obedecen al hecho de que las estrategias son acciones que ocurren en los procesos cognitivos que no pueden ser observados directamente, sino que únicamente pueden inferirse a partir del comportamiento de los estudiantes.⁸ Sin embargo, existe un consenso en la

⁷ Los teóricos hacen una distinción entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Las primeras son aquellas que utilizan los estudiantes para avanzar en su propio aprendizaje y las segundas son aquellas que utilizan los estudiantes para salir adelante cuando existen elementos que desconocen en la comunicación.

⁸ *“Strategies are a series of events and might not be fully reportable in the listening process due to the heavy cognitive demand of the task (Anderson, 1991; O’Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1993), but difficulty in fully reporting on listening strategies does not exclude the feasibility of using verbal reports as data (Ericsson & Simon,*

creencia de que la enseñanza y práctica de estrategias ayuda a los estudiantes a mejorar en su aprendizaje; sobre todo en el desarrollo de la competencia lingüística (por ejemplo, el utilizar estrategias que activen los procesos *top-down* y *bottom-up*, ya que se ha logrado demostrar que estos modelos tienen un efecto positivo en la comprensión de los estudiantes.)

Uno de los trabajos sobre el uso de estrategias que ha influido notablemente en la enseñanza de lenguas es el que presenta Rebecca Oxford en su libro *Language Learning Strategies*. Para efectos de terminología, en este informe académico me basaré en la definición y taxonomía que ella propone. Oxford define a las estrategias de aprendizaje como:

(Learning strategies are) steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence. (OXFORD, 1990, p. 1)

y las divide en dos grandes grupos, las estrategias directas y las indirectas.

Las estrategias directas requieren del uso o procesamiento de la lengua meta. La autora divide a este grupo, a su vez, en estrategias de memoria, cognitivas y de compensación; y propone que, a pesar de estar dentro del mismo grupo, éstas siguen distintos tipos de procesamiento y se utilizan para distintos fines: *“All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies (memory, cognitive, and compensation) do this processing differently and for different purposes.”* (OXFORD, 1990, p. 28)

Al grupo de las estrategias indirectas, Oxford las divide en metacognitivas, afectivas y sociales. Las llama indirectas porque *“they support and manage language learning without directly involving the target language.”* (OXFORD, 1990, p. 135)

A continuación haré un breve resumen de las actividades que Oxford propone para el desarrollo de los seis tipos de estrategias (OXFORD, 1990).

1. **Estrategias de memoria:** son aquellas que ayudan al estudiante a almacenar y recuperar la información nueva. Para desarrollar estas estrategias (actividad), se puede hacer cadenas mentales (agrupar, asociar y ubicar nuevas palabras en distintos contextos), relacionar imágenes y sonidos (usar imágenes, hacer mapas semánticos, identificar palabras clave, identificar sonidos), hacer revisiones (reparar ciertas estructuras) y realizar acciones concretas a partir de instrucciones.
2. **Estrategias cognitivas:** son las que permiten a los estudiantes entender y producir la lengua meta. Las actividades que se pueden realizar son: practicar (repetir, practicar con el sistema

1993)”. JUN ZHANG, L. (n.d.). *Making a case for skills/strategies-based instruction for L2 listening development*. Consultado el 2 de octubre de 2010 del National Institute of Education, Singapur: www.nus.edu.sg/celc/publications/RELT72/119to128zhang.pdf

auditivo y de escritura, reconocer fórmulas y patrones, hacer combinaciones de estructuras, practicar con muestras auténticas), recibir y enviar mensajes (entender la idea general, utilizar recursos para enviar y recibir mensajes), analizar y razonar (deducir, analizar expresiones, analizar a partir de contrastes, traducir, transferir) crear una estructura de información de entrada, *input*, y de salida, *output* (tomar notas, resumir y distinguir información importante).

3. **Estrategias de compensación:** son aquellas que permiten a los estudiantes usar la lengua meta a pesar de que pueda existir información desconocida para ellos. Para desarrollar estas estrategias pueden realizarse actividades donde el estudiante tenga que adivinar inteligentemente, utilice claves extralingüísticas, se ayude de los datos contextuales, pida aclaraciones al interlocutor, etc. (Instituto Cervantes, 1997) y tenga que sobreponerse a las limitaciones en su producción oral—uso de la lengua materna, pedir ayuda, utilizar mímica o gestos, seleccionar el tema, hacer ajustes o aproximaciones del mensaje, utilizar sinónimos—.
4. **Estrategias metacognitivas:** son las que permiten a los estudiantes monitorear y controlar su propio aprendizaje. Esto lo logra el estudiante a partir del análisis, planeación, monitoreo y evaluación. Se pueden realizar actividades en las que el estudiante tenga que centrarse en el aprendizaje al relacionar la información conocida, poner atención, identificar el propósito de la actividad, planear la estrategia que se utilizará y evaluar el propio aprendizaje.
5. **Estrategias afectivas:** son aquellas que ayudan al estudiante a controlar sus emociones, motivación y actitudes. Debe proponerse al alumno realizar actividades para reducir el nivel de ansiedad (respirar profundamente, relajarse, meditar, usar música, reír), automotivarse y conocer la propia temperatura emocional. Es decir, el estudiante debe aprender a identificar y expresar los sentimientos que surjan durante el aprendizaje de una segunda lengua.
6. **Estrategias sociales:** son las estrategias que ayudan a los estudiantes a aprender a partir de la interacción con otras personas. En este tipo de estrategias es importante hacer preguntas (aclarar dudas y pedir confirmaciones y correcciones), cooperar con los demás y tener empatía con otras personas y culturas (respetar otras formas de pensar y de sentir).

Rebecca Oxford menciona que la mayoría de las estrategias pueden utilizarse en el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua y sugiere algunas de las estrategias que pueden ser más propicias para cada habilidad. Para muchos autores y diseñadores de material didáctico, el trabajo de Oxford ha sido un marco de referencia importante y ha dado origen a distintas investigaciones y propuestas. Como ejemplo, tenemos los estudios de Mendelsohn, Richards, Rost, Ur y Williams, quienes se han interesado en la enseñanza de la comprensión auditiva y en sus trabajos hacen referencia a las propuestas de la autora, centrándose en aquellas estrategias que pueden utilizarse para el desarrollo de esta habilidad.

La mayoría de los autores que trabajan la comprensión auditiva proponen que las estrategias principales que se deben enseñar en el aula sean aquellas que propicien que los estudiantes (ROST, 2002 p.56):

1. Activen el conocimiento previo para poder hacer predicciones (modelo interactivo y activación de esquemas)
2. Monitorean su comprensión
3. Respondan
4. Clarifiquen o confirmen el significado con otras personas
5. Infieran el significado
6. Evalúen su propio desempeño

Cabe mencionar que existen muchas otras estrategias que pueden utilizarse en la planeación de actividades de comprensión auditiva. Entre ellas tenemos las siguientes: separar los sonidos lingüísticos de aquellos que no lo son, escuchar las palabras clave para identificar el tema e ignorar aquellas que son innecesarias, hacer uso del contexto social y cultural, usar patrones comunes, tomar notas, interpretar situaciones, hacer aproximaciones de las palabras que no se entienden en su totalidad, escuchar los puntos de transición en una conversación y reconstruir lo que se ha escuchado de manera oral o escrita.

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje es uno de los principios tanto del enfoque comunicativo como del enfoque por tareas, y lo que se busca con su instrucción es que los alumnos estén conscientes de su propio aprendizaje: *“Strategies can be thought of as the ways in which a learner approaches and manages a task, and listeners can be taught effective ways of approaching and managing their listening. These activities seek to involve listeners actively in the process of listening.”* (RICHARDS J.,2008 p.15)

Al diseñar actividades de comprensión auditiva es importante que, como maestros, incluyamos la enseñanza de estrategias. Los libros de texto que se publican en la actualidad incluyen este tipo de actividades; sin embargo, como menciona Michael Rost en su artículo *“Areas of Research that Influence L2 Listening Instruction”*, la mayoría de los profesores tendemos a evaluar la comprensión auditiva y no a enseñar cómo escuchar. Por otra parte, también existe la idea que la comprensión auditiva es una habilidad que se aprende con la práctica y que no requiere de instrucción explícita. No obstante, hoy en día, con los estudios sobre los procesos de adquisición y el uso de estrategias, podemos observar que la comprensión auditiva —al igual que el resto de las habilidades— requiere de una enseñanza explícita y que, mientras más se practica en el aula, los estudiantes tienen más herramientas para desenvolverse fuera de esta, además de convertirse en participantes activos en su propio aprendizaje. Asimismo, es importante utilizar diversas actividades que promuevan el desarrollo de distintas estrategias, ya que no todos los estudiantes tienen las

mismas características y estilos de aprendizaje y, al igual que la enseñanza de las habilidades lingüísticas, las estrategias deben practicarse de manera integrada.

3.5 DISEÑO DE ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN AUDITIVA

Como mencioné en el capítulo segundo, en la planeación y diseño de actividades intervienen varios factores como el análisis de necesidades, la definición de objetivos generales y específicos, la selección del tema y del contenido, la organización del contenido y la forma de evaluación. Es importante tomar en cuenta estas etapas, ya que el éxito de un curso o una actividad depende en gran medida de la etapa de planeación. Una vez que se definen los objetivos generales del curso a partir de los *currícula* y del análisis de necesidades de nuestros alumnos, los maestros debemos definir los objetivos específicos del curso, de cada unidad didáctica, de cada sesión y de las actividades que decidamos diseñar.

En lo que a la planeación de actividades de comprensión auditiva se refiere, J.J. Wilson en su libro *How to Teach Listening* (2008), parte de la base que los seres humanos escuchamos exclusivamente por dos razones: para obtener información y por placer (WILSON, 2008 p. 9). Por ello, antes de realizar actividades de comprensión auditiva, es importante precisar el propósito u objetivo de la escucha.

Wilson clasifica en cuatro los tipos de escucha que ocurren en la vida diaria; escuchar para: obtener la idea general (*listening for gist*), para obtener información específica (*listening for specific information*), para obtener información en detalle (*listening in detail*) y para hacer inferencias u obtener información sobre el hablante (*inferential listening*). Así pues, es importante que en el diseño de actividades tengamos claro el tipo de escucha que queremos presentar, para que podamos seleccionar el tipo de estrategias y actividades que puedan ayudar a los estudiantes a llevar a cabo la tarea con éxito.

Y al igual que en la etapa de planeación, en la enseñanza de la comprensión auditiva los maestros debemos, antes que nada, enseñar a nuestros estudiantes a identificar el propósito de la escucha; ya que, si lo hacen de antemano, es más probable que utilicen estrategias adecuadas. A este respecto, Brown establece lo siguiente:

If students know why they are listening, they are more focused. Think back to the statement that the human mind is limited in its ability to process information. Teachers can help students understand what they are hearing if we activate their prior knowledge, teach them (or remind them of) the words that are useful for the listening task, and tell them the purpose of their listening. All of these things lessen the considerable demands that listening comprehension makes on students. (BROWN, 2006. p.6)

Richards, por su parte, propone que las actividades de comprensión auditiva deben incluir diferentes procesos y propósitos. Autores como Brown, Oxford, Richards y Williams destacan la importancia de establecer el propósito de la escucha, ya que esto ayuda a los oyentes a determinar los procesos que necesitan activar y las estrategias que pueden utilizar.

Además de determinar el propósito de la escucha, es muy importante que las actividades se diseñen tomando en cuenta el contexto. Como mencioné en el capítulo segundo de este informe, la enseñanza en contexto es uno de los principios fundamentales del enfoque comunicativo y es muy importante en el aprendizaje de lenguas, ya que ayuda al estudiante a conectar lo que aprende en el aula con situaciones reales de comunicación: *“When we teach materials in a context, we move beyond language as a set of example sentences to language as it is situated in the world.”* (BROWN, 2006 p. 7)

Una forma de contextualizar el aprendizaje de una lengua extranjera es a partir del uso de materiales auténticos. En la realización de las actividades que propongo en el presente informe, mi intención fue contextualizar las actividades de dos maneras: la primera fue seleccionando videos que pudieran integrarse a los módulos del libro *New Cutting Edge Upper Intermediate* a partir del tema general propuesto en cada módulo, de los temas lingüísticos o de los temas socio-culturales; y la segunda fue incluyendo materiales auténticos con la finalidad de acercar a los estudiantes a usos reales de la lengua, para que pudieran relacionar lo que aprenden en el aula con el mundo real. En este respecto, Brown propone lo siguiente: *“Real-world, interesting cultural information teaches students something new. It also leads to increased motivation.”* (BROWN, 2006 p.8)

Existe un debate en cuanto a la definición del material auténtico y a su pertinencia en la enseñanza de lenguas. Widdowson define a la autenticidad de los materiales a partir del propósito con el que son diseñados; es decir, los materiales pueden considerarse como auténticos cuando son creados con fines distintos a los de enseñar la lengua meta. Por otra parte, existen los materiales pedagógicos, que son aquellos que fueron diseñados exclusivamente para la enseñanza de lenguas. Para autores como Nunan, Richards, Ur y Williams, es importante que durante la enseñanza se presenten documentos auténticos, ya que estos tienen características distintas a los materiales pedagógicos que pueden ayudar a los estudiantes a enfrentarse a situaciones similares a las del mundo real. Algunos autores proponen que la introducción de textos auténticos debe hacerse a partir de los niveles intermedios; sin embargo, otros autores mencionan que esto se haga desde los niveles básicos. En mi opinión, tanto los textos pedagógicos como auténticos son de gran utilidad siempre y cuando las actividades estén diseñadas con objetivos claros y la tarea sea adecuada al nivel de los estudiantes.

A continuación presento un cuadro con las características principales de ambos tipos de material:

CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES AUDITIVOS

MATERIAL PEDAGÓGICO	MATERIAL AUTÉNTICO
<ul style="list-style-type: none"> • La pronunciación es estándar (no dialectal) • El ritmo discursivo es uniforme • La velocidad es controlada • La entonación es marcada • La gramática y el léxico están adecuados al nivel de los alumnos • Se presentan repeticiones de determinadas formas lingüísticas • No contiene o se evita el uso expresiones coloquiales, modismos, etc. • En los diálogos, los hablantes intervienen uno a la vez y no hay interrupciones, superposiciones o intromisiones de otros hablantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite el contacto con el lenguaje “real” ya que contiene características del discurso oral • El ritmo discursivo, la pronunciación y la entonación es variada. • Contiene expresiones coloquiales y modismos que pueden acercar a los alumnos al habla a la que probablemente se enfrentan fuera del aula • Proporciona información cultural auténtica • En ocasiones se relaciona más directamente con las necesidades de los estudiantes • Con los avances tecnológicos, hoy en día es posible que los maestros accedan a este tipo de material de manera sencilla y económica. (Abordaré este tema con más detalle en el capítulo cuarto.)

El problema principal que algunos autores consideran en el uso del material auténtico es que el discurso que se presente en él sea demasiado complejo para los estudiantes. A este respecto, yo considero que, si bien es verdad que no es fácil conseguir material auténtico adecuado para estudiantes de niveles básicos, éste puede adaptarse para que, poco a poco, los estudiantes vayan familiarizándose con ciertas características del discurso oral presentes en este tipo de textos. En lo que se refiere a niveles intermedios en adelante, creo que resulta muy útil introducirlos en clase, ya que son un buen complemento del material pedagógico que normalmente acompaña a los libros de texto.

Sin embargo, existen varios puntos a considerar para el uso de material auténtico en la enseñanza de la comprensión auditiva. Es importante que:

- sea relevante dentro del contexto
- sea de interés (análisis de necesidades)

- sea adecuado para el nivel de los estudiantes.⁹
- sea culturalmente accesible
- la densidad sea adecuada al nivel (cantidad de discurso)
- los estudiantes estén familiarizados con el contenido léxico y las estructuras gramaticales
- la duración sea la adecuada para el tipo de actividad o escucha (se recomiendan grabaciones o videos breves)
- la calidad de la grabación sea adecuada
- la velocidad y número de hablantes sea aceptable
- la variante dialectal que se utiliza sea accesible

Como maestros, nuestro papel es brindar a nuestros estudiantes el mayor número de oportunidades de práctica en la lengua meta y exponerlos a distintos materiales. Es importante, asimismo, no perder de vista que la finalidad de los materiales didácticos, tanto auténticos como pedagógicos, es la de promover el aprendizaje y ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia comunicativa, por lo que ambos pueden ser muy benéficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta de actividades que presento en el presente Informe académico, fue hecha tomando como fuente documentos auténticos en formato de video por varias razones. Entre ellas están:

1. El objetivo principal de la mayoría de los estudiantes, como se menciona en el capítulo primero, es el de poder expresarse oralmente, y la exposición a textos auténticos, los ayuda a utilizar estrategias que les permitan distinguir las características del lenguaje oral.
2. Los estudiantes se sienten motivados al observar que lo que aprenden en el aula está relacionado con el uso auténtico de la lengua.
3. Gracias a los avances tecnológicos, se puede presentar material actualizado, y los estudiantes se sienten motivados al ver que el material que se utiliza en clase es cercano a su entorno.
4. Se puede presentar material con una variedad de temas a partir de distintas fuentes.
5. El uso del material auténtico forma parte de los principios tanto del enfoque comunicativo como el enfoque por tareas, y los libros de texto que utilizamos en los centros de extensión, sólo cuentan con material pedagógico en formato de audio.
6. El video suele ser atractivo para los estudiantes y tiene características particulares que ayudan a la enseñanza de la comprensión auditiva, tales como el lenguaje corporal.

⁹ Brown y Rost proponen una lista de variables que intervienen en la selección de los materiales auditivos que nos pueden ayudar a determinar el nivel de dificultad de un texto. (Anexo 6)

7. El video es una herramienta muy útil para introducir aspectos culturales en el aula.
8. El material pedagógico en video suele ser costoso y, en ocasiones, difícil de conseguir.
9. La evaluación de la comprensión auditiva en los centros de extensión se hace a partir de documentos auténticos en formato de video y, por esta razón, los alumnos solicitan a los maestros que se practique la comprensión auditiva en este formato.
10. El diseñar material didáctico requiere de tiempo y esfuerzo, pero si seleccionamos cuidadosamente el material y diseñamos las actividades con la finalidad de enseñar a los estudiantes a desarrollar la comprensión auditiva (por medio de actividades que promuevan la enseñanza de estrategias) los resultados pueden ser muy satisfactorios y el material puede volver a utilizarse en otros cursos. Además, el material puede compartirse con otros maestros y formar un banco de actividades.

3.6 SELECCIÓN DE MATERIAL AUTÉNTICO EN VIDEO PARA ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Al seleccionar material auténtico para realizar actividades de comprensión auditiva, los maestros debemos tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. EL FORMATO: Evaluar la extensión del video, la calidad acústica y la calidad de la imagen. Asimismo, es importante contar con el soporte necesario para su reproducción.
2. EL CONTENIDO: Como este aspecto se refiere a la carga cognitiva, hay que seleccionar cuidadosamente el tema, el tratamiento que se presenta y la información cultural que se maneja. También es muy importante procurar seleccionar material que sea de interés para los alumnos a fin de motivarlos a realizar la actividad y considerar la duración. A fin de no saturar a los estudiantes de información se recomienda trabajar con textos cortos.
3. EL NIVEL: Es muy significativo que el léxico y los contenidos gramaticales que se presenten sean accesibles y que no sean muy numerosas las palabras desconocidas, ya que, de otra manera, los estudiantes pueden sentirse frustrados. La velocidad del hablante también es un factor a considerar.
4. LAS TAREAS O ACTIVIDADES QUE LOS ALUMNOS REALIZARÁN A PARTIR DEL MATERIAL: Es de suma importancia que tengamos muy claros nuestros objetivos y lo que queremos que los alumnos realicen antes, durante y al final de la práctica. Debemos estar conscientes de la dificultad de la tarea, y siempre tratar de adecuarla al nivel en el que estamos trabajando: la tarea no debe ser ni muy fácil, ni muy difícil, ya que en ambos casos, los alumnos pierden interés.

Es importante que, tanto en el diseño de materiales como en la enseñanza de la comprensión auditiva, los maestros tengamos en consideración las características de la comunicación oral, los procesos que intervienen en la comprensión auditiva, las estrategias que pueden ayudar a los estudiantes en los procesos de comprensión y el tipo de material que podemos utilizar en la actualidad. No hay que perder de vista que la variedad en los materiales puede tener un efecto positivo en la motivación de los estudiantes: *“Classes should be prepared with different types of material in order to break the tedium and at the same time to expose the students to other types of language. Such approach makes space for humorous, general interest and other types of listening as well.”* (MENDELSON, 2006, p. 86)

A continuación presento los distintos tipos de material auténtico del que podemos disponer en la clase de lengua extranjera:

FUENTES DE MATERIAL AUDITIVO AUTÉNTICO
(UR, 1984), (WILSON, 2008)

EN VIVO	GRABADO
<ol style="list-style-type: none"> 1. El habla del maestro (<i>Teacher Talk</i>) 2. El habla de otros estudiantes 3. Invitados especiales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grabaciones incluidas en el libro de texto (en ocasiones incluyen fragmentos tomados de documentos auténticos) 2. Televisión 3. Video grabaciones 4. Radio 5. Música (canciones) 6. Cine 7. Internet: videos, <i>podcasts</i> y <i>videocasts</i> 8. Audio-libros 9. Audio-guías (museos)

FUENTES DE MATERIAL AUDITIVO AUTÉNTICO EN FORMATO DE VÍDEO
(UR, 1984),(WILSON, 2008)

* Segmentos de películas	* Anuncios de televisión
Suelen ser muy motivadores para los estudiantes. La variedad de géneros y temas hace que sea muy flexible su uso en clase, ya que se pueden presentar distintas situaciones reales o de ficción. Ofrecen muchas ventajas dentro de la enseñanza de lenguas. Para el trabajo de la comprensión auditiva en clase, es	Por su corta duración, son muy útiles para introducir ciertos temas. Son visualmente atractivos para los estudiantes.

recomendable utilizar sólo ciertas escenas.	
* Avances de película	* Programas de supervivencia
Son entretenidos y dinámicos. En pocos minutos nos presentan lo más importante de la historia para captar la atención de los espectadores, lo que los hace muy útiles para formular predicciones dentro del aula.	Son útiles para trabajar procesos y formular hipótesis. Presentan contenidos culturales interesantes.
* Documentales	Noticias o reportes del clima
Proporcionan un contenido predominantemente cultural. Abordan temas a profundidad y algunos de ellos presentan discursos combinados, la narración con guión y entrevistas a expertos. Son muy útiles para trabajar léxico. En la etapa de pos-visualización pueden utilizarse para hablar o escribir sobre distintos temas (los alumnos pueden dar sus puntos de vista, escribir ensayos o participar en debates).	Suelen ser muy útiles para estudiantes intermedios-avanzados. Los temas son de actualidad y favorecen la formulación de predicciones sobre el contenido.
* Animación o caricaturas	Programas de concursos
Son entretenidos y la trama suele ser imaginativa. Algunos videos cortos de animación son muy útiles, ya que por su duración, pueden proyectarse completos en clase. Si son segmentos de películas de animación o caricaturas, es posible que los estudiantes estén familiarizados con los personajes y la historia, lo que les ayuda a bajar su filtro afectivo.	Son útiles para trabajar léxico. Pueden hacerse predicciones, como por ejemplo quién ganará, y pueden servir de modelo para actividades durante la pos-visualización; por ejemplo, los estudiantes pueden preparar un programa de concursos.
* Episodios de programas de comedia	* Programas de viajero
Son entretenidos y presentan elementos culturales. La comedia puede ser muy importante dentro del aula para motivar a los estudiantes. En ocasiones los estudiantes están familiarizados con los personajes y escenarios. Se pueden introducir elementos informales del discurso.	Son excelentes para introducir aspectos culturales al aula. Además de ser atractivos visualmente, pueden generar interés por el país que se está presentando y su cultura.
* Programas de cocina	Talk shows
Son excelentes para hacer revisiones sobre el léxico relativo a los alimentos. Introducen elementos culturales a partir del platillo que se presenta. Son excelentes para practicar el modo imperativo, conectores de secuencia y léxico	Son muy útiles para generar debates o mesas redondas si los temas son polémicos. También se pueden presentar entrevistas y, así, los estudiantes conocen distintas formas de abordar un tema.

relacionado con procesos. Los alumnos pueden identificar distintas intenciones y tonos de voz; también, dependiendo del nivel, pueden identificar el sarcasmo, la ironía o algunos otros elementos que sean humorísticos.	
---	--

Todos los documentos recién mencionados pueden encontrarse en Internet, además de videos creados exclusivamente para ese medio, como los *videocasts*. Por tal motivo, Internet es una fuente invaluable de material auténtico en video, como lo habré de tratar más a fondo en el siguiente capítulo. Asimismo, presentaré una lista de sitios en Internet que pueden servir como referencia o punto de partida para que los maestros puedan crear sus propias actividades. Los géneros que utilicé en la propuesta de actividades objeto de este informe, aparecen indicados con un asterisco(*).

3.7 SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las etapas características en la enseñanza de la comprensión auditiva son tres: la pre-escucha o pre-visualización, la escucha o visualización y la post escucha o pos-visualización. *“A typical lesson in current teaching materials involves a three-part sequence consisting of pre-listening, while listening, and post-listening and contains activities that link bottom-up and top-down listening.”* (Field, 1998 citado en RICHARDS, 2008) A continuación, hablaré de las características de cada etapa y mencionaré el tipo de actividades que se recomiendan para cada una de ellas. Para este apartado tomé como referencia a principal a Wilson (2008); aunque también tomé como referencia a Ur (1984) y a Richards (2008). Cabe señalar que haré mención únicamente de las actividades que puedan utilizarse a partir de materiales auténticos en video y, para ejemplificar la teoría, incluí algunas de las actividades que propongo como material de apoyo al libro *New Cutting Edge Upper Intermediate*, para los niveles siete y ocho de los Centros de Extensión del CELE, UNAM.

PRE-VISUALIZACIÓN: ESTABLECER EL PROPÓSITO DE LA ESCUCHA Y ACTIVAR LOS ESQUEMAS

“The pre-listening phase prepares students for both top-down and bottom-up processing through activities involving activating prior knowledge, making predictions, and reviewing key vocabulary”
(RICHARDS, 2008)

La pre-visualización es la etapa en la que los estudiantes se preparan para la escucha. En esta etapa es importante que se activen los esquemas a partir de la contextualización, se establezcan las razones de la escucha y que los estudiantes hagan predicciones de lo que van a escuchar. Durante esta etapa también se proporciona a los alumnos cierta información sobre el tema, el

léxico, la duración del video, y los alumnos tienen que tener claro qué acciones necesitan llevar a cabo durante la tarea.

Para activar los esquemas en esta etapa podemos realizar distintas actividades. Algunas de ellas son:

1. Hacer una lluvia de ideas con el grupo y presentar el vocabulario en el pizarrón. La presentación del vocabulario puede hacerse a partir de diagramas u organizadores visuales. Un ejemplo de actividad en que contextualicé la escucha mediante una lluvia de ideas al frente del grupo, es la actividad titulada “*Creature Comforts: Pet Hates*”. En esta etapa los estudiantes, en pareja, seleccionan cinco situaciones cotidianas que les agradan y cinco que les molestan. Una vez terminada esta actividad, se hace la puesta en común y hacemos una lista general que incluya las 10 situaciones que más nos agradan como grupo y las 10 que más nos molestan. Después, los alumnos deben jerarquizar individualmente estas situaciones del 1 al 10. Esta forma de activar los esquemas prepara a los estudiantes para la escucha y es un buen método para revisar y proporcionar el vocabulario que pueden requerir durante la tarea.
2. Presentar imágenes como carteles, fotografías, periódicos, revistas e ilustraciones relacionadas con el tema. Para la actividad “*Self-Image*” propongo que los alumnos vean fotos de revistas dedicadas a la moda y belleza en nuestros tiempos. La intención es que los estudiantes observen y reflexionen sobre la cantidad de anuncios publicitarios que aparecen en este tipo de publicaciones que fomentan ciertos estereotipos que en ocasiones afectan la autoestima de las personas y las llevan a recurrir a cirugías estéticas.
3. Presentar *realia* como folletos, mapas, boletos, etc. Esto es muy útil, particularmente cuando se trata de seguir instrucciones en un mapa o se presentan documentales sobre algún lugar. Si en el aula se tiene acceso a Internet, Google Earth puede ser otra forma de contextualizar el lugar sobre el cual van a ver el video.
4. Presentar textos escritos. Los estudiantes pueden leer algún texto relacionado con el contenido del video. La información puede ser adicional o bien, puede presentarse información diferente a la del video para que los estudiantes noten las diferencias entre el documento escrito y el oral. A este tipo de actividad se le conoce como “versiones en conflicto”. En una de las actividades de “*Memory and the Brain*”, los estudiantes leen la transcripción del video que se presenta en la visualización. Sin embargo, la transcripción tiene elementos distintos a los que aparecen en el video. En esta etapa se puede revisar el léxico y hacer algunas preguntas de comprensión generales. En la etapa de la escucha los alumnos deben encontrar las diferencias.

5. A partir de preguntas. Esto puede servir como invitación para que los estudiantes hagan sus predicciones. Las preguntas pueden ser de opinión o sobre sus conocimientos acerca del tema. Los alumnos responden, comparan y discuten sus respuestas para que, durante la visualización, puedan confirmar sus predicciones. Por ejemplo, en la actividad *“Love in the 21st Century: Speed Dating”* los alumnos tienen una serie de preguntas abiertas para que, en equipos, compartan sus opiniones sobre sus experiencias en el mundo de las citas y las nuevas formas de relacionarse socialmente.
6. Con actividades creadas a partir de textos, como completar los espacios vacíos, escoger las palabras que mejor completen los párrafos, etc.
7. A partir de organizadores de léxico se pueden hacer distintas clasificaciones. Después ese léxico aparecerá en el video, lo que puede ayudar a que los alumnos contextualicen la información que se les presenta. Por ejemplo, en *“Creature Comforts: Pet Hates”* los estudiantes tienen que organizar, de acuerdo a su significado, varios adjetivos de emoción.
8. A partir de situaciones: Como por ejemplo, mostrando los encabezados de noticias que verán más adelante o planteando una pregunta o un problema que necesita ser resuelto. En la actividad *“Vandalism or Street Art?”* se inicia a partir de una pregunta que los llevará a la reflexión y a desarrollar un argumento a favor o en contra del arte callejero urbano.

VISUALIZACIÓN: LAS ACTIVIDADES EN ESTA ETAPA AYUDAN A QUE LOS ESTUDIANTES FOCALICEN SU ATENCIÓN, MONITOREEN SU COMPRENSIÓN Y UTILICEN ESTRATEGIAS QUE LES PERMITAN COMPRENDER EL TEXTO

“The while-listening phase focuses on comprehension” (RICHARDS J. , 2008)

Es conveniente que, dependiendo de la complejidad y la duración del video, se determine el número de visualizaciones que se llevarán a cabo. No es recomendable repetir el video más de tres veces (a menos de que se considere necesario), ya que esto puede hacer que el interés de los alumnos decaiga considerablemente.

En la etapa de visualización es muy importante ayudar a los estudiantes a aprender a escuchar, acercarlos al tipo de texto y promover en ellos el uso de estrategias de comprensión que les permitan entender lo que están viendo y escuchando.

Es de suma importancia tener en consideración que no se está evaluando la comprensión, sino que se está enseñando a los alumnos a escuchar mejor. Entonces, es importante brindarles claves o guías para que ellos dirijan su atención (enfaticar los momentos relevantes del video, como por ejemplo, en los momentos de humor o intriga).

Para el desarrollo de esta etapa algunos factores importantes son: el nivel de los estudiantes, la duración del video, el tiempo que tienen para responder, la integración que tiene la

actividad con las otras habilidades (es importante que esta etapa no sea de producción; es decir, no solicitar que los alumnos produzcan respuestas extensas, ya sean escritas u orales: sino que la atención se centre en la comprensión) y debe definirse qué tan abierta o controlada será la actividad.

Con respecto a este punto, existen varias tipologías de ejercicios que pueden realizarse en la enseñanza de la comprensión auditiva. Penny Ur, considerando el tipo de respuesta que se espera del alumno, clasifica las actividades de comprensión auditiva en aquellas que:

1. No requieren de una respuesta por parte del alumno
2. Requieren respuestas cortas
3. Requieren respuestas semi-largas
4. Requieren respuestas extendidas

Durante la etapa de visualización se recomienda que los estudiantes realicen respuestas cortas o semi-largas. Se sugiere que en esta etapa los alumnos no den respuestas extendidas, ya que entonces se corre el riesgo de estar practicando la memoria y no la comprensión; además las respuestas extendidas suelen ser muy demandantes para los alumnos y pueden desviar su atención. En ocasiones puede realizarse la etapa de la escucha sin que el alumno realice algún tipo de respuesta; sin embargo varios autores concuerdan en que el solicitar una respuesta por parte del alumno propicia que éste centre más su atención.

Al diseñar actividades de escucha es importante que las preguntas sigan la misma secuencia en que se proporciona la información en el video. De no ser así, el ejercicio puede convertirse en una tarea muy confusa para el estudiante y, de haber errores en los resultados, no podríamos definir si éstos obedecen a fallas en su comprensión auditiva o a lo complejo de la organización del ejercicio.

Wilson hace una recopilación de los veinte ejercicios de comprensión auditiva que aparecen con mayor frecuencia en los libros de texto de inglés como L2/LE. Me pareció pertinente incluir la lista en este apartado por dos razones: la primera es que este tipo de ejercicios, en su mayoría, se presentan durante la etapa de la escucha o la visualización; y la segunda, que es útil que al preparar material didáctico tengamos presentes los tipos de ejercicios a los que los alumnos se enfrentan con mayor frecuencia.¹⁰ A manera de ejemplo, aparece en la columna de la derecha el título de la actividad que forma parte de mi propuesta, para ilustrar algunos de estos ejercicios:

¹⁰ En la columna de la derecha menciono los títulos de las actividades que forman parte de la propuesta de actividades en las que incluí este tipo de ejercicios.

TIPOS DE EJERCICIOS MÁS FRECUENTES PARA PRACTICAR LA COMPRESIÓN AUDITIVA	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escucha y confirma tus respuestas 2. Escucha y responde las pregunta 3. Escucha y completa las oraciones 4. Escucha y toma notas 5. Escucha y marca la ilustración 6. Escucha e indica qué información corresponde a un texto 7. Escucha y marca las expresiones 8. Escucha y relaciona las personas a los enunciados 9. Escucha y ordena 10. Escucha y contesta 11. Escucha y completa la tabla 12. Escucha y pon los eventos en orden 13. Escucha y encuentra los errores 14. Escucha e indica (V) verdadero o (F) falso 15. Escucha y relaciona las columnas 16. Escucha y lee 17. Responde las preguntas (opinión personal) 18. Escucha la diferencia entre dos sonidos 	<p> <i>"Memory and the Brain"</i> <i>"Love in the 21st Century: Speed Dating"</i> <i>"Vincent"</i> <i>"Street Art or Vandalism?"</i> <i>"Street Art or Vandalism?"</i> <i>"Creature Comforts: Pet Hates"</i> <i>"Vincent"</i> <i>"Memory and the Brain", "Mysteries"</i> <i>"Creature Comforts: Pet Hates"</i> <i>"Story telling. Granny O' Grimm"</i> <i>"Memory and the Brain"</i> <i>"Mysteries"</i> <i>"Memory and the Brain"</i> <i>"Love in the 21st Century: Speed Dating"</i> <i>"Story telling. Granny O' Grimm"</i> <i>"Do you want to be a Pop star?" "Street Art or Vandalism?"</i> </p>

Como mencioné, esta lista incluye los ejercicios de mayor frecuencia. Sin embargo, existen otros que se utilizan durante la etapa de la escucha o visualización, entre los cuales tenemos los siguientes: escucha y canta, escucha e imagina, escucha y haz los movimientos que se piden, escucha la pronunciación, escucha y detecta las letras silenciosas, escucha y corrige, escucha y escribe los signos de puntuación, escucha y haz los movimientos que se te indican, escucha y sigue las instrucciones, escucha y describe las formas de sentir de los hablantes, escucha e identifica los diferentes acentos, observa la imagen (sin audio), escucha y describe, predice quién es el hablante, completa la historia y observa y actúa, entre otros.

Autores como Mendelsohn, Richards, Rost, y Wilson concuerdan en que durante la etapa de la visualización es importante que los estudiantes practiquen, a partir de distintos ejercicios, los cuatro tipos de escucha más comunes a los que se enfrentan cuando están fuera del aula. Estos son: escuchar para obtener la idea general, escuchar en detalle, escuchar selectivamente e inferir.

1. Escuchar para comprender la idea general, *listening for gist*

Este tipo de escucha ayuda a los alumnos a darse cuenta de que no necesitan comprender la totalidad de palabras para obtener la idea general del texto; puede realizarse a partir de preguntas generales con respecto al tema, a los personajes o la situación. Para este tipo de escucha los estudiantes pueden hacer un análisis del estilo (es decir, identificar si se trata de una entrevista o de un anuncio publicitario, por ejemplo) y, después, decir cuál es el tema principal de lo que acaban de escuchar. Otra actividad es presentar situaciones donde los

alumnos tengan que hacer su propia interpretación de los hechos. Por ejemplo, presentar una escena donde dos personajes estén hablando de algo que ocurrió; los estudiantes tienen que tratar de entender la idea general del diálogo y tratarán de interpretar lo ocurrido.

2. Escuchar en detalle, *listening for detail*

En este tipo de escucha los estudiantes deben tratar de obtener la mayor información posible y, para ello, pueden tomar notas. Una actividad recomendada es que los alumnos observen una escena que contenga mucha acción y describan la escena como si hubieran sido testigos presenciales. También se puede practicar al presentar una historia que, después, el estudiante la narre a otro compañero; o tener una versión en conflicto para identificar los errores. Por ejemplo, en la actividad titulada “*Memory and the Brain*”, los estudiantes deben escuchar la historia y poner atención a los detalles para detectar las diferencias existentes entre el texto escrito (que leyeron en la etapa de la pre-visualización) y el texto oral.

Otra forma de trabajar este tipo de escucha es presentar una parte de una historia a un grupo de estudiantes y la otra parte a otro grupo; en la etapa de pos-visualización, los estudiantes comparten la información obtenida para poder interpretar lo que han observado. Este tipo de actividad es llamado *jigsaw listening*.

3. Escuchar selectivamente, *selective listening*

En este tipo de actividades es importante que los estudiantes centren su atención para obtener datos específicos. Por ejemplo, pueden completar con datos faltantes, fechas y horarios; ordenar la secuencia en que se presentan ciertos eventos, contestar verdadero o falso, seleccionar la respuesta correcta, llenar espacios en blanco o transferir información.

Un ejemplo es la actividad “*Ghosts on the Underground*”; este video se divide en tres partes, la introducción y dos casos de eventos sobrenaturales. En la primera etapa los estudiantes tienen un ejercicio de opción múltiple; en la segunda parte una sección de verdadero o falso y en la tercera, una sección de preguntas que requieren de respuestas cortas. La intención de estos ejercicios es que los alumnos centren su atención en los eventos importantes del video, para que en la etapa de pos-visualización puedan emitir una opinión en cuanto a lo ocurrido.

4. Escuchar para hacer inferencias, *inferential listening*

El propósito de estas actividades es activar los esquemas y el proceso *top-down* para que los alumnos puedan hacer inferencias y predicciones. Estas actividades ayudan a los estudiantes a perder el temor a hacer deducciones. Los avances de películas son muy propicios para este tipo de escucha ya que suelen ser atractivos y, al ser creados con la intención de generar interés, en unos cuantos minutos el estudiante puede hacer inferencias sobre la trama de la película. Otra manera de realizar este tipo de escucha es presentando

situaciones que tengan relaciones de causa y efecto para que los estudiantes puedan anticipar la continuación del discurso o de la situación; también pueden escogerse segmentos donde los estudiantes tengan que inferir los estados de ánimo y actitudes de los hablantes. También el maestro puede escoger un segmento de película o video y, en los momentos de interés, pausa la proyección y da unos minutos para que los estudiantes hagan sus predicciones o infieran el significado. Una vez que los estudiantes exponen sus ideas, el maestro proyecta la continuación de la escena para que los estudiantes confirmen qué tan acertadas fueron sus predicciones. En la actividad, “*Is Anyone Out There?*” propongo llevar a cabo este último procedimiento para que, además de practicar las estrategias para inferir el significado los estudiantes practiquen los verbos modales en pasado.

POS-VISUALIZACIÓN: LAS ACTIVIDADES EN ESTA ETAPA AYUDAN A LOS ESTUDIANTES A EVALUAR SU PROPIA COMPRENSIÓN, ADEMÁS DE QUE SON UNA HERRAMIENTA PARA CONECTAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA A LAS OTRAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS.

The post-listening phase typically involves a response to comprehension and may require students to give opinions about a topic. However, it can also include a bottom-up focus if the teacher and the listeners examine the texts or parts of the text in detail, focusing on sections that students could not follow. (RICHARDS J. , 2008)

En esta etapa es importante que los alumnos evalúen su comprensión y puede ser muy propicia para el aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes pueden revisar y analizar sus respuestas con otros compañeros. La retroalimentación por parte del docente es de suma importancia; se recomienda que éste detecte las áreas en que ocurrieron los problemas y señale los puntos relevantes. Durante la etapa de revisión pueden activarse los procesos *bottom-up*, que ayudan a los estudiantes a hacer un análisis detallado de la estructura de la lengua. Ésta es una etapa en la que se puede relacionar la comprensión auditiva a las demás habilidades; por lo que se recomienda incluir, después de la revisión y retroalimentación, actividades en que se practiquen la comprensión de lectura, la producción oral y la producción escrita.

Para la pos-visualización decidí contextualizar la mayoría de las actividades a partir de las tareas propuestas en el libro *New Cutting Edge. Upper Intermediate*. Con la intención de seguir los principios del enfoque por tareas, traté de integrar la práctica de comprensión auditiva como parte del programa a fin de hacer más enriquecedor para los alumnos el momento de realizar la tarea final de cada módulo. De este modo, en algunas de las actividades, esta etapa se enlaza con la tarea propuesta en el libro de texto. Esto ocurre con las siguientes actividades:

Propuesta de Actividad	<i>New Cutting Edge. Upper Intermediate</i>	Tarea que se presenta en el libro de texto
“ <i>Creature Comforts: Pet Hates</i> ”	(Módulo 2) <i>Life’s Ups and Downs</i>	Hacer una lista de los sentimientos que se experimentan ante determinadas situaciones.
“ <i>Street Art or Vandalism?</i> ”	(Módulo 8) <i>Fame and Fortune</i>	Hacer un resumen de una noticia.
“ <i>Mysteries</i> ”	(Módulo 9) <i>Mysteries, Problems, Oddities</i>	A partir de una lectura los estudiantes deben resolver cuatro misterios.
“ <i>Self-Image</i> ”	(Módulo 11) <i>Interfering with Nature</i>	Debatir sobre un tema polémico presentando los aspectos negativos y positivos.

Las actividades que autores como Ur y Wilson recomiendan para la etapa de pos-visualización son: resumir, discutir, presentar respuestas creativas, intercambiar información, resolver problemas, fragmentar el texto para su análisis y reconstruir el texto:

1. RESUMIR

Hacer resúmenes ayuda al maestro a monitorear las respuestas de los alumnos y, a ellos, a centrar su atención en los eventos más relevantes. Algunas actividades son: comparar notas, ordenar los eventos importantes, hacer resúmenes en parejas o equipos y presentar los resúmenes de forma oral o escrita. En la actividad “*Vandalism or Street Art?*”, los estudiantes tomar notas de las noticias que van a escuchar. En pares compararan sus notas para resumir cada noticia en un párrafo y titularla como si fueran a ser impresas en un periódico.

2. COMENTAR O DEBATIR

Las discusiones y debates ayudan a que los alumnos personalicen el aprendizaje. Las discusiones pueden iniciarse a partir de preguntas, enunciados (en los que tienen que expresar su acuerdo o desacuerdo), enumerando la importancia de ciertos temas o haciendo listas en donde se clasifiquen las ventajas y las desventajas. En la actividad “*Ghosts on the Underground*”, los estudiantes discuten sobre las situaciones paranormales que se presentan en el video y emiten sus opiniones acerca de éstas. Una vez que expusieron sus opiniones, los estudiantes realizan la tarea final que se propone en el libro de texto: a partir de una lectura, deben resolver algunos misterios.

3. PRESENTAR TRABAJOS CREATIVOS A PARTIR DE LA VISUALIZACIÓN

Tras la revisión de la escucha y la retroalimentación, los alumnos pueden presentar trabajos en los que hagan uso de su creatividad. Pueden escribir o narrar sus propias historias, hacer carteles o folletos, diseñar anuncios publicitarios, realizar sus propias entrevistas, simular programas de concursos o escenas de películas. Por ejemplo, en la actividad “*Memory and*

The Brain”, propongo que los estudiantes diseñen un folleto en el que promocionan un producto que promete ayudar al público a ejercitar su mente y mejorar su memoria.

Para la actividad “*Love in the 21st Century*”, en equipos los estudiantes hacen un cartel publicitario para promover un evento de *Speed Dating*. Después en la clase se hará una simulación de este evento para que los estudiantes tengan una idea de las características de estos eventos sociales.

4. RESPUESTAS CRÍTICAS

Este tipo de actividades son muy útiles para integrar las habilidades de comprensión con la producción. Son propicias para conocer los puntos de vista de nuestros alumnos, además que los ayudan en su desarrollo de la competencia comunicativa, ya que el propósito es que ellos puedan dar a conocer su punto de vista en la lengua meta y ser comprendidos por los demás estudiantes. Por ejemplo, después de ver el video “*Do you want to be a Pop star?*” a partir de una serie de preguntas, los alumnos reflexionan y analizan la importancia que tiene la fama en nuestros tiempos. También pueden hacer un análisis de los artistas prefabricados que son, en ocasiones, el resultado de la mercadotecnia y no del talento. La discusión puede ser grupal o en equipos, dependiendo del número de estudiantes que haya en la clase.

5. INTERCAMBIAR INFORMACIÓN

Este tipo de actividades es muy útil para integrar el uso de habilidades en clase. Los estudiantes leen o escuchan información que después compartirán con sus compañeros de manera oral. Asimismo, el intercambio de información ayuda a promover las estrategias socio-afectivas.

6. RESOLVER PROBLEMAS

Entre las diversas actividades en que los estudiantes pueden resolver problemas, tenemos las siguientes: seguir instrucciones, dar consejos, diseñar algún objeto, resolver misterios, etc.

7. DESMENUZAR EL TEXTO

Estas actividades son muy propicias para activar el proceso *bottom-up*. En este tipo de actividades se puede revisar detalladamente las respuestas que los alumnos generaron en la etapa de visualización y se puede hacer un análisis a profundidad, tanto del texto como de su estructura. Por ejemplo, en la actividad de pos-visualización de “*Vincent*” se hace una revisión gramatical de los tiempos verbales: la intención es que los alumnos reflexionen sobre los usos de los tiempos verbales en una narración.

Como se puede observar, en la preparación de actividades de comprensión auditiva los maestros podemos elegir de entre una gran variedad de ejercicios y actividades para cada etapa, a

fin de que los estudiantes se sientan motivados durante su proceso de aprendizaje. Antes de concluir el presente capítulo, y a manera de conclusión, me gustaría presentar los aspectos más importantes a considerar en la elaboración de materiales de comprensión auditiva.

3.8 ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

En resumen, al preparar materiales que ayuden al estudiante al desarrollo de la habilidad de la comprensión auditiva, los maestros debemos tomar en cuenta lo siguiente:

- Se tienen que hacer cuestionarios para conocer las necesidades de nuestros alumnos, y así, ayudar a que se sientan motivados con el material que se presenta.
- Deben presentarse a los estudiantes las características del lenguaje oral, de manera explícita.
- Se debe incluir práctica lingüística y de reconocimiento de claves extralingüísticas.
- El aprendizaje debe desarrollarse de manera contextualizada y la práctica de la comprensión auditiva debe integrarse con las demás habilidades de la lengua para así poder desarrollar una mejor competencia comunicativa.
- El material debe presentarse en la lengua meta y la práctica de la comprensión auditiva debe ser constante.
- Es recomendable seguir las tres fases de planeación: la escucha o visualización previa, *pre-listening*, donde se activa el conocimiento previo del tema y el alumno sabe qué se espera de él en la actividad; la escucha o visualización, *while-listening*, en la cual el alumno realiza una o varias actividades de comprensión; y la fase de después de la escucha o pos-visualización, *post-listening*, donde se incluye una tarea en la que los alumnos tengan que usar conjuntamente otra habilidad.
- Es importante determinar el propósito de la escucha antes de realizar la audición o visualización.
- Las estrategias que los alumnos han de utilizar deben enseñarse con ejemplos, para que el alumno haga un uso conciente de ellas.
- Las actividades dentro del aula deben estar diseñadas para el aprendizaje; no para la evaluación.

- Se debe enseñar a los alumnos a desarrollarse en los niveles de identificación y selección, y prepararlos para que se enfrenten a situaciones en las que no comprenden lo que oyen en su totalidad.¹¹
- Durante la enseñanza de estrategias, es fundamental el hacer hipótesis, predicciones e inferencias.
- El contenido debe ser apropiado al nivel que se enseña y el nivel de dificultad tiene que establecerse muy cuidadosamente para evitar que los estudiantes se sientan frustrados.
- El material debe ser variado y deben presentarse distintos tipos de texto.
- El material en video suele ser motivante para los estudiantes y es de gran utilidad para ayudarlos a familiarizarse con aspectos culturales.
- Debe cuidarse la calidad del material que se presenta en clase (en el próximo capítulo trataré en específico del material en video y se mencionarán ciertos criterios de selección).

En el siguiente capítulo trataré el uso de la tecnología en el salón de clases, los tipos de video a los que podemos acceder y la Internet como fuente de material auténtico. También presentaré una lista de sitios que pueden servir como referencia para realizar actividades de comprensión auditiva, mencionaré los tipos de formato que existen en video y la manera en que podemos proyectarlos en el salón de clases.

¹¹ Estos principios fueron tomados principalmente de las propuestas que hace David Mendelsohn (2006) en *Learning How to Listen Using Learning Strategies*.

CAPÍTULO CUARTO

EL VIDEO AUTÉNTICO EN CLASE

En los capítulos anteriores expuse la importancia de contar con un marco teórico en la enseñanza de lenguas y la relevancia que tiene la inclusión de material auténtico en los enfoques comunicativo y por tareas; mencioné las características generales de la comprensión auditiva, y planteé algunas actividades que pueden favorecer su desarrollo. En el presente capítulo me centraré en el uso del video auténtico en clase, abordaré brevemente algunos aspectos técnicos al definir el video y sus diferentes formatos, propondré algunas alternativas para acceder a diversas fuentes de material auténtico en video que puede utilizarse en el salón de clase, recomendaré algunos portales en Internet que pueden ser de utilidad para este propósito e incluiré una breve guía para descargar videos albergados en portales de Internet y para grabarlos en un DVD, a fin de proyectarlos en el aula para realizar las actividades de video que elaboremos a partir de ellos.

Cuando se tiene el deseo de comunicar algo, se debe elegir un medio para expresarlo; ya sea por un medio visual (con imágenes o textos) o auditivo (con música, palabras o sonidos diversos). En clase, los maestros queremos comunicar ciertos contenidos a nuestros estudiantes y debemos tomar decisiones sobre la manera de hacerlo; así elegimos textos, imágenes, grabaciones de audio, videos, etc. Estos contenidos pueden ser generados por nosotros mismos o bien por alguien más; esto es, en la práctica docente utilizamos cierta información que está a nuestro alcance y la adaptamos a nuestras necesidades particulares a fin de alcanzar nuestros objetivos de enseñanza. Los medios pueden ser tan sencillos o elaborados como podamos imaginar; algunos de estos medios se almacenan y se distribuyen de forma distinta, pero lo importante del material que elegimos siempre va en función del contenido y de lo que deseamos que nuestros estudiantes aprendan o realicen a partir del mismo.

Las maneras de presentar a los estudiantes aquellos contenidos con que deseamos trabajar la comprensión auditiva pueden ir desde el habla en vivo (realizada por el maestro o los compañeros) hasta el material grabado (cintas magnéticas, CDs o videos). Todos los medios son válidos y su variedad es un elemento muy enriquecedor y motivador tanto para los estudiantes como para los maestros; no obstante, en mi informe me limito a las actividades realizadas a partir de videos.

En los capítulos segundo y tercero he abordado la importancia que tiene incluir material auténtico en la enseñanza de lenguas según los postulados de los enfoques comunicativo y por tareas, y de lo importante que es acercar al alumno a muestras reales del uso de la lengua. Asimismo, mencioné en el capítulo tercero las características de la comprensión auditiva y los tipos

de material auténtico que podemos utilizar para desarrollarla en clase, entre los cuales encontramos el video.

Antes de abordar las razones para usar videos en clase, es preciso contar con una definición de lo que es el video. Según el Diccionario de la Real Academia Española, el video es: “un sistema de grabación y reproducción de imágenes, acompañadas o no de sonidos, mediante cinta magnética.” (RAE)

Hoy en día, el término abarca o hace referencia a distintos tipos de formatos y sistemas de grabación. Estos últimos comprenden tanto aquellos que se hacen a partir de una cinta magnética (sistema conocido como “análogo”), como a los que se realizan a partir de formatos digitales. La calidad del video es determinada por el método de grabación y por el tipo de almacenamiento que se elige.

4.1 MEDIOS DE ALMACENAMIENTO

Entre los medios de almacenamiento de video más comunes podemos encontrar:

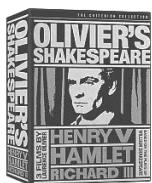
1. Cintas magnéticas: Beta, VHS
2. Discos digitales: CDs de video, DVDs de video
3. Discos duros integrados a la computadora, discos duros portátiles y memorias portátiles USB
4. *Ipod, itouch, iphone* y reproductores portátiles de video que puedan leer extensiones .mpeg-4

Partiendo de lo anterior, podemos decir, que el video es un sistema que reproduce imágenes en movimiento, que puede o no contener sonido y que se almacena, se distribuye y se reproduce a partir de distintos medios y formatos.

Los medios de distribución y reproducción de video más comunes son:



1. **BETA y VHS.** Sistema Análogo. Esta tecnología está cada vez más en desuso y, de hecho, el primero de estos dos formatos es obsoleto en nuestros días. Para su reproducción se requiere de un reproductor de VHS, televisión y cables que manden la señal del reproductor a la televisión.



2. **DVD o CD de video comercial.** Sistema digital. En el mercado comercial pueden encontrarse (para venta o renta y a precios accesibles) una gran variedad de películas, series de televisión, cortometrajes y documentales. Para su reproducción se requiere de un aparato reproductor de DVD, una televisión y cables que envíen la señal

del reproductor a la televisión.



3. **DVD o CD de video personal.** Sistema digital. El video personal puede realizarse a partir de grabaciones hechas con videocámara digital o a partir de la recopilación de distintos videos que se hayan descargado a la computadora en formato digital. Es preciso realizar algunas operaciones para convertir el formato de los videos, de modo que puedan reproducirse en un DVD o CD. Para su conversión y grabación se requiere de una computadora con quemador de CDs y DVDs, un convertidor de formatos, y un CD o DVD grabables para quemar los videos. Para reproducirlos se necesita un reproductor de DVD, televisión y cables que envíen la señal a la televisión.



4. **Computadora.** Sistema digital. Se requiere descargar los videos de una fuente externa (como videocámara, teléfono celular con videocámara o una memoria portátil) o de Internet a la computadora. Para su reproducción se necesita, además de la computadora, un proyector, una pantalla, memoria portátil con videos grabados (si no están en la memoria de la computadora), cables que manden la señal de la computadora al proyector y, de preferencia, bocinas externas.



5. **ipod.** Sistema digital. Sistema digital. Se necesita descargar los videos de Internet y convertirlos a formato de *ipod* (.mpeg-4); este procedimiento se hace con el programa *itunes* (es gratuito). Para su reproducción se necesita una computadora, una *ipod*, un convertidor de formatos y un cable USB que conecte la *ipod* a la computadora . En clase se necesita la *ipod* y un cable especial que convierte y envía la señal a la televisión. Este medio permite, además, descargar video-podcasts desde *itunes* y transferir la información a la *ipod*. En estos casos, no hay que convertir el formato ya que este tipo de videos cuentan con la extensión adecuada para su reproducción.¹²



6. **Plataformas virtuales.** Se necesita contar con un **portal** en Internet, ya sea una página, un **blog** o un **cloud**. Para acceder a este material en clase se necesita una computadora con conexión a Internet, un

¹² A mi parecer las ipods es el medio que está siendo cada vez más accesible y ofrece más ventajas. Por una parte, es muy sencillo el proceso de descarga y los convertidores de formatos son fáciles de utilizar; y, por otra, con un cable especial se puede mandar la señal a una televisión. Las *ipods* resultan cómodas por su tamaño y peso, y el maestro puede incluir en ellas una gran cantidad de información, dependiendo de la capacidad de las mismas.

proyector, una pantalla y cables que envíen la señal de la computadora al proyector.

Una vez definido lo que es el video, cómo se almacena, distribuye y reproduce, podemos mencionar las ventajas que éste ofrece en el aula. Para empezar, al ser el video un medio audiovisual¹³, nos permite utilizar la información de manera distinta a cuando trabajamos únicamente con audio. La combinación de estímulos visuales con auditivos ayuda a los alumnos a inferir significados a partir del contexto, del lenguaje corporal, expresiones faciales, etc. y puede favorecer los distintos estilos de aprendizaje. En general los videos suelen motivar el interés de los estudiantes, ya que aportan variedad en la forma de enseñanza, les ayudan a contextualizar lo que están aprendiendo en clase; y, si además tomamos en cuenta sus intereses para seleccionar el material a proyectar, los resultados pueden ser muy positivos.

Como mencioné en el capítulo anterior, el material en video para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras se clasifica en dos grandes tipos: los videos pedagógicos y los auténticos. Los primeros son diseñados específicamente para los estudiantes de lenguas, con la intención de auxiliarlos en su aprendizaje, y los segundos son aquellos que se realizan para hablantes nativos del idioma y sus propósitos son muy variados, ya que pueden ser desde entretener hasta informar. Las ventajas de ambos para la clase de lengua son, por una parte, que el material pedagógico contiene léxico, estructuras gramaticales y contenido diseñados y evaluados para el nivel de los estudiantes, además de que suele ir acompañado de actividades, guías, transcripciones y consejos para el maestro; por otra parte, el material auténtico ofrece contenido no modificado o simplificado, muestras auténticas de la lengua presentadas por hablantes con distintas variantes dialectales, entonaciones y ritmos: acerca a los alumnos al uso real de la lengua. Aunado a esto, otra gran ventaja del material auténtico es que con los avances tecnológicos y el crecimiento de Internet, hoy en día tenemos acceso a una infinidad de material auténtico variado, actualizado y gratuito. Independientemente de las ventajas que uno u otro tipo de videos ofrecen, tanto los videos pedagógicos como los auténticos son de gran utilidad en la enseñanza de lenguas y su uso es ampliamente promovido por los enfoques comunicativo y por tareas: lo verdaderamente importante es que el material que elijamos nos sirva como herramienta para cumplir nuestros objetivos de enseñanza.

Los videos que dieron origen a la propuesta de actividades del presente informe académico son todos auténticos, ya que en mi desempeño profesional experimenté la necesidad de incorporar material auténtico en clase; principalmente porque quería exponer a los estudiantes a distintos usos de la lengua, quería ofrecerles material actualizado que los mantuviera motivados y presentarles

¹³ A menos de que sea una película silenciosa, los videos cuentan sonidos (diálogos, música, efectos especiales, etc.)
MOIR ALONSO MIRANDA

temas que fueran de su interés, a la vez que necesitaba que los contenidos pudieran integrarse con los objetivos del curso. En muchas ocasiones, ya fuera por el costo o su disponibilidad, no encontré material pedagógico que cumpliera con estas características; sin embargo, utilizando fuentes auténticas pude encontrar material que se adecuara a mis objetivos de enseñanza.

4.2 FUENTES DE VIDEO AUTÉNTICO


Una vez que hemos decidido incorporar material auténtico en video para apoyar el desarrollo de la comprensión auditiva en nuestra clase, debemos iniciar su búsqueda. Sin considerar los videos caseros realizados por nosotros mismos, podemos diferenciar dos tipos de video según su fuente: videos comercialmente accesibles y videos obtenidos de los portales en Internet.

1. VIDEOS COMERCIALES

Como su nombre lo indica, este tipo de videos fueron creados para tener una distribución comercial (venta o renta), tal es el caso de: películas, documentales, cortometrajes, conciertos, entrevistas y series de televisión. Los formatos de estos videos van desde los análogos hasta los digitales (incluyendo la compra o renta de material que se comercializa de manera virtual, como por ejemplo películas o documentales a través de la tienda electrónica de *itunes*.)

2. VIDEOS QUE PODEMOS ENCONTRAR EN INTERNET

Además de los cambios que Internet ha generado en la comunicación e información global, también ha marcado una diferencia fundamental en la creación y difusión de videos. En la Internet encontramos una infinidad de videos que van desde los videos de aficionado hasta los videos producidos por profesionales o grandes estudios cinematográficos. Podemos encontrar videos en portales exclusivos de video, como en *YouTube*, o en portales generales entre cuyo contenido también anidan videos, como *MSN News*. Cabe mencionar en este punto que no todos los videos pueden descargarse, ya que algunos que se encuentran anidados en ciertos sitios tienen candados de seguridad que impiden su descarga a los usuarios. Aún así, la cantidad de videos descargables que tenemos a nuestro alcance es muy vasta.

Es importante considerar las leyes de derechos de autor siempre que utilicemos este tipo de material. Si por alguna razón queremos hacer uso comercial del video, debemos comprar los derechos comerciales o pedir autorización por escrito al autor del video. Sin embargo, existe la posibilidad de acceder a material libre de derechos de autor: este material se rige por las licencias Creative Commons  en la que los creadores renuncian a sus derechos de autor y liberan su obra al público. No obstante, existen varios tipos de licencias por lo que, si deseamos utilizar material de

forma comercial, debemos leer cuidadosamente el tipo de licencia que éste tiene.¹⁴ Para efectos educativos, considero que es válido utilizar los recursos que tenemos a nuestro alcance, siempre y cuando se dé el respectivo crédito a los autores intelectuales y creativos del material.

Por otra parte, si bien es posible descargar películas, documentales y series de televisión por Internet, recomiendo que éstas se adquieran comercialmente: no sólo para respetar los derechos de autor, sino también porque los procedimientos de descarga y grabado son distintos a los que se siguen para los videos cortos. Si por alguna razón no podemos comprar el material en formato físico, podemos optar por comprarlo en formato digital a través de tiendas electrónicas.

Para la presente propuesta de actividades, utilicé material que adquirí tanto comercialmente como los cortometrajes: “*Creature Comforts Pet Peeves* y *Self Image*”, y material que descargué de Internet como los cortometrajes: “*Granny O’ Grimm*, *Sleeping Beauty*” y “*Ghosts on the Underground*”, por mencionar algunos ejemplos. A continuación, mencionaré algunas sugerencias para encontrar material en Internet mediante tres distintos tipos de búsqueda: utilizando buscadores y metabuscadores, visitando portales exclusivos de intercambio de videos, y otros que anidan videos como parte de su contenido.

4.3 BÚSQUEDA DE VIDEOS AUTÉNTICOS EN INTERNET

4.3.1 BUSCADORES Y META-BUSCADORES

Como docentes, debemos desarrollar ciertas estrategias de búsqueda que nos faciliten la labor de búsqueda y selección de videos, ya que en la mayoría de los casos contamos con muy poco tiempo fuera del aula para poder desarrollar actividades de aprendizaje. Por ello, utilizar de una manera más efectiva los recursos que tenemos a nuestro alcance nos permitirá trabajar de manera más veloz y eficaz. Algunas recomendaciones son:

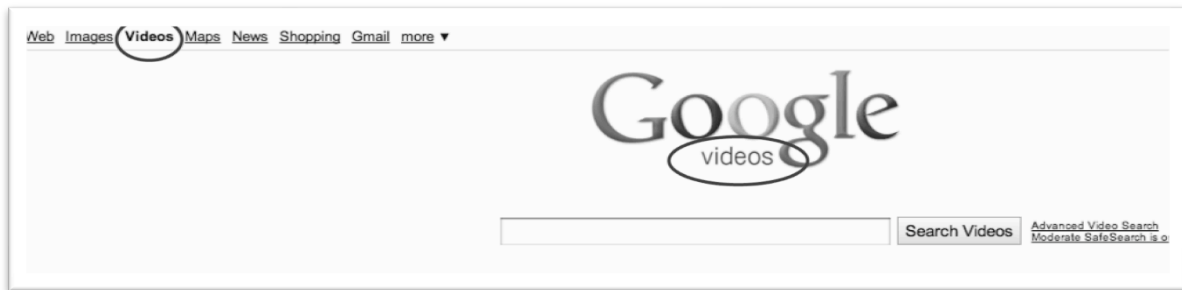
- Tener claro antes de iniciar la búsqueda qué es lo que queremos o necesitamos encontrar.
- Contar con un directorio bien organizado de direcciones favoritas en Internet: con carpetas bien identificadas que permitan su fácil localización para acceder rápidamente a los sitios deseados. Por ejemplo: “videos de cocina”, “videos de astronomía”, “videos de viajeros”, etc.
- Siempre que se encuentre un sitio útil o de calidad, es importante guardar la dirección en “favoritos” en el preciso momento en que se encuentra (sucede que podemos olvidar el nombre del portal o la terminación de la dirección electrónica). Si no trabajamos desde nuestra computadora, existe la posibilidad de marcar las direcciones de nuestros sitios favoritos en plataformas virtuales como: **Google Bookmarks**, **Diigo** o **Delicious** entre otros.

¹⁴ Para más información sobre *Creative Commons*: www.creativecommons.org

- Definir las palabras clave que nos permitan hacer una búsqueda más precisa.
- Utilizar buscadores que tengan un motor de búsqueda poderoso: buscadores como **Yahoo** y **Google** tienen una gran capacidad y potencia por lo que, en cuestión de segundos, nos brindan una gran cantidad de resultados. Mientras mejor definida es la búsqueda, más rápido es el proceso de selección.



Sugiero que, al iniciar una búsqueda desde estos portales, se especifique que estamos buscando videos.



- Además de los buscadores regulares, existen metabuscadores. Éstos son sistemas que localizan información en otros sistemas de búsqueda, como Yahoo, Google, MSN, entre otros. Existen muchos meta buscadores, entre los cuales encontramos: **Yippi**, **Zuula** y **Dogpile**¹⁵.



- Utilizar el menú de opciones avanzadas que nos proporciona el motor de búsqueda.
- Aprender a reconocer fuentes confiables y tener en cuenta los derechos de autor.
- Antes de terminar la búsqueda, contar con al menos tres opciones de videos. Esto, debido a que después de seleccionar los videos tenemos que revisar con cuidado su contenido y calidad, por lo que es mejor tener varias opciones para poder escoger el más adecuado.

15 Metabuscadores: <http://www.zuula.com/>, <http://yippy.com> y <http://www.dogpile.com>

- Descargar a la computadora los videos que nos parezcan valiosos. Cuando encontremos algún video que nos interese, es recomendable descargarlo en ese momento, ya que en ocasiones los videos que están en la red pueden ser deshabilitados por los usuarios. El contenido en la red es dinámico, por lo que los sitios son actualizados constantemente. Entonces, no hay que confiarse de que volveremos a encontrar la información cuando la necesitemos, ya que los contenidos pueden cambiar de un día a otro.
- Crear un banco de videos. Es importante que además de descargar los videos a nuestra computadora, los organicemos en carpetas para que nos sea más fácil llevar un registro de los que tenemos almacenados, así como su localización.
- Hay que buscar la mejor calidad en los videos: hay que tener cuidado que tanto el audio como la imagen sean claramente perceptibles para nuestros estudiantes.

4.3.2 PORTALES DE VIDEOS EN LA RED

PORTALES EXCLUSIVOS DE VIDEOS COMPARTIDOS POR LOS USUARIOS “VIDEO SHARING WEBSITES”

Al igual que en los buscadores, es importante que en nuestras búsquedas seamos muy específicos en las palabras clave, a fin de que los resultados sean lo más cercano posible a lo que estamos buscando.

1. YOUTUBE



YouTube es, en la actualidad, la plataforma más importante de video que existe en la red. Estadísticas que aparecen en su sitio nos informan que diariamente se ven más de dos billones de videos, y cientos de miles de videos son subidos a este sitio: *“Traffic and Stats: People are watching 2 billion videos a day on YouTube and uploading hundreds of thousands of videos daily. In fact, every minute, 24 hours of video is uploaded to YouTube.”* (Youtube Fact Sheet, 2010)

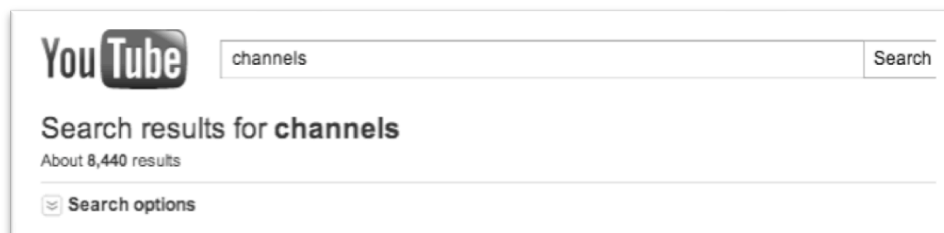
Como se menciona en la cita, *YouTube* contiene millones de videos, por lo que en ocasiones el proceso de selección puede ser tardado. Una forma de delimitar el campo es mediante la búsqueda a partir de categorías y canales. En seguida presento una lista de los canales en *YouTube* que me parecen útiles como fuente de material:

CANALES DE INTERÉS EN YOUTUBE

<p>ARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Great Museums ♦ Metropolitan Museum of Art ♦ Metropolitan Museum of Modern Art MOMA ♦ Smithsonian Videos ♦ The British Museum 	<p>ENTRETENIMIENTO Y MODA</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ford Models ♦ Style ♦ Vanity Fair Magazine ♦ Vogue TV
<p>ANIMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Aardman Animations (Creadores de Creature Comforts) ♦ Disney Pixar ♦ Marvel 	<p>LITERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ English Literature 101
<p>COMEDIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Monty Python. Son una serie de videos cortos tomados de la serie británica Monty Python. ♦ The Onion News Network. Son una colección de videos que parodian las noticias actuales. Es importante revisar con cuidado el contenido de los videos que se piensen utilizar en clase, ya que algunos de ellos pueden resultar ofensivos a algunas personas. ♦ Tales of Mere Existence 	<p>NOTICIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Associated Press ♦ NPR Radio Pics
<p>CIENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ NASA Television ♦ Science Channel (<i>Wonders of the Solar System</i>) 	<p>TEMAS VARIADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ BBC Worldwide (Por ejemplo: <i>Ray Mears Extreme Survival</i>) ♦ BFI films ♦ Johnson + Johnson Health Channel ♦ TED talks ♦ Yale University ♦ Yoga on-line
<p>COCINA</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Start Cooking ♦ The One Pot Chef 	<p>VIAJES</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Lonely Planet ♦ Rick Steves's Channel ♦ Travel Channel TV
<p>DOCUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Discovery Channel ♦ Biography channel ♦ History Channel ♦ How Stuff Works ♦ Amnesty International ♦ National Geographic 	<p>OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>YouTube Education:</i> canal educativo en el que maestros de diversas materias suben videos sobre distintos temas. ♦ <i>YouTube Movies:</i> en este canal se presentan películas completas. Muchas de ellas son de distintos países y no son habladas en inglés. De este sitio recomiendo ampliamente la película HOME, que trata sobre nuestro planeta y la



	<p>devastación que ha sufrido.</p> <p>♦ <i>YouTube Screening Room</i>: Aquí se presentan algunas propuestas de distintos cineastas que quieren promocionar sus cortometrajes.</p>
--	---



Por otra parte, en el blog *OpenCulture* se proponen distintos videos de *YouTube* que pueden ser de utilidad para la práctica de la comprensión auditiva. En el apartado *Intelligent YouTube Channels* se presentan una serie de propuestas sobre los canales de *YouTube* más recomendables en la enseñanza: <http://www.openculture.com/smartyoutube>.

2. VIMEO



Los videos que encontramos en este sitio son de mejor calidad que los de *YouTube*. Los usuarios generalmente son cineastas, animadores, directores o diseñadores gráficos por lo que pueden encontrarse videos muy interesantes y atractivos para los estudiantes.

3. **METACAFE** y **DAILY MOTION** son otros portales de videos compartidos por los usuarios. Pero cabe mencionar que hoy en día existen muchos más portales dedicados al intercambio de videos.

PORTALES QUE CONTIENEN VIDEOS ANIDADOS COMO PARTE DE SU CONTENIDO

Son portales que no ofrecen únicamente videos pero que entre su contenido (texto o imágenes) también anidan videos. Incluyo en este apartado algunos de los portales que me han sido útiles en mi búsqueda de material auténtico; no obstante, me gustaría añadir que los portales de Internet están en constante cambio y, así como surgen nuevos sitios, otros tantos desaparecen. Si bien menciono en seguida sitios que han estado funcionando en estos últimos años, esta información puede variar con el paso del tiempo. En tal caso, espero que algunos de estos sitios se mantengan vigentes y puedan servir para futura referencia.

CATEGORÍA	NOMBRE DEL SITIO	DIRECCIÓN URL
1. ANUNCIOS	COLORIBUS. ADBUSTERS	http://www.coloribus.com/ Excelente sitio para encontrar anuncios publicitarios de distintas épocas. Este sitio requiere suscripción y tiene un costo pero los anuncios actuales pueden verse y descargarse gratuitamente. http://www.adbusters.org/
2. ARTE	GOOGLE ART PROJECT RED STUDIO MOMA EDUCATION ART BABBLE SMART HISTORY	http://www.googleartproject.com/ http://redstudio.moma.org http://www.moma.org/learn/teachers/online#course40 http://www.artbabble.org/ http://smarthistory.org/
3. AVANCES DE PELÍCULAS	TRAILER ADDICT	http://www.traileraddict.com Un sitio muy recomendable que ofrece un vasto archivo de avances de películas.
4. CIENCIA	SCIENCE HACK SOLAR SYSTEM SCOPE	http://sciencehack.com http://www.solarsystemscope.com
5. ENCICLOPEDIAS	ENCICLOPEDIA BRITÁNICA ENCYCLOMEDIA	http://www.britannica.com/ http://www.encyclomedia.com/
6. HISTORIA	DISCOVERY CHANNEL THE GLENCOE/MCGRAW HILL	http://dsc.discovery.com/ http://www.glencoe.com/sites/ss_modules/videos/tajmt_09/TAJMT_09.html Este sitio cuenta con transcripciones
7. HOW TO VIDEOS	VIDEO JUG MONKEY SEE HOWCAST	Son muy útiles para trabajar procesos en clase (por ejemplo: el uso del imperativo y los marcadores temporales). Los videos puede ser en tono serio o incluir el uso del humor. http://www.videojug.com/ (inglés británico) http://www.monkeysee.com/ http://www.howcast.com/ (inglés americano)
8. NOTICIAS	ABC NEWS BBC CNN MSN NEWSY REUTERS:	http://abcnews.go.com http://www.bbc.co.uk/ Explorar <i>BBC Learning Languages</i> para material pedagógico http://www.cnn.com/studentnews (con transcripciones) http://www.msnbc.msn.com (Buscar la sección de videos) http://www.newsy.com/ http://www.reuters.com/news/video
9. VIDEOS DE VIAJES	GEOBEATS THE TRAVEL FILM ARCHIVE	http://www.geobeats.com/ http://www.travelfilmarchive.com/home.php

CATEGORÍA	NOMBRE DEL SITIO	DIRECCIÓN URL
	TRAVELISTIC	http://www.travelistic.com
10. VIDEOS VARIOS TEMAS	5 MINUTE VIDEOS	http://www.5min.com/
	22 FRAMES	http://www.22frames.com/ (con subtítulos en inglés)
	CLIPS SYNDICATE	http://www.clipsyndicate.com/news_stand/show/12605/hobbies_interests
	COMMON CRAFT	http://commoncraft.com (con transcripción) Excelentes para enseñar conceptos generales de tecnología.
	HEALTH AND LIVING	http://healthyliving.msn.com http://www.nextvista.org
	NEXT VISTA	http://www.openculture.com
	OPEN CULTURE	Tiene enlaces interesantes como <i>45 Great Cultural Icons</i> : http://www.openculture.com/2010/11/45_great_cultural_icons_revisited.html
	TIME MAGAZINE	http://www.time.com/time/video/
11. VIDEOS EDUCATIVOS	DISCOVERY EDUCATION	http://school.discoveryeducation.com/homeworkhelp/english/english_homework_help.html
	HAVE FUN WITH HISTORY	http://www.havefunwithhistory.com/movies/index.html (Hay un gran número de videos de varias épocas, por lo que hay que revisar la calidad tanto del audio como de la imagen)
	SMART HISTORY	http://www.smarthistory.org/
	SNAG LEARNING	http://learning.snagfilms.com (Películas completas pero tienen candados de seguridad entonces se tienen que ver en línea)
	KHAN ACADEMY	http://www.khanacademy.org/ (cuenta con más de 2,400 videos de diversas áreas)

4.4 SELECCIÓN DE LOS VIDEOS EN INTERNET

Una vez que hemos realizado nuestra búsqueda de videos en distintos portales y encontrado material que nos parezca útil, debemos asegurarnos de que el video cuente con determinadas características. Sobre todo, debemos tener cuidado de que el video seleccionado en verdad nos ayude a promover el desarrollo de la comprensión auditiva: si el video parece apegarse al contenido temático pero el léxico, la velocidad o la variante no son los adecuados, hay que seleccionar otra opción. Si el grado de dificultad que ofrece al habla de un video auténtico es muy elevado, en vez de promover el desarrollo de la comprensión auditiva conseguiremos únicamente elevar el filtro afectivo de nuestros estudiantes y se sentirán frustrados por no poder realizar la actividad de manera exitosa. En especial, debemos tener mucho cuidado en la selección de videos que queramos presentar a estudiantes de niveles básicos.

Los requerimientos mínimos que debemos tomar en cuenta en la selección de un video son:

CARACTERÍSTICAS DEL VIDEO	
<input type="checkbox"/>	El contenido se relaciona con los objetivos de enseñanza-aprendizaje
<input type="checkbox"/>	La calidad del audio es óptima
<input type="checkbox"/>	La calidad de la imagen es óptima
<input type="checkbox"/>	La duración es adecuada al nivel
<input type="checkbox"/>	El léxico es adecuado al nivel
<input type="checkbox"/>	La velocidad del habla es adecuada para el nivel Número de hablantes _____
<input type="checkbox"/>	La variante dialectal es adecuada para el nivel Variante dialectal: _____
<input type="checkbox"/>	El video puede descargarse y no está protegido por el usuario ¹⁶

4.5 DESCARGA Y ALMACENAMIENTO DEL VIDEO SELECCIONADO

Ya que hemos seleccionado el material en video que nos servirá para diseñar nuestras actividades, debemos realizar el proceso de descarga y elegir el medio de almacenamiento y reproducción. Con base en mi experiencia, propongo los **dos procedimientos** que se describen en seguida para descargar, almacenar y reproducir los videos en clase:

4.5.1. DE LA RED DIGITAL A DVD O CD DE VIDEO

Para descargar videos de la red y grabarlos en un **DVD**, dividiré el proceso en tres etapas principales:

1. Descargar los videos de la red a la computadora
2. Convertir el formato que generalmente es .flv a otro formato
3. Grabar el DVD con un programa de grabación de CDs o DVDs

4.5.2. DE LA RED DIGITAL A IPOD

Para hacer descargas de videos y grabarlos en una **ipod**, dividiré el proceso también en tres etapas:

1. Bajar los videos de la red a la computadora (mismos pasos que en el procedimiento uno)
2. Convertir el formato que generalmente es .flv a o formato .mpeg-4
3. Transferir el video a la *ipod* utilizando el programa Itunes

A continuación presento los procedimientos a manera de guía operativa.

¹⁶ Este último punto es pertinente porque existen sitios, como *History Channel* o *Biography Channel*, desde cuyo portal no es posible descargar los videos, ya que los tienen protegidos. Entonces, es muy importante que, antes de realizar las actividades que presentaremos a nuestros alumnos, nos aseguremos de que el video puede descargarse y proyectarse por alguno de los medios que tengamos a nuestro alcance.

GUÍA DE DESCARGA



procedimiento 1

- descarga
- conversión
- grabación a DVD



de la red a la computadora



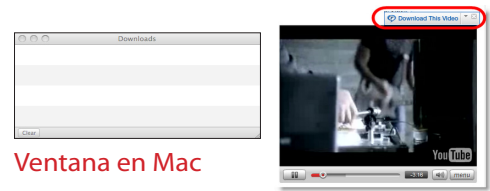
1 Descargar e instalar el programa RealPlayer
 La descarga de este programa es gratuita para Mac y PC y sólo es necesario visita su página
 PC: <http://mexico.real.com/realplayer/?&src=ZG.mx.idx>
 MAC: <http://mexico.real.com/realplayer/mac/>

2 Una vez que tenemos instalado el programa cada vez que visitemos un sitio en Internet que contenga un video nos aparecerá una ventana de RealPlayer si nuestra plataforma es MAC y si es PC aparecerá un botón en la esquina superior derecha.

3 Oprimir el botón de descarga

4 Iniciar la descarga

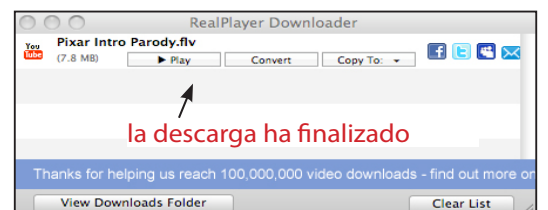
5 Finalizar la descarga. El programa **automáticamente** crea una carpeta llamada *Real Player Downloads*. En este folder se encuentran todos los videos que descarguemos con el Realplayer. Si lo que deseo es proyectar el video desde la computadora este es el último paso. Los videos que se descargan tendrán la extensión (.flv)



Ventana en Mac



Ventana en PC
 MOIR ALONSO MIRANDA





PROCEDIMIENTO DE DESCARGA UTILIZANDO OTROS PROGRAMAS

En la mayoría de los sitios que menciono a continuación debemos copiar la dirección URL del video que nos interesa descargar. Cada sitio indica los pasos que debemos seguir para hacer las descargas, pero en todos ellos debemos pegar esa información de la dirección URL. La dirección URL aparece en la barra superior y también la podemos encontrar en el menú de compartir.

PROGRAMAS GRATUITOS
PARA DESCARGAR VIDEOS:

Keep videos:	http://keepvid.com
Catch you tube:	http://www.catchyoutube.com
Convert my Tube:	http://www.convertmytube.com
Youtube snips:	http://www.youtubesnips.com
Miro (Mac):	http://getmiro.com

The image shows a YouTube video player interface. At the top, there is a search bar containing the text "Granny O' Grimm" and a "Dirección URL" label pointing to the search input. Below the search bar, the video title "Granny O'Grimm's Sleeping Beauty (full film)" is displayed, along with the channel name "brownbagfilms" and "65 videos". The video player shows a scene from the film with a large, ornate, orange and white castle. Below the video player, there are controls for play, volume, and progress (0:58 / 6:00). To the right of the video player, there is a "Share" button circled in red with the text "Presionar el botón Share para desplegar URL". Below the "Share" button, the video URL "http://youtu.be/cIDv1jJhoxY" is displayed in a text box, also circled in red with the text "Dirección URL".

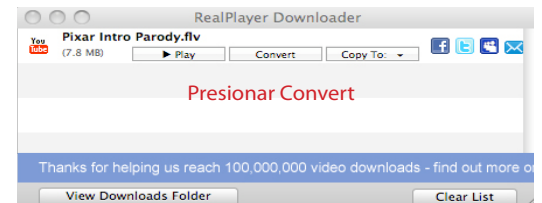


La mayoría de los videos en la red tienen formato .flv o .swf (flash video). Este formato es muy utilizado ya que permite comprimir la información a archivos muy ligeros, manteniendo una buena calidad en la imagen y sonido. Sin embargo, este formato no es compatible para poder grabar o quemar los videos en un DVD, por lo que es necesario convertir este formato.

FORMATOS MÁS COMUNES

Tipos de formatos más comunes:
 WMV, AVI, MPG, WMA, MOV
 Formatos comunes en aparatos portátiles:
 MPEG1, MPEG2, MP4, MP4

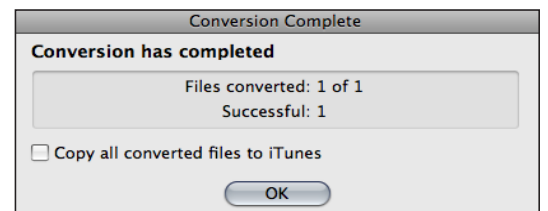
1 Una vez que ha finalizado la descarga indicar que se desea hacer la conversión del video a PC.



2 Indicar la carpeta en la que quiero que se almacene el video convertido. Iniciar la conversión.



3 El programa nos indica cuando haya terminado a conversión y también nos avisa si hubo algún error.



En términos generales los formatos son formas particulares en las que se puede codificar y almacenar información en un archivo de computadora. El realizar la conversión de formatos tiene la finalidad de recodificar los archivos para que estos puedan ser decodificados por los reproductores de DVD.



PROCEDIMIENTO UTILIZANDO OTROS CONVERTIDORES

- 1 Visitar el sitio de descarga de software SOFTONIC para descargar el programa de conversión de formatos que más nos convenga.
- 2 Instalar los programas si es que se requiere (algunos no necesitan de su instalación).
- 3 Seguir el proceso de conversión que indica cada programa. Podemos hacer la conversión a cualquiera de estas extensiones: AVI, MPEG-4, WMV o MOV por mencionar las más comunes.
- 4 Llevar a cabo el mismo procedimiento para todos los videos que queramos grabar en un DVD.

PROGRAMAS GRATUITOS
PARA CONVERTIR VIDEOS:

para PC

Format Factory:
<http://format-factory.en.softonic.com/>
Koyote Free Video:
<http://koyote-free-video-converter.en.softonic.com/>
Free FLV Converter:
<http://free-flv-converter.en.softonic.com>

para Mac

Handbreak:
<http://handbrake.en.softonic.com/mac>
Kigo Converter:
<http://kigo-video-converter.en.softonic.com/mac>



Recomendaciones Generales

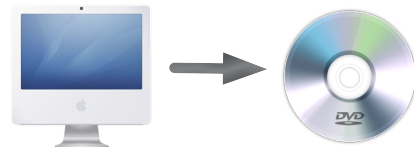
Para obtener en nuestro DVD una mayor calidad debemos de escoger el proceso de quemado más alto; esto ocupará más espacio por cada video y el proceso de grabación será un poco más largo, pero vale la pena.

Durante el proceso de grabación es recomendable no usar la computadora para otras cosas, ya que el proceso de decodificación utiliza muchos recursos de la máquina y corremos el riesgo que se saturen los procesos.

No es recomendable ocupar todo el espacio de grabación. Se recomienda ocupar hasta 3.8 GB de los DVDs regulares.

No es recomendable hacer el proceso de grabación el mismo día que tengamos programada la actividad en clase ya que pueden surgir imprevistos o el proceso puede fallar. Sugiero hacer la grabación mínimo con dos o tres días de antelación y siempre revisar el resultado.

de la computadora a DVD



FORMATO DE TV:
NTSC (para México)



DVD +/-



Cuenta con 4.3 GB de espacio. En su etiqueta se menciona que son 4.7 GB, pero no es recomendable llenar el disco hasta su máxima capacidad ya que en el quemado pueden surgir errores. Recomiendo usar este tipo de formato ya que tienen un espacio suficiente para grabar varios videos y son compatibles con la mayoría +/de los reproductores de DVD.

DVD +/- RW



Son DVDs regrabables. Su costo es más alto que los demás DVDs pero tienen la ventaja que pueden reutilizarse.

DVD DOUBLE LAYER

Cuentan con el doble de capacidad. Recomiendo usar estos discos una vez que uno conoce bien el proceso de grabación y está familiarizado con el programa.

OTROS FORMATOS DE DVD SON: DVD-5, DVD+R DL, DVD-R DL y DVD-RAM

REQUISITOS DE EQUIPO Y PROGRAMAS

- Computadora que cuente con quemador de DVD. En caso de no contar con quemador se puede utilizar un quemador externo
- Programa NERO para PC y iDVD para Mac. Existen muchos programas en el mercado como Xilisoft y Roxio para PC y Toast para Mac. Todos los programas cuentan con instructivos
- Videos descargados y convertidos de la extensión .flv a alguna de las extensiones sugeridas como .avi o mpeg-4.
- DVD virgen o regrabable



grabación utilizando NERO

1

Abrir NERO en Start Smart

2

Oprimir botón en *NERO Vision*. Esto abre el programa en una nueva ventana

3

Oprimir botón en *Add Videos*; esto abre una ventana de búsqueda

4

Seleccionar los videos y agregarlos. Otro método es arrastrar los archivos de ventana a ventana

5

Dar formato al menú:
 1. Oprimir en *creación* del menú
 2. Seleccionar el estilo de nuestra preferencia
 3. Agregar música

6

Oprimir en *siguiente* para realizar la visualización previa. Si no nos gusta el resultado podemos regresar y hacer las modificaciones que deseemos. Cuando estemos satisfechos con el resultado oprimir en *siguiente* e insertar un DVD para iniciar la grabación

7

Oprimir: quemar

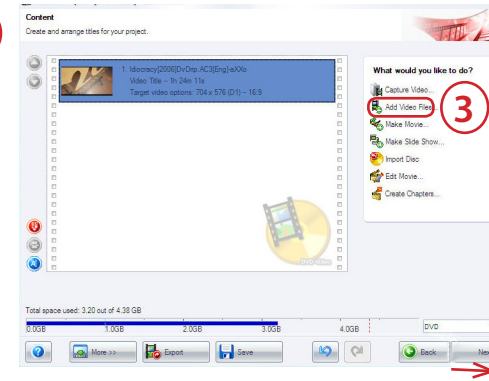
8

Cuando el proceso de grabación ha finalizado, el programa avisará al usuario que puede expulsar el DVD

1



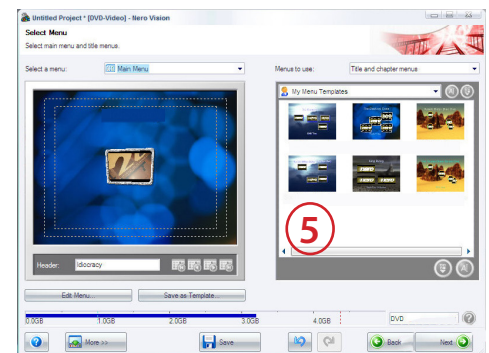
2



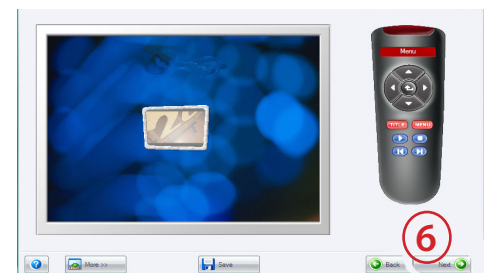
4



5



6



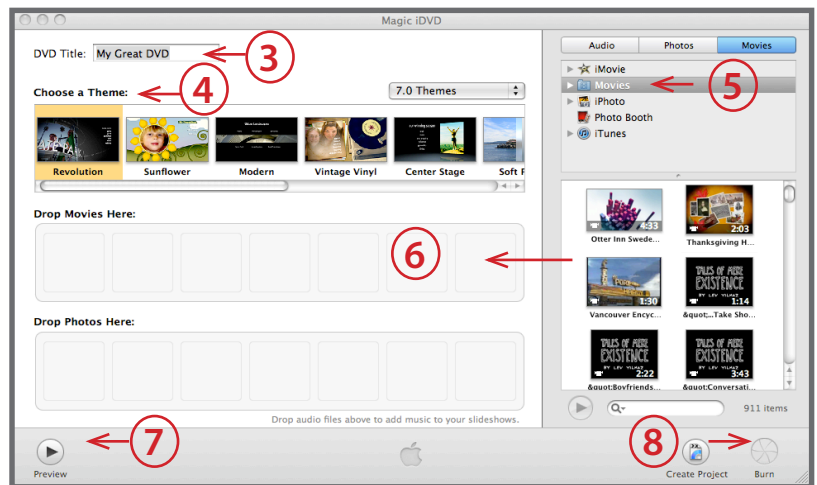
Es muy importante asegurarse que la grabación haya sido exitosa en un reproductor de DVD.



grabación utilizando iDVD



- 1 Iniciar iDVD. Elegir la opción Magic iDVD
- 2 Entrar a "Create a Magic iDVD"
- 3 Nombrar el disco
- 4 Escoger el tema del disco para los menús
- 5 Presionar el botón de "Movies" en el buscador y seleccionar los videos que se quieren incluir
- 6 Arrastrar los videos y la música al área de descarga
- 7 Pre-visualizar el contenido
- 8 Oprimir en "quemar" e insertar un disco virgen o regrabable
- 9 Cuando el proceso de grabación ha finalizado, el programa avisará al usuario que puede expulsar el DVD

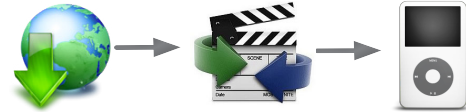


Revisar que la grabación haya sido exitosa en un reproductor de DVD



procedimiento 2

- descarga
- conversión a MPEG4
- transferencia a *ipod*



de la red a la computadora

Seguir los pasos que se indican en el procedimiento 1.



1

Una vez que ha finalizado la descarga utilizando el programa Realplayer, indicar que se desea hacer la conversión del video a *ipod*

2

Cambiar en la ventana la opción de PC/MAC a *ipod*. Para realizar el cambio se abrirá una ventana de opciones

3

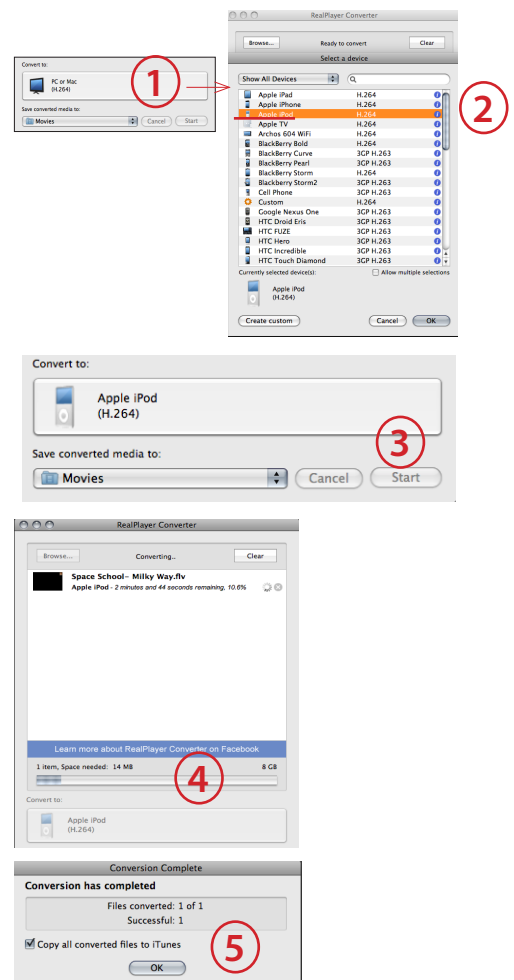
Iniciar la descarga. Presionar botón *Start*

4

Esperar a que se realice la descarga. El programa nos avisa cuando ha terminado la conversión

5

Indicar que los videos que estoy descargando quiero que se guarden en *iTunes*





PROCEDIMIENTO UTILIZANDO OTROS CONVERTIDORES

Repetir los pasos de conversión del procedimiento 1 con la diferencia de que hay que indicar que el formato que deseamos es MPG4, MP4. Recomiendo los convertidores de uso gratuito HandBreak (Mac) y VideoConverter (PC).

GUÍA DE TRANSFERENCIA



1 Abrir *iTunes*

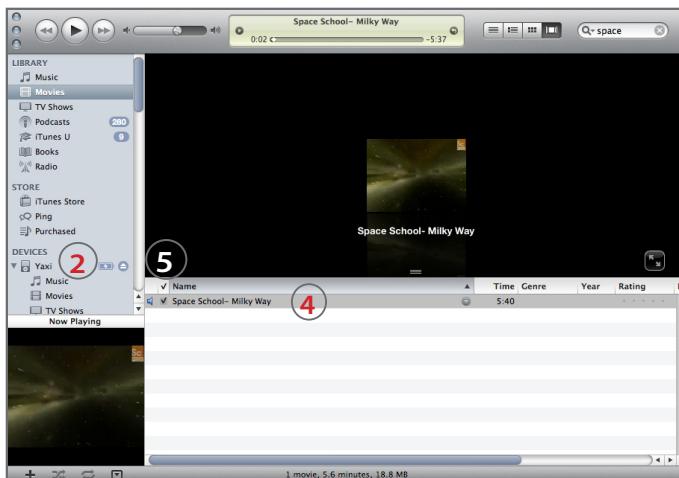
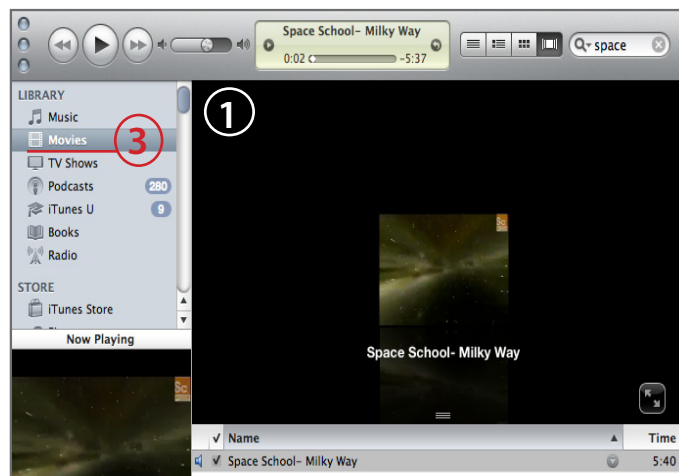
2 Conectar *ipod* utilizando el cable USB

3 Ir a la sección de *Movies* (de la computadora)

4 Arrastrar el video que quiero transferir a la carpeta de *Movies* de la *ipod*. Si por algo tenemos guardados los videos en otra carpeta, sólo es necesario mover los videos a la carpeta *Movies* de *iTunes* para que el programa los tenga en su librería.

5 Para desconectar la *ipod* presionar EJECT.

6 En cuanto nos avise la *ipod* que podemos desconectarla, quitar el cable USB que la conecta a la computadora.



Cables RCA que mandan la señal de la *ipod* a la televisión

Para proyectar el contenido de la *ipod* a la televisión se requiere de un cable especial que mandará y convertirá la señal para que ésta se pueda ver. Los cables se pueden conseguir en los establecimientos donde venden las *ipods*.

En resumen, para realizar actividades a partir de videos auténticos podemos seguir los siguientes pasos:

1. Establecer los objetivos de enseñanza aprendizaje para cada actividad que se desea realizar.
2. Buscar y seleccionar el material en video.
3. Revisar que el video cumpla con los requerimientos mínimos mencionados anteriormente.
4. Descargar y grabar el material según la opción elegida para su reproducción en clase.
5. Asegurarse de que la grabación haya sido exitosa. (Si esta etapa falla, es necesario regresar al paso 4 y seleccionar otro video).
6. Desarrollar las actividades de las tres etapas. Muchas veces las etapas pre- y pos-visualización se pueden realizar con antelación; sin embargo, las actividades de visualización dependen del contenido del video. Por ello, se requiere de flexibilidad para adecuar nuestras actividades a las posibilidades que el material elegido nos ofrece.
7. Diseñar las actividades y darles formato según los programas de los que el profesor disponga.

Si bien trabajar con videos auténticos puede ser muy útil para desarrollar la comprensión auditiva, además de que estimula a los estudiantes durante la clase, ya que a los maestros nos brinda la oportunidad de trabajar con material variado y actualizado, también es importante reconocer que representa mucho esfuerzo y tiene ciertas desventajas. Entre las desventajas encontramos que la búsqueda y selección de los videos puede consumir mucho tiempo ya que en la actualidad existe tanta información disponible que uno puede perderse en el proceso de selección. Diseñar las actividades requiere de tiempo y esfuerzo por parte del maestro, ya que el video tiene que ser seleccionado cuidadosamente de acuerdo a los objetivos de enseñanza y de acuerdo al nivel de los estudiantes; el maestro debe contar con ciertos conocimientos tecnológicos que le permitan realizar descargas, convertir formatos y quemar los videos; pueden haber fallas técnicas que nos impidan utilizar el material; además es común sentirse frustrado ante la velocidad en la que avanza la tecnología ya que uno puede tener la sensación de que es muy difícil mantenerse al día.

No obstante estas desventajas, como docentes tenemos que estar conscientes de que la mayoría de los estudiantes con los que trabajamos hoy en día crecieron con la tecnología digital y es parte de su cotidianidad. El mundo está cambiado y tenemos que hacer un esfuerzo por mantenernos actualizados y, a pesar de que en ocasiones contamos con poco tiempo para capacitarnos es importante que tratemos, en la medida de lo posible incorporar la tecnología en el aula. Es fundamental partir de la base de que el contenido del material y todos los fundamentos

teóricos que lo sustentan es lo más importante y que los avances tecnológicos representan una herramienta que nos puede ayudar a realizar de manera exitosa nuestra labor de enseñanza.

Los maestros tenemos varios retos delante de nosotros ya que tenemos que transformar los métodos que conocíamos hasta hace unos años para incorporar nuevas formas de presentar contenidos y utilizar los avances tecnológicos a nuestro favor y para hacerlo debemos tener acceso a la tecnología y aprender a usarla (saber cómo funciona y qué puedo hacer con ella). Es necesario perder el miedo a intentar nuevas formas de enseñanza ya que el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas ha existido desde el método audiolingüal, donde se utilizaban grabadoras y cintas magnéticas, por mencionar un ejemplo. Casi todos los docentes hemos trabajado con tecnología de una forma o de otra, ya sea utilizando reproductores de audio o de video hasta procesadores de palabras en la elaboración de ejercicios. Entonces, debemos considerar que el aprender el uso de la tecnología, hoy en día, es parte de nuestro desarrollo profesional docente, y que a pesar de que requiere tiempo y esfuerzo, los resultados pueden ser muy satisfactorios; además, si utilizamos los recursos adecuadamente, los alumnos se mantendrán interesados al presentarles los contenidos de formas variadas, dinámicas y cercanas a su entorno.

CAPÍTULO QUINTO

PLAN DE CLASE

Uno de los elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la planeación de un curso. Es importante que, a partir de los objetivos de enseñanza establecidos en el programa institucional, los maestros hagan una programación personal del curso en la que se especifiquen los objetivos generales de enseñanza, los materiales que se utilizarán, la secuencia de los contenidos y los criterios de evaluación (si es que se desea incluir formas de evaluación adicionales a las propuestas por la institución). Una vez realizada la programación del curso, resulta muy conveniente elaborar un plan de clase que tenga como objetivo plantear los objetivos de manera específica y en tiempos determinados.

El plan de clase es el medio en el que el maestro adapta y organiza —a partir de su experiencia y de su contexto de enseñanza— objetivos de aprendizaje y contenidos que se desarrollarán en un tiempo determinado y en función de objetivos concretos pre-establecidos, así como los materiales de instrucción que serán requeridos. La elaboración de un plan de clase ofrece muchas ventajas a los maestros, ya que ayuda a que los objetivos que se plantean en un curso se cumplan con mayor efectividad; a tener una secuencia clara de las actividades; a mantener un equilibrio en la práctica de las distintas habilidades y las dinámicas a seguir; a prevenir los inconvenientes que pudieran presentarse durante la instrucción y, sobre todo, a disminuir el nivel de ansiedad del maestro ya que, al tener tanto los objetivos como el material requerido y el procedimiento por escrito, no tiene que apoyarse tanto en la memoria. Otra ventaja que ofrece el plan de clase es que puede servir al maestro como punto de partida para hacer adaptaciones posteriores a las actividades, modificar su secuencia o diseñar nuevas, dependiendo de los resultados obtenidos en la clase impartida de conformidad con el plan. Un plan de clase escrito permite al maestro registrar todo aquello que funcionó o que no obtuvo el resultado esperado en el desarrollo de la clase, para así mejorar su actividad docente.

Hoy en día existen varias formas de elaborar planes de clase pero, en términos generales, un plan de clase incluye: el nivel, el tema, la duración de las actividades, una lista de los materiales requeridos, los objetivos generales y específicos, las habilidades a desarrollar, las dinámicas de grupo, el procedimiento, las fuentes del material que se utiliza y las sugerencias (donde puede mencionarse las actividades adicionales o de seguimiento, así como la prevención de posibles dificultades para la realización de las actividades planeadas).

Con la finalidad de ejemplificar la manera en que he puesto en práctica una de las actividades a partir de videos auténticos, que conforman la propuesta de este informe académico, incluiré a continuación el plan de clase respectivo. La actividad que elegí se titula *Memory and The Brain*.

PLAN DE CLASE

MEMORY AND THE BRAIN

NIVEL:	Upper-Intermediate
NOMBRE DE ACTIVIDAD:	<i>Memory and the Brain</i>
OBJETIVO GENERAL:	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno ejercite estrategias de comprensión auditiva que le permitan comprender las ideas centrales del texto y obtener información específica. • Que el alumno entre en contacto con documentos auténticos, como documentales.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	<ul style="list-style-type: none"> • Que el alumno intercambie información con sus compañeros. • Que el alumno discrimine la información importante para identificar la información falsa. • Que el alumno sea capaz de expresar claramente sus ideas a los compañeros de clase, para poder tomar acuerdos en conjunto. • Que el alumno identifique ciertas estructuras que le permitan hacer recomendaciones y sugerencias. • Que el alumno utilice el vocabulario adecuado para publicitar un producto.
MATERIALES:	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de actividades. • DVD con videos grabados • Televisión, reproductor de DVD o <i>ipod</i> y cables • Papel blanco o de colores para repartir a cada equipo (4 personas)
TIEMPO:	2 horas
DINÁMICAS DE GRUPO:	<ul style="list-style-type: none"> • En parejas • Individual • En grupos
	<u>PRE-VISUALIZACIÓN:</u> (30 minutos)

PROCEDIMIENTO:

1. Los alumnos responden en parejas preguntas sobre la memoria.
2. En parejas, los alumnos juegan un juego de memoria. (Estrategia: sociabilizar con sus compañeros para reducir el filtro afectivo)
3. Durante dos minutos, cada alumno observa las imágenes de 12 objetos diferentes que están en su hoja de actividades y trata de memorizarlos.
4. El alumno cubre los objetos y los recita a su compañero, quien a su vez marcará los objetos que aparezcan en la lista.
5. Con base en los aciertos obtenidos, las parejas determinan quién es el ganador del juego y reportan al grupo el número de objetos que pudieron recordar.
6. En parejas, los alumnos leen una serie de enunciados y determinan si son verdaderos o falsos. Posteriormente, comparan sus respuestas con el resto del grupo. (Estrategia: activar los esquemas y propiciar que su primer acercamiento al documento sea a partir de su conocimiento del mundo)

VISUALIZACIÓN:

(20 minutos)

1. Los alumnos ven la primera parte del documental llamado *Get Smart*. (3 veces)
 - a. Los alumnos determinan si la información que tienen por escrito es verdadera o falsa. (Estrategia: escuchar para obtener información detallada). Antes de iniciar la proyección, debe solicitarse a los alumnos leer los enunciados.
 - b. Después de la tercera escucha, confirman sus respuestas con el resto del grupo. (Estrategia: verificar si escucharon correctamente). Si tras la confirmación quedan dudas sobre las respuestas, se recomienda proyectar el video una vez más, pausándolo en las partes que generaron confusión.
2. Los alumnos ven la segunda parte del documental llamado *Get Smart*. (3 veces)
 - a. Los alumnos identifican los objetos mencionados en el video y responden cinco preguntas. (Estrategia: escuchar para obtener información específica y escuchar para comprender la idea general del texto)
 - b. Los alumnos verifican sus respuestas con el resto del grupo. (Estrategia: confirmar si escucharon correctamente.)
3. En equipos de 4 personas, los alumnos discuten tres preguntas sobre las formas en que una persona puede mejorar su memoria.
4. Los alumnos ven el video llamado *How to Improve your Memory*. (3 veces)
 - a. Los alumnos completan una tabla con la información proporcionada en el video.
 - b. Los alumnos verifican sus respuestas y dan dos

	<p style="text-align: center;">ejemplos más para cada categoría.</p> <p><u>POS-VISUALIZACIÓN:</u> (60 minutos)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En equipos de cuatro personas, y a partir de la información que se proporcionó en los videos, los alumnos diseñan un producto imaginario para mejorar la memoria de sus consumidores. 2. Cada equipo debe diseñar un folleto informativo para presentar su producto, donde especifican sus características: cualidades, funcionamiento, precio, <i>etc.</i> 3. Cada equipo presenta su producto al resto del grupo. 4. Los equipos votaran por el mejor producto (En este punto, es importante promover una actitud crítica en los equipos para que voten por el producto que mejor les parezca y no por su propio trabajo; para ello deben justificar su elección).
<p>SUGERENCIAS:</p>	<p>Hay que tener en cuenta que la tecnología puede fallar, por lo que se sugiere tener un plan de clase alternativo. En caso de alguna falla en los aspectos tecnológicos (falla en el reproductor, falta de energía eléctrica, <i>etc.</i>) se pueden trabajar las primeras tres actividades y vincularlas con el libro de texto <i>New Cutting Edge</i>, Módulo 4, con el cuestionario <i>Are you right-or-left brained?</i> de la página 42.</p> <p><u>ACTIVIDADES ADICIONALES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar a los alumnos a practicar la técnica de memorización que se sugiere en el video y reportar sus resultados en la próxima clase. • En una clase posterior, agrupar a los alumnos en los mismos equipos con los que diseñaron el producto. Repartir a cada equipo un folleto diseñado por algún otro equipo. Los integrantes del equipo imaginan que adquirieron ese producto pero no funcionó, por lo que deben escribir una carta de reclamación solicitando la devolución de su dinero. Esta dinámica es muy útil para revisar la estructura y las fórmulas que se utilizan en la correspondencia formal, sobre todo en las cartas de reclamación. • Invitar a los alumnos a que visiten algunos sitios en Internet donde pueden ejercitar su memoria.
<p>FUENTES:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conversation Activity. Questions (reference):</i> http://iteslj.org/questions/memory.html 2. <i>Reading Activity. Facts about the Brain (reference):</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>BBC Human Body & Mind:</i> http://www.bbc.co.uk/science/humanbody/mind/ • <i>Times Online:</i> http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/health/article3639884.ece • <i>Brain & Health Puzzles:</i> http://www.brainhealthandpuzzles.com/fun_facts_about_the_brai

[n.html](#)

3. *Listening Activities. Videos:*

- *YouTube. BBC Documentary “Get Smar”t*

PART 1

http://www.youtube.com/watch?v=X-xI7_hdWZo

PART 2

<http://www.youtube.com/watch?v=9NROegsMqNc>

- *Howcast: “How to Improve your Memory”*

<http://www.howcast.com/videos/4670-How-To-Improve-Your-Memory>

Trabajar en clase de lenguas con recursos tecnológicos puede ser motivador para los estudiantes y muy gratificante para el profesor, pero también implica ciertos riesgos y existe la posibilidad de que seamos víctimas de los imprevistos. La tecnología, involucra elementos que están fuera de nuestro control como, por ejemplo, una falla en el suministro de energía eléctrica, una falla en el reproductor (ya sea DVD, CD, *ipod*, *laptop*, etc.) o condiciones adversas en el área de clase (como ruido exterior) que interfiera con la correcta apreciación del documento en audio o video. Por ello, es preciso que, aún cuando hayamos planeado minuciosamente nuestra clase, las actividades y los materiales que utilizaremos, debemos contar siempre con cierta flexibilidad para el desarrollo de la clase: debemos estar dispuestos a modificar nuestro plan de clase si las circunstancias no son las adecuadas, y tomar las decisiones que nos permitan lograr en la medida de lo posible la consecución de nuestros objetivos.

Una vez hechas estas consideraciones, quisiera expresar mi deseo de que la presentación de este plan de clase sirva como punto de partida para aquellos maestros que deseen utilizar en su clase de Inglés como lengua extranjera, alguna de las actividades que forman parte de esta propuesta y que, siguiendo los lineamientos del enfoque comunicativo y por tareas con la finalidad de integrar las cuatro habilidades, fueron diseñadas con la intención de promover la práctica de la comprensión auditiva a partir de documentos auténticos. Asimismo, espero que las recomendaciones para el diseño de material que presento en el segundo apéndice de este informe, sean de utilidad para aquellos maestros que deseen diseñar sus propias actividades, procurando una presentación atractiva que refuerce sus contenidos, sin que ello les consuma mucho tiempo, y de tal modo que se sientan motivados a incorporar nuevas propuestas en el aula o a modificar o renovar la imagen de aquellas que en la experiencia les hayan resultado efectivas.

Para concluir este capítulo, presento a continuación el documento impreso que se proporciona a los alumnos para realizar la actividad “*Memory and The Brain*”, cuyo plan de clase se presentó; así como la clave de respuestas para el profesor.



WORKSHEET A

MEMORY AND THE BRAIN

I. CONVERSATION

- Do you think your memory is average, better or worse than average?
- Do you have a good memory for names?
- Do you remember people's faces but often forget their names?
- Do you often have to learn things by heart?
- Do you have any special methods for remembering phone numbers, PIN numbers, passwords, etc.?

II. MEMORY GAME

1. Student A. Look at a picture with 12 objects for 2 min. Turn the picture over and name the objects that you remember to your partner.
2. Student B will check student A's answers. How many did he/she get right?
3. Student B. Follow step 1
4. Student A. Follow step 2

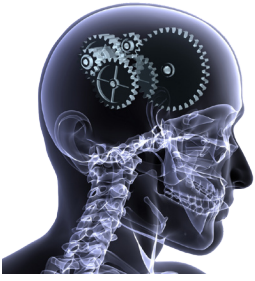


Student B's items:

<input type="checkbox"/> HEADPHONES	<input type="checkbox"/> PERFUME	<input type="checkbox"/> BALL/FOOTBALL	<input type="checkbox"/> SHOES/SANDALS
<input type="checkbox"/> BUTTERFLY	<input type="checkbox"/> CAMERA	<input type="checkbox"/> IPOD	<input type="checkbox"/> AIRPLANE
<input type="checkbox"/> BENCH	<input type="checkbox"/> AVOCADO	<input type="checkbox"/> CLOCK	<input type="checkbox"/> FILM



Moir Alonso



WORKSHEET B

MEMORY AND THE BRAIN

I. CONVERSATION

- Do you often forget important dates, appointments or anniversaries?
- Do you keep a diary where you write down things you need to remember?
- Do you find it difficult to remember where you have put things?
- Do you use any memory aids to help you learn new things? Do you have any special system for revising before the exams?
- What do you do to memorize new English words?

II. MEMORY GAME

1. Student A. Look at a picture with 12 objects for 2 min. Turn the picture over and name the objects that you remember to your partner.
2. Student B will check student A's answers. How many did he/she get right?
3. Student B. Follow step 1
4. Student A. Follow step 2



Student A's items:

<input type="checkbox"/> TREE	<input type="checkbox"/> CLOCK	<input type="checkbox"/> RECORD	<input type="checkbox"/> WHISTLE
<input type="checkbox"/> GUITAR	<input type="checkbox"/> DOLL	<input type="checkbox"/> INSECT/ DRAGONFLY	<input type="checkbox"/> PHONE
<input type="checkbox"/> HAMBURGER	<input type="checkbox"/> BASKET	<input type="checkbox"/> BREAD	<input type="checkbox"/> SNEAKER

III. MEMORY FACTS IN PAIRS READ SOME FACTS ABOUT MEMORY AND THE BRAIN. MARK (T) TRUE IF YOU BELIEVE THE STATEMENTS ARE TRUE AND (F) IF YOU BELIEVE THEY ARE FALSE. COMPARE YOUR ANSWERS WITH THE GROUP.

1. Physical exercise can't help your memory as you age. _____
2. Memory works by association. _____
3. Sleep improves memory, specially taking naps. _____
4. Caffeine is bad for your memory. _____
5. Calculators do not harm your short-term memory. _____
6. The brain uses 12 watts of power. _____
7. Vitamin A may help your memory. _____
8. Frequent jet lag can damage memory. _____
9. There are about 100 billion neurons in the human brain. _____
10. Yawns wake up the brain. _____
11. Your brain is about 2% of your total body weight but uses 20% of your body's energy _____
12. Chocolate is not good for your brain. _____

ANSWERS: 1.F; 2.T; 3.T; 4.F; 5.F; 6.T; 7.F; 8.T; 9.T; 10.T; 11.T; 12.F

MEMORY TECHNIQUE





1ST PART

IV. LISTENING






YOU ARE GOING TO WATCH TWO SEGMENTS OF THE DOCUMENTARY CALLED "GET SMART" PRODUCED BY THE BBC AND HOSTED BY PROFESSOR ROBERT WINSTON OF THE THE LONDON HOSPITAL MEDICAL COLLEGE, UNIVERSITY OF LONDON.

WATCH THE VIDEO AND CIRCLE THE MISTAKES. THERE IS ONE MISTAKE IN EACH SENTENCE.

1. Memorizing something is not similar to what happens when we set up a line of dominoes.
-  2. When we committed a fact to memory we create a neural path to it. A route of connecting brain cells to wherever that memory is stored in our brain.
-  3. To retrieve those facts the first thing to do is trigger the same pathway back to them.
4. In 2002, Andi Burn was crowned World's Memory Champion.
-  5. The challenge is to memorize the position of 530 cards in 10 deck of cards which have been previously shuffled.
6. With Andi's technique you can memorize hundreds of things in rapid succession.
-  7. Andi mentions these cards: ten of clubs, six of spades, king of diamonds, queen of hearts, ten of diamonds, ace of hearts, jack of clubs, king of spades.



8. Andi's memory technique requires him to visit a series of landmarks in a particular order. He works the route several times to establish it in his mind. 
9. The second stage needs Andi to use his imagination. When he puts the two stages together he needs to walk the route again and imagines some of the characters in each place. 
10. The method is called the location method. Scientists have discovered our mind is better at remembering the group between locations than it is at remembering unconnected facts and figures. 



CONFIRM YOUR ANSWERS. HOW MANY MISTAKES DID YOU FIND? _____

2ND PART

V. LISTENING



IN PART 2, PROFESSOR ROBERT WINSTON IS GOING TO TRY ANDI'S "LINK METHOD". HE NEEDS TO REMEMBER 30 WORDS. HERE IS A CHART WITH 36 WORDS, AS YOU LISTEN MARK THE WORDS THAT ARE MENTIONED THEY ARE NOT PRESENTED IN ORDER OF APPEARANCE. TRY TO DETERMINE WHICH ARE THE 6 EXTRA WORDS.

<input type="checkbox"/> WASH	<input type="checkbox"/> APPLE	<input type="checkbox"/> JET	<input type="checkbox"/> MAD	<input type="checkbox"/> DAD	<input type="checkbox"/> ACTRESS
<input type="checkbox"/> MARMALADE	<input type="checkbox"/> TRUCK	<input type="checkbox"/> JACK	<input type="checkbox"/> VAN	<input type="checkbox"/> CLOCK	<input type="checkbox"/> TILE
<input type="checkbox"/> POLECAT	<input type="checkbox"/> HAND	<input type="checkbox"/> TAIL	<input type="checkbox"/> FILM	<input type="checkbox"/> TEAR	<input type="checkbox"/> PIER
<input type="checkbox"/> BUCKET	<input type="checkbox"/> CHAIN	<input type="checkbox"/> BOTTLE	<input type="checkbox"/> BUCKLE	<input type="checkbox"/> SAND	<input type="checkbox"/> EGG
<input type="checkbox"/> WINDOW	<input type="checkbox"/> SALAMANDER	<input type="checkbox"/> PAPER	<input type="checkbox"/> MICROPHONE	<input type="checkbox"/> PORK	<input type="checkbox"/> CORK
<input type="checkbox"/> PIANO	<input type="checkbox"/> DOG	<input type="checkbox"/> CAPTAIN	<input type="checkbox"/> TENNIS	<input type="checkbox"/> KENNEL	<input type="checkbox"/> TOMATO

WATCH THE VIDEO AGAIN AND ANSWER THE QUESTIONS



1. How many words does he need to remember in each location?

2. Does Professor Winston believe he can remember the complete list of objects?



3. What is the challenge?

4. Did he remember all the objects?



5. What happens when we create stories to remember facts?

Why don't you try the "Link Method" to see if it works?
Next class you can share your results with the class.



HOW TO IMPROVE YOUR MEMORY



VI. LISTENING



1. Do you do any activity to consciously exercise your memory skills? If so, what do you do?
2. What activities do you think can help a person improve his/her memory?
3. Is there any food that can help you improve your memory?

YOU WILL WATCH THE VIDEO "HOW TO IMPROVE YOUR MEMORY" THAT GIVES ADVICE ON HOW TO IMPROVE YOUR MEMORY. WRITE DOWN IN EACH CATEGORY THE THINGS THAT YOU CAN DO IN ORDER TO IMPROVE YOUR MEMORY.

THINGS YOU CAN DO	THINGS YOU CAN EAT OR DRINK



CAN YOU THINK ABOUT 2 MORE EXAMPLES FOR EACH CATEGORY?

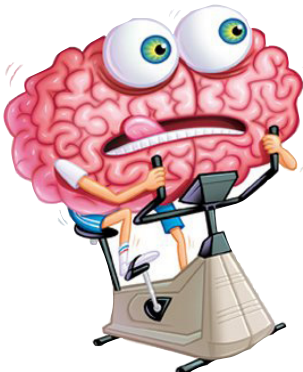
PRODUCT DESIGN

VII. DESIGN A PRODUCT THAT CAN HELP PEOPLE IMPROVE THEIR MEMORY SKILLS

1. You work for the Health Department and you need to design a product that will help the public increase their memory skills. In teams of four you need to design the product and the brochure that will advertise it. The brochure needs to be attractive to the consumer and must contain the most useful information (description of the product, cost, etc.) You can use information that was presented in class and information that you gather on your own.

(The product can be anything that you and your team members agree on: it can be books, CDs, video games, food, gadgets, etc.)

2. You will present your product to the class. You should make your presentation brief and attractive. (The presentations should be from 3 to 5 minutes)



Visit the BBC's section on the mind; here you can find very interesting articles, interactive maps and games to improve your memory:

<http://www.bbc.co.uk/science/humanbody/mind/>





MEMORY AND THE BRAIN

ANSWER KEY

- I. CONVERSATION
- II. MEMORY GAME

III. MEMORY FACTS

- | | | |
|-----|---|-------|
| 1. | Physical exercise can't help your memory as you age. | |
| 2. | Memory works by association. | False |
| 3. | Sleep improves memory, specially taking naps. | True |
| 4. | Caffeine is bad for your memory. | True |
| 5. | Calculators do not harm your short term memory. | False |
| 6. | The brain uses 12 watts of power. | False |
| 7. | Vitamin A may help your memory. | True |
| 8. | Frequent jet lag can damage memory. | False |
| 9. | There are about 100 billion neurons in the human brain. | True |
| 10. | Yawns wake up the brain. | True |
| 11. | Your brain is about 2% of your total body weight but uses 20% of your body's energy | True |
| 12. | Chocolate is not good for your brain. | False |

FALSE FACTS:

1. False: A good diet and exercise can help your memory as you age. Losing memory as you age may not be inevitable, according to research which suggests that maintaining low blood sugar levels through diet and exercise may keep memories intact longer.
4. False: Caffeine can improve memory. If you want to bring someone around to your way of thinking you should make sure they've got a cup of coffee in their hand, according to research showing that caffeine makes us more open to persuasion.
5. False: The tool that every maths student considers their best friend - the electronic calculator - might actually harm the short-term memory needed for more complex mathematical problem solving
7. False: An Australian study has found a diet rich in B group vitamins may improve our capacity to think and remember.
12. False: It's actually true what the kids have been trying to convince you—chocolate is good for you! The catch is that it includes only dark chocolate.

MEMORY TECHNIQUE

IV. LISTENING



1. Memorizing something **is not** similar to what happens when we set up a line of dominoes.
2. When we **committed** a fact to memory we create a neural path to it. A route of connecting brain cells to wherever that memory is stored in our brain.
3. To retrieve those facts **the first thing** to do is trigger the same pathway back to them.
4. In 2002, Andi **Burn** was crowned World's Memory Champion.
5. The challenge is to memorize the position of **530** cards in 10 deck of cards which have been previously shuffled.
6. With Andi's technique you can memorize **hundreds** of things in rapid succession.
7. Andi mentions these cards: ten of clubs, six of spades, king of diamonds, queen of hearts, ten of diamonds, ace of hearts, jack of clubs, **king of spades**.



- Andi's memory technique **requires him to visit** a series of landmarks in a particular order. He works the route several times to establish it in his mind.
- The second stage needs Andi to use his imagination. When he puts the two stages together he **needs to walk the route** again and imagines some of the characters in each place.
- The method is called the location method. Scientists have discovered our mind is better at remembering the group between locations than it is at remembering unconnected facts and figures.



V. LISTENING



IN PART 2, PROFESSOR ROBERT WINSTON IS GOING TO TRY ANDI'S "LINK METHOD". HE NEEDS TO REMEMBER 30 WORDS. HERE IS A CHART WITH 36 WORDS, AS YOU LISTEN MARK THE WORDS THAT ARE MENTIONED THEY ARE NOT PRESENTED IN ORDER OF APPEARANCE. TRY TO DETERMINE WHICH ARE THE 6 EXTRA WORDS.

<input type="checkbox"/> WASH	<input type="checkbox"/> APPLE	<input type="checkbox"/> JET	<input type="checkbox"/> MAD	<input checked="" type="checkbox"/> DAD	<input type="checkbox"/> ACTRESS
<input type="checkbox"/> MARMALADE	<input checked="" type="checkbox"/> TRUCK	<input type="checkbox"/> JACK	<input type="checkbox"/> VAN	<input type="checkbox"/> CLOCK	<input type="checkbox"/> TILE
<input type="checkbox"/> POLECAT	<input checked="" type="checkbox"/> HAND	<input type="checkbox"/> TAIL	<input type="checkbox"/> FILM	<input checked="" type="checkbox"/> TEAR	<input type="checkbox"/> PIER
<input type="checkbox"/> BUCKET	<input type="checkbox"/> CHAIN	<input type="checkbox"/> BOTTLE	<input checked="" type="checkbox"/> BUCKLE	<input type="checkbox"/> SAND	<input type="checkbox"/> EGG
<input type="checkbox"/> WINDOW	<input type="checkbox"/> SALAMANDER	<input type="checkbox"/> PAPER	<input type="checkbox"/> MICROPHONE	<input checked="" type="checkbox"/> PORK	<input type="checkbox"/> CORK
<input type="checkbox"/> PIANO	<input type="checkbox"/> DOG	<input type="checkbox"/> CAPTAIN	<input type="checkbox"/> TENNIS	<input type="checkbox"/> KENNEL	<input type="checkbox"/> TOMATO

WATCH THE VIDEO AGAIN AND ANSWER THE QUESTIONS

- How many words does he need to remember in each location? **TWO**
- Does Professor Winston believe he can remember the complete list of objects?
NO, HE DOESN'T.
- What is the challenge? **TO REMEMBER 30 WORDS BY THE END OF THE DAY**
- Did he remember all the objects? **YES, HE DID.**
- What happens when we create stories to remember facts? **WE CREATE SEVERAL PATHWAYS TO WHERE DOES MEMORIES ARE FORMED IN THE BRAIN.**

HOW TO IMPROVE YOUR MEMORY

VI. LISTENING



THINGS YOU CAN DO	THINGS YOU CAN EAT OR DRINK
DO A PUZZLE, PLAY SUDOKU	ORGANIC PURPLE GRAPE JUICE
SMELL ROSEMARY OR SAGE	BLUEBERRIES
PICTURE THE NAME OF A PERSON IN THEIR FOREHEAD	
DANCE, JOG, EXERCISE	
REPEAT THE WORDS YOU NEED TO REMEMBER	
TAKE NAPS	
MEDITATE, PRACTICE YOGA & DEEP BREATHING	
DO NOT EAT WHEN YOU NEED TO REMEMBER THINGS	
SOCIALIZE	
MOVE YOUR EYES FROM SIDE TO SIDE	



ANEXOS

PARTE 1

ANEXO 1

HISTORIA DE LA CASA DE LOS MASCARONES

1562	Aparece mención del predio por primera vez en el documento México pintoresco, artístico y monumental escrito por Manuel Rivera Cambas. El predio se ubica en lo que se conocía como el pueblo de Tacuba.
1766-1771	Se inicia la edificación de una finca por orden de Don José Diego Hurtado de Mendoza, Peredo y Viñedo, séptimo conde del Valle de Orizaba y vizconde de San Miguel, quien tenía su residencia oficial en el predio que hoy conocemos como la Casa de los Azulejos.
1771	El conde muere y la construcción de la casa queda inconclusa.
1771-1822	El inmueble permanece abandonado.
1822	La casa es vendida en una subasta pública.
1850	La casa funciona como el Colegio de San Luis. A partir de este momento la casa se convierte en un centro de enseñanza.
1871	La casa funciona como el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe.
1885	El inmueble es ocupado por el Liceo Franco-Mexicano.
1892-1906	Ocupa el inmueble el Instituto Científico de México (fundado por jesuitas),
1914	El gobierno federal toma posesión de la casa con un juicio de nacionalización del inmueble .
1914-1925	El edificio queda al servicio de la Escuela Nacional de Maestras.
1925	La Secretaría de Educación Pública facilita a la UNAM la instalación de la Escuela de Verano en la parte antigua de la casa, que se conoce como la Casa de los Mascarones. Al año siguiente el área del anexo, edificado en la época de los jesuitas, se le otorga a la nueva Secundaria 4.
1926-1927	La Escuela de Verano aparece documentada con domicilio en la Casa de los Mascarones en el catálogo de la UNAM.
1929	Se promulga la autonomía de la universidad. El antiguo edificio de Mascarones es definitivamente incorporado al patrimonio universitario por la Ley Orgánica de la UNAM. La UNAM funda la Facultad de Música y la ubica provisionalmente en este inmueble.
1936-1937	El edificio aloja a la Facultad de Música y a la Escuela de Verano.

1938	La Facultad de Música se muda a la calle de Bucareli # 138.
1938-1954	Se instala la Facultad de Filosofía y Letras.
1939-1940	El apoderado de la sociedad del Instituto Científico de México, Adolfo Wiechers, toma posesión de la casa. Se inicia un juicio de nacionalización .
1940	El Presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas, resuelve el juicio de expropiación y declara al colegio de utilidad pública, por lo que le otorga la titularidad definitiva a la universidad.
1941-1944	Se realizan obras que le dan el aspecto que tiene hoy en día, y se le procura devolver el estilo barroco que tenía en el siglo XVIII, cuidando sobre todo su fachada exterior y los mascarones que la caracterizan.
1950	La Dirección General de Bienes Nacionales e Inspección Administrativa en representación del gobierno federal entrega oficialmente la Casa de los Mascarones a un representante del rector de la universidad y se le transfieren todos los derechos de la Federación.
1954	La Facultad de Filosofía y Letras deja la Casa de los Mascarones para instalarse en Ciudad Universitaria.
1959	Se muda la Escuela Nacional de Ciencias y se instala la Escuela Nacional Preparatoria núm. 6.
1959	El 21 de octubre la casa es declarada Monumento Histórico por la comisión de monumentos históricos por ser considerada como una de las obras maestras de la arquitectura civil mexicana del siglo XVIII.
1965	La Escuela Nacional Preparatoria núm. 6 desocupa la casa.
1966-1967	La casa permanece vacía.
1967	Vuelve la Escuela de Música.
1970	La casa queda nuevamente abandonada.
1987	La UNAM instala dos talleres de restauración y pintura.
1994	El 3 de noviembre la Dirección General Servicios de Cómputo Académico de la UNAM ocupa el inmueble como una extensión universitaria de los centros de cómputo.
1995	El 3 de febrero, bajo a dirección de la Licenciada María Aurora Marrón Orozco, el CELE inicia su instalación en la Casa de los Mascarones.

CUESTIONARIO. INGLÉS CENTRO MÁSCARONES

CUESTIONARIO. INGLÉS CENTRO MÁSCARONES

Agradecemos de antemano el tiempo que tomas para contestar este breve cuestionario:

Sexo: masculino femenino

Edad:

- 15- 18 años 25- 29 años 35-45 años más de 55
 19- 24 años 30-35 años 45- 55 años

Ocupación:

- estudiante ama de casa año sabático
 profesionalista jubilado

Estudios concluidos:

- secundaria preparatoria licenciatura posgrado

Nivel que estás cursando en el CELE Mascarones: _____



Señala la opción que se aproxime más a la razón principal por la que estudias inglés (por favor, escoge sólo una):

- Porque es necesario saber inglés en mi campo laboral Para viajar en el extranjero
 Para poder conseguir un mejor trabajo Para comunicarme con mi pareja, familia o amigos
 Para continuar con mis estudios de licenciatura o de posgrado Para apoyar a mis hijos con sus estudios
 Para estudiar en el extranjero Por cultura y entretenimiento
 Para vivir en el extranjero Otra: _____



¿Cuántas horas **semanales** inviertes al estudio y práctica del idioma fuera del aula? (sin contar el tiempo que le dedicas a la tarea)

- ninguna 1 a 2 hrs. 5 a 6 hrs.
 15 a 60 min. 3 a 4 hrs. Más de 6 hrs.



Sabemos que desarrollar las cuatro habilidades en un idioma es fundamental, pero, ¿qué habilidad consideras que necesitas practicar más, tanto dentro como fuera del aula?

- Comprensión de lectura Producción Oral (conversación)
 Comprensión auditiva Producción Escrita



¿Cuáles son tus expectativas al término de los 9 niveles de inglés?

¡GRACIAS!

Agradecemos de antemano el tiempo que tomas para contestar este breve cuestionario:

Sexo: masculino femenino

Edad:

- 15- 18 años 25- 29 años 35-45 años más de 55
 19- 24 años 30-35 años 45- 55 años

Ocupación:

- estudiante ama de casa año sabático
 profesionalista jubilado

Estudios concluidos:

- secundaria preparatoria licenciatura posgrado

Nivel que estás cursando en el CELE Mascarones: _____



Señala la opción que se aproxime más a la razón principal por la que estudias inglés (por favor, escoge sólo una):

- Porque es necesario saber inglés en mi campo laboral Para viajar en el extranjero
 Para poder conseguir un mejor trabajo Para comunicarme con mi pareja, familia o amigos
 Para continuar con mis estudios de licenciatura o de posgrado Para apoyar a mis hijos con sus estudios
 Para estudiar en el extranjero Por cultura y entretenimiento
 Para vivir en el extranjero Otra: _____



¿Cuántas horas **semanales** inviertes al estudio y práctica del idioma fuera del aula? (sin contar el tiempo que le dedicas a la tarea)

- ninguna 1 a 2 hrs. 5 a 6 hrs.
 15 a 60 min. 3 a 4 hrs. Más de 6 hrs.



Sabemos que desarrollar las cuatro habilidades en un idioma es fundamental, pero, ¿qué habilidad consideras que necesitas practicar más, tanto dentro como fuera del aula?

- Comprensión de lectura Producción Oral (conversación)
 Comprensión auditiva Producción Escrita



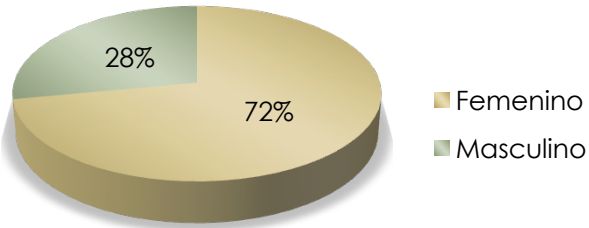
¿Cuáles son tus expectativas al término de los 9 niveles de inglés?

¡GRACIAS!

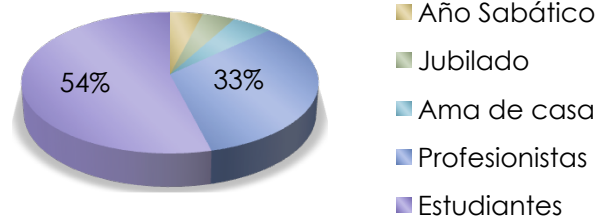
ANEXO 3

**RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS PARA DETERMINAR EL PERFIL DEL ALUMNO
APLICADOS DURANTE EL 2010**

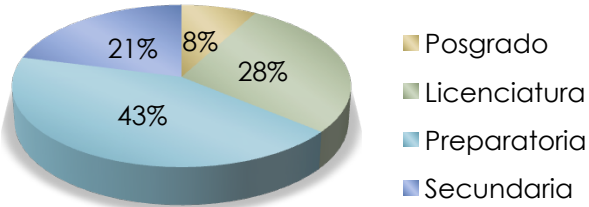
Género



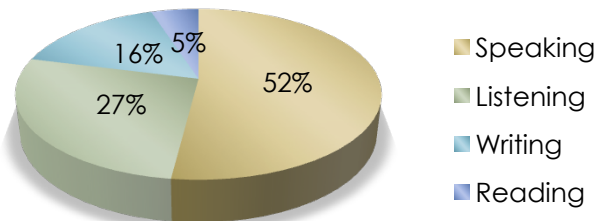
Ocupación



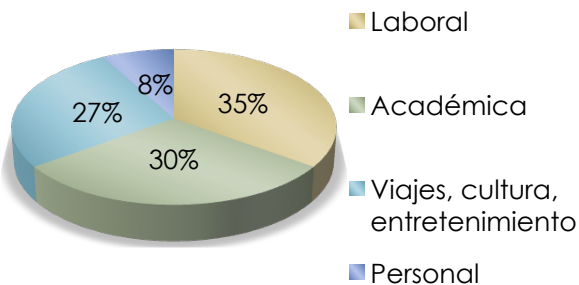
Estudios Concluidos



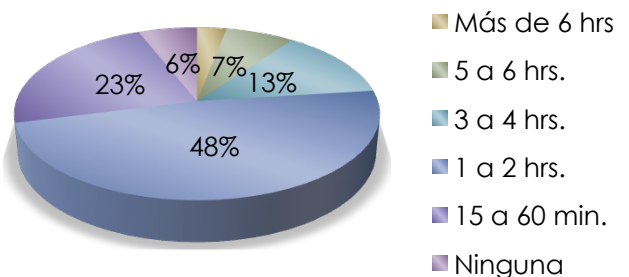
Habilidad que los estudiantes prefieren practicar



Motivaciones

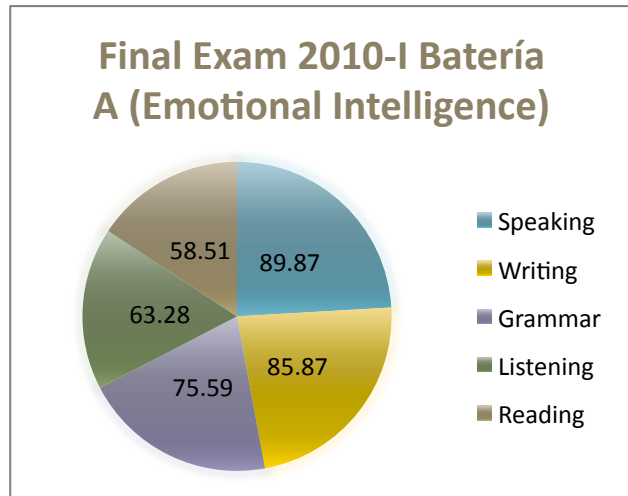
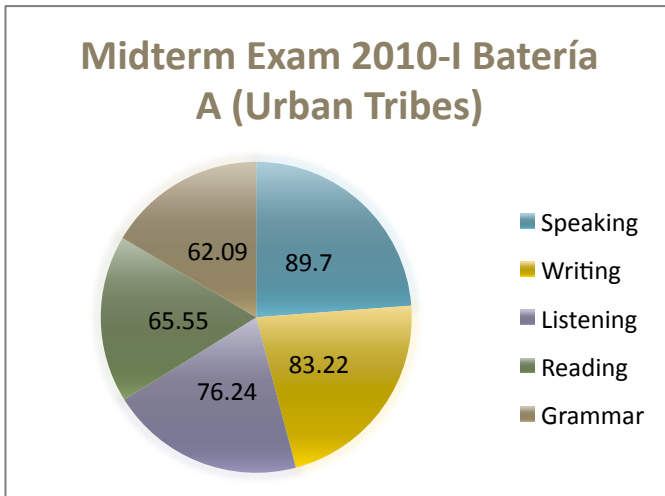
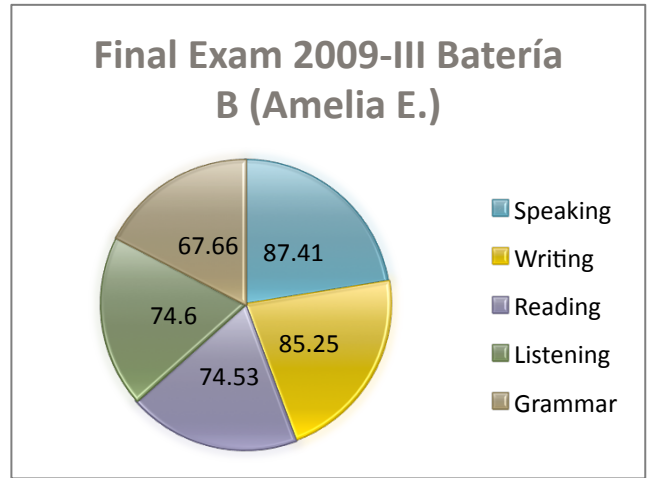
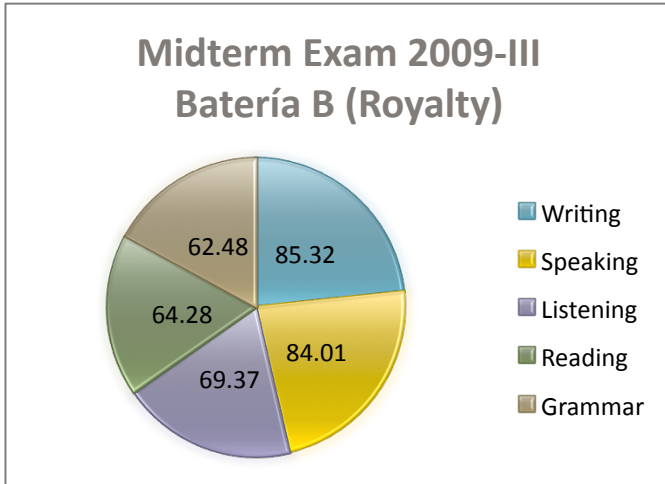


Horas de Estudio Extra Clase



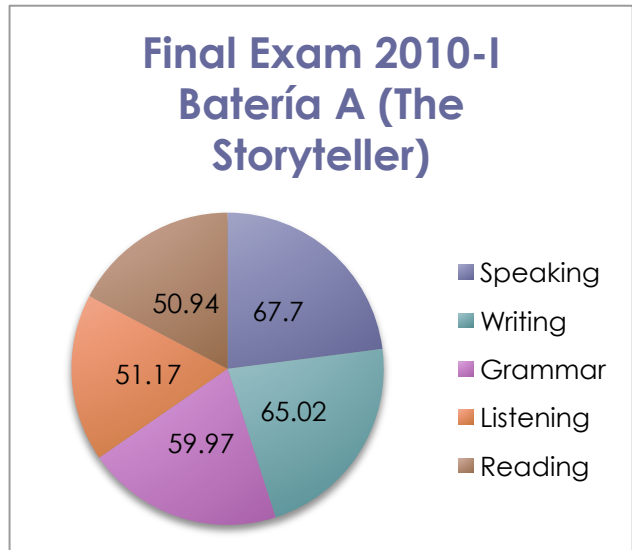
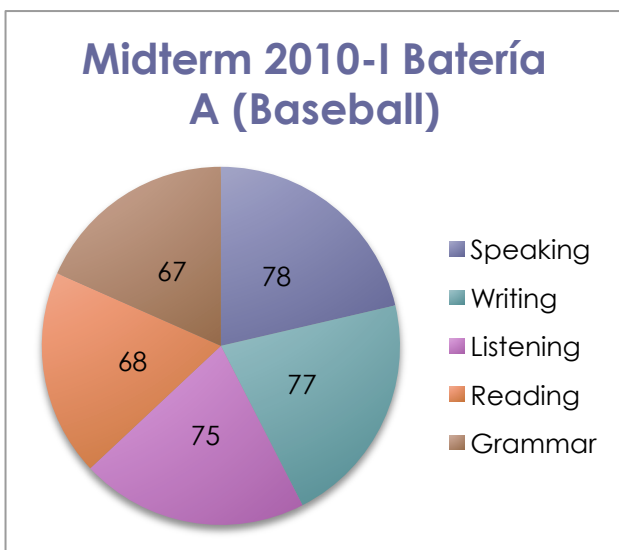
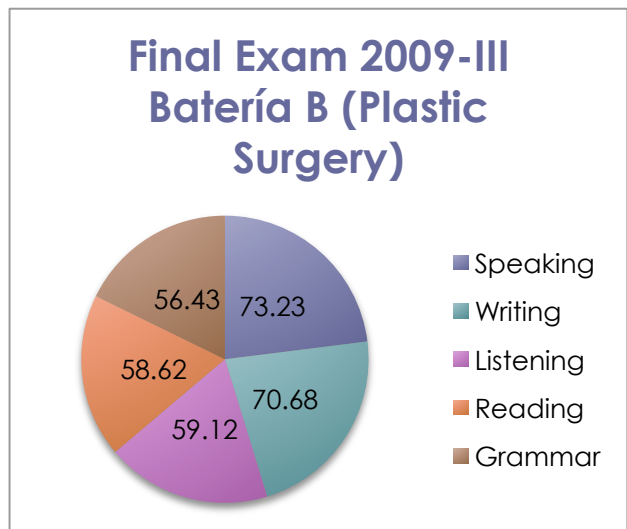
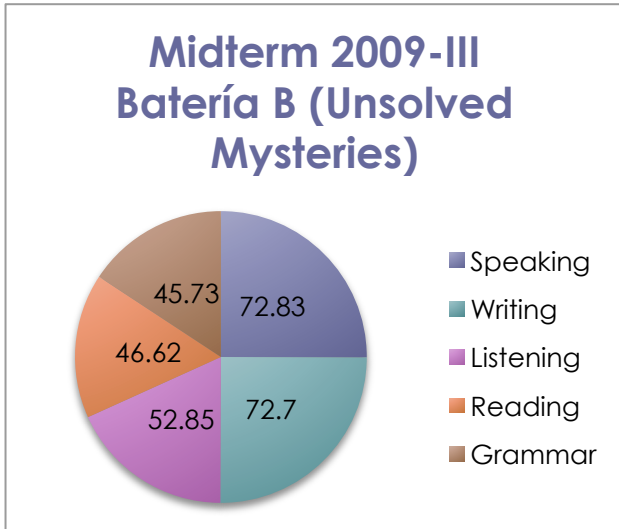
ANEXO 3

RESULTADOS DE LOS EXÁMENES PARCIALES Y FINALES DEL **NIVEL 7**
APLICADOS DURANTE EL ÚLTIMO TRIMESTRE DE 2009 Y EL PRIMER TRIMESTRE DE 2010



ANEXO 3

RESULTADOS DE LOS EXÁMENES PARCIALES Y FINALES DEL NIVEL 8 APLICADOS DURANTE EL ÚLTIMO TRIMESTRE DE 2009 Y EL PRIMER TRIMESTRE DE 2010



**CONSEJO ACADÉMICO DEL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Y DE LAS ARTES
COMISIÓN ESPECIAL DE LENGUAS**

Evaluación para candidatos a profesores de lenguas extranjeras de nuevo ingreso en la UNAM

CONVOCATORIA

Con fundamento en el artículo 36, inciso 2), del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHA), mediante su Comisión Especial de Lenguas, convoca al proceso de evaluación de candidatos a profesores de lenguas extranjeras de la UNAM.

CANDIDATOS

1. Los candidatos sujetos a evaluación serán aquellos que no posean título de licenciatura en el área de enseñanza de lenguas extranjeras y que sean postulados para su contratación como profesores interinos de asignatura o como profesores por honorarios, por alguna entidad académica de la UNAM que cuente con un centro de enseñanza de idiomas, o que mantenga un programa académico que justifique la impartición de cursos de lenguas extranjeras.

2. Los egresados de los siguientes programas de la UNAM: a) Curso de formación de profesores del CELE, b) Curso de formación de profesores de la FES Cuautitlán, c) Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán, d) Licenciatura en Letras Modernas de la FFYL (con especialidad en didáctica), que hayan cubierto todos los créditos o actividades del plan de estudios, no requieren presentarse a esta evaluación para ser contratados interinamente.

3. La constancia que se otorga a los candidatos que aprueben la evaluación tiene como único fin dispensar del título de licenciatura a quienes serán contratados como profesores interinos de lenguas extranjeras, cualquiera que sea el nivel en el que enseñen: bachillerato, licenciatura o posgrado. Por tanto, dicha constancia no tiene valor equivalente a una certificación de estudios.

PARTES DE LA EVALUACIÓN

4. La evaluación constará de tres partes sucesivas: examen de dominio de la lengua, examen de metodología y evaluación de la práctica docente. Las evaluaciones estarán a cargo de jurados por lengua, integrados por académicos designados por el CAAHA.

5. Las calificaciones mínimas aprobatorias serán: dominio de lengua: 75%; metodología: 60%; práctica docente: 60%.

6. No aprobar una de las partes impide la presentación de la subsecuente. Los candidatos que no aprueben la primera parte deberán inscribirse de nuevo al examen de dominio en el siguiente período.

7. La evaluación de la práctica docente estará a cargo de los departamentos o coordinaciones de lenguas extranjeras de las entidades postulantes y se aplicará en las fechas que éstas determinen, de acuerdo con su calendario escolar, una vez que el candidato haya aprobado las dos primeras partes de la evaluación.

8. Los candidatos que aprueben el dominio de lengua y el examen de metodología podrán ser contratados interinamente por un semestre lectivo (o año lectivo, en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria), mediante una carta de acreditación parcial emitida por la Coordinación del CAAHA. Esta carta se remitirá directamente al Presidente del H. Consejo Técnico de la entidad contratante, con copia a la Dirección General de Personal.

9. Los candidatos contarán con tres oportunidades para aprobar cada una de las tres partes de la evaluación, siempre y cuando se mantenga vigente su postulación por alguna entidad académica de la UNAM, y no se exceda el plazo total de dos años, a partir de su primera postulación.

10. Los candidatos que aprueben las tres partes de la evaluación recibirán constancia de acreditación total, la cual indicará que se emite sólo para dispensa del título de licenciatura y para fines de contratación en la UNAM, con base en el artículo 36 del Estatuto del Personal Académico. La Coordinación del CAAHA notificará a las entidades postulantes los resultados de la evaluación, y emitirá las constancias y cartas de acreditación.

POSTULACIÓN DE CANDIDATOS

11. La postulación de los candidatos será responsabilidad de las entidades académicas que pretendan contratar a nuevos profesores de lenguas extranjeras, de asignatura o por honorarios. Los jefes o coordinadores de idiomas deberán entrevistar previamente a los candidatos para determinar si éstos cuentan con los antecedentes académicos y la experiencia docente suficientes. Todos los candidatos serán postulados mediante una carta que expida la entidad interesada en su contratación.

REQUISITOS

12. Los candidatos que serán evaluados deberán cumplir con los siguientes requisitos:

a) Tener como mínimo el certificado de bachillerato (o equivalente para candidatos que realizaron estudios en el extranjero). Los candidatos podrán presentar títulos, diplomas o certificados obtenidos de estudios profesionales o de posgrado (copias).

b) Haber realizado estudios o cursos especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, o bien tener experiencia comprobable de más de un año en dicho campo (copias).

c) Presentar carta de postulación de una entidad académica de la UNAM interesada en la contratación del candidato (original).

d) Presentar currículo completo y cuatro fotografías tamaño credencial, de frente y en forma ovalada.

13. Los candidatos que ya tengan registro en anteriores procesos de evaluación deberán presentar únicamente la carta de postulación de la entidad interesada en su contratación.

14. Una vez aceptada la postulación, será responsabilidad del candidato mantenerse en comunicación con la dependencia postulante para informarse de los detalles de la aplicación de los exámenes, de los resultados, así como de cualquier otro asunto relacionado con su evaluación.

REGISTRO DE CANDIDATOS

15. Se realizará en las oficinas de la Coordinación del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes, edificio de los Consejos Académicos, Circuito Exterior s/n (adyacente a Insurgentes Sur), Ciudad Universitaria, D.F. Horarios: de las 10:00 a las 14:00 hrs. y de las 16:00 a las 18:00 hrs. Tels. 56-22-15-48, 56-22-11-73; fax: 56-22-15-01.

ANEXO 5

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

ANEXO 6

VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA DIFICULTAD DE
UN DOCUMENTO DE COMPRESIÓN AUDITIVA

<i>Variable</i>	<i>Description</i>	<i>Hypothetic impact on the listener (the text is easier if...)</i>	<i>Relation to con- struct (...because)</i>
Word count	Total number of words in a text	the word count is lower	There is less text to process
Text speed	Average speed (words per minute) of the speaker	The speed is slower, contains more pauses	There is more time for word recognition and parsing
Individuals and objects	Total number of individuals and objects	it involves fewer rather than more individuals and objects	There are fewer cross referencing decisions to make
Text type	narrative, descriptive, instructive, argumentative	It has paratactic (time ordered) organization rather than abstract (unspecified) or hypotactic (embedded) organization	sequential ordering take less time and effort to process
Pause Unit length	Average number of words per sentence (or pause unit)	Average pause unit is shorter	There is less syntactic parsing needed
Object distinction	Clarity and distinctness of individuals or objects in the text	Individuals and objects in the text are clearly distinct from each other	There are clearer spatial and/or semantic boundaries between items being analyzed in short term memory
Inference type	Inferences required are very familiar to the listeners	It involves lower-order (more frequently used) inference calculations	It requires less cognitive effort

Figure 1. Text variables in difficulty (based on Rost 2002; Rupp, García, and Jamieson 2001; Brown 1995)

ANEXOS

PARTE 2

e l
u s o
d e v i d e o s
a u t é n t i c o s

para la práctica de la comprensión auditiva



ACTIVIDADES



Vincent

Do you like Tim Burton?
Have you watched any of his films?
If so, can you mention some of them?

TIM BURTON



Timothy William "Tim" Burton (born August 25, 1958) is an American film director. He specializes in dark and quirky-themed films such as *Beetlejuice*, *Edward Scissorhands* and *The Nightmare Before Christmas*, but has also produced cinema blockbusters, including *Batman*, *Batman Returns*, *Sleepy Hollow*, *Planet of the Apes*, and *Charlie and the Chocolate Factory*. He frequently works with close friend Johnny Depp, musician Danny Elfman and partner Helena Bonham Carter. Burton's film *Sweeney Todd: The Demon Barber of Fleet Street* won the Golden Globe Award for Best Motion Picture - Musical or Comedy. His last film *Alice in Wonderland* was released in March 5, 2010.

In 1982, Burton made his first short film, *Vincent*, a six minute black and white stop motion film based around a poem written by the film maker, and depicting a young boy who fantasizes that he is his (and Burton's) hero Vincent Price, with Price himself providing narration. The film was produced by Rick Heinrichs, whom Burton had befriended while working in the concept art department at Disney Studios. The film was shown at the Chicago Film Festival and released, alongside the teen drama *Tex*, for two weeks in one Los Angeles cinema.

Group Discussion:

The short film that we are about to watch was inspired by Edgar Allan Poe and Vincent Price. What words would you use to describe Edgar Allan Poe? Have you read his work? Do you know who Vincent Price is? What genre of movies is he mostly associated with?

Watch the short film

I. Organize the Fragments in the order that they appear in the film. Write the numbers in the circles next to the text. (*Vincent* will be played 3 times)



1

Vincent Malloy is seven years old. He's always polite and does what he's told. For a boy his age, he's considerate and nice. But he wants to be just like Vincent Price."

○

Vincent is nice when his aunt comes to see him
But imagines dipping her in wax for his wax museum.

He dug out her grave
to make sure she was dead
Unaware that her grave
was his mother's flower bed.

○

○

His thoughts, though, aren't only of ghoulish crimes
He likes to paint and read to pass some of the time
While other kids read books like Go, Jane, Go!
Vincent's favorite author is Edgar Allan Poe.

There he could reflect on the horrors
he's invented And wander dark
hallways, alone and tormented.

○

○

He doesn't mind living with his sister,
dog and cats
Though he'd rather share a home
with spiders and bats.

One night, while reading a gruesome tale
He read a passage that made him turn pale
Such horrible news he could not survive
For his beautiful wife was buried alive!

○

○

He likes to experiment on his dog Abercrombie
In the hopes of creating a horrible zombie
So he and his horrible zombie dog
Could go searching for victims in the London fog.



II. Watch the second part of the film and fill in the gaps (min. 2:58)



His mother _____ Vincent
_____ to his room

you _____ not almost dead.

He knew he _____ to
the tower of doom.

These games that you play are all in your head.

You're not Vincent Price, you _____ Vincent
Malloy.

Where he was sentenced to
spend the rest of his life

You're not tormented or insane, you _____ just
a young boy.

Alone with the portrait of his
beautiful wife.

You're seven years old and you are my son,
I _____ you to get outside and
_____ some real fun.

While alone and insane encased in his tomb
Vincent's mother burst suddenly into the room
She said: "If you want to, you _____ out
and _____. It's sunny outside, and a
beautiful day."

"Her anger now spent, she _____ out
through the hall

And while Vincent backed slowly against
the wall.

Vincent tried to talk, but he just

The room started to swell, to shiver
zand creak

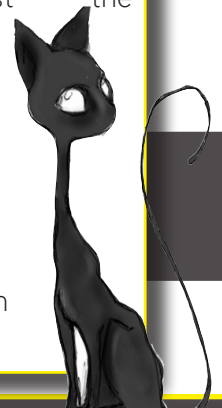
His horrid insanity _____
its peak.

The years of isolation _____ him quite
weak.

So he took out some paper and scrawled with a
pen: "I _____ possessed by this house, and can
never leave it again."

He saw Abercrombie, his zombie slave
And _____ his wife call from
beyond the grave. She _____ from
her coffin and made ghoulish demands.

His mother said: "You're not possessed, and





While, through cracking
 walls, reached skeleton hands
 Every horror in his life
 that _____ through
 his dreams
 Swept his mad laughter
 to terrified screams!

To escape the madness,
 he _____ for the door
 But fell limp and lifeless down on the
 floor
 His voice was soft and very slow
 As he _____ The Raven
 from Edgar Allan Poe:

**“...and my soul from out that shadow
 that lies floating on the floor shall be
 lifted-**



NEVERMORE...”

Grammar Revision: VERB TENSES

1. What do the missing words have in common?
2. What verb tenses are used in the poem? Can you mention them?
3. Explain the differences between the past simple and the past perfect?
 (Find 2 examples of each in the text)

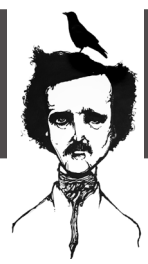
Pair Work:

1. What is the general mood of the film?
2. Do you think Tim Burton succeeds in re-creating an atmosphere similar to the ones that Edgar Allan Poe depicts in his literary work?
3. What words in the text would you say are relevant to create this mysterious atmosphere?
4. What do you think Edgar Allan Poe's quote means?
5. How would you describe Vincent's personality?
6. How would you describe yourself when you were a child?
7. Did you like to read when you were a child? What stories did you use to read?
8. What was your favorite story?

Further Reading:

If you are interested in Tim Burton's work, you can visit: <http://www.timburlton.com>
 You can watch the film online: <http://www.youtube.com/watch?v=JHOxJt3didk>

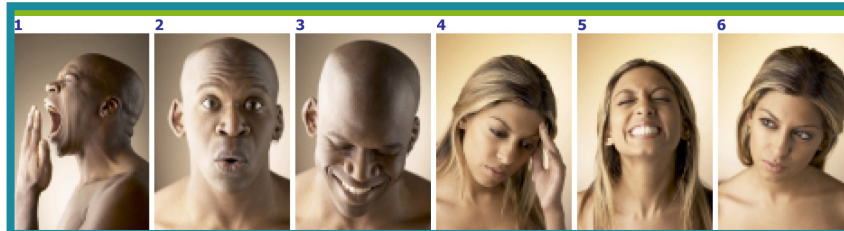
If you would like to read the poem "The Raven" or stories written by Edgar Allan Poe you can visit: <http://poestories.com>



You can also visit the Metropolitan Museum of Modern Art (MOMA) website to read about Tim Burton's exhibit (November 22, 2009-April 26, 2010)
<http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/313>

Are you an emotional person?
How good are you at describing how you feel?

I. Look at the faces. What emotions do these people's faces show?



___ depression ___ excitement ___ amusement ___ interest
___ worry ___ boredom ___ surprise

excited, unhappy, delighted, disappointed, hurt, isolated, hopeful, miserable, heartbroken, hopeless, weak, helpless, trapped, distressed, gloomy, rejected, cheerful, abandoned, empty, angry, bitter, ecstatic, irritated, exasperated, enraged, disgusted, hostile, aggravated, defensive, infuriated, outraged, mean, fearful, aggressive, melancholic, loving, appreciative, satisfied, depressed, joyful, peaceful, enthusiastic, proud, caring, grateful, confident, guilty, secure, pressured, blissful, thankful, anxious, panicky, afraid, nervous, worried, frightened, terrified, uneasy, apprehensive, alone, concerned, vulnerable, unsettled, edgy, upset, confused, shocked, dissatisfied, furious, pleased, blue, cautious, suspicious

II. Read the adjectives and classify them in the columns that relate to their meaning.

CHECK YOUR ANSWERS.

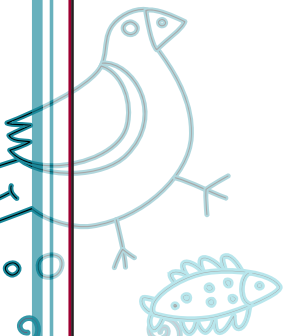
Happiness

excited

sadness

anger

anxiety/fear



Do you know what
is a **Pet Peeve** or a **Pet Hate**?

is a TV series created by Aardman Animations in the UK. The series presents a humorous and thought provoking view of what animals might be thinking about topics that affect everyday life. We are going to watch the episode "Pet Hates".

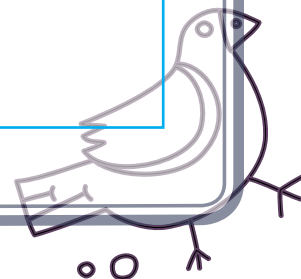
If there is something that (...) if there is something that (...) that annoys you (...) something that gets on (...) on your nerves (...) something that is the one thing that sets you off, that, is a pet hate."



III. **Listening.** Watch the video and complete the chart. In the second column choose one or two adjectives to describe the animals' feelings.

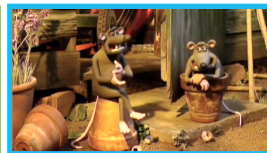
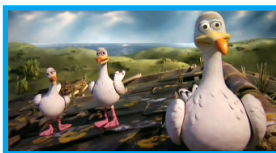


Pet Hates	Adjectives



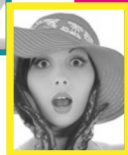
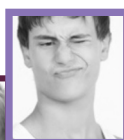


IV. Complete the second chart



Bad Habits				
How you feel if a person has these habits				

v. Conversation Discuss in groups of 3 the following questions



What are your pet hates?
Do you have any bad habits?

- Do you think you have habits that annoy other people?
- Do you bite your nails?
- Do you oversleep?
- Do you litter?
- Do you make your bed everyday?
- Do you eat late at night?
- Are you tidy?
- Do you have healthy eating habits?
- Would you describe yourself as a hot-tempered person?
If so, what kind of situations make your blood boil and why?
- What makes you feel on a high? Why?
- What makes you feel blue? Why?
- If you are down, what helps to cheer you up?
- What makes you feel anxious?
- What makes your blood boil?
- What makes you feel embarrassed?
- What frightens you?
- What helps you relax?
- What puts you in a good mood?

To talk about your feelings you can use the following phrases:

One thing that really (adjective) me is when...
The thing that (verb) me the most is...
I (verb) when...
It really (verb) when ...
I find ____ very (verb -ing) ...
____ makes me (adjective)
One thing that sends me crazy is ...
I just can't stand /deal/ cope with...
____ sends chills down my spine.

To agree or disagree..

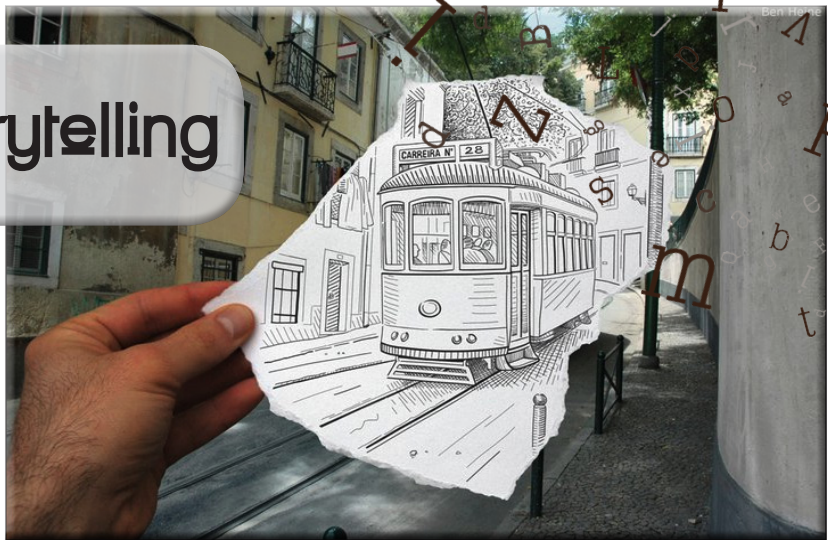
Me too. /So do I.
What about you?
Does anyone feel the same way?
I totally/ completely agree with you.
Yes, I find it very (adj.), too.
Really, I feel just the opposite.

To express interest, surprise:

Really? I wouldn't have guessed that.
Tell me more about that.
I don't /can't believe it.
Oh wow! /Go on!

Stories and Storytelling

Do you like to read stories?
What is your favorite kind of stories?
How many genres can you name?



When we want to tell a story whether it is a fictional story, a true story or an anecdote we have to keep in mind certain basic elements that can help us grab our audiences' attention.

1. FIND YOUR STORY

- Choose an interesting story to tell
- Focus on your audience, who are you going to tell the story to.

2. MAP YOUR STORY

- Making story maps is one way to have a clear idea of what you want to say and organize the sequence of events.
- Determine what is the tone of your story: pessimistic, optimistic, bitter, joyful, sarcastic, humorous, intriguing.
- Create a mood: the setting, objects, details, images and words influence the mood
- Pay particular attention to the beginning and the ending of your story. They must be clear to your audience, otherwise they can get distracted or miss the point.

3. TELL YOUR STORY

- Memorize the basic story-line, but you can improvise during your narration.
- Practice your story. Before presenting your story to the class you may want to practice in front of a mirror.
- Capture your audience's attention, maybe by starting with a question.
- Tell your story from a unique point of view
- Use fresh and vivid language
- Integrate emotion
- Vary the tone, pitch and volume of your voice.
- Control your speed, rhythm and articulation. Use silences if you need to.
- Use body language. Hand motions help emphasize the story and catch your listeners' attention. Facial expressions help build the mood of the story.



Here is an example of a basic story map:

Title & Author

Genre

What kind of story is it

Theme

What the story is about

Characters

- Main characters
- Secondary characters

Setting

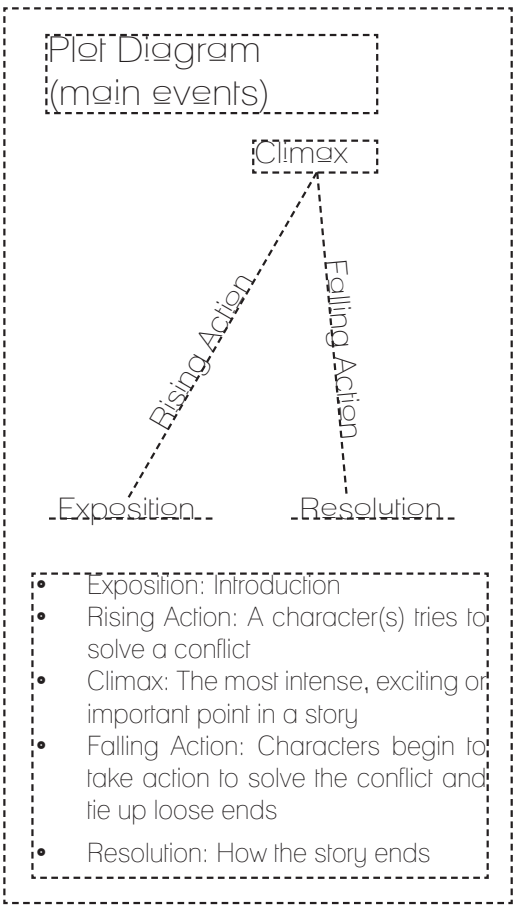
- Time
 - Place
- Once upon a time ...
The story is set...

Narrator

- Point of view
- Tone
- Mood

Plot

What happens in a story



II. Discuss. Do you like fairy tales? What is your favourite fairy tale? Do you remember the fairy tale **Sleeping Beauty**?

III. In pairs try to remember the main events and elements of **Sleeping Beauty** using the story map as a guide. (You do not need to write them down.)



Granny  Grimm

Stories can be told from different points of view. Meet **Granny O'Grimm**, she is a fantastic storyteller. You will watch her own version of the fairy tale **Sleeping Beauty**.

IV. Watch the video. What narrative techniques do you think she used? Write them down.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



V. After watching the video once try to organize the story. Then watch the video again to confirm your answers.



Well, I'll tell you: it was because she was old and decrepit and not one but useful in the eyes of all the younger, more exciting fairies who all still had their muscle tone.

- "Oh, let's not invite the stinky and old fairy." -They probably said.
- "She smells of dirty bed sheets and all she ever talks about is her bad knee."
- "Sure, she's so old she'll probably fall asleep after 10 minutes anyway."
- "Why should we care about someone who spent her life working on behalf of the entire community?"

Beauty was indeed very beautiful, just like yourself love. But, she was soon to learn that when it comes to the harsher lessons of this life, beauty is not going to get you very far...very far...very far...

Anyway, soon was the day of her Christening and everybody in the kingdom had gathered for this joyful occasion including the lovely, pretty fairies of the forest who were soon to be Beauty's glamorous godmothers.



So, the elderly fairy felt a little bit rejected and left out as well she might. So she decided she'd show that shower a thing or two about how it feels to be old and constantly sleepy.

First of all, she surprised them by appearing in the middle of their la-de-da Christening party in a huge cloud of toxic green smoke. Of course, they had their excuses as to why they hadn't bothered inviting her.

All right. So, love, that's me for tonight. You sleep well and I'll see you in the morning with the help of God.

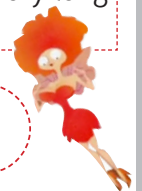


"I thought you wouldn't want to be out and about with your knee giving you so much trouble", said the Queen.

"I thought you died months ago", said one of the stupid young fairies.

Now, you'd think the elderly fairy being older and wiser was able to forgive them? Don't be ridiculous! Of course she wasn't! She loomed over the cradle in a menacing manner and laughed for a very long time.

Oh yes, everyone was invited to this Christening. Everyone, that is, except maybe the one person who might have done with a day out. You know who that was, do you? I'll tell you: it was the elderly fairy. And do you know why nobody had tossed to invite the elderly fairy along?



- "Ha ha ha ha"

It was far longer than that.

"Oh, look at you, aren't you great with your smooth complexions and your social calendars dancing around on your working legs? You make me sick! You look at me and you find me so old and repulsive. Well, I've learnt a thing or two in my time. Try this on for size! And with this she put a terrible curse on the party that each and everyone of them would die in the instant they ever fell asleep."

Are you asleep love? Are you asleep? Love... are you asleep? Oh, I think someone is looking for her bedtime story, is she? How about your favourite? Sleeping Beauty. Now, where is it? Let me see...

Once upon a time in a kingdom far a way, a princess was born. And she was very beautiful -so they called her Beauty.



VI. Group Discussion:

- What verb tenses can you identify in the story?
- Did you like her version of Sleeping Beauty?
- Do you think Granny O'Grimm is a good narrator?



VII. In teams you are going to choose a story and tell it to the class. The story can be an anecdote, a fairy tale, a legend, a myth, or a short story. Use the story map as a guide. You will present your story to the class.



Title: _____

Author: _____

Genre

Theme

Setting

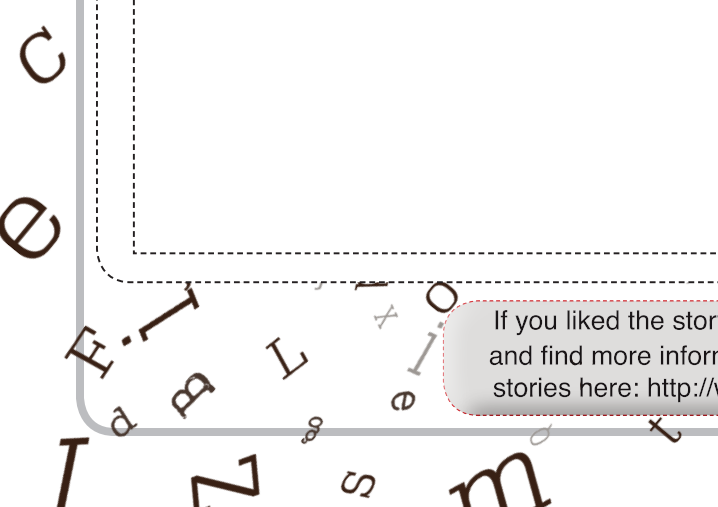
Characters

Plot

Point of view

Conflict (s)

If you liked the story, you can watch the video again and find more information about Granny O'Grimm's stories here: <http://www.grannyogrimm.com/#/home>



MYSTERIES



Are you scared of being alone?
How many days could last without any
human contact?

Where is Everybody?

You are going to watch a segment of the episode
"Where is Everybody?" from the series
"The Twilight Zone".

Something really serious is happening to the main
character. He can't understand what is happening to
him. Can you?



I. WATCH THE VIDEO AND WRITE 5 SENTENCES SPECULATING ABOUT
WHAT MIGHT HAVE HAPPENED.

II. WATCH THE END OF THE
EPISODE TO SEE IF YOUR
SPECULATIONS WERE CORRECT.

III. WHAT DO YOU THINK YOUR
REACTION WOULD BE IF YOU
WERE IN A SIMILAR SITUATION?

REMEMBER:

WE USE PAST MODALS TO MAKE
SPECULATIONS ABOUT THE PAST.

**MODAL VERB + HAVE +
PAST PARTICIPLE**

MUST + HAVE + SEEN

(You can use different modals to
express degrees of certainty or
probability: must have, might have,
could have)



Has anything strange happened to you while travelling on the underground?

GHOSTS ON THE

UNDERGROUND

Almost every major city has an underground transport system. What do you know about London's transport system? You are going to read about London's underground, commonly referred to as: "The Tube".

The London Underground is an underground railway system - also known as a rapid transit system - that serves a large part of Greater London, United Kingdom and some neighbouring areas. It is the world's oldest underground system, and is one of the longest in terms of route length. Services began on 10th January 1863 on the Metropolitan Railway; most of the initial route is now part of the Hammersmith & City line.

Despite its name, about 55% of the network is above ground. Popular local names include the Underground and, more colloquially, the Tube, in reference to the cylindrical shape of the system's deep-bore tunnels.

The Underground has 275 stations and runs over 253 miles (408 km) of line. There are also numerous closed stations. In 2005-2006, 971 million passengers used the Underground and for the first time ever in 2006-2007, over one billion passengers were recorded. As of March 2007, just over 3 million passengers use the Underground each day, with an average of 3.4 million passengers on weekdays.

Since 2003, the Underground has been part of Transport for London (TfL), which also administers numerous other transport-related functions, including the famous red double-decker buses. The former London Underground Limited was a subsidiary of London Regional Transport, a statutory corporation.

But, are there any stories hidden in the tunnels of the underground? You are going to watch a video called "Ghosts on the underground". The video is divided in three parts: Introduction, the Yellow Overalls and Ghostly Picture.



Moir Alonso

I. WATCH PARTS 1 & 2 AND ANSWER (T) TRUE OR (F) FALSE.



Part 1 INTRODUCTION

- 1. Over 3 million people make their way into through the underground's tunnels. _____
- 2. People are aware of the history of the underground. _____
- 3. There have been millions of accidental deaths and suicides. _____
- 4. The number of disturbed souls adds to a hundred _____
- 5. It is the oldest underground network in the world. _____
- 6. Some workers believe the tube is haunted. _____
- 7. People enjoy traveling at night. _____

Part 2 THE YELLOW OVERALLS

- 1. There is a line controller based on a separate location that controls all the lines _____
- 2. Something strange happened at 4 am. _____
- 3. The supervisor has 24 years of experience. _____
- 4. The incident happened in the East bound tunnel. _____
- 5. The supervisor couldn't see anyone. _____
- 6. The line controller saw in his CCTV that someone was standing next to the supervisor _____
- 7. There were some overalls in a bench. A man who went out left them there. _____

II. WATCH PART 3 AND ANSWER THE QUESTIONS

Part 3 GHOSTLY PICTURE TAKEN IN THE TUBE

- 1. When did the woman take the picture?
- 2. How did she realize there was something strange in the picture?
- 3. What was the name of the woman who took the picture?
- 4. Is she an amateur photographer?
- 5. What was strange about the picture?
- 6. Who was the man in the picture?
- 7. What was he accused of?
- 8. What was the medium's message?



III. READ THE QUESTIONS AND SHARE YOUR ANSWERS WITH YOUR CLASSMATES

CONVERSATION

- 1. What do you think the message that the man wanted to give the woman was?
- 2. Do you think that worker's of the Mexican Tube might have similar stories?
- 3. Would you walk the tunnels of a subway at night?
- 4. Has anything strange happened to you while traveling on the underground?
- 5. What would you have done if one of these incidents happened to you?





dating in the 21st CENTURY



Are you a big romantic?
Do you like dating?
Do you think that nowadays there are new forms of dating?
If so, what are they?

I. VOCABULARY. How much do you know about "love" vocabulary? Match column A with column B.

- | | |
|---|---|
| 1. double date | _____ a. to have a relationship with another person when you are married or have a steady boyfriend/girlfriend. |
| 2. to have a crush on someone | _____ b. to accept someone's marriage proposal |
| 3. to flirt | _____ c. a date where two couples go together |
| 4. to go steady or go with someone | _____ d. to like someone the first time you see them |
| 5. to make out | _____ e. to refuse going on a date with someone |
| 6. to break up | _____ f. to date only one person |
| 7. to get engaged | _____ g. to show with your body language that you are interested in someone |
| 8. to treat someone | _____ h. a date where each person pays his or her own meal or drinks |
| 9. to have an affair/ to cheat on someone | _____ i. to slowly know a person before starting a serious relationship |
| 10. to go Dutch | _____ j. a date arranged by a third person for two people who haven't met before |
| 11. to stand someone up | _____ k. to arrange the details of a date |
| 12. to get to know someone | _____ l. to ask someone to marry you |
| 13. blind date | _____ m. to invite someone to go out with you |
| 14. PDA | _____ n. to feel attracted to someone |
| 15. to feed someone a line | _____ o. not showing interest in someone even if you may be interested |
| 16. to play hard to get | _____ p. not showing up on a date without cancelling |
| 17. love at first sight | _____ q. to kiss someone passionately |
| 18. to turn someone down | _____ r. to use a cliché without really meaning it, with the hopes of gaining someone's interest |
| 19. to ask someone out | _____ s. to end a relationship |
| 20. to set up a date | _____ t. to pay all the expenses. It is common to use the expression "it's on me". |
| 21. to propose | _____ u. it is a public display of affection |

II. CONVERSATION Group Work. Use the prompts to talk about dating. (Handout 1)
Your team members will have different questions.

III. LISTENING History of dating



You are going to watch a fragment of a documentary called "Dating Confidential". In this segment you will be presented with a short history of dating. Before watching match the events with the dates, watch the video to see if your predictions were correct. (5'18- 8)

before
1910s

1950s

1910s

1980s

People starting dating outside the supervision of the family.
Dating loses its power. There is a culture of "hanging out".

There is a nostalgia for the 1950s.

There's an overlap of the dating system.

Men were asking women to "go steady".

Automobiles gave couples a new kind of privacy.

Dating emerged in middle-class circles.

Suitors went "a calling" under the supervision of the family.

Rules are individual and nobody knows what the rules are anymore.

1970s

nowadays

1920s

1940s

1960s





IV. LISTENING elementary dating



Do you know what to do on a regular date?

YOU ARE GOING TO WATCH A VIDEO THAT PRESENTS SOME DATING ADVICE FOR MEN. ORGANIZE THE TOPICS AS THEY ARE MENTIONED IN THE VIDEO. THEN CHECK YOUR ANSWERS WITH THE CLASS.

- _____ It is important to make her feel at home.
- _____ Do not show complete ignorance if you do not know anything about wines.
- _____ Be careful with your dancing technique if you go to a nightclub.
- _____ Drive properly.
- _____ Tuck her into her seat at the restaurant.
- _____ Avoid the temptation of bragging about your stereo.
- _____ Try not to lose your cool while paying for the bill.
- _____ Finally, the seduction phase begins.
- _____ No matter what the circumstances are do not play Donnie and Marie Osborne.
- _____ Do not eat too slowly.
- _____ Compliment her on her looks.
- _____ If you do not know how to dance, pretend you have a sporting injury.
- _____ Try to look distracted when you pick her up.
- _____ When meeting her parents try not to be too keen.



Do you agree with the advice that is presented in the video? What would you like to add or change as dating advice?

V. LISTENING



speed dating

Have you heard about speed dating? Do you know what it is? If so, what are the main features of speed dating?

YOU ARE GOING TO WATCH A VIDEO ON SPEED DATING WATCH AND ANSWER THE QUESTIONS. THEN CHECK YOUR ANSWERS WITH THE CLASS.

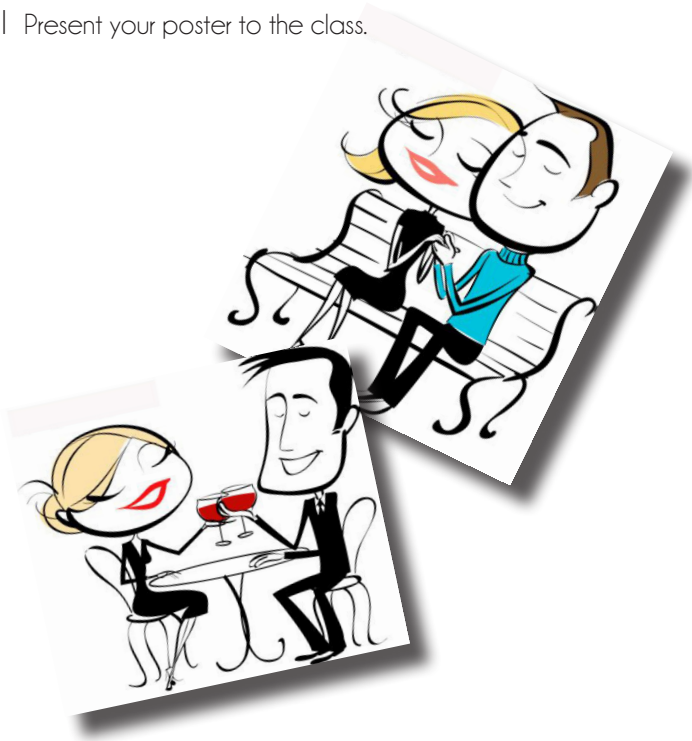


1. When did the first speed dating event take place? _____
2. When did it take off? _____
3. How are 1st impressions considered in speed dating events? _____
4. How long do dates last? _____
5. How do the organizers signal a change in dates? _____
6. How is the participants' contact information exchanged? _____
7. Can contact information be traded on a first meeting? _____
8. Do you need to register in advance? _____
9. What types of speed dating events are there? _____
10. What venues are popular for speed dating? _____
11. Is it an activity that you can do with friends? _____
12. How long does it take for each date to get their results? _____
13. What are the advantages of business speed dating? _____



VI. GROUP WORK. You are going to organize a speed dating event. You need to design a poster advertising your event. Please include the venue, date and time. Also at the back of the poster include 15 tips on how to speed date.

VII Present your poster to the class.



VIII. You are going to participate in a speed friendship event. Write down the name and the interests that you share with the classmates that you chat with. You have 3 min., to exchange information with each "date". Use the chart below.

Speed Friendship

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Name: _____
 THINGS IN COMMON: _____

Remember

You can use these structures to give advice:

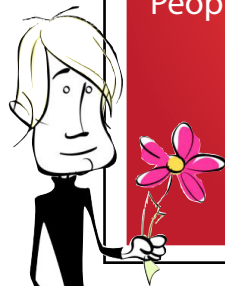
It + is + adjective + to

It + is + adjective + not + to

People + tend + to

People + tend + not + to

Many people/ a lot of people/
 not many people/ very few
 people + verb in base form



Describe a perfect date.
Describe the appearance of the person you would like to date?
Describe the character of the person you would like to date?
Do older girls/boys have a problem dating younger girls/boys?
Do younger girls/boys have a problem dating older girls/boys?
Do you believe in love at first sight?
Do you think some people know that they will fall in love with someone the first time they meet?

dating in the 21st century



Do you know what a 'blind date' is?
Have you ever been on a blind date?
Did you ever arrange a blind date?
Do you have a boyfriend/girlfriend?
Where did you meet your him/her?
What does he/she look like?
Do you think fairy tales influence our choice of a partner?
Have you ever had a crush on someone?
What do you look for in a girlfriend or a boyfriend?

dating in the 21st century



Have you ever hated loving someone?
Have your parents ever disapproved of any of your relationships?
How often would you like to go out on dates?
How old were you when you had your first boyfriend or girlfriend?
How old were you when you went on your first date?
Where did you go?
What did you do?
Who did you go with?
Is going out on dates important for you?

dating in the 21st century



Do you think that age difference is important when dating?
Do you like to flirt? If so, what do you usually do? Where? With whom? Why?
Do you know anybody who does internet dating?
Have you heard of any successful relationships through internet dating?
Would you consider trying it yourself?
Have you ever met the man/woman of your dreams when you were on vacation?

dating in the 21st century



Where do you like to go on a date?
Would you mind if your boyfriend/girlfriend went out to party without you?
Would you prefer to go out with a quiet or a talkative person?
At what age do you think that dating should begin?
Do you think there is any age when a person is too old to date?
How long does it take for dating to become a relationship?
Is it important to be punctual on your first date? Why?
Would you dress up for a first date? What clothes would you wear?

dating in the 21st century



DO YOU want TO BE a Popstar?



NOWADAYS IT SEEMS AS IF EVERYBODY WANTS TO BE FAMOUS. WHAT DO YOU THINK? ARE YOU INTERESTED IN FAME?



- What is your favorite kind of music?
- Can you write at least four different music genres?
- Do you have a favorite singer or band?
- Do you like pop music?
- What does it take to be a pop star?

I. MUSIC TRIVIA. CAN YOU NAME THE SINGERS OR BANDS THAT MADE THESE SONGS FAMOUS?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1. In the Name of Love | 9. Freedom |
| 2. What's Love Got to Do with It? | 10. Step by Step |
| 3. Oooops! I Did It Again | 11. I Can't Get You Out of my Head |
| 4. Help! | 12. Rock DJ |
| 5. Poker Face | 13. Jail Rock |
| 6. Material Girl | 14. I've Got a Feeling |
| 7. Umbrella | 15. Single Ladies |
| 8. Billy Jean | |

II. DO YOU THINK ALL POP STARS ARE TALENTED? WHAT MAKES POP STARS APPEALING TO THE PUBLIC? IN GROUPS OF THREE MAKE A LIST OF QUALITIES THAT A POP STAR NEEDS TO HAVE IN ORDER TO BE SUCCESSFUL.





HOW TO BE A POPSTAR

III. YOU ARE GOING TO WATCH A VIDEO IN WHICH THE FORMULA TO BECOME A POP STAR IS ANALYZED. SEE IF THE CHARACTERISTICS PROVIDED IN THE VIDEO MATCH THE LIST YOU JUST MADE. WHAT THINGS DID YOU WRITE IN COMMON WITH THE VIDEO?

B4 THE MUSIC DIES

IV. WATCH TWO CLIPS FROM THE DOCUMENTARY BEFORE THE MUSIC DIES

FIRST PART. CHOOSE THE BEST ANSWER TO COMPLETE EACH IDEA.

1. Labels are looking for
 - a. cultivating artists
 - b. artist development
 - c. people who are like objects
2. Years ago
 - a. they waited for five years for an artist to develop
 - b. artists weren't given time to find their own voice
 - c. the situation was similar to what happens now
3. Country music
 - a. is confusing
 - b. has lost most of its fans over the years
 - c. is not easy to define

4. Record Companies
 - a. are mostly run by music people who are at the top
 - b. are poorly interested in selling records
 - c. are run by people who want to do business
5. The longevity of an artist is defined by
 - a. the fans and the board of directors
 - b. the money they make and their beauty
 - c. basically, money
6. Music companies base their earnings
 - a. every four months
 - b. every six months
 - c. every three months
7. The stock market
 - a. puts pressure on musicians
 - b. defines the decisions that executives make
 - c. guarantees there is a profit

SECOND PART. WRITE (T) TRUE OR (F) FALSE

1. Kacy Crowley is a music producer who is annoyed by fake artists. _____
2. Steve Politz is a 45 year-old song writer who met the singer Jewel at a Coffee House in San Francisco. _____
3. The reporter asks Steve to write a hit song for an experiment. _____
4. The girl chosen for the project is a seventeen-year-old model and singer. _____
5. Erika Vadoo believes that singers need to show their body in order to succeed in the music business. _____
6. Technology is beneficial for creating music because it helps a person sing in tune. _____
7. A plug in like Auto-tune can automatically correct the pitch of a singer. _____

CHECK YOUR ANSWERS AND DISCUSS WITH THE CLASS

- DO YOU AGREE WITH THE IDEAS DISCUSSED IN THE VIDEO?
- IS CREATING A POP STAR AS EASY AS FOLLOWING A FORMULA?



MOIR ALONSO

V. IMAGINE THAT YOU ARE A BIG RECORD EXECUTIVE AND, JUST LIKE IN THE VIDEO, YOU HAVE TO "CREATE" A POP STAR OR POP BAND. WHICH WOULD BE THE CHARACTERISTICS OF YOUR POP STAR/ POP BAND?

NAME OF THE BAND OR SINGER

GENRE

NUMBER OF MEMBERS

TARGET AUDIENCE

PHYSICAL ATTRIBUTES

PERSONALITY TRAITS



FUN FACTS

As you may know, many famous pop stars change their names to make them more appealing and easier to remember. Did you know the real names of these pop stars?

- | | |
|----------------|------------------------------------|
| Lady GaGa | Stefani Joanne Angelina Germanotta |
| Pink | Alecia Beth Moore |
| Fergie | Stacy Ann Ferguson |
| George Michael | Yorgos Kyriacos Panayiotou |
| Elton John | Reg Dwight |
| Boy George | George Alan O'Dowd |
| Bono | Paul Hewson |
| Tina Turner | Annie Mae Bullock |
| Stevie Wonder | Stevland Judkins |

Do you know the real name of another pop star to complete this list?

VI. PRESENT YOUR POP STAR OR POP BAND TO THE REST OF THE CLASS AS IF IT WERE A PRESS CONFERENCE





Self-Image



VOCABULARY QUIZ

III. How vain are you? How much do you know about aesthetic procedures? Can you match the words with their definitions?

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 1. Liposuction | 9. Forehead lift |
| 2. Rhinoplasty | 10. Hair transplantation |
| 3. Breast augmentation | 11. Ear surgery |
| 4. Eyelid surgery | 12. Lip augmentation |
| 5. Tummy tuck | 13. Breast implant removal |
| 6. Face-lift | 14. Breast reduction (men) |
| 7. Breast lift | 15. Chin augmentation |
| 8. Dermabrasion | |

I. In groups, look at the magazine cutouts and discuss:

- What would you say is the ideal of beauty?
- Who do you think is representative of this ideal?
- Do you think the concept of beauty changes with time? (Give examples)

II. Watch the Dove commercial and then share your ideas with the rest of the group.

- Do you think advertising influences the way we perceive beauty?
- How far do you think people can go to achieve their beauty ideal?

Would you do anything to drastically change the way you look?

- Or blepharoplasty, drooping upper eyelids and bags below the eyes are corrected by removing extra fat, muscle, and skin.
- It can help smooth out wrinkles and reduce the signs of aging. Excess fat is removed and muscles are tightened before the skin is re-draped.
- It is the removal of fat deposits using a tube inserted beneath the skin; fat is then sucked out using a vacuum-like device. The procedure is often performed on the abdomen, buttocks, hips, thighs, and upper arms.
- Many people undergo abdominoplasty procedures, seeking the coveted flat stomach..
- Beer guts may be more associated with men, but women by far get more abdominoplasty procedures. The abdomen is flattened during the surgery when extra fat and skin are removed and abdominal muscles are tightened.
- It is performed on women who want to raise and reshape their breasts.
- Some women who have their breasts surgically enlarged later decide to have the implants removed.
- A condition called gynecomastia causes some men to develop breasts that resemble women's. The larger breasts are often due to excess fat or glandular tissue; in a breast reduction surgery, this extra matter is removed.

HOW MUCH IS TOO MUCH?



IV. WATCH THE VIDEO CALLED "FEEDING A PLASTIC ADDICTION?" LISTEN AND COMPLETE THE NEWS ARTICLE.

i. It is commonly called a nose job, it is the reshaping of the nose to make it bigger or smaller, to narrow the span of the nostrils, or to change the angle between the nose and upper lip. It is popular with men and women.

j. A surgeon will hollow out a portion of your lip and insert an implant to give your lips more body.

k. It is the enlarging of a woman's breasts using saline- or silicone-filled implants. It is the top cosmetic surgery procedure among women. The surgery requires only a few days of recovery time, although the ASPS recommends there be no physical contact with the breasts for three to four weeks.

l. With this procedure wrinkles and facial blemishes are literally rubbed out as a surgeon uses a high-speed, rotating tool to scrape away the top layers of skin, leaving softer, newer layers.

m. This procedure straightens out lines and droops by removing tissue and tightening the skin and forehead muscles.

n. That's why kids make up most of the patients who undergo this surgery (otoplasty). In this procedure the ear's skin or cartilage is removed or bent back to bring the ears closer to the head.

o. Unfortunately, this procedure doesn't work on alopecia areata because it's what doctors call recipient dominant, meaning patches have no potential for hair growth. If things are a little too bare on top, a surgeon can reduce the amount of scalp you have or insert clusters of hair.

p. Those who feel their face lacks a certain amount of proportion often have this procedure to enhance their profile.

What are the most common procedures people have done in your country to be "more beautiful"?



SELF-IMAGE

She is the cover girl causing controversy. Heidi Montag, _____ plastic surgery procedures in just _____ day. How dangerous is that? And at just _____ years old is she addicted to plastic surgery?"

Celebrities' affection for plastic surgery is nothing new, but this latest plastic binge in Hollywood has people asking- how much is _____?

In an interview with Access Hollywood, Montag shows off her new look and describes part of the lengthy _____.

"I had a slight _____ lift, I had real staples in my _____. I had my _____ pinned back because I couldn't wear my hair up for red carpets because my ears always stuck out...I had my _____ sawed down and reshaped. I had my _____ corrected. I had fat injections put into my _____ and _____ that was from my _____, and I had a little bit of Botox put in my _____."

Elizabeth Hasselbeck from "The View" says that Heidi is just one example of a serious problem.

"Heidi is sort of literally now a poster child for this. And I'm not sure if she has this, but there is a lot of body dysmorphic _____ going on right now especially with girls 23 and younger. The difference between Heidi and the most of the other _____ girls who are having self-loathing and picking apart their bodies is that she is actually in a position where she can actually have the

_____ to do this. What's really happening is an epidemic through the country is girls wanting to _____ their bodies day in and day out and we need to do a better job of teaching them _____ themselves."

On HLN Jane Valdez wonders if Montag is addicted to plastic surgery.

"The criteria of addiction is escaping from reality with mood altering substances or behavior and then continuing that cycle of bringing and wanting more, remorse, wanting more then you get withdrawal...The element I do not see here with Heidi Montag is _____. She just says she wants more and more and more. She says she is going to go back and get more _____ for her breasts."

So what do you think of _____ plastic surgeries in one day? And has _____ taken plastic surgery too far?

c. What statements do you agree with?

VI. After watching both videos, in teams discuss the following questions:

- a. What do you think about the ideas presented in the video? Do you agree with any of them?
- b. Why do you think beauty and youth have become the most important values in our culture?
- c. What could we do to change our values to more important ones? Do you think it is possible?



V. WATCH A SHORT VIDEO TAKEN FROM A LECTURE TITLED "KILLING US SOFTLY" AND ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS:

a. What is the topic of the lecture?

b. What are the main ideas?



Here are some useful phrases to express your opinion:

PERSONAL POINT OF VIEW

- In my experience...
- As far as I'm concerned...
- Speaking for myself...
- In my opinion...
- Personally, I think...
- I'd say that...
- I'd suggest that...
- I'd like to point out that...
- I believe that...
- What I mean is...

GENERAL POINT OF VIEW

- It is thought that...
- Some people say that...
- It is considered...
- It is generally accepted that...

EXPRESSING OPINIONS



VII. Further Listening. Watch the program *Creature Comforts: Self-Image*. In this program the characters share their views on self-image parodying human behavior.



I. PAIR WORK. With a partner discuss the following questions:



- What is art?
 - What art form do you like best?
 - What would life be like without art?
 - Have you ever visited an art museum? Which one(s) have you visited?
 - When was the last time you went to an art museum?
 - Do you visit museums when you go to another city?
 - Who are some famous artists in your country?
 - Do you think music and dancing are forms of art?
 - How would you describe Street Art? Do you know any famous artists that form part of this movement?
 - Do you think of cartoons and comics as art?
 - Who determines if a piece of work is art or not?
- What do you think about art critics?

II. READING. Read the article: What is Street Art?

STREET ART

Street art is any art developed in public spaces—that is, in the streets— though the term usually refers to unsanctioned art, as opposed to government sponsored initiatives.

The term can include traditional graffiti artwork, stencil graffiti, sticker art, wheatpasting and street poster art, video projection, art intervention, guerrilla art, flash mobbing and street installations. Typically, the term street art or the more specific post-graffiti is used to distinguish contemporary public-space artwork from territorial graffiti, vandalism, and corporate art.

Artists have challenged art by situating it in non-art contexts. ‘Street’ artists do not aspire to change the definition of an artwork, but rather to question the existing environment with its own language. They attempt to have their work communicate with everyday people about socially relevant themes in ways that are informed by aesthetic values without being imprisoned by them. John Fekner defines street art as “all art on the street that’s not graffiti.”

Whereas traditional graffiti artists have primarily used free-hand aerosol paints to produce their works, “street art” encompasses many other media and techniques, including: LED art, mosaic tiling, murals, stencil art, sticker art, street installations, wheatpasting, woodblocking, video projection, and yarn bombing.

Traditional graffiti also has increasingly been adopted as a method for advertising; its trajectory has even in some cases led its artists to work on contract as graphic artists for corporations. Nevertheless, street art is a label often adopted by artists who wish to keep their work unaffiliated and strongly political. Street artists are those whose work is still largely done without official approval in public areas.

For these reasons street art is sometimes considered “post-graffiti” and sometimes even “neo-graffiti.” Street art can be found around the world and street artists often travel to other countries foreign to them so they can spread their designs.



IS STREET ART VANDALISM?

In an interview with the Queens Tribune, New York City's Queens Museum of Art Executive Director Tom Finkelppearl said public art "is the best way for people to express themselves in this city." Finkelppearl, who helps organize socially conscious art exhibitions, added, "Art gets dialogue going. That's very good." However, he doesn't find graffiti to be art, and says, "I can't condone vandalism... It's really upsetting to me that people would need to write their name over and over again in public space. It's this culture of fame. I really think it's regrettable that they think that's the only way to become famous."

Is street art illegal?

The legal distinction between permanent graffiti and art is permission, but the topic becomes even more complex regarding impermanent, nondestructive forms of graffiti (yarn bombing, video projection, and street installation.)

With permission, traditional painted graffiti is technically considered public art. Without permission, painters of public and private property are committing vandalism and are, by definition, criminals. However, it still stands that most street art is unsanctioned, and many artists who have painted without permission, (Banksy, Shepard Fairey) have been glorified as legitimate and socially conscious artists.

Although it is extremely difficult, if not impossible, to clearly define what unsanctioned imagery is art and what is not, the effects of such images can be observed and conclusions can be reached regarding images' function within a public environment.

STREET ART

Thoughtful and attractive street art, however, has been suggested to have regenerative effects on a neighborhood. In fact, the popular street artist Banksy, who has catapulted his guerilla street art pastime into a profitable career as an auctionable contemporary artist, has come under criticism for his art contributing to the gentrification of neighborhoods. Appropriate Media claims that:

"Banksy... sells his lazy polemics to Hollywood movie stars for big bucks... Graffiti artists are the performing spray-can monkeys for gentrification. In collusion with property developers, they paint deprived areas bright colours to indicate the latest funky inner city area ripe for regeneration. Pushing out low income families in their wake, to be replaced by middle class metrosexuals with their urban art collections." [Times Online]

Banksy himself has received requests from residents in the neighborhoods he paints, which ask that he stop painting so they can continue to afford homes in the neighborhoods where they grew up. A letter received by Banksy reads:

"My brother and me were born here and have lived here all our lives, but these days so many yuppies and students are moving here that neither of us can afford to buy a house where we grew up anymore. Your graffiti's are undoubtedly part of what makes these [people] think our area is cool. You're obviously not from around here, and after you've driven up the house prices you'll just move on. Do us a favor and go do your stuff somewhere else like Brixton."

FORMS OF STREET ART

TRADITIONAL- Painting on the surfaces of public or private property that is visible to the public, commonly with a can of spray paint or roll-on paint. It may be comprised of just simple words (commonly the writer's name) or be more artful and elaborate, covering a surface with a mural image.



STENCIL- Painting with the use of a homemade

stencil, usually a paper or cardboard cutout, to create an image that can be easily reproduced. The desired design is cut out of a selected medium, and the image is transferred to a surface through the use of spray paint or roll-on paint.

STICKER- (aka sticker bombing, slap tagging, and sticker tagging) Propagates an image or message in public spaces using homemade stickers. These stickers commonly promote a political agenda, comment on a policy or issue, or comprise an avantgarde art campaign. Sticker art is considered a subcategory of postmodern art.

MOSAIC- Mosaic is the art of creating images with an assemblage of smaller parts or pieces, to resemble a single giant piece of art.

VIDEO PROJECTION- Digitally projecting a computer-manipulated image onto a surface via a light and projection system.

STREET INSTALLATION- Street installations are a growing trend within the 'street art' movement. Whereas conventional street art and graffiti is done on surfaces or walls, 'street installations' use 3-D objects and space to interfere with the urban environment. Like graffiti, it is non-permission based and once the object or sculpture is installed it is left there by the artist.

WOOD BLOCKING- Artwork painted on a small portion of plywood or similar inexpensive material and attached to street signs with bolts. Often the bolts are bent at the back to prevent removal. It has become a form of graffiti used to cover a sign, poster, or any piece of advertisement that stands or hangs.

FLASH MOBbing- A large group of people who assemble suddenly in a public place, perform an unusual action for a brief time, then quickly disperse. The term flash mob is generally applied only to gatherings organized via telecommunications, social networking, and viral emails. The term is generally not applied to events organized by public relations firms or as publicity stunts. This can also be considered mass public performance art.

YARN BOMBING- Yarn Bombing is a type of street art that employs colorful displays of knitted or crocheted cloth rather than paint or chalk. The practice is believed to have originated in the U.S. with Texas knitters trying to find a creative way to use their leftover and unfinished knitting projects, but has since spread worldwide. While other forms of graffiti may be expressive, decorative, territorial, socio-political commentary, advertising or vandalism, yarn bombing is almost exclusively about beautification and creativity.

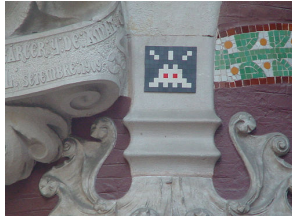
Source: Art Radar Journal
<http://artradarjournal.com/>

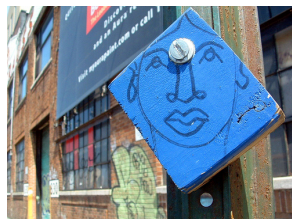


III. AFTER READING THE ARTICLE DISCUSS IN GROUPS.

1. Can street art be considered art?
2. What are some positive aspects of street art? And what are some negative aspects?

IV. LABEL THE PHOTOGRAPHS WITH THE FORMS OF STREET ART.





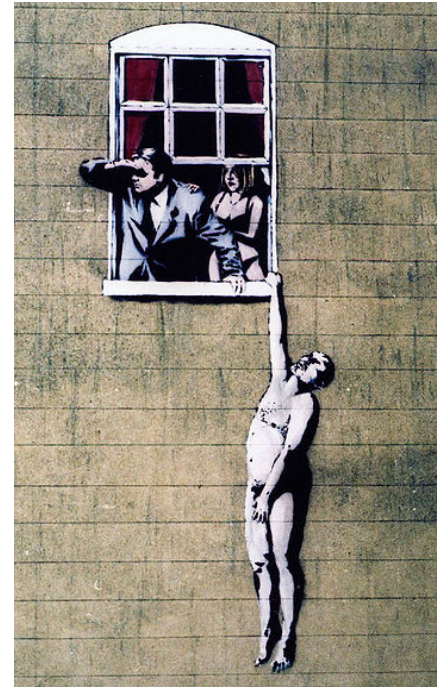
V. READ A SHORT BIOGRAPHY OF BANKSY, A WELL KNOWN STREET ARTIST.



Banksy is an anonymous English graffiti artist, political activist, film director and painter. His satirical street art and subversive epigrams combine irreverent dark humour with graffiti done in a distinctive stencilling technique. Such artistic works of political and social commentary have been featured on streets, walls, and bridges of cities throughout the world.

Banksy's work was born out of the Bristol underground scene which involved collaborations between artists and musicians. According to author and graphic designer Tristan Manco, Banksy was born in 1974 and raised in Bristol, England. The son of a photocopier technician, he trained as a butcher but became involved in graffiti during the great Bristol aerosol boom of the late 1980s.

Known for his contempt for the government in labelling graffiti as vandalism, Banksy displays his art on public surfaces such as walls and even going as far as to build physical prop pieces. Banksy does not sell photos of street graffiti directly himself; however, art auctioneers have been known to attempt to sell his street art on location and leave the problem of its removal in the hands of the winning bidder. Banksy's first film, "Exit Through the Gift Shop", billed as the world's first street art disaster movie, made its debut at the 2010 Sundance Film Festival. The film was released in the UK on 5 March 2010. In January 2011, he was nominated for the Academy Award for Best Documentary for the film.



VI. YOU ARE GOING TO WATCH A BRIEF VIDEO THAT FEATURES SOME OF BANKSY'S WORK. THEN, YOU ARE GOING TO WATCH A SEGMENT OF THE DOCUMENTARY "EXIT THROUGH THE GIFT SHOP".

VII. GROUP WORK. DISCUSS BRIEFLY WHAT DO YOU THINK ABOUT BANKSY'S WORK AND STREET ARTISTS? WHAT IS YOUR OPINION: IS IT ART?

VIII. SUMMARIZING. YOU ARE GOING TO WATCH THREE NEWS STORIES ABOUT BANKSY. TAKE NOTES. THEN, READ THE NEWS REPORT AND INDICATE TO WHAT VIDEO IT REFERS TO.

BANKSY AT SUNDANCE

Video No. _____

On Wednesday the Web started to percolate with word that Banksy had hit Sundance. Yes, the graffiti art that popped up in Park City, Utah, over the last couple of days was courtesy of everyone's favorite anonymous street artist. But here is what the movie bloggers failed to figure out: This time, the art was just a sideshow to a film directed by the reclusive Banksy, "Exit Through the Gift Shop," a surprise addition to the Sundance Film Festival,

which kicks off on Thursday.

Set to premiere on Sunday night, "Exit Through the Gift Shop" is about an eccentric French shopkeeper and amateur filmmaker who was so obsessed with Banksy that he wanted to make a documentary about him. But the British-born Banksy turned the tables and made a film about the effort to film him.

IX. CHOOSE ONE OF THE VIDEOS AND WRITE ONE OR TWO PARAGRAPHS SUMMARIZING THE MAIN IDEAS AS A NEWSPAPER ARTICLE. (DON'T FORGET TO INCLUDE A HEADLINE)



ANEXOS

PARTE 3

PROGRAMAS Y SITIOS DE UTILIDAD PARA DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Una vez que hemos seleccionado el video y elaborado el contenido de las actividades a partir de los objetivos de aprendizaje, viene la etapa del diseño y forma de presentación. Decidí incorporar esta sección con la finalidad de compartir ciertas herramientas que me han sido útiles en la elaboración de material didáctico. En mi experiencia, la presentación que uno le da a las actividades puede ayudarnos a captar el interés del estudiante. Si el material se presenta de manera organizada y atractiva, podemos ayudar al estudiante a que centre su atención en los contenidos y no en la forma. Esto es, si la organización del contenido es confusa y poco atractiva, los estudiantes se distraen al tratar de entender lo que tienen que hacer o la forma en la que deben contestar.

Para utilizar los recursos de mejor manera es relevante ser organizado y crear distintas carpetas de información las cuales nos permiten acceder de manera más fácil a la información que almacenamos. La idea es que podamos aprovechar las ventajas de la tecnología de manera eficaz y economizar el tiempo de preparación; entonces, mientras más organizados seamos con los documentos, más rápido podremos diseñar las actividades y así tendremos más tiempo para elaborar el contenido. De igual importancia, es el respaldar nuestro trabajo constantemente en otros formatos —en CDs, DVDs o discos duros externos. Debemos de recordar que todo el tiempo que le dedicamos a la elaboración de las actividades es muy valioso y que desafortunadamente por una falla técnica, este trabajo se puede perder. Por lo tanto, hacer respaldos y mantener nuestro trabajo organizado tiene que convertirse en un hábito en nuestra labor profesional.

Esta sección que se refiere a las herramientas que nos pueden auxiliar en la elaboración de las actividades impresas la dividí en tres partes:

1. El texto: uso de procesadores instalados en la computadora y virtuales
2. Tipografía: fuentes
3. Imágenes: fotografías, mapas, gráficas e ilustraciones

TEXTO

PROCESADORES DE PALABRAS

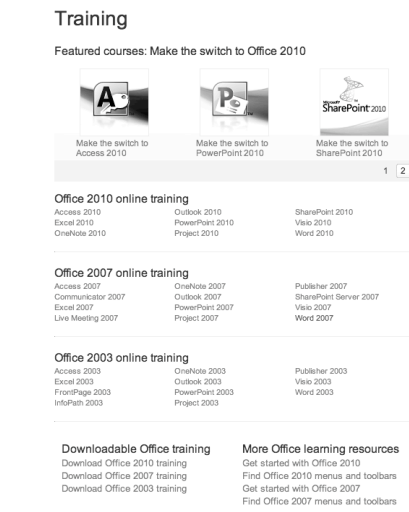
La herramienta más común para editar texto y elaborar documentos son los procesadores de palabras. Existen dos tipos de procesadores:

1. Software instalado en la computadora
2. Software virtual

PROCESADORES DE PALABRAS QUE SE ENCUENTRAN INSTALADOS EN LA MAYORÍA DE LAS COMPUTADORAS

Los más comunes son: **Microsoft Word** (para PC y Mac) y **iwork Pages** (Mac). Hoy en día, existen muchos tutoriales en video en Internet o sitios de ayuda que nos pueden auxiliar en el manejo de los procesadores de palabras.

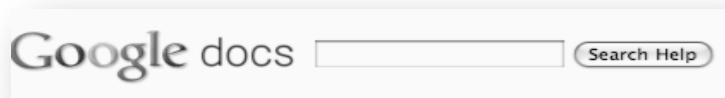
Recomiendo visitar los tutoriales que ofrece Microsoft, si es que se utiliza Word o Publisher (para PC o Mac), ya que además de ser gratuitos, la información es muy clara y se presenta de una manera muy comprensible para todo tipo de usuarios. Al momento de la realización de este informe, la dirección donde se ofrecen los tutoriales es: [Microsoft Office Training](http://office.microsoft.com/en-us/support/training-FX101782702.aspx)¹



PROCESADORES DE PALABRAS VIRTUALES

Hoy en día existen muchos procesadores de palabras en línea, pero de los más recomendables encontramos *OpenOffice*² y *Google Docs*³, ambos son gratuitos.

En 2008 Google lanzó *Google Docs*, el cual es ideal para compartir documentos en la red con nuestros colegas y alumnos. Para abrir una cuenta en *Google Docs* sólo es necesario contar con una cuenta de correo y registrarse en la página. *Google Docs* tiene cada vez más usuarios y se está convirtiendo en una herramienta muy útil en el campo de la enseñanza, ya que tiene una interfaz muy sencilla que permite el trabajo colaborativo, dar seguimiento a los borradores y versiones finales, además que cuando se programan ejercicios de opción múltiple o verdadero y falso se pueden automatizar las respuestas de los cuestionarios. La página de *Google Docs*, ofrece una sección de introducción y soporte técnico; también cuenta con un canal en *Youtube* con tutoriales en video⁴.



Aquellos maestros que deseen utilizar programas creados para el diseño de publicaciones pueden utilizar los programas *Indesign* (de la Suite Adobe) o *QuarkXpress*.

1 *Microsoft Office*: <http://office.microsoft.com/en-us/support/training-FX101782702.aspx>

2 *Open Office*: <http://www.openoffice.org>

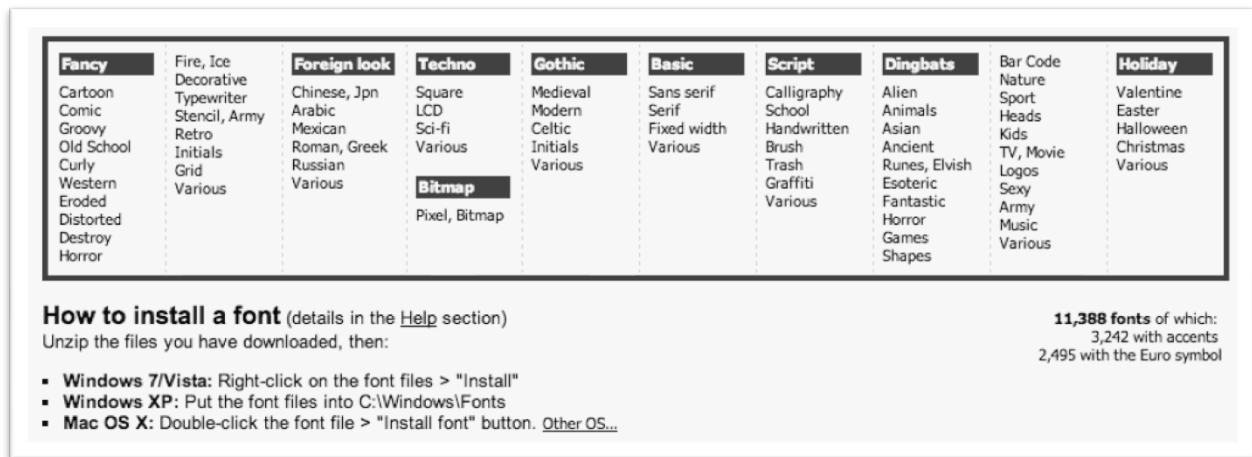
3 *Google Docs*:

<https://www.google.com/accounts/ServiceLogin?service=writely&passive=1209600&continue=http://docs.google.com/&followup=http://docs.google.com/&tmpl=homepage>

4 *Soporte Google Docs*: <http://docs.google.com/support/bin/topic.py?hl=en&topic=15114>

TIPOGRAFÍA

Por último, como parte del diseño y presentación de las actividades me gustaría recomendar un sitio llamado *Dafont*⁵, donde se pueden encontrar alrededor de tres mil tipos de fuentes. Las fuentes ayudan a que el aspecto de nuestras actividades sea atractivo para los estudiantes. El sitio se llama y lo único que hay que hacer es descargar el tipo de fuente que nos guste para la actividad e instalarlo en la carpeta de fuentes del sistema.



Cabe señalar que hay tipos de fuentes que no son muy legibles, por lo que es recomendable imprimir con tiempo nuestras actividades para así poder hacer los cambios que sean necesarios antes de presentarlas en clase. Es muy importante que, además del diseño, el tamaño de la fuente sea legible para los estudiantes y, de preferencia, usar máximo tres tipos de fuente en un sólo texto.

IMÁGENES

FOTOGRAFÍAS

Es muy importante crear un banco de imágenes y ser muy organizado en su clasificación, ya que esto puede facilitar el trabajo. Yo recomiendo crear carpetas por categorías, por ejemplo, en fotografías e ilustraciones, y cada categoría a su vez dividirla por ejemplo en personas, paisajes, mapas, objetos, alimentos, etc. Recomiendo que las fotos sean de la mayor calidad posible; esto es porque uno puede bajar la calidad de la foto una vez que estemos trabajando en el documento, si es que así lo deseamos, para que el archivo se reduzca de tamaño; sin embargo uno no puede aumentar la calidad de la fotografía una vez que así fue guardada (en el caso que la resolución sea

⁵ *Dafont*:

<http://www.dafont.com/>

demasiado baja, el maestro tendría que buscar otra foto o de otra manera se corre el riesgo que la imagen aparezca con píxeles de gran tamaño, lo que da una apariencia borrosa o distorsionada a la imagen).

1. Para fotografías que se van a incluir en documentos red, la calidad puede ser de 72 dpi.
2. Para impresiones se recomienda que las imágenes sean de 300 dpi, y en el documento se puede ajustar el tamaño.

Los tipos de formato de imágenes más comunes y que generalmente se pueden abrir con cualquier visor de imágenes e insertar en los procesadores de palabras son: jpg/jpeg, png, gif, tiff y bmp.

FUENTES DE IMÁGENES

- a. Acervo personal
- b. Imágenes prediseñadas que se incluyen en los procesadores
- c. Imágenes disponibles en la red

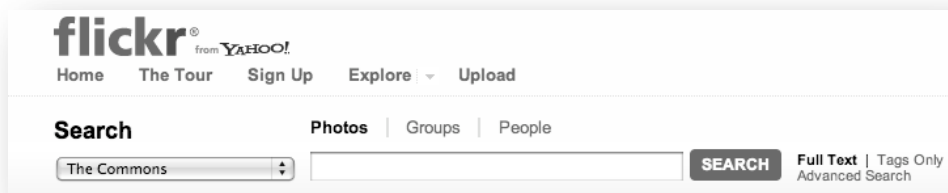
SITIOS RECOMENDABLES EN LA BÚSQUEDA DE IMÁGENES EN LA RED

1. **Google** es un buscador muy efectivo. Los resultados se pueden visualizar de manera muy sencilla y uno puede escoger la fotografía o ilustración que uno desee. Sin embargo me gustaría señalar que, al igual que los videos, hay que tener mucho cuidado de no infringir las leyes de los derechos de autor. Hay muchas personas que liberan los derechos de sus fotografías o ilustraciones para uso personal, pero éstas no pueden ser vendidas de ninguna forma. Hay que tener ésto en cuenta si un maestro planea vender el material que se está diseñando, ya que entonces se tiene que solicitar una autorización por escrito del autor o comprar los derechos de la imagen. La búsqueda en Google se puede facilitar al hacerla utilizando las opciones avanzadas. Las opciones avanzadas nos ayudan a seleccionar el tipo de licencia que estamos buscando, por ejemplo fotografías: “etiquetadas para reutilización”, “etiquetadas para reutilización comercial”, “etiquetadas para reutilización con modificaciones” y “etiquetadas para reutilización comercial con modificaciones”.
2. **Yahoo**. Las búsquedas en Yahoo imágenes tienen filtros semejantes y también cuentan con un motor de búsqueda muy poderoso.
3. **Wylío**⁶ Es un buscador de imágenes que arroja como resultados imágenes que tienen la licencia de *Creative Commons*. Este buscador fue diseñado para insertar imágenes en blogs, pero también se pueden guardar las fotografías en el disco de la computadora.

⁶ Wylío: <http://wylío.com/>
MOIR ALONSO MIRANDA

4. *Flickr*⁷ es un sitio donde podemos encontrar una gran variedad de imágenes ya sean fotografías o ilustraciones. Es un sitio muy útil en la búsqueda de imágenes, sobretodo porque existen muchas que los autores han hecho del dominio público. Para encontrarlas uno puede realizar una búsqueda indicando que la selección se haga sólo en las imágenes de uso común (*Creative Commons*⁸). La ventaja de *Flickr* es que uno puede encontrar distintos tipos de licencias.

El realizar búsquedas bajo *The Commons* permite tener acceso a fotografías que han sido donadas por instituciones, tales como: la **NASA**, el **Instituto Smithsonian**, el **Instituto de Investigación Getty**, el **Museo Marítimo Nacional**, las **Galerías Nacionales de Escocia**, los **Archivos de la Nación de Estados Unidos** y la **Biblioteca de Toulouse**, entre otras ins.



5. *Image Base*⁹ es un sitio en el que su autor, el fotógrafo David Niblack, donó sus fotografías la público. En este sitio también se pueden encontrar plantillas gratuitas para hacer presentaciones.

6. *World Images*¹⁰ es otro sitio muy recomendable para acceder a imágenes libres de derechos de autor.

- i. The internationally recognized **WorldImages** database provides access to the California State University IMAGE Project. It has just been selected by the **Library of Congress** for inclusion in its historic collection of Internet materials. It contains approximately 80,000 images, is global in coverage and includes all areas of visual imagery. **WorldImages** is accessible anywhere and its images may be freely used for non-profit educational purposes. The images can be located using many search techniques, and for convenience they are organized into over 800 portfolios, which are then organized into subject groupings.

7. *Photos 8*¹¹ es un sitio donde encontramos fotografías de alta resolución con los derechos libres. Las fotos e ilustraciones son de muy buena calidad, además de que se encuentran clasificadas por categorías.

7 Flickr: www.flickr.com

8 Para más información sobre Creative Commons, consultar: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.es>

9 *Image Base*: <http://imagebase.davidniblack.com/main.php>

10 *World Images*: <http://worldimages.sjsu.edu/>

11 *Photos8*: <http://www.photos8.com>

8. En la página de **Discovery Education**¹², hay imágenes de uso gratuito para maestros, la mayoría de éstas son ilustraciones de clip art; sin embargo, algunas pueden ser de utilidad.
9. Para crear imágenes a partir de textos quiero recomendar el sitio **Wordle**¹³, que permite crear imágenes a partir de texto. Éste puede ser un elemento decorativo atractivo para los estudiantes, sobretodo si se hace a partir de citas. También para presentar de una manera distinta las palabras a elegir en un *cloze*, este programa nos puede servir.
10. Un sitio similar a **Wordle** es **Tagxedo**¹⁴; este sitio tiene la ventaja que el texto se puede insertar en distintas siluetas, además de que se pueden grabar en formatos .jpg o .png)
11. Otro sitio que puede ser útil en el diseño de actividades es **Glogster**¹⁵, ya que es programa muy sencillo de usar y es ideal para crear carteles o anuncios en línea. Los diseños se pueden grabar como .jpg para después incluirlos en los documentos.
12. **Adobe** lanzó una versión gratuita de su reconocido editor de fotografías *PhotoShop* llamada **PhotoShop Express**¹⁶. Se puede acceder al programa en línea y esto ofrece la ventaja de que no se tiene que instalar en una computadora. La versión en línea tiene algunas de las herramientas del programa que permiten editar las fotografías. Únicamente es necesario registrarse.

GRÁFICAS

Si uno desea incluir gráficas en su actividad, se pueden utilizar las herramientas que vienen incluidas en el procesador de palabras que estamos utilizando. Sin embargo, existe una aplicación llamada **Grapholite**¹⁷ que es de uso gratuito en línea, permite hacer gráficas de manera muy sencilla. Estas gráficas después se pueden anexar muy fácilmente a un blog o página de Internet y, si se desean incluir en un documento impreso, sólo se necesitan guardar como .jpg o .png, que son las extensiones de gráficos que generalmente se pueden abrir en los procesadores de palabras como una imagen (insertar/imagen/desde archivo).

MAPAS

En cuanto a mapas, la aplicación **Google Maps** es invaluable ya que, además de contar con mapas actuales, ha incluido a su colección mapas históricos de todo el mundo.

12 *Discovery Education*: <http://school.discoveryeducation.com/clipart/category/food0005.html>

13 *Wordle*: <http://www.wordle.net/>

14 *Tagxedo*: <http://www.tagxedo.com>

15 *Glogster EDU*: http://edu.glogster.com/edit/glog/?action=glogs_create

16 *PhotoShop Express*: <http://www.photoshop.com/tools>

17 *Grapholite*: <http://grapholite.com/>

La idea de presentar este anexo es compartir ciertas herramientas que me fueron de utilidad en el diseño y formateo de las actividades propuestas en el presente informe. Cabe señalar que el contenido en la red es dinámico, por lo que los sitios pueden tener una corta vigencia. Sin embargo, mi propuesta es que los maestros perdamos el miedo a explorar los recursos tecnológicos ya que, si es verdad que toma tiempo aprender a usarlos, una vez que uno tiene ciertos conocimientos, las ventajas que éstos ofrecen pueden ser muy útiles en nuestro desempeño profesional.

FUENTES CONSULTADAS

- ANDERSON, J. &. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRNE, R. (s.f.). Google Tools Tutorials en *Free Technology for Teachers*. Recuperado el 02 de noviembre de 2010, de: <http://www.freetech4teachers.com/p/google-tools-tutorials.html>
- CANDLIN, C. (s.f.). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas* en Instituto Cervantes. Recuperado el 5 de julio de 2010, de: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/BIBLIOTECA_ELE/ANTOLOGIA_DIDACTICA/ENFOQUE_01/candlin01.htm
- GRANDA, B. (2001). “Los nuevos enfoques en la enseñanza de segundas lenguas: teoría y práctica”. La enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros, en *Decires 157*. México: UNAM.
- Instituto Cervantes, C. V. (1997). Análisis Contrastivo, en *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 2 de agosto de 2010, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm
- JUN ZHANG, L. (2008). *Making a case for skills/strategies-based instruction for L2 listening development*. [en *Reflections on English Language Teaching*, Vol. 7, No. 2, pp. 119–128] National University of Singapore, Centre for English Language Communication. Recuperado el 2 de octubre de 2010, de: www.nus.edu.sg/celc/publications/RELT72/119to128zhang.pdf
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge, Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- MCER. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia. Presentación*. Recuperado el 17 de agosto de 2010, de Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm
- MENDELSON, D. J. (2006). Learning how to listen using learning strategies, en E. A.-F. USO- JUAN (Ed.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- NAVARRO, A. (1990). La planificación de clases: a largo, medio y corto plazo, en A. e. BELLO, *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- NUNAN, D. (1988) *The Lerner- Centered Curriculum. A study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

----- (1996). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J. M. y Ann Uhl Chamot. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OMAGGIO, A. H. (2001). *Teaching Language in Context* (Third Edition ed.). Boston: Heinle & Heinle.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Oxford: Oxford University Press.

RAE, R. A. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 30 de noviembre de 2010, de: <http://www.rae.es/rae.html>

RICHARDS, J.C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1991). *Enfoques en la enseñanza de lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

----- (2008). *Teaching Listening and Speaking. From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROST, M. (1990). *Listening in Language Learning*. London: Longman.

----- (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.

SHERMAN, J. (2003) *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

SIGNORET, A. (Junio de 2010). Informe anual de actividades 2009-2010, CELE, UNAM. Recuperado el 19 de julio de 2010, de: http://www.cele.unam.mx/avisos/InformeAnual_VerCompleta.pdf

TAYLOR G. (1984). *Reading Authentic Materials*. México: Macmillan.

TOMLINSON, B. (Ed.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

VANDERGRIFT, L. (2002). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Recuperado el 17 de marzo de 2011, de: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>

WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILSON, J. (2008). *How to teach listening*. Essex: Pearson Education Limited.

WOODWARD, T. (2001). *Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Scott Thornbury (Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

ZANÓN, J. (s.f.). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Instituto Cervantes. Recuperado el 1 de julio de 2010, de: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/BIBLIOTECA_ELE/ANTOLOGIA_DIDACTICA/ENFOQUE_01/zanon01.htm

VIDEOGRAFÍA UTILIZADA EN LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Creature Comforts: Pet Hates

PARK, Nick. (Creador). (2005). Pet Hates [Episodio de Serie de Televisión]. En *Creature Comforts*. Temporada 2. Episodio 3. UK: Aardman Animations. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=EY64siziEyQ>

Dating in the 21st Century

BURKE, A. (Directora). (2008). *Dating Confidential* [Cinta cinematográfica]. Canadá: CBC-TV.

ATKINSON, R. (Creador). (1992). Elementary Dating en *Rowan Atkinson: Not Just a Pretty Face*. [Cinta cinematográfica]. UK: Tiger Television Productions. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=lih75e6Rb8A>

5min Life Videopedia. (2008). *How to Speed Date* [Archivo de Video]. Recuperado de <http://www.5min.com/Video/How-to-Speed-Date-24861027>

Do you want to be a Pop Star?

Pop Crunch Show. (2008). *How To Be a Popstar*. [Archivo de Video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=jMSYtYZLpNY>

SHAPTER, Andrew. (Director). (2006). B4 the Music Dies. [Cinta cinematográfica]. USA: Roadwings Entertainment. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=soNLWoSMY1k>

Memory and the Brain

WINSTON, R. (Anfitrión). (2003). Get Smart. [Episodio de Serie de Televisión]. En *The Human Mind*. UK: BBC. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=X-xl7_hdWZo y de <http://www.youtube.com/watch?v=9NROegsMqNc>

FELLER; V. (2008). How to improve your memory. [Archivo de Video]. EUA: Howcast. Recuperado de <http://www.howcast.com/videos/4670-How-To-Improve-Your-Memory>

Mysteries

SERLING, Rod (Productor). (1959). *Where is Everybody?* [Episodio de Serie de Televisión]. *The Twilight Zone*. Temporada 1. Episodio 1. EUA: CBS.

KANE, J. (Director y Productor). (2006). *Ghosts on the Underground*. [Cinta cinematográfica]. UK: Channel 5. Recuperado de <http://video.google.com/videoplay?docid=6580797882726006855>

Self-Image

NEWSY. Multiple Source: The Real Story (2010). *Feeding a Plastic Addiction*. [Archivo de Video]. USA: Recuperado de <http://www.newsy.com/videos/feeding-a-plastic-addiction/>

KEALBOURNE, J.(Creadora) (2010). *Killing us Softly 4: Advertising's Image of Women*. [Cinta cinematográfica].
EUA: Media Education Foundation. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=PTImho_RovY

Stories and Storytelling

FHELAN; N. (Director). (2009). *Granny O'Grimm's Sleeping Beauty*. [Cortometraje]. Irlanda: Brown Bag Films.
Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=cIDv1jJhoxY>

Vandalism or Street Art?

Banksy Graffiti Artist. (2008). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=KJwUB0sYPeA>

BANKSY. (Director). (2010). *Exit Through the Gift Shop*. [Cinta cinematográfica]. EUA: Paranoid Pictures

CHANNEL 4 News. (Productor). (2009). Banksy in the West Bank. [Video webcast]. Recuperado de
http://www.youtube.com/watch?v=5x_wg0zkVwE

CBS News. (Productor). (2011). Banksy Creates Street Art and Mystery. [Video webcast]. Recuperado de
<http://www.cbsnews.com/video/watch/?id=7357858n>

KUTV News. (Productor). (2010) Banksy At Sundance. [Video webcast]. Recuperado de
<http://www.youtube.com/watch?v=iudNQFQQRek>

NEWSY. Multiple Source: The Real Story. (2011). Simpsons Intro Goes Viral. [Archivo de Video]. Recuperado de
<http://www.newsly.com/videos/simpsons-intro-goes-viral-sends-statement/>

Vincent

BURTON, T. (Director). (1982). Vincent. [Cortometraje]. USA: Walt Disney Productions. Recuperado de
<http://www.youtube.com/watch?v=fxQcBKUPm8o>